



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

**HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR**

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

**NAYELI RAMÍREZ CASTELLANOS**

**TUTORA:**

**Mtra. Gabrielle Ramos García (FFyL)**

Ciudad Universitaria. Cd.Mx

Abril 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi hija Fernanda Merlín Ramírez y a mi esposo José Luis Merlín Ramírez por su comprensión, amor, apoyo y respeto que tienen hacia mis labores académicas, a mi mamá Noemi Castellanos y papá Gabriel Ramírez por la educación y apoyo que me han brindado durante todos estos.

Agradezco al Dr. David Gaytan Cabrera y al Dr. Pedro Ramos por su amistad y por todas sus enseñanzas y habilidades que desarrollaron en mí durante la licenciatura, pues fueron de gran utilidad para escribir este trabajo.

Agradezco a mi directora Gabrielle Ramos y lectores por sus aportaciones, pues gracias a ellos este trabajo fue mejorando hasta llegar a esta última versión. Agradezco a todos mis estudiantes que me han enseñado a mejorar mis estrategias como docente con los comentarios que realizan cada día en el aula, y a las instituciones que me brindaron el apoyo para desarrollar este trabajo.

Por último, agradezco a Nayeli Ramírez Castellanos, por el amor y respeto que se tiene, por la paciencia, por el anhelo de aprender más, por querer ser mejor persona cada día, por crecer y por no dejar que los obstáculos que se le presentan la hagan desistir de sus metas, pues gracias a los obstáculos y experiencias buenas y malas que ha pasado a lo largo de su vida, es la persona que conocemos en este momento.

<b>Índice</b>	<b>Pág.</b>
Introducción	.....5
<b>Capítulo 1: Análisis del mapa curricular obligatorio del bachillerato tecnológico: aportaciones disciplinares para el desarrollo de habilidades argumentativas.</b>	<b>.....9</b>
1.1 Evaluación estandarizada: plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA).	.....9
1.2 perfil de egreso del nivel medio superior.	.....16
1.2.1 Perfil de egreso de bachillerato tecnológico	.....18
1.3 Competencias disciplinares básicas.	.....20
1.4 Análisis del Mapa Curricular del Bachillerato Tecnológico.	.....25
1.5 Aportaciones de las materias de Filosofía (Lógica, Ética, Temas de Filosofía) al perfil de egreso del estudiante de Bachillerato Tecnológico.	.....27
<b>Capítulo 2: La justificación de nuestras creencias: una herramienta para desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de bachillerato tecnológico.</b>	<b>.....30</b>
2.1 Creencia y toma de decisiones.	.....32
2.2 Diferencia entre creer y saber.	.....34
2.3 Habilidades argumentativas: estructura de un argumento, premisa y conclusión.	.....36
2.4 Desarrollo de habilidades argumentativas en la construcción de conocimiento y toma de decisiones, partiendo del tema: la duda y la creencia de Charles S. Peirce.	.....38

2.5 Aprendizaje significativo: sustento psicopedagógico de la propuesta didáctica.	.....40
<b>Capítulo 3: Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de Educación Media Superior</b>	.....46
3.1 Historia y contexto del CECYTEM plantel la paz	.....46
3.2 Intervención docente: diagnóstico, desarrollo, cierre	.....51
<b>Conclusiones</b>	.....61
<b>Bibliografía</b>	.....63
<b>Anexos</b>	.....67

## Introducción

Algunas características del filosofar son observar, cuestionar, dudar, razonar, reflexionar, analizar desde otro punto de vista nuestro contexto, nuestras creencias, nuestros conocimientos, etc. Lo anterior se puede constatar desde las obras de los pensadores griegos Platón y Aristóteles hasta las obras de pensadores modernos: David Hume, René Descartes, Charles S. Peirce, Luis Villoro, Mauricio Beuchot, Eduardo Nicol, entre otros. Nicol (1994) afirma que:

[...] la Filosofía debe satisfacer la necesidad de desarrollar las capacidades de preguntar, reflexionar y criticar, la Filosofía crea el oficio de preguntar, crea el paso a la duda, a la ruptura del hábito, con el objetivo de formar espíritus libres y reflexivos (1)

Debido a que la filosofía desarrolla en el Ser diversas capacidades y habilidades para acceder al conocimiento a través del cuestionamiento, considero que es importante y necesario que la filosofía como disciplina formativa desarrolle en los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) las habilidades básicas de la argumentación, con el objetivo de cuestionar sus creencias, indagar la justificación de sus creencias y consolidar su conocimiento. Por supuesto que lo anterior no solamente es una herramienta que ayuda a los estudiantes a justificar sus afirmaciones y toma de decisiones en su vida cotidiana<sup>1</sup>. También tiene como objetivo erradicar el problema planteado por la mayoría de los docentes y los resultados de la prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA): la mayoría de los estudiantes de EMS no desarrollan las habilidades básicas de la argumentación.

¿Cómo pueden desarrollar los estudiantes de EMS las habilidades básicas de argumentación para plantear la justificación y el cuestionamiento de sus creencias y conocimientos? Considero que una vía para lograr lo anterior es a partir de un aprendizaje basado en las nociones básicas de la lógica formal teniendo como sustento psicopedagógico la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel. Como mencioné, desarrollar las habilidades básicas argumentativas no solamente ayuda a los estudiantes a tener mejores resultados en sus pruebas. También desarrolla en él un mejor análisis, una actitud crítica, mejora su comprensión lectora,

---

<sup>1</sup> Considero a la argumentación una herramienta necesaria para justificar o tomar decisiones en la vida cotidiana, pero no suficiente, porque también está involucrada la ética, el contexto político, familiar, etc., pues los seres humanos no somos solamente racionalidad.

desarrolla en él la habilidad de justificar sus creencias e ideas y lo que considero más importante, es una base imprescindible para tomar decisiones: laborales, familiares, académicas, económicas, etc., que enfrenta en su cotidianidad. Esto señala a continuación Irving M. Copi (1995):

Las instituciones democráticas requieren que los ciudadanos piensen por sí mismos, que discutan libremente los problemas y que tomen decisiones con base en la deliberación y la evaluación de evidencias. (8).

Debido a que las instituciones democráticas requieren ciudadanos con actitudes críticas y que tomen decisiones basadas en evidencias, es importante que estas instituciones desarrollen en sus ciudadanos estas actitudes. Es por eso que la propuesta didáctica que propongo en este trabajo la pueden aplicar los docentes de filosofía en cualquier institución de EMS, pues considero que el estudiante, además de contar con las herramientas, principios y métodos necesarios para lograr una actitud crítica, también la filosofía logra su objetivo como disciplina formativa tal como lo señala Arpini en la siguiente cita:

La filosofía como disciplina formativa, en el nivel medio, debe satisfacer la necesidad de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento creativo. Desde esta perspectiva su tarea no se limita solamente a la asimilación y repetición de ideas, valores, etc., existentes; por el contrario, debe cumplir la función de estimular las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de la experiencia de su propia situación, y suscitando la actitud crítica y la creación de valores de ideas surgidas de su yo más auténtico. (1987, 3-4).

Para el diseño de la propuesta didáctica que ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades básicas argumentativas, en el primer capítulo presento, en primer lugar, los resultados de la prueba PLANEA como justificación del problema. En ese sentido, el resultado de la prueba PLANEA en cuanto al rezago de los estudiantes de EMS pudiera tener, por parte de los docentes, deficiencias en su planeación curricular, la no idoneidad del perfil docente con respecto a su asignatura o al uso de estrategias didácticas limitadas (i.e. el aprendizaje no es significativo); y por otra parte, las políticas de evaluación educativa pudieran ser deficientes, en particular

me refiero al caso de PLANEA que pareciera ser que no evalúa competencias, sino la acumulación de aprendizajes que tienen los estudiantes.<sup>2</sup>

En segundo lugar, analizo el Mapa Curricular del bachillerato tecnológico que presenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria 2016 (PCEO), con la finalidad de comparar la carga horaria de las disciplinas del área de filosofía con la carga horaria de las materias científicas y sustentar que la carga horaria de las materias relacionadas con filosofía no son equivalente o suficientes para que el estudiante desarrolle la argumentación.

En tercer lugar, analizo el perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato tecnológico que marca la propuesta antes mencionada, pues observo una incongruencia entre los resultados que se esperan obtener en la formación de los estudiantes y el espacio curricular que se destina para ello, incluso desde el plan de estudios. Analizo las aportaciones que realizan las materias de filosofía (Lógica, Ética, Temas de Filosofía) al perfil de egreso y la contribución de las otras materias (evalúo si los planes de estudio de las demás asignaturas contribuyen a la consolidación de habilidades argumentativas o desarrollan otro tipo de habilidades en los estudiantes).

En el segundo capítulo, expongo, en primer lugar, las nociones de duda y creencia de Charles S. Peirce como teoría filosófica que detona el desarrollo de habilidades argumentativas y en segundo lugar, desarrollo la teoría psicopedagógica de David Ausubel “aprendizaje significativo” para posteriormente vincularla con la fundamentación filosófica de mi propuesta.

En el tercer capítulo desarrollo, en primer lugar, el contexto histórico y social del subsistema donde apliqué mi estrategia didáctica argumentativa el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) plantel la Paz. Lo anterior, con el objetivo de saber el contexto social, económico y educativo de la población que integra este plantel, pues la mayoría de los estudiantes viven en el municipio la Paz. En segundo lugar, presento de manera general como están

---

<sup>2</sup> Adicionalmente, observo que PLANEA en realidad cae en los mismos vicios que se criticó respecto a las evaluaciones anteriores, pues tomar la obtención de buenos resultados en las pruebas como directriz educativa redundante en prácticas indeseables, motivadas por intereses indeseables (e.g. de tipo económico).

entrelazados los temas que fundamentan mi estrategia didáctica en la apertura, desarrollo y cierre.

En las conclusiones confirmo si logré o no el objetivo planteado en mi propuesta de intervención docente: desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de educación media superior.

En el anexo presento las secuencias didácticas que utilicé en las tres prácticas docentes, la evaluación diagnóstica, las listas de cotejo y fotos de los trabajos de los estudiantes, como evidencia de los resultados de mi intervención docente.

Así pues, el presente proyecto se enfoca en proponer una estrategia docente dirigida a coadyuvar el desarrollo de los estudiantes de EMS en especial los estudiantes CECYTEM plantel la Paz.

## **Capítulo 1: Análisis del mapa curricular obligatorio del bachillerato tecnológico: aportaciones disciplinares para el desarrollo de habilidades argumentativas.**

El objetivo de analizar el currículo del estudiante de Bachillerato Tecnológico que señala el PCEO 2016<sup>6</sup>, es saber si existe una congruencia entre los resultados que se esperan obtener en la formación de los estudiantes de bachillerato tecnológico y el espacio curricular que se destina para ello.

Por lo anterior, el análisis que expongo en este primer capítulo, inicia con los resultados que presenta la SEP de la prueba PLANEA, que hasta el año 2017 se realizaba anualmente; continua con el estudio del perfil de egreso, posteriormente, estudio el currículo del bachillerato tecnológico, y concluyo con las aportaciones que realizan las materias de Filosofía (Lógica, Ética y Temas de Filosofía) tanto al desarrollo de habilidades argumentativas como al perfil de egreso.

### **1.1 Evaluación estandarizada: plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA).**

A partir de las recomendaciones que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para mejorar la calidad de la educación en México en el año 2010, el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) publicó en el año 2014 un reporte atendiendo las recomendaciones que realizó la OCDE sobre las evaluaciones que se llevaban a cabo en las instituciones educativas mexicanas, en especial, en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE); dicho reporte señaló las deficiencias que encontró la OCDE en ENLACE y en EXCALE, tales como la pérdida de confianza y credibilidad de los distintos actores educativos, debido a diversos factores, entre ellos el uso inadecuado de los resultados.

En el año 2013 el INEE solicitó a un comité de expertos la elaboración de un estudio para analizar la validez y la confiabilidad de dichas pruebas. A partir de esa revisión crítica, el Instituto diseñó en coordinación con la SEP un nuevo Plan para evaluar el

---

<sup>6</sup> El análisis del mapa curricular 2016 no lo modifique porque no presenta cambios el mapa curricular 2018.

aprendizaje de los estudiantes, con la intención de mantener las principales fortalezas de ENLACE y EXCALE y superar sus debilidades (INEE, 2015).

Como resultado de este trabajo crítico surgió PLANEA. La escala de calificación y mejores descriptores de los niveles de dominio de aprendizaje que presenta PLANEA, señala que el estudiante que cursa sexto semestre del nivel Medio Superior tiene que desarrollar el nivel IV, este nivel es el de más alto desempeño tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación (comprensión lectora). La prueba de Lenguaje y Comunicación está dividida en cuatro contenidos temáticos: 1) Manejo y Construcción de la información, 2) texto argumentativo, 3) texto expositivo y 4) texto literario. Para saber los criterios que considera el esquema de evaluación PLANEA, a continuación se presenta el criterio de evaluación correspondiente al nivel IV de Lenguaje y Comunicación del año 2017:

Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación). (PLANEA, 2017)

Los niveles de aprendizaje que marca PLANEA (nivel I - nivel IV)<sup>7</sup>, evalúan los conocimientos, habilidades y desempeño que cada estudiante de EMS debe desarrollar, de acuerdo con las competencias indicadas en el perfil de egreso marcadas en el acuerdo 444.<sup>8</sup>

En las estadísticas de los resultados que presenta PLANEA cada año,<sup>9</sup> además de presentar los resultados de las evaluaciones cualitativas (los cuales están divididos en resultados nacionales y resultados por entidad, cada resultado esta fraccionado por nivel de logro, grado de marginación, tipo de sostenimiento y género) también presentan resultados de una evaluación cuantitativa, como se

---

<sup>7</sup> Nivel I: No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.

Nivel II: Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.

Nivel III: Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen.

<sup>8</sup> Las competencias pueden ser de tres tipos: Genéricas, disciplinares y actitudinales.

<sup>9</sup> La última prueba PLANEA que realizó el INEE anualmente fue en el 2017. A partir de ese año se realizarán pruebas piloto cada año y la prueba PLANEA se aplicará cada tres años. El esquema de aplicación 2017-2025 lo pueden consultar en el siguiente link: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

puede apreciar en los resultados de Lenguaje y comunicación a nivel nacional de la prueba PLANEA 2015 y 2016 que se observa en la tabla 1.

**TABLA 1**

**Lenguaje y Comunicación**

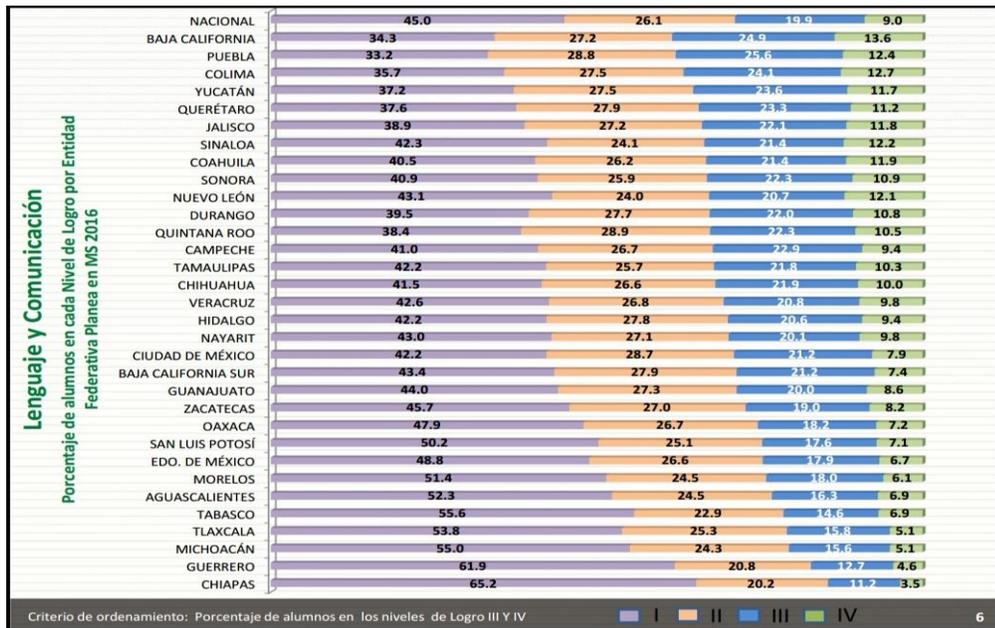
SOSTENIMIENTO	NIVEL DE LOGRO							
	I		II		III		IV	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
AUTÓNOMAS	36.1	35.7	20.2	26.4	27.5	24.5	16.2	13.5
ESTATAL	47.3	49.0	21.3	26.5	22.2	17.8	9.1	6.6
FEDERAL	39.3	40.0	21.4	28.1	25.8	22.5	13.4	9.3
PARTICULARES	40.8	46.3	18.1	22.2	23.7	19.1	17.4	12.5
NACIONAL	43.3	45.0	20.7	26.1	23.8	19.9	12.2	9.0

INE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2017*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>

Como se puede observar en la tabla comparativa de los resultados nacionales de la prueba PLANEA 2015 y 2016, la mayoría de los estudiantes que estaban por egresar de la EMS en el año 2015 desarrollaban las habilidades y conocimientos que marca el nivel uno de Lenguaje y comunicación, los resultados del año 2016 son similares, la minoría de los estudiantes de la EMS desarrollan las habilidades del nivel IV. Lo anterior, también se puede observar en los resultados del Estado de México<sup>10</sup> que se muestran en la tabla 2.

<sup>10</sup> Señalo los resultados del Estado de México, porque en esta entidad están localizadas las instituciones donde apliqué mi propuesta de intervención docente.

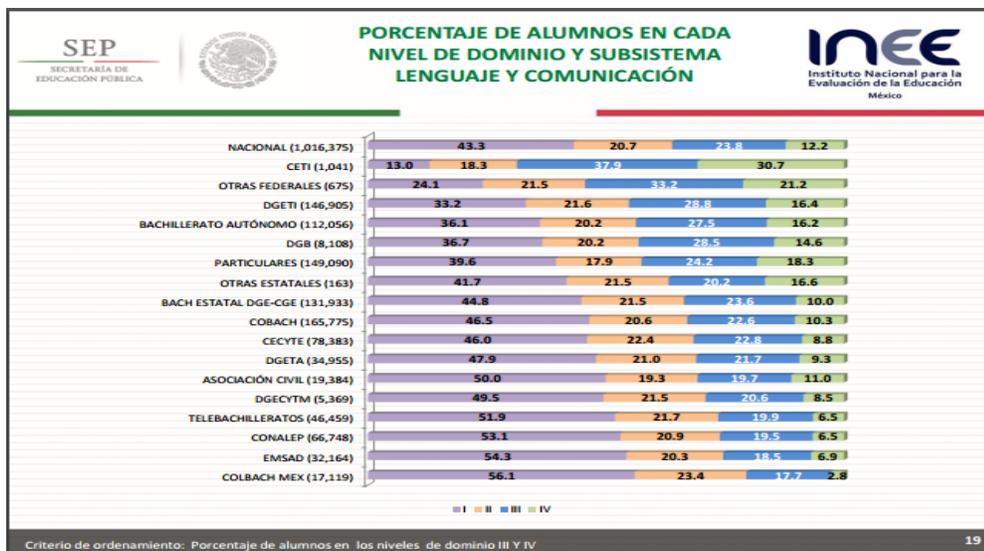
**TABLA 2**



INEE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2017*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>

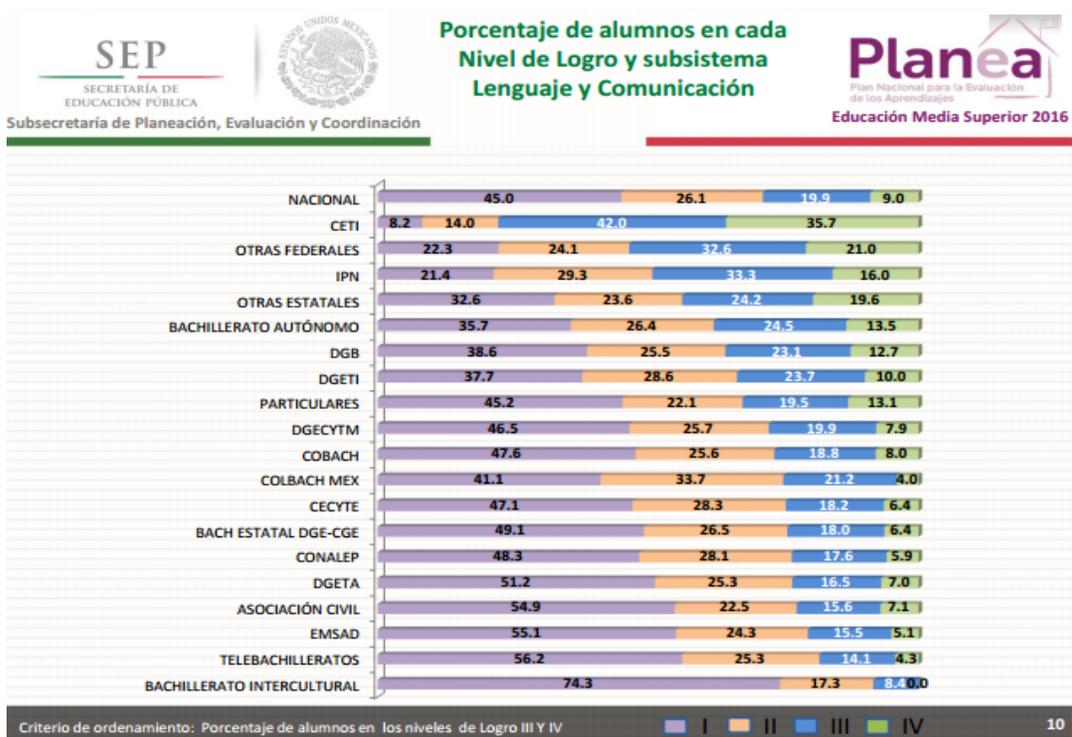
Además de presentar los resultados nacionales y por entidad, la SEP también presenta los resultados de cada subsistema como se puede observar en la siguiente tabla 3 y 4:

**TABLA 3**  
**Resultados 2015**



INEE. (2015). *Publicación de resultados primera aplicación*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016, de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA\\_MS2015\\_publicacion\\_resultados\\_040815.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf)

**TABLA 4**  
**RESULTADOS 2016**



INE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2017*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>

En la anterior imagen se observa que el nivel de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes inscritos en algún subsistema del nivel Medio Superior se encuentran por debajo del nivel IV y en algunos subsistemas se nota una disminución de alumnos que no desarrolla el nivel IV a comparación de los resultados del año 2015. Como es el caso del subsistema CECYTEM plantel La Paz, tal como se muestra en imagen 1, 2, 3 y 4.

# IMAGEN 1

## RESULTADOS 2015-2016

PLANEA en Educación Media Superior

### RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EVALUADOS EN MI ESCUELA



*La información desplegada corresponde al CCT de la escuela y turno que fue ingresado.*

#### DATOS GENERALES DE LA ESCUELA

↑ Ocultar

Nombre de la Escuela:	CECYTEM PLANTEL LA PAZ		
Clave de la Escuela:	15ETC0025R	Entidad:	ESTADO DE MÉXICO
Turno:	MATUTINO	Municipio:	LA PAZ
Extensión:	N/A	Localidad:	LOS REYES ACAQUILPAN

	2015	2016
Alumnos programados para evaluar del último grado en la escuela:	139	70
Alumnos Evaluados en Lenguaje y Comunicación:	139	67
Alumnos Evaluados en Matemáticas:	139	67

Subsistema	Grado de Marginación				
	Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
CECYTE				*	

INE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2017*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>

## IMAGEN 2

Para obtener información más detallada, haga clic en cada una de las pestañas.

Resultados de los alumnos evaluados en mi Escuela | Resultados de los alumnos por Aspecto Evaluado en mi Escuela en Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) | Resultados de los alumnos por Aspecto Evaluado en mi Escuela en Matemáticas

### LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (COMPRESIÓN LECTORA)

Porcentaje de alumnos del último grado de la Escuela, Entidad y Nacional, en cada Nivel de Logro y en el mismo Subsistema CECYTE y Grado de Marginación BAJO

	Año	I	II	III	IV
Escuela	2015	28.1%	24.5%	33.1%	14.4%
	2016	44.8%	28.4%	19.4%	7.5%
Entidad	2015	30.9%	25.2%	31.1%	12.7%
	2016	38.5%	30.3%	23.6%	7.6%
Nacional	2015	44.0%	22.7%	24.0%	9.3%
	2016	47.5%	27.5%	18.3%	6.7%

Porcentaje nacional de alumnos del último grado en cada Nivel de Logro. Incluye las escuelas del país de todos los Subsistemas y Grados de Marginación.

	Año	I	II	III	IV
Nacional Global	2015	43.3	20.7	23.8	12.2
	2016	43.3	20.7	23.8	12.2

INE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2017*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>

## IMAGEN 3 RESULTADOS 2017

La información desplegada corresponde al CCT de la escuela y turno que fue ingresado.

### DATOS GENERALES DE LA ESCUELA

 Ocultar

Nombre de la Escuela:	LA PAZ		
Clave de la Escuela:	1SETC0025R	Entidad:	MEXICO
Turno:	MATUTINO	Municipio:	LA PAZ
Extensión:		Localidad:	LOS REYES ACAQUILPAN
Grado de Marginación:	Bajo	Subsistema:	CECYTE
Sosteminio:	ESTATAL		
Total de Alumnos en el último grado (Matricula): 172			
Alumnos programados para evaluar en la escuela: 80			
Alumnos Evaluados en Lenguaje y Comunicación: 74			
Alumnos Evaluados en Matemáticas: 76			

¿Los alumnos evaluados son representativos de la totalidad de los estudiantes de la escuela?

Para Lenguaje y Comunicación: SÍ

Para Matemáticas: SÍ

INEE. (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Recuperado el 2 de Noviembre del 2017, de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

## IMAGEN 4

### RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EVALUADOS EN MI ESCUELA

#### LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Porcentaje de alumnos del último grado de mi escuela, de escuelas parecidas a la nuestra y de todas las escuelas de México.

	Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro				
	I	II	III	IV	Total*
Mi Escuela	34	31	28	7	100
Escuelas parecidas a la nuestra: <i>Estatales de México</i>	36	34	26	3	100
Todas las escuelas de México	34	28	29	9	100

\*Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de éstos puede no ser 100.

INEE. (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Recuperado el 2 de Noviembre del 2017, de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

En las tablas de los resultados por escuela 2015, 2016, 2017, se observa que son muy pocos los estudiantes que desarrollan el nivel de logro IV en este subsistema del Estado de México.

Al analizar los resultados que presenta la SEP de la prueba PLANEA, se infiere en un primer momento que los estudiantes de educación media superior además de no cubrir los conocimientos del nivel IV tampoco cubren el perfil de egreso que señala la PCEO 2016.

Es importante señalar que los resultados que arroje PLANEA hasta el 2018 serán los resultados de las generaciones que aún continúan con el anterior modelo educativo, pues como es de nuestro conocimiento, en este año 2018 ingresó la primera generación donde se aplica el nuevo modelo educativo, por lo que será en el año 2021 cuando se conozcan los resultados de la primera generación que egresará con el nuevo modelo educativo, del cual se plantea como hipótesis: una mejora en los resultados así la cobertura total del nuevo perfil de egreso.

#### 1.2 Perfil de egreso del nivel medio superior.

La PCEO 2016 señala que el perfil de egreso de la educación Media Superior está basado en el desarrollo de las competencias que se establece en el Marco Curricular Común (MCC). Una de las competencias claves que debe desarrollar el estudiante es la siguiente:

PIENSA DE MANERA CRÍTICA

Utiliza el pensamiento lógico, el pensamiento matemático y el método científico para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, responde con adaptabilidad y flexibilidad a entornos cambiantes. (SEP, 2016, 287)

Como se puede observar, entre las habilidades que debe desarrollar el estudiante se encuentran las argumentativas, tales como: desarrollar y elaborar argumentos, evaluar objetivos y justificar conclusiones. Dentro de las competencias que ayudan al alumno a desarrollar la competencia clave y las habilidades argumentativas se encuentra la competencia genérica número seis en el acuerdo 444.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. (SEP, 2008)

La competencia genérica número seis será desarrollada como todas las demás competencias genéricas en todos los subsistemas de la EMS, y en todas las asignaturas como competencia transversal, pero al observar los resultados de PLANEA parecería que los estudiantes de bachillerato general y de bachillerato tecnológico no están desarrollando ni las competencias disciplinares ni la competencia genérica número seis, a pesar de estar marcada como competencia transversal.

Sin embargo, al considerar que PLANEA es una prueba de opción múltiple y estandarizada, que posiblemente no refleja todos los conocimientos que desarrollan los estudiantes como también lo señala Frederick J. Kelly, en un segundo momento, se podría concluir que los estudiantes si desarrollan los conocimientos del nivel IV, las competencias genéricas, disciplinares y las del perfil de egreso, simplemente, la prueba no es la adecuada para reflejar sus conocimientos a nivel individual, y al parecer la SEP es consciente de este problema, tal como se puede observar en la siguiente cita:

Hoy sabemos que el examen no es la piedra angular de la evaluación sino un elemento más de un sistema complejo que nos permite identificar en qué medida se logran las metas que se han propuesto en el aprendizaje. (SEMS, 2018)

El rezago de más del 90% de los estudiantes del bachillerato tecnológico no se debe solamente a que PLANEA no es una prueba adecuada que refleje los conocimientos de cada estudiante, ni un elemento suficiente que sostenga el bajo nivel académico de los estudiantes en el nivel medio superior. También puede atender a muy diversas causas, entre ellas las dificultades sociales y económicas que los estudiantes enfrentan en el día a día tal como se puede observar en los resultados cualitativos que presenta la prueba PLANEA las cuales se pueden consultar en su página electrónica.

### **1.2.1 Perfil de egreso de Bachillerato Tecnológico**

Según la PCOE 2016 los propósitos y logros del Perfil de egreso que presenta están definidos por las siguientes competencias clave:

1. Tiene sentido de pertenencia y amor a México.
2. Favorece la convivencia y el diálogo, con respeto a la diversidad.
3. Se preocupa y actúa por el medio ambiente.
4. Valora el arte y la cultura.
5. Colabora de manera constructiva.
6. Se comunica con eficacia.
7. Usa sus habilidades digitales.
8. Busca entender su entorno.
9. Conoce y entiende aspectos financieros básicos.
10. Razona y aplica conceptos numéricos.
11. Piensa de manera crítica.
12. Regula sus emociones y cuida su salud.

Como se puede observar, el perfil de egreso que se presenta en la PCOE 2016 y en el Nuevo Currículo de la EMS (EMS, 2018), el estudiante debe egresar como un ser reflexivo, que analiza, crítica, soluciona problemas, plantea hipótesis, elabora y justifica conclusiones, etc. Debido a lo anterior, en este trabajo se pretende que los estudiantes desarrollen a partir de la práctica docente tres de las doce competencias clave, como son: 6) *El ciudadano se comunica con eficacia*, este punto implica habilidades argumentativas como: identificar ideas principales, conclusiones y paráfrasis. Competencia 8) *El ciudadano busca entender su entorno a través de la identificación del problema, formulación de preguntas e hipótesis que den respuesta*

*al mismo, y competencia 11) el ciudadano piensa de manera crítica, en este punto, el egresado es capaz de desarrollar argumentos, evaluar objetivos, resolver problemas, y elaborar y justificar conclusiones.*

De acuerdo con las competencias clave, el ciudadano que egrese de la EMS debe desarrollar habilidades argumentativas como son: identificar y evaluar argumentos, elaborar y justificar conclusiones, realizar paráfrasis, etc. Pero como se observó en los resultados del texto argumentativo de la prueba PLANEA, no es así, según esta prueba, la mayoría de los estudiantes no desarrollan las competencias clave marcadas en el perfil de egreso de educación media superior. Por lo que surgen las siguientes preguntas: ¿en verdad los estudiantes del CECYTEM plantel La Paz no cubren las competencias 6, 8 y 11 que marca el perfil de egreso de la educación media superior?, si es así, ¿Por qué los estudiantes no cumplen con el desarrollo de estas competencias como lo marca el perfil de egreso en el acuerdo 444, el PCOE 2016, y posiblemente el perfil de egreso que marca el nuevo modelo educativo que se implementará en el ciclo escolar que da inicio en el ciclo escolar 2018-2019, si su mapa curricular fue diseñado de acuerdo a las competencias que señala el MCC?

Para comprender ¿por qué la mayoría de los estudiantes no desarrollan las competencias 6, 8 y 11 que señala en MCC?, primero estudio cuáles son las competencias que integran y dan sustento a los aprendizajes que se esperan desarrollen los egresados del nivel medio superior.

De acuerdo con PLANEA, con la PCOE 2016 y con el acuerdo 444:

Las competencias disciplinares básicas dan sustento a la formación de los estudiantes con respecto al perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. Expresan las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato. (PCO, 2016, 266)

Las competencias disciplinares se dividen en básicas y extendidas. Las competencias básicas son comunes a todos los egresados de la EMS, las competencias extendidas no son compartidas por todos los egresados de la EMS,

pero dan sustento a la formación de las competencias genéricas que también integran el perfil de egreso de la EMS.

### 1.3 Competencias disciplinares básicas

Para comprender mejor en qué consisten las competencias disciplinares en la EMS primero, presento un cuadro de la organización de los campos disciplinares, después indagaré en el acuerdo 444 cuáles son las competencias que apoyan al desarrollo de habilidades argumentativas en cada disciplina, con el objetivo de saber cuáles disciplinas aportan al desarrollo de las competencias clave 6, 8 y 11, y por último, estudiaré en el acuerdo 656 las competencias disciplinares de Humanidades y Ciencias sociales que ayudan al desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

#### Campos disciplinares

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, Química, Biología y Ecología
Ciencias Sociales	Derecho, Historia, Sociología, Política, Antropología, Economía, y Administración.
Humanidades	Literatura, Filosofía, Ética, Lógica, Estética,
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e informática.

#### 1.3.1 Matemáticas

Las competencias disciplinares básicas de matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos.

Competencia:

4. *Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.*

### **1.3.2 Ciencias experimentales**

Las competencias disciplinares básicas de ciencias experimentales están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno.

Competencias:

2. *Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.*

3. *Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.*

4. *Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.*

5. *Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.*

6. *Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.*

### **1.3.3 Ciencias Sociales**

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas

distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

Competencia:

*7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.*

#### **1.3.4 Humanidades**

Con el desarrollo de dichas competencias se pretende extender la experiencia y el pensamiento del estudiante para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas.

- 3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.*
- 5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.*
- 6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.*
- 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.*
- 9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.*
- 10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.*

#### **1.3.5 Comunicación**

Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico.

Competencias:

- 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.*
- 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.*

6. *Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.*
8. *Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.*

De acuerdo con el campo disciplinar de comunicación los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente, comunicar, argumentar ideas de manera efectiva, con claridad oral y escrita.

Como se puede observar, cada campo disciplinar aporta por lo menos una competencia que ayuda al alumno a desarrollar habilidades argumentativas que marca las competencias clave 6, 8 y 11. Entonces, si cada campo disciplinar aporta por lo menos una competencia ¿qué está pasando?, ¿por qué la mayoría de los estudiantes no desarrollan las habilidades argumentativas que marca el perfil de egreso de la EMS?, acaso los profesores de cada signatura desarrollan esas habilidades en los estudiantes de acuerdo a su disciplina, considerando que ya cuentan con las habilidades argumentativas básicas como son: elaborar argumentos, identificar argumentos, o por lo menos, identificar la estructura de un argumento, y por consiguiente, no consolidan la noción de argumento en su disciplina.

Observemos el siguiente ejemplo:

Algunos propósitos formativos que se señalan en el programa de estudios (COSDAC, 2013, 9) de las materias de Matemáticas son:

Algebra:

Que el estudiante desarrolle el razonamiento matemático y haga uso del lenguaje algebraico en la resolución de problemas de la vida cotidiana, dentro y fuera del contexto matemático, representados por modelos donde se apliquen conocimientos y conceptos algebraicos.

Geometría analítica

Que el estudiante interprete, argumente, comunique y resuelva diversas situaciones problemáticas de su contexto por medios gráficos y analíticos, que incluyan la representación de figuras en el plano cartesiano.

Algunos propósitos formativos que se señalan en el programa de estudios (COSDAC, 2013, 9) de las materias de Química son:

- El estudiante Formulará hipótesis y emprenderá proyectos, seleccionando y aplicando estrategias para la solución de problemas.
- Identificará las diversas formas de expresar las unidades de concentración química, mediante la preparación de disoluciones acuosas, sólidas y gaseosas.

- Reconocerá la intervención de las biomoléculas y los bioelementos en la composición de la estructura de los sistemas vivos y su importancia funcional.

Así como los programas de las disciplinas de Matemáticas suponen o dan por hecho que los estudiantes desarrollan habilidades básicas de la argumentación, posiblemente las demás disciplinas también lo den por hecho, a excepción de lógica, la cual, es la encargada de enseñar y desarrollar habilidades argumentativas a los estudiantes de la EMS.

De manera general, el propósito formativo de la asignatura de Lógica que se plantea en el programa de estudios de Lógica (COSDAC, 2013, 9) es que el estudiante aprenda a elaborar, identificar, analizar, comprender y evaluar argumentos.

Se trata de que el estudiante aprenda a interactuar para tener formas de vida razonables. De que aprenda a argumentar con disposición para cambiar, sobre la idea de que argumentamos con una aspiración de complementarnos con los demás o de construir con ellos pues en el diálogo argumentativo no hay ventaja o desventaja racional de una persona respecto de sus interlocutores. Así, se pretende que el estudiante aprenda a argumentar para preservar y mejorar el saber y al ser humano. [...] el propósito de Lógica tiene como condición práctica que los estudiantes aprendan a argumentar mediante su participación en actividades en las que traten de justificar creencias y acciones en torno y a partir de preguntas, en las que interactúen o aborden interacciones para alcanzar acuerdos de manera comunicativa y que lo hagan basados en razones. Esto obliga a que participen en diálogos en que aporten, clarifiquen y evalúen razones de creencias, acciones o decisiones; que prueben –en el contexto particular de un diálogo- que un conjunto dado de razones es bueno; que en este proceso identifiquen reglas y principios de interacción dialógica, que modifiquen creencias o acciones y que distingan en qué han cambiado.

Claramente se puede notar la diferencia de los propósitos formativos de la asignatura de Matemáticas y Química con el propósito formativo de Lógica. Los propósitos formativos de las primeras materias suponen que los estudiantes ya saben argumentar, caso contrario al de Lógica que además de enseñar a argumentar, en el propósito se considera que argumentar llevará a los estudiantes a apreciar varias formas de vida razonable lo cual tienen que ver con la toma de decisiones que los encamine a una de estas formas.

La materia de Lógica se imparte en el primer semestre del bachillerato tecnológico, por lo que se podría afirmar que los estudiantes de sexto semestre saben argumentar, pero, entonces ¿cómo se puede explicar que la mayoría de los estudiantes de sexto semestre no desarrollan las habilidades argumentativas que

“aprendieron” en primer semestre? Antes de dar respuesta a esta interrogante, a continuación se estudiará de manera general el mapa curricular del bachillerato tecnológico, para tener una mayor certeza de por qué los alumnos no consolidan en los tres años de bachillerato el aprendizaje de habilidades argumentativas según los resultados de la prueba PLANEA.

#### 1.4 Análisis del Mapa Curricular del Bachillerato Tecnológico.

De acuerdo al perfil de egreso del nivel medio superior todos los estudiantes deben desarrollar las mismas competencias disciplinares básicas, es decir, todos los estudiantes que egresen de algún subsistema desarrollarán las mismas capacidades que todos los demás egresados de los otros subsistemas sin importar si son egresados de bachillerato general o tecnológico. Lo anterior explica porque la prueba PLANEA evalúa los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en las competencias disciplinares básicas, sin embargo se presenta la siguiente problemática ¿En verdad los estudiantes de cualquier subsistema desarrollan los mismos aprendizajes independientemente de su programa de estudios y mapa curricular? A continuación analizaré el Mapa Curricular del Bachillerato Tecnológico que se observa en la imagen 5 con el objetivo de saber si este mapa responde a nuestra pregunta anterior ¿por qué los estudiantes de bachillerato tecnológico en especial los de CECYTEM plantel La Paz no consolidan o desarrollan las habilidades argumentativas que se señalan en las competencias clave, genéricas y disciplinares básicas antes mencionas.

IMAGEN 5

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
Asignatura	Horas	Asignatura	Horas	Asignatura	Horas	Asignatura	Horas	Asignatura	Horas	Asignatura	Horas
Álgebra	4	Geometría y Trigonometría	4	Geometría Analítica	4	Cálculo Diferencial	4	Cálculo Integral	5	Probabilidad y Estadística	5
Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3	Inglés V	5	Temas de Filosofía	5
Química I	4	Química II	4	Biología	4	Física I	4	Física II	4	Asignatura Propedéutica* (1-12)**	5
Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	Lectura, Expresión Oral y Escrita II	4	Ética	4	Ecología	4	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores	4	Asignatura Propedéutica* (1-12)**	5
Lógica	4										
Lectura, Expresión Oral y Escrita I	4	Módulo I	17	Módulo II	17	Módulo III	17	Módulo IV	12	Módulo V	12
<b>ÁREAS PROPEDÉUTICAS</b>											
Físico-matemática			Económico-administrativa			Químico-biológica			Humanidades y Ciencias Sociales		
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas aplicadas			4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho			7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud			10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia		
<p>Componente básico</p> <p>Componente de formación propedéutica</p> <p>Componente de formación profesional</p>											

SEMS (2016). *Nuevo modelo educativo. Media Superior*. Recuperado el 25 de Julio del 2018 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion\\_para\\_Transferencia\\_en\\_los\\_Planteles.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion_para_Transferencia_en_los_Planteles.pdf)

La carga horaria (semanal) de las materias que fortalecen la extracción, interpretación, reflexión, y habilidades argumentativas que demanda el Perfil de Egreso y la evaluación PLANEA es la siguiente:

Primer semestre: 8 horas

Lógica (4 horas)

Lectura, Expresión Oral y Escrita (4 horas)

En el primer semestre, la carga horaria de las materias que desarrollan habilidades argumentativas es de 8 horas a la semana, las otras 14 horas corresponden a otras disciplinas: Álgebra, Inglés, Química, Tecnologías de información y comunicación.

Segundo semestre: 4 horas

Lectura, Expresión Oral y Escrita (4 horas)

La carga horaria de la materia que desarrolla en los estudiantes habilidades argumentativas es de 4 horas a la semana, a comparación de las 28 horas asignadas a otras materias.

Tercer semestre: 4 horas

Ética (4 horas)

En tercer semestre se asignan en la carga horaria 4 horas a la semana a la materia de ética, la cual fortalece el desarrollo de habilidades argumentativas, y 28 horas a otras asignaturas.

Cuarto semestre: 0 horas

En cuarto semestre no se asignan horas a alguna materia que ayude al desarrollo de habilidades argumentativas.

Quinto semestre: 4 horas

Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (4 horas)

En quinto semestre se le asignan 4 horas a la materia y a las demás materias que no fortalecen la argumentación 26 horas

Sexto semestre: 15 horas

Temas de Filosofía (5 horas)

Administración (5 horas)

Economía (5 horas)

En este último semestre se asignan 15 horas a la carga horaria semanal de las materias que desarrolla la comprensión lectora y las habilidades argumentativas a comparación de las 17 horas que se asignan a otras materias.

Como se puede observar en el mapa curricular del bachillerato tecnológico, la carga horaria de las materias que desarrollan con más precisión la comprensión lectora y las habilidades argumentativas son pocas a comparación de la carga

horaria que tienen las materias Físico-Matemáticas y posiblemente esta es una razón que contribuye al problema que tienen la mayoría de los estudiantes de bachillerato tecnológico: no desarrollan habilidades argumentativas, o si las desarrollaron en la materia de lógica el currículo no permitió que las siguiera practicando.

Sabemos que el mapa curricular del bachillerato tecnológico tiene como prioridad la enseñanza de una carrera técnica pues esa es su finalidad, y puesto que esa es su finalidad, posiblemente sea la única ocasión que el estudiante desarrolle habilidades argumentativas antes de integrarse al mundo laboral. Es por lo anterior, que considero que se le tiene que dar importancia al desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de bachillerato tecnológico, pues además de que el desarrollo de estas habilidades cubre una parte del perfil de egreso y posiblemente mejore resultados en la prueba PLANEA, también es una herramienta que les servirá en su vida cotidiana, en la toma de decisiones: laboral, familiar, etc.

### **1.5 Aportaciones de las materias de Filosofía (Lógica, Ética, Temas de Filosofía) al perfil de egreso del estudiante de Bachillerato Tecnológico.**

Como se puede observar, las materias que fortalecen la extracción, interpretación, reflexión, y habilidades argumentativas tienen poco espacio en el programa de estudios del bachillerato tecnológico. Considerando las horas de las materias que desarrollan en los estudiantes las habilidades argumentativas como Lógica, Ética y Temas de Filosofía el número de horas se reduce a cuatro horas a la semana (tiempo insuficiente para desarrollar adecuadamente esas habilidades). Pero ¿qué aportación realizan estas materias al perfil de egreso de la educación Media Superior?

Las materias de Lógica, Ética y Temas de Filosofía se relacionan con las competencias clave 6, 8, 11 que marca el perfil de egreso de la EMS y con las competencias genéricas que se establecen en el perfil de egreso de la Educación Media Superior, como son:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados,
  5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos,
  6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva,
  8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos,
  9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo,
  10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, y
  11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
- (SEP, 2013)

Y con las siguientes competencias disciplinares que ayudan a desarrollar habilidades argumentativas:

3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.

Las competencias que se relacionan con las materias de Lógica, Ética y Temas de Filosofía ayudan a desarrollar y fortalecer la extracción, interpretación, reflexión, y habilidades argumentativas. Pero entonces, ¿por qué la mayoría de los estudiantes de sexto semestre no demuestran el desarrollo de estas competencias en la prueba PLANEA?

Como se mencionó, las materias que ayudan a fortalecer la argumentación se les otorgan pocas horas en el mapa curricular a diferencia de otras materias como son: Matemáticas que se les imparte cuatro horas a la semana durante cinco semestres y Módulo que se imparte cinco semestres con 12 horas a la semana.

Algunas personas afirmarían que es razonable que en un bachillerato tecnológico le den prioridad a los módulos de su carrera técnica, lo cual es aceptable, pero lo que resulta incongruente es que en la prueba PLANEA se les evalúe de igual manera a todos los estudiantes de nivel medio superior, sin considerar, que cada sistema tiene un mapa curricular diferente.

De lo expuesto anteriormente surge la siguiente cuestión, por un momento puedo afirmar que los estudiantes de bachillerato tecnológico no desarrollan habilidades argumentativas, porque como ya se analizó, la mayoría de las materias que conforman su mapa curricular no fortalecen estas herramientas, pero ¿qué pasa con los resultados de los demás subsistemas?, ¿cuál es la causa de los resultados de la prueba PLANEA en la educación media superior?, ¿cómo contribuir a la mejorar las habilidades de los estudiantes de educación media superior?

Como ya lo mencioné, precisamente este es el objetivo central de este trabajo, presentar una estrategia didáctica mediante la cuál le facilite al docente la tarea de desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de educación media superior, teniendo como eje principal una propuesta de intervención docente basada en una planeación didáctica-argumentada.

Para dar sustento filosófico a la propuesta de intervención docente, en el siguiente capítulo desarrollo en primer lugar, las teorías filosóficas que se aplicarán tanto en la planeación didáctica como en la práctica docente y en segundo lugar, presento el sustento pedagógico de la planeación didáctica.

## **Capítulo 2: La justificación de nuestras creencias: una herramienta para desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de bachillerato tecnológico.**

¿Por qué considero que los estudiantes de educación media superior deben desarrollar habilidades argumentativas? Por supuesto que no es para que aprueben un examen estandarizado como la prueba PLANEA, sino para que reflexionen, critiquen, fundamenten y razonen al momento de tomar una decisión, pues este será quizá el último acercamiento que tengan los estudiantes con la Filosofía pues al terminar sus estudios de nivel medio superior algunos estudiantes ingresan al mundo laboral.

Para que los estudiantes de educación media superior desarrollen habilidades argumentativas, reitero que es importante elaborar una propuesta de intervención docente que tenga como objetivo hacer conscientes a los estudiantes que la argumentación es una herramienta que los puede ayudar a tomar sus decisiones.

Debido a las anteriores razones, en este segundo capítulo desarrollo en primer lugar, la influencia que tienen las creencias en la toma de decisiones según Bernard Williams, en segundo lugar, analizo de manera breve la noción de creencia fáctica del autor antes mencionado y la noción clásica de creencia que presenta Luis Villoro en su libro *Creer, saber y Conocer*. En tercer lugar, expongo lo que considero como habilidades argumentativas: estructura de un argumento, premisa y conclusión.<sup>11</sup> En cuarto lugar, analizo cómo la creencia puede dar paso a la duda a partir de un análisis lógico y generar otra creencia o también puede reforzar la creencia que se tenía y dar paso a la toma de decisiones. En quinto lugar, considero la idea de Mauricio Beuchot que el hombre no solamente es un ser racional sino también emocional con el objetivo de señalar la importancia de las emociones en la toma de decisiones. Por último, vinculo el aprendizaje significativo de Ausubel con el fundamento filosófico de mi propuesta didáctica.

---

<sup>11</sup> El objetivo de esta planeación es que los alumnos aprendan lo básico de la argumentación como es la estructura de un argumento: premisa, conclusión, y por qué tomar esa decisión como las premisas. Así considero que tendrán un esquema más claro de sus ideas.

Como señale párrafos anteriores, posiblemente el único acercamiento en sentido académico que tengan los estudiantes de bachillerato tecnológico a la Filosofía es en el nivel medio superior, es por eso la importancia de enseñarles el quehacer de la filosofía, pues además de que el estudiante descubre que “hay cosas que hace el hombre que sirven para hacerse hombre” (Nicol. 32), también, considero que se dará cuenta que:

La filosofía no es un conocimiento para uso exclusivo de un grupo de especialistas sino útil para los seres humanos de todas las edades y de todas las profesiones u oficios.  
(Vargas. 2012)

Cuando el estudiante de educación media superior descubra que la Filosofía es útil para su desarrollo personal, que los filósofos estudian temas de su vida cotidiana, y que existen diversas respuestas a sus inquietudes, al terminar su educación media superior tendrán una idea más clara del quehacer filosófico y quizá aprendan a filosofar.

Debido a que uno de los objetivos de la Filosofía es crear personas críticas y reflexivas, los conceptos epistémicos que utilizaré en mi propuesta didáctica son: *creer* y *saber*, que presenta Luis Villoro en su libro *Creer, saber, conocer*, y los conceptos de *duda* y *creencia* que desarrolla Charles Sanders Peirce en su artículo *La fijación de la creencia*. Debo aclarar que estos conceptos filosóficos los utilizo al inicio de mi estrategia docente, pues tienen como objetivo que los estudiantes de educación media superior desarrollen habilidades argumentativas al tratar de justificar sus creencias, y no para que se aprendan o memoricen las teorías de los pensadores que desarrollan esos conceptos, en especial el de *creencia*.

Puesto que una de las tareas de la Filosofía es crear personas críticas y reflexivas, los conceptos *creer* y *saber* detonarán en los estudiantes de educación media superior el cuestionamiento de sus creencias. El primer cuestionamiento es ¿cuáles son mis creencias?, y posteriormente ¿qué justifica mis creencias?

¿Por qué se presentan estas cuestiones?, porque 1) el estudiante tiene identificadas sus creencias, 2) analiza qué razones presenta para justificar su creencia, 3) las razones que presenta pueden ser cuestionadas por algunas

personas que lo rodean (en este caso sus compañeros de clase), 4) detona la duda sobre sus creencias o ratifica su creencia, 5) puede cambiar su creencia.

Sabemos que el ser humano vive de creencias, algunas justificadas otras no, algunas verdaderas otras no y que estas creencias son clave en la toma de decisiones. Pero ¿qué pasa cuándo ponen en duda nuestra creencia o cuando demuestran que nuestra creencia no está justificada?, por supuesto que presentamos argumentos para defenderla. Pero ¿qué razones podemos presentar sino tenemos habilidades argumentativas que nos permitan defender nuestra creencias? sino sabemos argumentar ¿puede estar claro el razonamiento que presentamos para defender o desistir de nuestra creencia?

## **2.1 Creencia y toma de decisiones.**

Durante mi experiencia como docente he observado que la mayoría de los jóvenes que se encuentran en la educación media superior no son conscientes de las consecuencias que tendrán en un futuro las decisiones que tomen a esta edad (14-18 años), como es el caso del: abandono escolar, embarazo en adolescentes, vivir en pareja, aborto, acceso a drogas, integrarse a grupos porriles, etc. Consideremos que las decisiones que toman, muchas veces es por falta de información, por la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, etc.

Aunque muchas de las veces los estudiantes de educación media superior no son conscientes de las decisiones que toman, afirmo que la mayoría de las decisiones que toman, son consecuencia de sus creencias, por la solución inmediata que se les presenta o porque confían que es la mejor decisión debido a que siempre que eligen ha funcionado de acuerdo a su experiencia.<sup>12</sup> Por consiguiente, a continuación desarrollo la relación que tiene la creencia fáctica<sup>13</sup> en la toma de decisiones tomando como referencia a Bernard Williams.

---

<sup>12</sup>Sin dejar de considerar que muchas de las decisiones que toman los adolescentes se debe a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, lo cual también implica creencias.

<sup>13</sup> Para desarrollar la relación que tiene la creencia con la toma de decisiones, considero las nociones de creencia de Williams: *“El tipo de creencia que tengo cuando creo, sin más, que llueve, o cuando creo que esa persona que está ahí es mi padre, o cuando creo que la sustancia que tengo enfrente es sal. En cuanto a estado psicológico: me referiré a gente que cree cosas.”* (Williams, 2013,183)

En primer lugar, considero que todas las personas tenemos creencias y que a partir de esas creencias tomamos decisiones diariamente: cuando vamos al trabajo creemos que hay tráfico y nos vamos más temprano, creemos que mañana saldrá el sol, creemos que somos libres, creemos en la fidelidad de nuestras parejas, creemos que es mejor comer frutas y verduras, y muchos más ejemplos. Estas creencias que tenemos se ven reflejadas en nuestras acciones, pues las consideramos como verdaderas, como también lo señala Williams en su obra *Problemas del yo* (2013,184):

[...] las creencias apuntan a la verdad [...] cuando alguien cree algo, cree algo que puede evaluarse como verdadero o falso, y su creencia, en lo que atañe al contenido de lo que cree, es verdadera o falsa. Si una persona reconoce que lo que ha venido creyendo es falso, como consecuencia de esto abandona la creencia que tenía, y así llegamos al segundo rasgo bajo este encabezado: creer que  $p$  es creer que  $p$  es verdadero.”

Como se puede observar con la anterior cita, Williams afirma las creencias que poseen las personas las consideran verdaderas, pues en caso contrario las abandonarían, por ejemplo, yo creo que “hay mucho tráfico” implica que esta creencia que yo tengo la considero como verdadera, no podría afirmar creo que “hay mucho tráfico” y creer que esa creencia es falsa, pues en el momento que yo la considero falsa, la abandonararía. Pero, ¿es suficiente pensar, considerar o tomar mi creencia como verdadera para realizar alguna acción o para tomar alguna decisión en mi vida cotidiana?, ¿es suficiente considerar verdadera mi creencia sin tener pruebas suficientes que sustenten su verdad?, las respuestas a estas preguntas las analizaremos más adelante.

Sigamos con el ejemplo anterior, puedo inferir de manera clara que mi creencia “hay mucho tráfico” puede determinar mis acciones, como son: salir más temprano, irme por otro camino, etc., otra creencia se refleja cuando cruzo un puente de vidrio, al cruzarlo creo que es seguro y también creo que no pongo en riesgo mi vida. Como los anteriores ejemplos, podría mencionar más creencias que determinan nuestras acciones. Una persona podría argumentar que existen personas cuyas afirmaciones no van acorde a sus acciones, y es totalmente cierto, existen personas que aseveran  $x$  cosa sin creer en  $x$ , pero aun así se puede inferir de manera clara en la acción de la persona que su aseveración es insincera como

bien lo señala Williams y del cual se puede destacar otro rasgo de la creencia fáctica:

[...] La aseveración de que  $p$  no es ni una condición necesaria ni suficiente, y esto es algo que deseo subrayar, una condición suficiente de tener la creencia de que  $p$ . No es una condición necesaria porque puedo tener creencias que no expreso, que no emitiré [...] Ni una condición suficiente, ya que la aseveración puede ser insincera. (Williams, 2013,188-189)

Debido a que la aseveración de una creencia no es necesaria ni suficiente, pues hay personas que deciden no expresar sus creencias o expresarlas de manera insincera, considero igual que Williams que las creencias se reflejan en las acciones de las personas, aunque sus aseveraciones sean insinceras. Puesto que las creencias guían nuestras acciones, es importante realizar un análisis de las creencias, porque es diferente pensar: 1) yo haré  $x$  porque creo que  $x$  es la mejor decisión, a pensar, 2) yo sé que  $x$  es la mejor decisión porque...

## **2.2 Diferencia entre creer y saber.**

Para señalar la diferencia entre la afirmación 1) y 2), a continuación presento el análisis tradicional del saber que presenta Luis Villoro en su libro *Creer, saber, conocer*.

En párrafos anteriores señalé con apoyo de B. Williams que una creencia la consideramos como verdadera porque en caso contrario la abandonaríamos, pero nos preguntábamos ¿es suficiente pensar, considerar o tomar nuestra creencia como verdadera para realizar alguna acción o para tomar alguna decisión en mi vida cotidiana?, ¿es suficiente considerar verdadera mi creencia sin tener pruebas suficientes que sustenten su verdad?

Si consideramos nuestra creencia como verdadera sin contar con pruebas suficientes que la sustenten, es una creencia en sentido restringido, tal como lo afirma Villoro:

“Creer” tiene entonces un sentido restringido: quiere decir tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivale a “suponer”, “presumir”, “conjeturar”, pero no a “estar cierto”. En este sentido restringido puede hablarse de una creencia “vacilante” o “insegura”, adjetivos que no podrían aplicarse a un saber. (Villoro, 2006, 15)

Este sentido restringido de creencia que no es saber, no es el considerado en la mayoría de nuestra toma de decisiones y principalmente en la de los estudiantes de educación media superior. Por consiguiente, es de suma importancia que los estudiantes consideren que una creencia debe contar con razones suficientes, para que ellos puedan tomar una decisión más razonable, pero para ello, deben reflexionar sobre la diferencia que existe entre creer y saber, pues como afirmé anteriormente, no es lo mismo pensar: 1) yo haré  $x$  porque creo que  $x$  es la mejor decisión, a pensar, 2) yo sé que  $x$  es la mejor decisión porque..., como también lo afirma Villoro: no es lo mismo afirmar yo creo que  $p$ , que afirmar yo sé que  $p$ , porque no se puede saber sin creer, pero si se puede creer sin saber.

Si sé que  $p$ , no puedo separar de ese saber mi creencia; saber que  $p$  es creer que  $p$  de una manera especial, es creer que  $p$ ... y algo más, aún por determinar. Podemos decir pues que una primera condición para que  $S$  sepa que  $p$  es que  $S$  crea que  $p$ . (Villoro, 2006, 16)

Después de considerar la primera condición para que  $S$  sepa que  $p$ , posteriormente Villoro señala una segunda condición: para que  $S$  sepa que  $p$  es que " $p$ " sea verdadera,  $p$  debe corresponder a la realidad. Lo que le falta a la creencia para ser considerada un saber "es que correspondiera a la realidad. Sólo a creencias que consideramos verdaderas llamamos "saberes". Como se puede analizar con la anterior cita, no es suficiente que  $S$  crea  $p$  sino también que nuestra creencia sea verdadera, y para que sea verdadera nuestra creencia debe corresponder a la realidad.

Hasta este momento Villoro afirma: para que  $S$  sepa que  $p$  es que  $S$  crea que  $p$  y que " $p$ " sea verdadera, pero aún no son suficientes estas dos condiciones, porque se puede dar el caso en que en un hecho se cumplan las dos condiciones:  $S$  cree que  $p$  y  $p$  es verdadera, por casualidad o por azar y no porque en verdad tenían razones suficientes para justificar el hecho.

[...] las dos condiciones anteriores no bastan para saber; una última condición falta: tener razones suficientes que justifiquen la creencia. En palabras de Platón (*Teetetes*, 201cd): "La creencia verdadera por razones [...] es saber, la desprovista de razones [...] está fuera del saber." (Villoro, 2006, 16)

La última condición que presenta Villoro para afirmar que S sabe que  $p$  es que S debe tener razones suficientes para creer que  $p$ .<sup>14</sup> Es importante enseñarles a los estudiantes de educación media superior esta diferencia entre creer y saber, para que ellos reflexionen que además de tener una creencia y considerarla como verdadera, es indispensable tener razones suficientes, no solo para que su creencia sea un saber, sino que consideren las razones que tienen para tomar una decisión y no la tomen solamente por impulso o porque creen que es la correcta sin tener las razones suficientes para justificarla.

Para que tengan más claras las razones que justifican sus creencias, es importante que el estudiante aprenda a elaborar un esquema que le ayude a clarificar la creencia que tiene y sus razones que la justifican.

Al analizar los estudiantes si sus creencias están fundamentadas con razones suficientes, en un primer momento ellos ya están desarrollando sus habilidades argumentativas sin ser aún conscientes de ello, y también el docente aplica la estrategia didáctica fundamentada pedagógicamente en la teoría constructivista de Ausubel “aprendizaje significativo”, la cual desarrollo en la segunda parte de este capítulo.

### **2.3 Habilidades argumentativas: estructura de un argumento, premisa y conclusión.**

Para que los estudiantes de educación media superior tengan un esquema más claro de sus creencias y sus razones, considero que en un segundo momento, es esencial que ellos aprendan a argumentar, considerando la importancia que esto implica. Pues, ellos notarán que la argumentación les ayuda a sostener su creencia con buenas razones si así lo amerita, o la abandonarán en caso contrario, ya que, al tener argumentos en contra y a favor de lo que piensan podrán tomar la decisión que ellos consideren más razonable.

El pensamiento crítico consiste, en una propuesta de dar argumentos, en favor o en contra, de lo que se piensa. Proporciona las herramientas para dar fundamento a

---

<sup>14</sup> En esta propuesta didáctica solamente abordaré las condiciones de Villoro. Lo aclaro porque en este caso no considero ni desarrollo otros argumentos que se presentan sobre el tema.

nuestras creencias, para apoyar con razones las propuestas con las que acordamos y, así, no acordar a ciegas. (Pazos, 2003, 10)

Entonces, para que los estudiantes de educación media superior, puedan formular argumentos a favor o en contra de lo que piensa, en este caso, de sus creencias, es esencial guiarlos a la formulación de estos.

Un argumento, un razonamiento, es, así, un discurso que proporciona razones para una conclusión que se desea sostener. Un buen argumento es un camino que nos acerca a la verdad. (Pazos, 2003, 10)

Como bien lo señala la Dra. Pazos, un argumento nos proporciona razones para sostener una conclusión, en este caso, la estructura de nuestro argumento sería el siguiente: la decisión que quieren tomar los estudiantes sería la conclusión y las razones que la sostienen las premisas. Pues bien, se puede utilizar la estructura de un argumento para que los estudiantes tengan un esquema claro de las razones a favor y en contra de la decisión que quieren tomar, es decir, su pensamiento puede pasar a ser un razonamiento, pues como bien lo afirma Copi (1995) “no todo pensamiento es un razonamiento”. (p. 18) Al pasar ese pensamiento a un razonamiento, los estudiantes pueden desechar o tomar la decisión que ellos consideren más adecuada.

En este punto es importante señalar que con este análisis argumentativo el estudiante convertiría la creencia que tiene en un conocimiento, y a partir de esto 1) el estudiante cambiaría o llevaría a cabo la decisión que él considere la más correcta, o 2) pondría en duda la creencia que tiene y no llevaría a cabo la decisión que consideraba. Pues como bien afirma Peirce la duda de una creencia genera nuevas creencias. En este caso, el estudiante tiene una creencia, a partir del análisis que justifica sus creencias pueden dudar de su creencia y genera nuevas creencias que se ven reflejadas en nuevas acciones.

## **2.4 Desarrollo de habilidades argumentativas en la construcción de conocimiento y toma de decisiones, partiendo del tema: la duda y la creencia de Charles S. Peirce.**

Uno de los pensadores que trata el tema de la duda y la creencia es Charles Sanders Peirce. Peirce afirma que la duda lleva al hombre a un estado de incertidumbre y la creencia lo lleva a un estado de tranquilidad:

La duda es un estado de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia; mientras que este último es un estado de tranquilidad y satisfacción que no deseamos eludir o cambiar por una creencia en otra cosa. (Peirce, 1877, III)

Según Peirce, la creencia es un estado de tranquilidad, de confort, mientras que la duda es un estado de inquietud, es un estado que nos saca de la tranquilidad pues cuestiona y debilita nuestra creencia. Peirce afirma al igual que Hume que la creencia se forma a partir del hábito, es más, afirma que las creencias conforman nuestras acciones. Actualmente y a lo largo de la historia, los seres humanos nos movemos precisamente por creencias tanto científicas como religiosas, que al momento de ponerlas en duda, se justifican con una nueva creencia. Para tener mayor claridad de las diferencias entre la duda y la creencia, a continuación, presento las diferencias que señala Peirce en su artículo *La fijación de la creencia*:

1. Diferencia práctica. Nuestras creencias guían nuestros deseos y conforman nuestras acciones.
2. El sentimiento de creer es un indicativo más o menos seguro de que en nuestra naturaleza se ha establecido un cierto hábito que determinará nuestras acciones. La duda nunca tiene tal efecto.
3. La duda es un estado de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia; mientras que este último es un estado de tranquilidad y satisfacción que no deseamos eludir o cambiar por una creencia en otra cosa. Al contrario, nos aferramos tenazmente no meramente a creer, sino a creer precisamente lo que creemos.
4. La creencia no nos hace actuar automáticamente, sino que nos sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada cierta ocasión. La duda

no tiene en lo más mínimo un tal efecto activo, sino que nos estimula a indagar hasta destruirla.

Como se puede observar, una de las diferencias entre la duda y la creencia, es que la duda es la encargada de destruir la creencia a partir de la indagación y generar una nueva creencia, la relación de duda y creencia es un círculo, pues la duda genera una creencia, y la creencia genera dudas sino está bien justificada. Debido a que la duda estimula la indagación para generar una creencia y que la creencia debe estar justificada para no generar duda, la propuesta didáctica que presento en este trabajo tiene como fundamento filosófico las nociones de duda y creencia, con el objetivo que los estudiantes entren a un estado de reflexión y sean conscientes que si su creencia, posición o afirmación que realicen en su vida cotidiana no está bien fundamentada puede ser descartada.

En la teoría epistémica de Pierce también se puede identificar la carga emocional en la que se encuentra el hombre al poner en cuestión sus creencias, como la incertidumbre. Lo anterior lo señalo, para dejar claro que este trabajo no se reduce solamente a la parte racional del hombre, en este caso de los estudiantes, también considera la parte emocional de ellos. De hecho, en este trabajo se pretende que a partir de lo racional aprendan a reflexionar e identificar las emociones que en un momento influyeron en su toma de decisiones. Pues como bien afirma Mauricio Beuchot (1999, 16) en su libro, *Virtudes, valores y educación moral*, el peor exceso es considerar a la razón como capaz de dirigir el destino humano... por lo que afirma se tiene que se tiene que considerar un punto medio entre lo racional y lo emocional. Pero como el tema de las emociones requiere un mayor estudio, posteriormente dedicaré un trabajo al desarrollo de este tema. Continuando con el sustento teórico de mi práctica docente, en el siguiente apartado desarrollo la teoría de David Ausubel “Aprendizaje significativo”

## **2.5 Aprendizaje significativo: sustento psicopedagógico de la propuesta didáctica.**

Después de presentar el fundamento filosófico de mi estrategia didáctica, a continuación, desarrollo de manera general la teoría psicopedagógica que la fundamenta: Aprendizaje significativo de David Ausubel.

Para tener una idea clara de esta teoría psicopedagógica, en este apartado analizo 1) la naturaleza del aprendizaje significativo que presenta Ausubel en su obra titulada Psicología educativa en la que destaca la importancia del aprendizaje significativo en la construcción de nuevo conocimiento partiendo de los conceptos previos que tiene el estudiante, 2) la diferencia entre aprendizaje significativo y repetitivo, 3) los dos factores de los que depende el aprendizaje significativo, 4) las formas de evaluación que muestran que el aprendizaje del alumno fue significativo y 5) el vínculo del fundamento psicopedagógico con el fundamento filosófico de la mi estrategia didáctica.

Como bien sabemos, una de las aportaciones psicopedagógicas que realiza D. Ausubel al constructivismo es la teoría de aprendizaje significativo, debido a ello, a continuación expongo la naturaleza del aprendizaje significativo según Ausubel.

Ausubel afirma que la naturaleza del aprendizaje significativo reside en la adquisición de nuevos significados, estos nuevos significados son producto del aprendizaje significativo, por lo que afirma que la obtención o producción de nuevos significados son la consumación del aprendizaje significativo, como bien lo señala en la siguiente cita:

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. (Ausubel, 1999, 1)

Como se puede observar en la cita anterior, para Ausubel el punto importante del aprendizaje significativo es la generación de nuevos significados, pues eso es lo que define a este tipo de aprendizaje, y no la idea errónea que muchas personas tienen de aprendizaje significativo, pues consideran o llaman aprendizaje

significativo a la conexión o relación que realiza el estudiante del nuevo concepto con algo que le es significativo en su vida cotidiana y no con los conceptos previos.

Puesto que el aprendizaje significativo vislumbra la obtención y consumación de nuevos conceptos, ¿cómo el alumno vislumbra y consume estos nuevos conceptos? Ausubel afirma que la esencia del proceso que se da en el aprendizaje significativo reside en que las ideas no se relacionan de modo arbitrario sino sustancial, con lo que ya sabe, es decir, el nuevo concepto adquiere significado cuando el alumno lo relaciona con sus conceptos previos, tal como lo señala Ausubel en la siguiente cita:

[...] la esencia del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino sustancial con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). (Ausubel, 1999, 1)

Cabe destacar que la actitud del alumno y la alumna es importante en este proceso, pues para que sea un aprendizaje significativo el alumno o alumna debe tener la disposición para relacionar los conceptos de manera sustancial y no arbitraria, de igual manera el material que utiliza el estudiante o el profesor debe ser significativo, ya que, además de relacionar los nuevos significados con los previos, también debe relacionarse con la estructura cognoscitiva del alumno.

Al exponer Ausubel el objetivo del aprendizaje significativo hace referencia al aprendizaje repetitivo, y afirma que este tipo de aprendizaje genera en los estudiantes 1) ansiedad, 2) que sus respuestas expuestas en alguna materia sean sustancialmente correctas pero no sean correctas para algunos profesores pues la respuesta que expresan no es literal y por último 3) da paso al aprendizaje por repetición y no de comprensión. La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo se observa en la solución de problemas.

[...] el alumno que es incapaz de solucionar un conjunto representativo de problemas necesariamente de problemas no entiende, sino tan solo que ha memorizado mecánicamente los principios ejemplificados por tales problemas. (Ausubel, 1999, 13)

No es que el estudiante no entienda, simplemente ha memorizado la información.

Al señalar la diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo Ausubel afirma para que la tarea de aprendizaje significativo sea o no potencialmente significativa depende de dos factores, el primero, es la naturaleza del material que se va aprender, y el segundo, la estructura cognoscitiva del alumno en particular, ¿qué quiere decir lo anterior? El material de aprendizaje además de ser intencionado y relacionado también debe concordar con la estructura cognoscitiva del alumno, es por lo anterior que:

[...] la significatividad de potencial del material de aprendizaje varíe no solo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el C. I., la ocupación y pertinencia en una clase social y cultura determinadas. (Ausubel, 1999, 3)

De lo anterior se puede inferir que el material de aprendizaje a utilizar dentro del aula tendría que adecuarse a los estudiantes a quienes va dirigido, teniendo como guía los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada al grupo.

Resumiendo los dos factores que influyen en el aprendizaje significativo, Ausubel afirma que el primer factor no debe ser arbitrario pues el estudiante relacionará de manera sustancial sus ideas o conceptos nuevos con los previos. En el segundo factor, afirma que deben existir en la estructura cognoscitiva del alumno los conceptos previos que le servirán para conectar los nuevos conceptos de una manera sustancial y no arbitraria, pues sin estos conceptos previos no se puede trabajar el aprendizaje significativo ya que no habría manera de relacionarlos.

El segundo factor determinante de que el material de aprendizaje sea o no potencialmente significativo varía exclusivamente en función de la estructura cognoscitiva del alumno...para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término. Es necesario también que tal contenido ideático pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. (Ausubel, 1999, 1)

Debido a la afirmación que realiza Ausubel respecto a la variación del significado en función de la estructura cognoscitiva del alumno, nos lleva a inferir que los resultados del aprendizaje significativo son diferentes en cada estudiante, por lo que surge la siguiente cuestión ¿si los aprendizajes varían en cada estudiante cómo demostrar que ha ocurrido aprendizaje significativo?, ¿Cómo se puede evaluar el aprendizaje significativo en cada estudiante?

La solución de problemas independiente es a menudo la única manera factible de probar si los estudiantes en realidad comprendieron significativamente las ideas que son capaces de expresar verbalmente. (Ausubel, 1999, 14)

Ausubel considera que frecuentemente se recurre a la solución de problemas como la única manera de saber si el estudiante comprendió de manera significativa, pero considero que también se puede corroborar en una exposición individual o en equipo, pues en esta actividad se puede observar la capacidad que tiene el estudiante de expresar de manera clara sus ideas sin recurrir al aprendizaje repetitivo, así como en el estudio de casos, pues permite observar como aplica sus nuevos conceptos en el caso expuesto.

Por medio de las anteriores actividades considero que se pueden verificar las habilidades que han desarrollado los estudiantes: saber razonar, perseverancia, flexibilidad, improvisación, sensibilidad al problema y astucia, táctica, además de comprender los principios fundamentales. (Ausubel, 1999, 14) habilidades que están implicadas en el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Ausubel un estudiante que consolida los conceptos a partir del aprendizaje significativo ha desarrollado la habilidad de saber razonar, habilidad que no desarrollan los estudiantes que aprenden por memorización mecánica y por consiguiente no existe una transformación de su conocimiento.

Por lo expuesto anteriormente, la propuesta didáctica que presento tiene como fundamentación pedagógica aprendizaje significativo de Ausubel por las siguientes razones: 1) mi propuesta contempla la transformación de conocimiento por medio de conceptos en especial el de creencia, 2) los primeros conceptos (creer y saber) a tratar en la estrategia, son conceptos que existen en la estructura cognoscitiva de los estudiantes, tales conceptos posteriormente los relacionaran con los segundos conceptos (premisa y conclusión) y podrá existir una transformación en su conocimiento. A partir de los puntos 1) y 2) los estudiantes consolidarán sus habilidades argumentativas que son el objetivo de este trabajo y el de aprendizaje significativo, pues van de la mano con saber razonar.

Como bien sabemos, en estos últimos años, la educación en México está regida por el enfoque por competencias. Debido a lo anterior y a que la mayoría de los subsistemas trabajan por competencias, mi estrategia didáctica también contempla este enfoque. En el primer capítulo de este trabajo señalé que en el año 2013 el perfil de egreso de la educación media superior contemplaba que el estudiante debería cubrir las siguientes competencias genéricas:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados,
  5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos,
  6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva,
  8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos,
  9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo,
  10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, y
  11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
- (SEP, 2013)

Con el Nuevo Modelo Educativo que entrará en vigor en el ciclo escolar 2018 se define un nuevo perfil de egreso conformado por once ámbitos que establecen igual que el del año 2013 las competencias que deben cubrir los egresados de la educación media superior, los once ámbitos son los que se muestran en la imagen 6.

**IMAGEN 6**



SEMS. (2018) *Educación media superior. Perfil de egreso*. Recuperado el 1 de Febrero del 2019 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems\\_perfil\\_de\\_egreso](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems_perfil_de_egreso).

Los once ámbitos que se establecen en el perfil de egreso de la educación media superior también marcan la obtención de habilidades argumentativas, como son: argumentación de problemas, desarrollo de argumentos, elaboración y justificación de conclusiones, identificación de hipótesis, planteamiento de problemas, toma de decisiones, etc. Así pues, debido a que no existe un cambio en el enfoque pedagógico que sustenta el nuevo modelo educativo que entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 y aún sigue vigente, mi propuesta didáctica se fundamenta en el aprendizaje significativo de Ausubel, sin dejar de lado el enfoque basado en competencias. Pues como dije anteriormente, este enfoque es en el que se basa hoy en día el currículo de la mayoría de los subsistemas que componen la educación media superior, incluyendo el CECYTEM y las Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPO) ¿Por qué menciono las EPO? Porque la tercera práctica docente la realice en una de estas preparatorias con el objetivo de demostrar que mi propuesta didáctica también se puede aplicar en bachillerato general. Por lo anterior, en el siguiente capítulo presento el desarrollo de mi estrategia didáctica.

### **Capítulo 3: Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de Educación Media Superior**

Antes de aplicar una estrategia didáctica es importante conocer tanto 1) el contexto socioeconómico de la institución educativa y del estudiante, como saber 2) los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante. Saber los dos puntos anteriores es imprescindible, pues el docente al identificar las fortalezas y debilidades con las que cuenta la institución y los estudiante puede modificar, si es el caso, su estrategia didáctica.

Es por lo anterior que en este capítulo presento en primer lugar, la historia y el contexto de la institución educativa donde aplico mi estrategia didáctica, basándome en los datos que presenta la institución educativa y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y en segundo lugar, desarrollo las etapas de mi intervención docente.

#### **3.1 Historia y contexto del CECYTEM plantel la Paz**

De acuerdo con la página oficial del CECYTEM, el 15 de septiembre de 1994, el Gobierno Federal a través de la SEP y el Gobierno del Estado de México firmaron un acuerdo para la creación y apoyo económico del sistema CECYTEM, con la finalidad de impulsar y consolidar la educación tecnológica.

Este sistema tiene la siguiente misión:

Impartir educación media superior de calidad, en su modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, con el objeto de que los egresados cuenten con educación tecnológica terminal que les permita incorporarse a una actividad productiva, o bien, continuar sus estudios de nivel superior. (CECYTEM: 2018)

Al firmar y decretar el acuerdo, se crearon los primeros cuatro planteles para el inicio de operaciones. En el año 1995 se crearon cinco planteles más entre los cuales se encuentra el plantel La Paz. De acuerdo con la información de la institución:

el crecimiento y consolidación de la estructura de organización del Colegio está directamente relacionado con el incremento de la matrícula escolar, las necesidades de educación media superior que demanden los municipios de la entidad, y la aportación presupuestal que asignen el Gobierno Federal y el Gobierno Estatal, al Colegio. (CECYTEM: 2018)

Debido a que el crecimiento del Colegio está relacionado con la demanda de los municipios del Estado de México, posteriormente se crearon más planteles hasta tener hoy en día 60 planteles en todo el Estado de México.

Como mencioné, el plantel La Paz se creó en el año 1995, está ubicado en el municipio de La Paz, específicamente en la calle Santos Degollado, pueblo La Magdalena Atlicpac, La Paz, Estado de México. En este plantel se imparten dos carreras técnicas: Profesional Técnico en Mantenimiento Industrial y Profesional Técnico en Programación.

De acuerdo con los datos de la institución (CECyTEM: 2018), esta cuenta con: 1241 alumnos, 39 docentes, 19 integrantes que integran el personal administrativo. Respecto a las instalaciones, el plantel cuenta con: 8 edificios, 22 aulas, 3 laboratorios, 1 área administrativa, 4 talleres de salas de cómputo, 2 áreas deportivas, 1 biblioteca, 1 cafetería y 1 papelería, véase la imagen 7 y 8 donde se muestran las instalaciones del plantel. Las instalaciones se puede observar en la imagen 7 y 8.

### IMAGEN 7

#### PLANTEL LA PAZ -CECYTEM



CECYTEM (2018) *Historia*. Recuperado el 14 de Octubre del 2019 de <http://cecytem.edomex.gob.mx/historia>

## IMAGEN 8 PLANTEL LA PAZ -CECYTEM

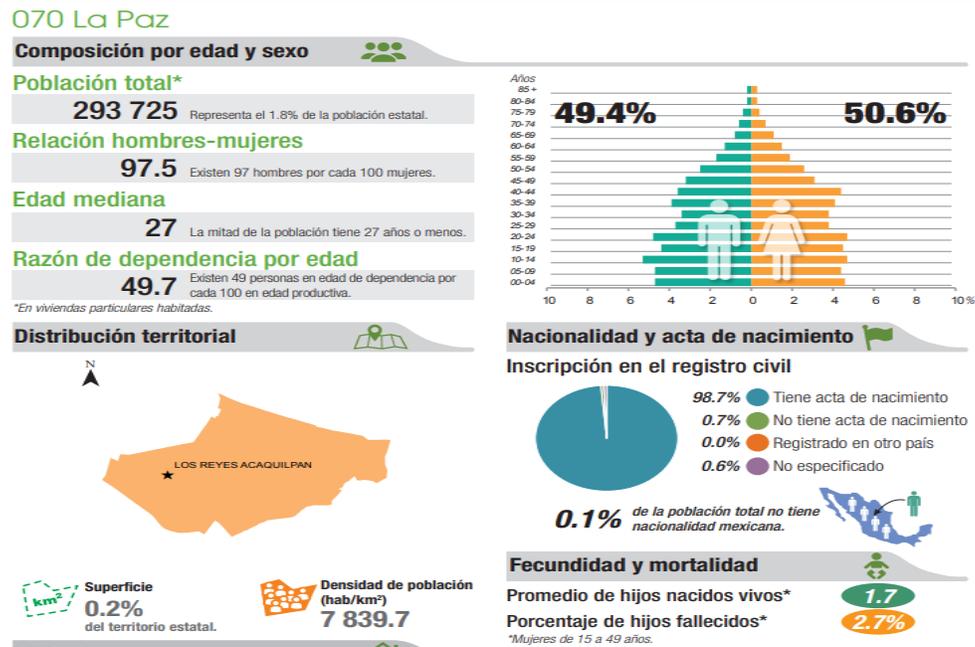


CECYTEM (2018) *Historia*. Recuperado el 14 de Octubre del 2019 de <http://cecytem.edomex.gob.mx/historia>

Respecto al contexto social en el que se encuentra el plantel La Paz, a continuación presento las cifras que dio a conocer el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2015 denominado: Panorama sociodemográfico del Estado de México 2015. Las cifras referentes al municipio La Paz muestran tanto la calidad de vida y el nivel educativo de la población que integra el municipio, lo cual es de mi interés, pues como ya mencione la mayoría de los estudiantes del plantel La Paz viven en este municipio y sirve como evaluación diagnóstica en mi propuesta didáctica.

De acuerdo con las estadísticas de INEGI, la población total del municipio La Paz hasta el año 2015 era de 293 725 habitantes, en la imagen 9 se desglosa de la siguiente manera: población total, distribución territorial, nacionalidad y acta de nacimiento, fecundidad y mortalidad.

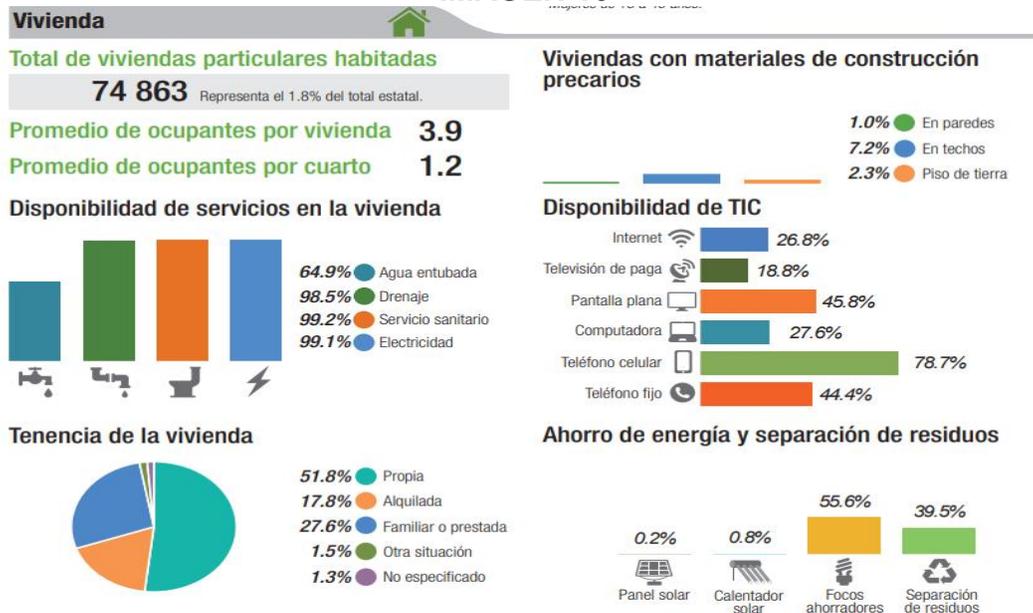
## IMAGEN 9



INEGI. (2015). Panorama sociodemográfico de Estado de México. Recuperado el 21 de Octubre del 2019 de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082246.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082246.pdf)

En la imagen 10, INEGI presenta el número de viviendas y servicios que tienen los 293 725 habitantes del municipio la Paz (imagen 9).

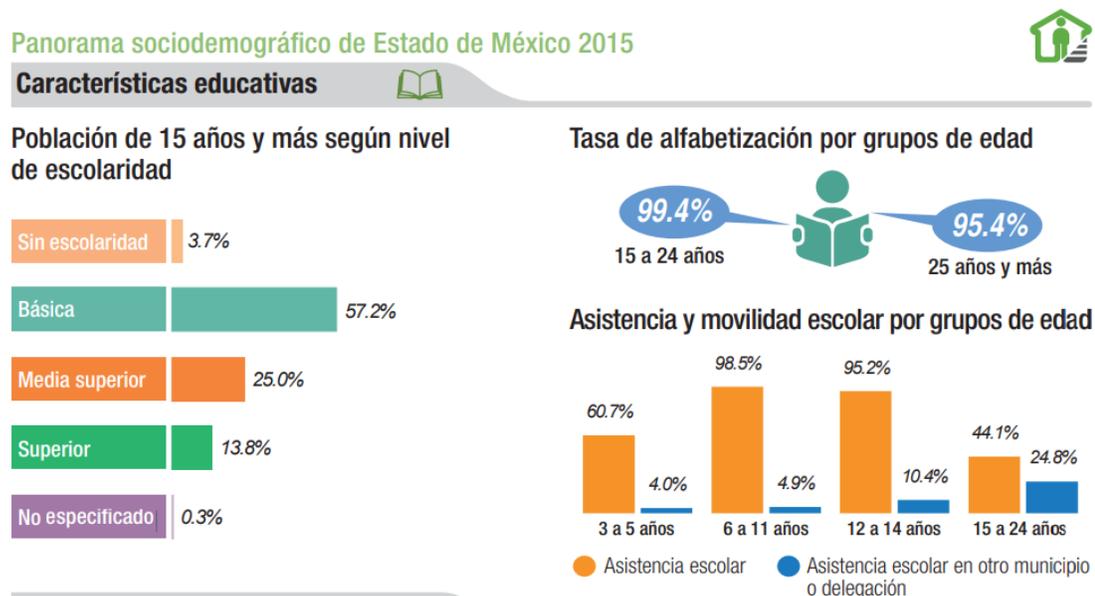
## IMAGEN 10



INEGI. (2015). Panorama sociodemográfico de Estado de México. Recuperado el 21 de Octubre del 2019 de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082246.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082246.pdf)

En la imagen 11 observamos las gráficas que presenta INEGI respecto a las características educativas de la población de 15 años y más.

**IMAGEN 11**

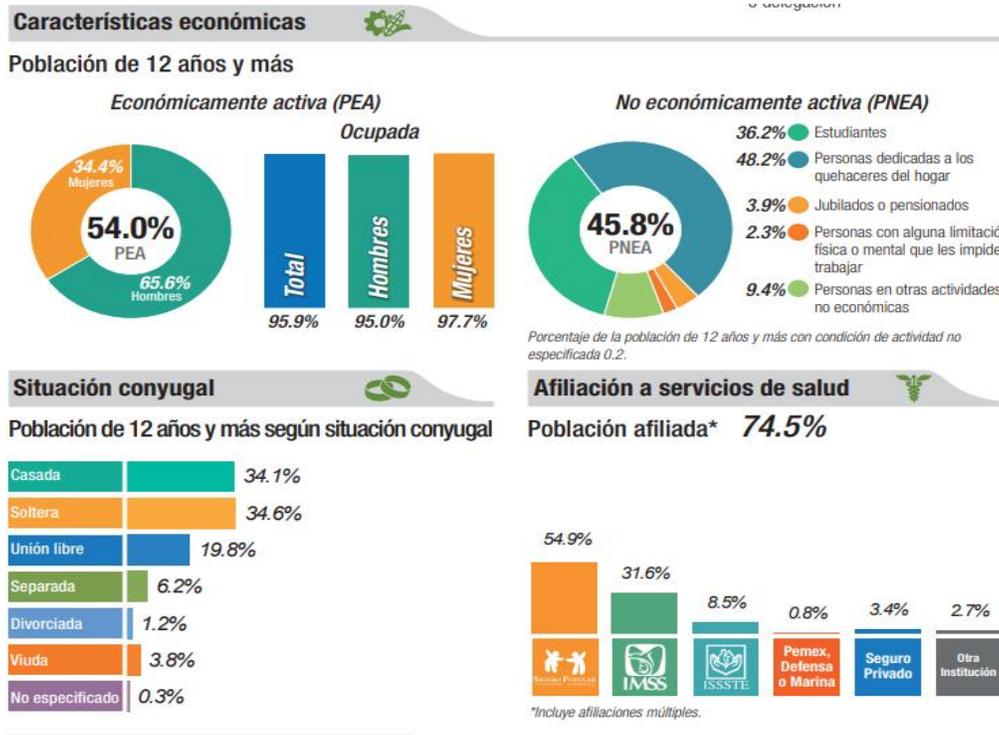


INEGI. (2015). Panorama sociodemográfico de Estado de México. Recuperado el 21 de Octubre del 2019 de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082246.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082246.pdf)

Analizando las cifras de INEGI en cuestión educativa, se puede afirmar que en el municipio La Paz existe rezago educativo tanto en el nivel Medio Superior como en el Superior, pues al observar los porcentajes de las gráficas se ve claramente que existe una disminución de estudiantes de nivel secundaria a educación media superior del 50% y de educación media superior a superior otro 50% aproximadamente.

En la imagen 12 INEGI presenta las características económicas de la población de 12 años o más, situación conyugal y servicios de la salud con los que cuenta la población.

## IMAGEN 12



i:odemográfico de Estado de México 2015. 2016.

INEGI. (2015). Panorama sociodemográfico de Estado de México. Recuperado el 21 de Octubre del 2019 de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082246.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082246.pdf)

La mayoría de los estudiantes que ingresan al plantel La Paz viven en este municipio y expresaron durante las clases que en sus hogares aún no contaban con internet, computadora, o la solvencia económica necesaria para sostener sus estudios, pues sus padres o madres son obreros, comerciantes, albañiles, etc. En cuanto al tema de vivienda, expresaron que estas se encontraban en colonias que estaban en vías de desarrollo y por consiguiente carecían de electricidad propia, agua potable, drenaje, etc.

### 3.2 Intervención docente: Diagnóstico, desarrollo, cierre.

Como ya señalé en el apartado anterior, la mayoría de los estudiantes del plantel La Paz viven en este municipio, el grupo donde apliqué mi estrategia no es la excepción. Antes de desarrollar mi estrategia didáctica a continuación explico de manera general cómo surge la idea.

Al impartir por primera vez la materia Temas de Filosofía en la institución donde apliqué mi estrategia didáctica identifiqué que los estudiantes de sexto semestre no localizaban ni explicaban los argumentos que presentaban los autores de las lecturas trabajadas en clase, yo no sabía por qué si ellos habían cursado la materia de lógica en primer semestre, yo daba por hecho que lo sabían.

Al identificar el problema surge la idea de i) investigar por qué los estudiantes de sexto semestre no desarrollaban las habilidades argumentativas si habían cursado la materia de Lógica en primer semestre. Para dar respuesta a este problema planteado, ii) comienzo a buscar información que además de ayudarme a clarificar el problema me sirva como justificación del problema planteado. Esa información como bien lo expongo en el primer capítulo es la prueba PLANEA y el mapa curricular de bachillerato tecnológico. Al tener clara la justificación y la raíz del problema que obtuve por medio de una evaluación diagnóstica: la mayoría de los estudiantes no sabían que es una premisa y una conclusión, iii) comienzo a desarrollar una estrategia didáctica que ayudaría a desarrollar las habilidades argumentativas de los estudiantes de educación media superior, iv) aplicar la estrategia a un grupo de sexto semestre y v) obtener los resultados del avance de los estudiantes al aplicar esta estrategia.

La estrategia didáctica que diseñé es el resultado de tres prácticas docentes que realice, la desarrolle en tres clases de hora y media cada una, y está dividida en tres etapas:

1. Evaluación diagnóstica.
2. Desarrollo
3. Cierre.

## **ETAPA 1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Puesto que yo ya no laboraba en esta institución, solicité permiso al director de la institución y a la maestra titular del grupo para aplicar mi estrategia didáctica.

El grupo donde apliqué mi estrategia didáctica cursaba el sexto semestre en el turno matutino, con un total de 32 estudiantes, sus edades oscilaban entre los 17 y 18 años de edad.

La evaluación diagnóstica de la materia Temas de Filosofía la apliqué en la primera clase a 25 de 32 estudiantes que integraban el grupo 604, no logré aplicar la evaluación a todos los estudiantes, ni en el tiempo establecido, debido a que la mayoría de los estudiantes llegaron tarde a la clase. La materia tenía un horario de 7:00-8:40 de la mañana, la maestra titular comentó que era recurrente este caso de impuntualidad en los estudiantes, pues en la mayoría de las clases los estudiantes se integraban poco a poco a la clase. El tiempo de la evaluación se extendió de treinta a cuarenta y cinco minutos.

¿En qué consistió la evaluación diagnóstica? La evaluación diagnóstica que apliqué, fue la evaluación PLANEA 2016 referente al texto argumentativo, con el objetivo de saber cuáles eran algunos de los problemas que tenían los estudiantes al resolverla, pues como vimos los resultados de los años 2015 y 2016 <sup>16</sup>, demostraron que la mayoría de los estudiantes no desarrollan las habilidades y conocimientos que señala el nivel IV de acuerdo a los resultados de estas pruebas.

Al recabar los resultados de la evaluación diagnóstica que apliqué al grupo, se puede observar en la imagen 13 que la media se encuentra entre 5 y 8 aciertos de un total de 12.

**IMAGEN 13**  
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

<b>Aciertos</b>	<b>No. de alumnos</b>
0	1
1	0
2	0
3	0
4	1
5	4
6	4
7	4
8	5

---

<sup>16</sup> Los resultados de la prueba PLANEA 2015 Y 2016 se pueden observar en la página 10 de este trabajo.

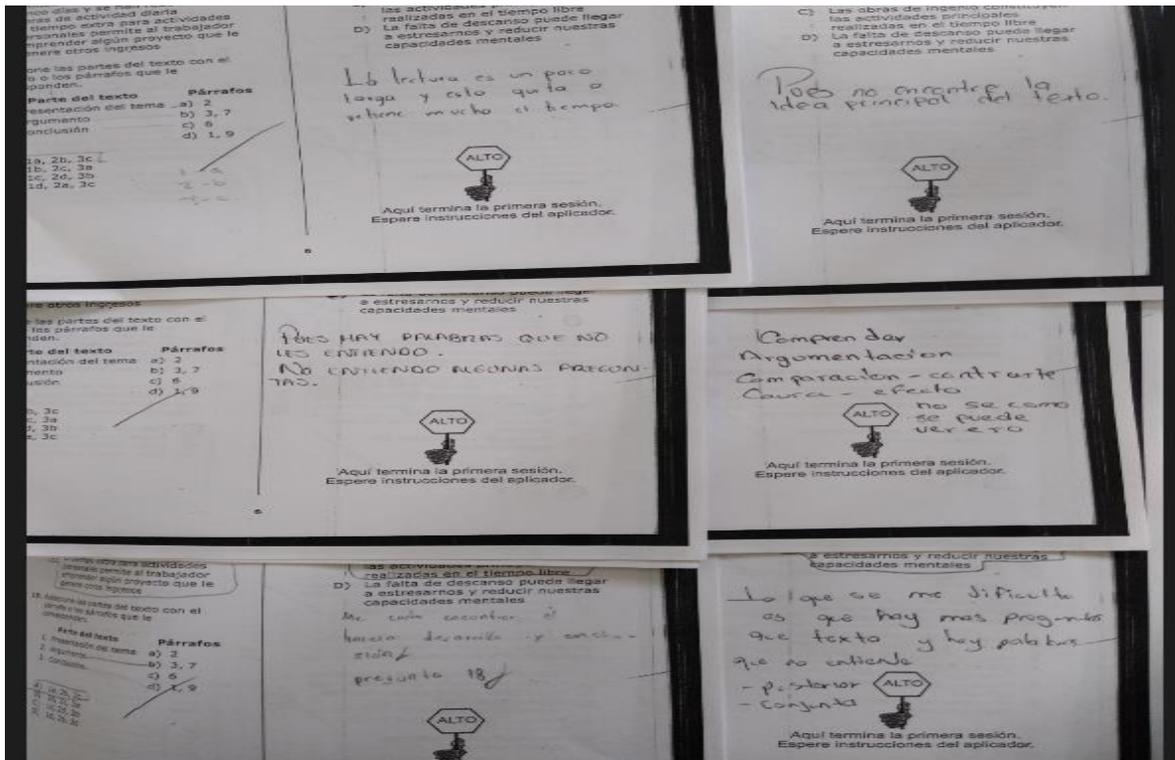
9	0
10	4
11	1
12	1

Lo importante de los resultados que se muestran en tabla anterior no es asignar un número a su evaluación sino saber cuál es la causa de su resultado. Para ello se les indico que escribieran al final de la evaluación las dificultades que se les presentaron al resolver la prueba y estas fueron sus respuestas:

- Es una lectura larga, revuelta y sin orden.
- Dificultad al captar ideas principales
- La lectura tiene palabras que no comprenden
- No identifican el argumento y conclusión
- No comprenden algunas las preguntas
- Dificultad al identificar la estructura del texto

Lo anterior se puede constatar en la imagen 14:

**IMAGEN 14**



De acuerdo con los resultados de la evaluación diagnóstica, el reto era mayor de lo que había pensado, pues además de desarrollar en los estudiantes habilidades argumentativas ellos también tenían que desarrollar habilidades de comprensión lectora, probablemente eso explicaba el bajo puntaje tanto en la evaluación PLANEA como en la evaluación diagnóstica, cuyos resultados se pueden apreciar en la imagen 7.

Debido a los resultados de la evaluación diagnóstica, solicité a los estudiantes que llevaran un diccionario a la clase para que buscaran las palabras que no comprendieran de las lecturas que trabajaríamos en cada sesión. También solicité que fueran puntuales en las clases para desarrollar todos los temas y actividades planeadas para aclarar la mayoría de las dudas que les surgieran durante la clase, pues el día de la evaluación diagnóstica la mayoría de los estudiantes llegaron tarde a clase y no terminé en tiempo las actividades planeadas.

En ese momento, la maestra titular del grupo comentó que todas las actividades que realizaran en las clases estarían consideradas en su escala de evaluación, debido a lo anterior, los estudiantes realizaron todas las actividades solicitadas.

## **ETAPA 2**

### **Desarrollo del tema: Estructura de un argumento**

Después aplicar la evaluación diagnóstica solicité a los estudiantes que acomodaran sus bancas alrededor del salón para comenzar las actividades planeadas. En primer lugar, se establecieron junto con los estudiantes las normas de convivencia de la clase, entre ellas: tolerancia de cinco minutos, entrega de actividades en tiempo y forma, respeto a la participación de la maestra y de sus compañeros, etc. En segundo lugar, se llevó a cabo una lluvia de ideas, con el objetivo de identificar conceptos previos que tenía creer y saber. Para llevar a cabo esta actividad, solicite que escribieran en una hoja del color de su preferencia una creencia que consideraran importante en su vida.

La mayoría de las creencias que escribieron los estudiantes estuvieron relacionadas con la religión y la fidelidad de su pareja, al solicitar que escribieran en la parte trasera de su hoja por qué tenían esa creencia lo cual corresponde a su justificación, los estudiantes hacían referencia a la confianza entre parejas, a la solicitud de que todo salga bien (Dios) y a las costumbres que sus familias en especial sus padres les han inculcado.

Las creencias que presentaban los estudiantes eran consideradas como verdaderas, pues al momento de solicitar su justificación no podían pensar en un cuestionamiento en contra de lo que creían, se les complicaba, pues no podían poner en duda su creencia, lo cual hace referencia a la creencia fáctica.

Debido a que las creencias que escribieron los estudiantes fueron diversas y eso dificultaba agruparlas para que por equipos justificaran la misma creencia y a que la intervención docente estaba dirigida al desarrollo de habilidades argumentativas para la toma de decisiones opté por cambiar la actividad de la segunda clase en la segunda práctica docente. Las creencias las sustituí por decisiones, decisiones que como bien sabemos están fundadas en las creencias como bien lo señala Williams (2013) en su obra *Problemas del yo*. Los estudiantes ahora tenían que escribir una decisión que consideraran importante, una decisión que en algún momento haya cambiado el transcurso de su vida y presentar las razones de por qué tomaron esa decisión. Lo anterior, fue con el objetivo iniciar el tema de la estructura de un argumento, poner en duda las razones del estudiante e iniciar la reflexión de la diferencia entre creer y saber.

Para iniciar el tema de estructura de un argumento consideré las causas de los resultados de la evaluación diagnósticas donde expresaban que no identificaban cuales eran los argumentos y cuales las conclusiones. Por lo anterior inicie con la siguiente actividad: los estudiantes escribieron en su libreta y en la hoja de color, su decisión y las razones, resaltando el indicador *porque*. Ejemplo:

## **Yo decidí irme a vivir con mi papá**

### **Porque:**

- 1)
- 2)
- 3)

A partir de la actividad de los estudiantes expuse de manera general desde la lógica formal la estructura de un argumento, qué es una premisa, proposición y conclusión con el objetivo de que los estudiantes identificaran y clarificaran en sus ejemplos la estructura de un argumento. Para fundamentar y enfatizar la información, los estudiantes leyeron el apartado 1.2 Premisas y conclusiones del libro *Introducción a la Lógica* de Irving M. Copi Carl Cohen, donde subrayaron cuál es la estructura de un argumento, qué es una proposición, las nociones de premisa, conclusión, así como los indicadores de premisa y conclusión.

Al tener la idea clara de la estructura de un argumento, 1) identificaron y relacionaron el nuevo aprendizaje con la estructura que tenía su decisión, y 2) reflexionaron sobre la utilidad que tiene para ellos la construcción básica de argumentos, pues afirman que casi siempre utilizan esta herramienta, pero no eran conscientes de ello.

Cuando los estudiantes presentaron su decisión y las razones de porqué tomaron esa decisión, la mayoría afirmaron que: 1) tomaron la decisión por impulso, 2) las razones que consideraron no eran suficientes para tomar esa decisión, 3) las creencias que los llevaron a tomar esa decisión no estaban justificadas, 4) que en ese momento consideraron sus creencias como verdaderas sin estar seguros de ello y la minoría afirmó que 5) si pensaron en las consecuencias antes de tomar esa decisión.

### **Diferencia entre creer y saber**

Para identificar las ideas previas que tienen los estudiantes sobre las nociones de creer y saber, escribí en el pizarrón la siguiente pregunta detonadora:

Es lo mismo decir *yo haré x porque creo que x es la mejor decisión* o *yo sé que x es la mejor decisión porque...*

Los estudiantes afirmaron que era diferente decir *yo creo* a *yo sé*, afirmaron que creer implica no estar seguro de x cosa, saber implica que x es verdadera y se tienen las pruebas para demostrarlo. A lo anterior, les solicité que reflexionarán, escribirán y justificarán en su libreta si su decisión era una creencia o un saber, o si su decisión estaba fundada en un saber o en una creencia de acuerdo a las razones que escribieron en su libreta.

Al terminar la actividad, los estudiantes leyeron los ejemplos, las diferencias y las características de creer y saber que señala Villoro en su obra *Creer, saber y conocer*. Posteriormente analizamos las diferencias entre creer y saber en una clase magistral, realizaron una tabla comparativa, complementaron la justificación de su decisión y por último, reflexionaron si lo mejor para ellos era haber tomado o no esa decisión.

La anterior reflexión dio paso al inicio del tema duda-creencia, para desarrollar este tema los estudiantes tenían que pensar la respuesta de la siguiente pregunta ¿qué pasa cuando estamos seguros de “x cosa” y de repente surgen dudas de esa cosa? Los estudiantes afirmaron que se pone en cuestión “x cosa”, no hay certeza porque pasó algo que hizo que dudara y el siguiente paso es investigar para salir de la duda, lo cual concluyen genera nuevo conocimiento. A partir de lo anterior los estudiantes hicieron hincapié en que la duda es la base del conocimiento.

Para sustentar las ideas de los estudiantes leímos en voz alta el artículo La fijación de la creencia de Charles Sanders Peirce. Al finalizar la lectura, los estudiantes se sorprendieron al saber que los filósofos estudiaban estos temas que creían ellos sin importancia, lo cual es falso, pues les quedaba claro que la mayoría del conocimiento se ha construido a través de la duda y que en su vida también sucede lo mismo, pero no eran conscientes de ello hasta este momento.

### **ETAPA 3**

#### **Conclusiones**

Para cerrar la intervención docente, en la tercera clase primero realicé una recapitulación con las siguientes reflexiones:

## Número 1

### Primer razonamiento

Quiero por lo tanto lo hago.

### Segundo razonamiento

Tengo ganas, pero...

### Tercer razonamiento

Lo voy hacer o no

## Número 2

Diferencia entre creer y saber

## Número 3

Creencia-duda-razones-creencia

## Número 4

La importancia de las habilidades argumentativas

Por último, apliqué la prueba PLANEA 2015 (comprensión lectora: texto argumentativo) al grupo en el que desarrollé mi propuesta, con el objetivo de ver los resultados que obtuvieron después de resolver las dudas que expresaron como causas de los resultados de la evaluación diagnóstica. En la tabla 5 se pueden observar los resultados de la primera y segunda prueba PLANEA que aplique al grupo 604 integrado por 25 estudiantes.

**TABLA 5**

PRIMERA PRUEBA, PLANEA 2016		PRIMERA PRUEBA, PLANEA 2015	
Aciertos	No. de alumnos	Aciertos	No. de alumnos
0	1	0	0
1	0	1	1
2	0	2	0
3	0	3	0
4	1	4	0
5	4	5	0
6	4	6	1
7	4	7	4
8	5	8	3
9	0	9	3
10	4	10	6

11	1	11	1
12	1	12	2
		13	3
		14	1

Como se puede observar en la tabla de resultados de la prueba PLANEA 2015 y 2016 (comprensión lectora: texto argumentativo), los estudiantes mejoraron sus aciertos, pues en la estrategia de intervención se aclararon la mayoría de las dudas que surgieron en la prueba diagnóstica. Por lo que, al final de la propuesta de intervención docente, los estudiantes identificaban la estructura de un argumento, fundamentaron la intuición que tenían respecto al tema creer y saber, y sabían en qué consistía la construcción de conocimiento, todos estos temas filosóficos relacionados a la toma de decisiones.

## Conclusiones

Es imprescindible considerar que la labor de un docente consiste en diseñar estrategias para que los alumnos logren los aprendizajes esperados que señala cada disciplina en su plan de estudios y dejar de lado la repartición de culpas que sigue predominando en todos los niveles educativos. La estrategia didáctica que desarrollé en este trabajo tiene que ver con esta labor docente.

En el análisis de los resultados de la prueba PLANEA que presenté en la primera parte de este trabajo como justificación del problema, se observa claramente que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel más bajo de los niveles de PLANEA. Estos resultados los nota el profesor en la mayoría de sus estudiantes, pues es un tema del que hablan de manera recurrente en sus juntas de consejo técnico. Las causas de los resultados o de este nivel académico pueden corresponder a diversos factores de la vida diaria del estudiante, pero vuelvo a afirmar, son los estudiantes que nos tocan y con los que debemos trabajar a partir de diseño de estrategias didácticas que solucionen los problemas de aprendizaje que detectamos en cada estudiante.

Es por lo anterior que diseñé en este trabajo una estrategia didáctica con fundamento filosófico y psicopedagógico que ayuda a desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de educación media superior, lo anterior, con la finalidad que los estudiantes tengan en mente un esquema más claro que los ayude a poder elegir cuál podría ser la mejor decisión que pueden tomar en diversas circunstancias de su vida cotidiana.

Al revisar el nuevo modelo educativo, por un momento pensé que mi estrategia se desligaba del currículo de bachillerato general por la desaparición de la materia de Lógica. Eso era respecto a la teoría, pero en la práctica, ya con la implementación de este nuevo modelo en este ciclo escolar 2018-2019 mi estrategia didáctica es perfectamente aplicable a las materias Introducción a la Filosofía, Filosofía, a los talleres Desarrollo del pensamiento y Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de programa federal llamado Construye T. En especial, se relacionan con el último taller porque tiene como finalidad la toma de decisiones de

manera responsable en la tercera dimensión denominada Elige T. Eso es lo concerniente a bachillerato general, en lo que respecta a bachillerato tecnológico, las asignaturas que analicé en la primera parte de la tesis se sigue conservando, Lógica en primer semestre, Ética en tercer semestre y Temas de Filosofía en sexto semestre.

Por lo anterior, puedo concluir que mi estrategia didáctica que propongo en este trabajo, si logró 1) enlazar los conceptos previos de los estudiantes con los conceptos a trabajar en esta estrategia, 2) quedaron claros los conceptos y diferencia entre saber y creer, 3) reflexionaron sobre la influencia que tienen las creencias en la toma de decisiones, este punto lo considero importante, porque son conscientes que el contexto que los rodea influyen mucho en sus creencias y en sus decisiones, 4) aprendieron a identificar la estructura de un argumento así como a elaborar argumentos, lo cual les ayuda a tener un esquema más claro de las razones que los llevan a tomar una decisión.

Por supuesto que la estrategia sufrió cambios durante las tres prácticas docentes y consideró que sufrirá más cambios por parte de los docentes que apliquen mi estrategia didáctica, pues como bien sabemos la estrategia se tiene que adecuar al tipo de estudiantes que tenemos dentro de nuestras aulas, al plan de trabajo del profesor y los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana.

## Bibliografía

Amadio, M, Operti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].

Aristóteles. (1998). *Tratados de Lógica (Órganon)*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2014). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Arpini de Márquez Adriana. (1987). *Orientaciones para la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. Argentina: El Ateneo.

Brossard, Luce. (1999). *Construir competencias: todo un programa (entrevista con Philippe Perrenoud)*. Chile: Vida pedagógica.

Copi, I. (1995). *Introducción a la Lógica*. México: Limusa.

Escudero, Juan M. (2016) El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce?, en *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau llibres.

Nicol, Eduardo. (1994). *Del Oficio*. México. Boletín Filosofía y Letras.

Perrenoud, Philippe. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C.SÁEZ.

Pazos, María. (2003) ¿Qué es el pensamiento crítico? en *Conectivas y usos del lenguaje: hacia un discurso argumentativo*. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Vargas, Lozano Gabriel. (2012). *Filosofía ¿para qué?* México: UAM.

Villoro, Luis (2006). *Creer, saber, conocer*. Madrid. Siglo XXI.

Williams, Bernard (2013). *Problemas del yo*. México: IIFS/UNAM.

## Bibliografía electrónica

Ausbel, D. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México. Recuperado el 12 de Noviembre del 2018 de [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel02.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf)

Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado el 12 de Agosto del 2020 de [https://mafiadoc.com/virtudes-valores-y-educacion-moral-contra-el-paginas-prodigy\\_5a031f541723dd2ac63ad086.html](https://mafiadoc.com/virtudes-valores-y-educacion-moral-contra-el-paginas-prodigy_5a031f541723dd2ac63ad086.html)

Charles Sanders Peirce. (1877). *La fijación de la creencia*. Grupo de estudios peirceanos. Recuperado el 1 de Junio del 2017 de [http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota\\*](http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota*)

CECYTEM. (2018). *Historia*. Recuperado el 9 de Junio del 2019 de <http://cecytem.edomex.gob.mx/historia>

COSDAC. (2013). *Programa de estudios de Matemáticas*. Recuperado el 19 de Diciembre del 2018 de [file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Matematicas\\_Acuerdo\\_653\\_2013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Matematicas_Acuerdo_653_2013%20(2).pdf)

COSDAC. (2013). *Programa de estudios de Química*. Recuperado el 19 de Diciembre del 2018 de [file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Quimica\\_Acuerdo\\_653\\_2013.pdf](file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Quimica_Acuerdo_653_2013.pdf)

COSDAC. (2013). *Programa de estudios Lógica*. Recuperado el 19 de Diciembre del 2018 de [file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Logica\\_Acuerdos\\_653\\_656\\_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pavilion4/Downloads/Logica_Acuerdos_653_656_2013%20(1).pdf)

COSDAC/SEMS. (2015). *Programas de Estudio del Bachillerato*. Recuperado el 20 de Noviembre del 2016, de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/estudiar-trabajar/programas-de-estudios-vigentes>

INEE. (2015). *Planea: una nueva generación de pruebas ¿QUE ES PLANEA?* Recuperado el 24 de Diciembre del 18 de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/planea/resultados/ResultadosPlanea2017>

INEE. (2015) *¿Qué es PLANEA?* Recuperado el 22 de Noviembre del 2016 de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea_1.pdf)

INEE. (2015). *Plublicación de resultados primera aplicación*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016, de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA\\_MS2015\\_publicacion\\_resultados\\_040815.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf)

- INE. (2016) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados nacionales 2016*. Recuperado el 15 de Octubre del 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- INEE. (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Recuperado el 2 de Noviembre del 2017, de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- INEGI (2016). *Panorama sociodemográfico de Estado de México*. Recuperado el 9 de Junio del 2019 de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082246.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082246.pdf)
- SEMS. (2013). *Temas de Filosofía*. Recuperado el 15 de Agosto del 2015 de [http://cosdac.sems.gob.mx/maespd/descargas/Programas\\_de\\_estudio\\_1/Humanidades/Bachillerato\\_Tecnologico/Temas\\_de\\_Filosofia\\_Acuerdos\\_653\\_656\\_2013.pdf](http://cosdac.sems.gob.mx/maespd/descargas/Programas_de_estudio_1/Humanidades/Bachillerato_Tecnologico/Temas_de_Filosofia_Acuerdos_653_656_2013.pdf)
- SEMS (2016). *Nuevo modelo educativo. Media Superior*. Recuperado el 25 de Julio del 2018 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion\\_para\\_Transferencia\\_en\\_los\\_Planteles.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion_para_Transferencia_en_los_Planteles.pdf)
- SEMS. (2018) *Educación media superior. Perfil de egreso*. Recuperado el 1 de Febrero del 2019 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems\\_perfil\\_de\\_egreso](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems_perfil_de_egreso).
- SEMS, (2018). *Nuevo modelo educativo*. Recuperado el 23 de Diciembre del 2018 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion\\_para\\_Transferencia\\_en\\_los\\_Planteles.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12521/1/images/Presentacion_para_Transferencia_en_los_Planteles.pdf)
- SEMS (2018). *Nuevo modelo educativo*. Recuperado el 1 de Febrero del 2019 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12614/1/images/Presentacion\\_General.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12614/1/images/Presentacion_General.pdf)
- SEP. (2008). *Acuerdo 444*. Recuperado el 24 de Noviembre del 2016 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- SEP. (2009). *Acuerdo 486*. Recuperado el 15 de Noviembre del 2016 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_486\\_competencias\\_extendidas.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_486_competencias_extendidas.pdf)

SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. (2016). Recuperado el 4 de Octubre del 2016, de Secretaría de Educación Pública <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

SEP-INEE. (2014). *La evaluación de los alumnos*. Recuperado el 15 de Noviembre del 2016, de [http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/231/P1C231\\_09E09.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/231/P1C231_09E09.pdf)

Wittgenstein, Ludwig. (2016). *Tractatus lógico-philosophicus*. ARCIS. Recuperado el 20 de Noviembre del 2016 de <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2016/03/Wittgenstein-Tractatus-logico-philosophicus.pdf>

## Anexos

En esta parte del trabajo, presento en primer lugar, mis planeaciones que desarrollé en la práctica docente uno, dos y tres, resaltando en cada una los cambios y avances que realice después de cada intervención docente para lograr el objetivo planteado en este trabajo: desarrollar habilidades argumentativas en estudiantes de educación media superior.

### Práctica docente uno.

La primera práctica docente la realice con estudiantes del turno matutino (grupo 604) del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) plantel La Paz.

 <b>SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b> <b><u>INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA</u></b>									
<b>A) IDENTIFICACIÓN</b>									
<b>Institución:</b>	CECYTEM								
<b>Plantel:</b>	LA PAZ			<b>Profesor:</b>	Lic. Nayeli Ramírez Castellanos				
<b>Asignatura:</b>	Temas de filosofía	<b>Semestre:</b>	Sexto	<b>Carrera:</b>	Mantenimiento Industrial y Programación	<b>Periodo de aplicación:</b>	16 Febrero-19 Febrero del 2017	<b>Fecha:</b>	18 de Diciembre del 2016
						<b>Duración en horas:</b>	5 horas c/u de 50 minutos		
<b>Grupo:</b>	602	<b>Secuencia</b> __9__ <b>de</b> __15__							

<b>B) INTENCIONES FORMATIVAS</b>			
<b>Propósito de la estrategia didáctica: El estudiante desarrolla habilidades argumentativas (identificar premisas, conclusiones, tesis, elaborar justificaciones y contraargumentos) en estudiantes de educación media superior</b>			
<b>Tema integrador Mantenimiento:</b>	Drogadicción	<b>Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:</b>	Administración, Motores
		<b>Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:</b>	
<b>Categorías:</b>			
Espacio ( )	Energía ( )	Diversidad ( )	Tiempo ( )
Materia (x)			
<b>Contenidos fácticos</b>			
Conceptos Fundamentales: Pensamiento filosófico		Conceptos Subsidiarios: Reflexión de metanivel, Crítica, Racionalidad/razonabilidad, Argumentación.	
<b>Contenidos procedimentales:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parafrasea las emisiones de los demás tratando de recuperar su sentido</li> <li>2. Clarifica el sentido de lo que expresa.</li> <li>3. Señala cómo sabe que las razones que presenta para sostener una tesis o una emisión dada son adecuadas, correctas o buenas.</li> <li>4. Interroga sobre las razones que tiene al sostener algo o decir algo.</li> </ol>			
<b>Contenidos actitudinales:</b>			
Actitud metodológica. Disposición para preguntar, cuestionar y dudar. Requiere la crítica, es decir, que el sujeto trate de justificar sus propias creencias y que exija razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.			
<b>Competencias genéricas y atributos:</b>			
<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</li> <li>• Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li>• Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>• Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul>			
<b>Competencias disciplinares:</b>			
4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.			

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: FORMAS DE PENSAR**  
**TEMAS: DUDA Y CREENCIA**

**C) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

**Apertura:**

**Estrategias: Evaluación diagnóstica**

CLASE 1 (100) MINUTOS

		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación/agente evaluador
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Pase de lista (5 minutos)						
<p>1. Evaluación diagnóstica (15 minutos) Proporciona la evaluación diagnóstica a todos los integrantes del grupo.</p> <p>2. Comenta a los estudiantes que cuentan con 30 minutos para resolver la evaluación. (30 minutos)</p> <p>3. Cuando todos los estudiantes terminan la evaluación, les solicita que acomoden sus bancas (medio círculo) para comenzar con las actividades planeadas para este día. (3 minutos)</p>	<p>Los alumnos muestran los conocimientos previos de la materia de Lógica y Ética.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>5. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.</p>	Escrito	Examen	Formativa

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: FORMAS DE PENSAR**  
**TEMAS: DUDA Y CREENCIA**

**D) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

**DESARROLLO:**

**Estrategias: Examen diagnóstico**

**Autor que sustenta:**

**CLASE 1 (100) MINUTOS**

		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación/agente evaluador
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
<b>ACTIVIDAD 1</b> <b>Reglas de convivencia</b>						
1. Se realiza una dinámica (lluvia de ideas) para que el alumno reconozca la importancia de establecer reglas de convivencia en el aula. (5 minutos) y poder realizar la dinámica planeada.	Los alumnos eligen a uno de sus compañeros como moderador.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.	Escrito	Diagnóstica	Coevaluación y sumativa
2. Presenta el aprendizaje 9. Los conceptos a tratar (duda, creencia, justificación, evidencia, conocimiento), el objetivo y las competencias que el alumno desarrollará en el aprendizaje 9 (5 minutos)	Analizan a partir de sus experiencias las creencias que supone como verdaderas.	6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.				
<b>ACTIVIDAD 2</b> <b>Lluvia de ideas</b>						
6. Solicita a los alumnos que tomen una hoja del color de su preferencia. (1 minutos) y que escriban en su hoja una de todas las creencia que tienen, la que consideren más importante.	Los estudiantes observan en las hojas pegadas en el pizarrón las diversas creencias de sus compañeros así como la similitud que tienen sus creencias con las	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.		Rubrica	Formativa
		6.3 Reconoce los propios				

<p>Para que el alumno realice la actividad, el profesor presenta algunos ejemplos de creencias que le sirvan al estudiante en la elección de su creencia. (5 minutos)</p> <p>7. Solicita a los alumnos que escriban su nombre en la parte trasera de la hoja, y la pasen a pegar al pizarrón. (3 minutos)</p> <p>8. Solicita la participación de los estudiantes para que lean algunos textos de sus compañeros. (1 minuto)</p> <p>9. Al terminar esa actividad, solicita a otros estudiantes que acomoden los escritos de sus compañeros considerando la similitud de sus creencias. (5 minutos)</p> <p>10. Debido a que los textos los acomodaron los estudiantes de acuerdo a la similitud de su creencia, pide a los estudiantes que formen equipo con los compañeros que coincidan en su creencia o que sea similar a la de ellos. (3 minutos)</p>	<p>de sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes leen algunos textos. (3 minutos)</p> <p>Los estudiantes formulan contraargumentos a sus compañeros.</p> <p>Los alumnos escuchan de manera respetuosa la intervención de sus compañeros.</p>	<p>prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>ACTIVIDAD 3</b> <b>INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL</b> <b>Trabajo en equipo</b> <b>Grupos de enfoque</b></p>		<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de</p>	<p>Escrito</p>	<p>Rubrica de exposición individual</p>	<p>Formativa y sumativa</p>

<p>3. Solicita a los estudiantes que escriban en su libreta ¿por qué creen en x? ante su equipo.</p> <p>4. Posteriormente solicita a los estudiantes que escriban en papel bond las razones en las que coinciden para justificar su creencia en x con el propósito de exponerlas frente al grupo. (15 minutos)</p> <p>5. Solicita que peguen los papeles en el pizarrón y presenten sus razones a sus compañeros. (15 minutos).</p> <p>6. Invita a los integrantes de los equipos que expongan las razones ¿por qué creen en x?</p>	<p>El estudiante reflexiona sobre las razones que sustentan su toma de decisiones</p>	<p>general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>información fundamentados en la reflexión ética.</p>			
<p>7. Indicar a los demás alumnos que realicen preguntas a los compañeros que están exponiendo, con el objetivo de poner en duda la creencia de sus compañeros.</p>	<p>Los estudiantes formulan contraargumentos a sus compañeros. Los alumnos escuchan de manera respetuosa la intervención de sus compañeros.</p> <p>Analiza la importancia de tener habilidades</p>					

<p>8. Cuando los alumnos terminan de exponer, el docente concluye resaltando la similitud de las creencias y justificaciones de los alumnos, y puntualizando que el ejercicio que están realizando tiene que ver con el tema de argumentación en especial con premisas, conclusión, justificación y creencia.</p>	<p>argumentativas a partir de la exposición de sus experiencias</p>					
---	---	--	--	--	--	--

**CLASE 2**

<p><b>ACTIVIDAD 4</b></p> <p><b>CLASE MAGISTRAL</b></p> <p><b>ARGUMENTACIÓN</b></p> <p>9. Inicia el tema de argumentación exponiendo la estructura de un argumento retomando las creencias y justificaciones de los alumnos. Explica (premisa, conclusión, justificación).</p> <p>10. Les proporciona la hoja donde escribieron su creencia y solicita que escriban la justificación de su creencia,</p>	<p>Relaciona los nuevos conceptos con los previos</p> <p>Los alumnos comienzan a estructurar su primer escrito</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Rubrica argumentativa</p>	<p>Formativa y sumativa</p>
--	--	--	--	----------------	------------------------------	-----------------------------

<p>escribiendo los siguiente: "Yo creo x" porque...</p>						
<p><b>11.</b> Les explica que la palabra "porque" que escribieron para explicar porque creen en "x", es un indicador de premisa y eso indica la justificación de "x"</p>	<p>Los estudiantes relacionan los nuevos conceptos con su información previa que han aprendido en Lógica o en Ética</p>					
<p><b>12.</b> Proporciona a los alumnos unas copias de indicadores de premisa e indicadores de conclusión.</p>	<p>Posteriormente los estudiantes leen los indicadores de premisas e indicadores de conclusión para relacionar sus conceptos previos con los nuevos</p>					
<p><b>13.</b> Solicita a los alumnos que lean los indicadores de premisa y los indicadores de conclusión.</p>	<p>Identifican el objetivo de los indicadores en la argumentación.</p>					
<p><b>14.</b> Lee una creencia de los alumnos con las nuevas a características estipuladas para que noten la diferencia entre el primer y el segundo escrito, para posteriormente recalcar el objetivo de los</p>	<p>Identifica la diferencia de un escrito estructurado a uno que no cumple ninguna estructura.</p>					

<p>indicadores de premisa y conclusión.</p> <p><b>15.</b> Pregunta si tienen dudas.</p> <p><b>16.</b> Indica a los alumnos que identifiquen indicadores de premisa e indicadores de conclusión en los tres argumentos que se presentan en el anexo.</p> <p>Evalúa actividad</p> <p><b>17.</b> Señala a los alumnos que el escrito que realicen les dará más claridad a sus ideas, porque es un esquema que muestra claramente las razones que tienen para creer x.</p>	<p>Identifica indicadores de premisa y conclusión en otros escritos.</p> <p>Reflexiona y compara la diferencia entre su primer y segundo escrito</p>					
<p><b>Diferencia entre saber y creer.</b></p> <p><b>Actividad 5</b></p> <p><b>18.</b> Cuestiona a los estudiantes si es lo mismo decir yo creo x o yo sé x Posteriormente solicita que escriban la respuesta en su libreta así como la justificación.</p>	<p>Reflexionan la diferencia entre creer y saber.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Formativa y sumativa</p>

<p>19. Presenta ejemplos para que quede clara la distinción.</p> <p>20. Les proporciona la lectura de Villoro para que identifiquen las características de creer y saber.</p> <p>21. Solicita a los estudiantes que escriban en su libreta las características de los dos conceptos en un cuadro comparativo.</p> <p>22. Una vez que realizan el cuadro los alumnos, el profesor pregunta si lo que escribieron tanto en la primera como en la segunda hoja cubre las características de la creencia o del saber y ¿por qué?</p>	<p>Clarifican las dudas que tienen.</p> <p>Leen la lectura para saber la diferencia entre creer y saber.</p> <p>Realizan un escrito de los conceptos creer y saber resaltando sus características de cada uno.</p> <p>Análisis de las características que cubre su escrito</p>	<p>integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>ACTIVIDAD 6</b></p> <p><b>DUDA Y CREENCIA</b></p> <p>23. Realiza las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿en caso que tu escrito cubra las características de la creencia la cambiarías?, ¿a partir de esta análisis</p>	<p>Los estudiantes reflexionan las preguntas que les ha realizado el docente.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			

<p>conceptual: diferencia entre creer y saber pones en duda tu creencia?</p> <p>24. A partir de lo anterior les proporciona una pequeña lectura de Charles S. Peirce sobre la duda y la creencia.</p> <p>25. Solicita a los alumnos que identifiquen la relación que tiene la duda y la creencia.</p> <p>26. Solicita que a partir de lo anterior identifiquen un acontecimiento en la Historia, en la Ciencia y en su vida cotidiana se ha llevado a cabo este proceso de cambio de creencia.</p>	<p>Realizan la lectura de Charles S. Peirce con el objetivo de saber que las creencias se pueden volver saber o que a partir de que la creencia se puede poner en duda puede surgir una nueva creencia.</p> <p>Los estudiantes realizan una asociación de ideas con el objetivo de enlazar sus conocimientos previos con este nuevo conocimiento.</p>	<p>nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>ACTIVIDAD7</b></p> <p><b>CLASE</b></p> <p><b>MAGISTRAL</b></p> <p>Por último relaciona todos los conceptos</p>	<p>El estudiante analiza su</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información</p>			<p>Formativa</p>

<p>que se estudiaron en esta secuencia con el objetivo de que el estudiante observe con mayor claridad el proceso de su conocimiento adquirido.</p>	<p>proceso de aprendizaje.</p>	<p>de otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>fundamentados en la reflexión ética.</p>			
---	--------------------------------	---	---	--	--	--

Cierre						
Actividades		Competencia(s)		Productos de Aprendizaje :	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Expresar la importancia de las habilidades argumentativas en su vida cotidiana. (10 minutos)	Realiza un informe escrito de lo que aconteció en la clase y la importancia de tener habilidades argumentativas.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.	Informe escrito.	Rubrica	Heteroevaluación
Realiza la evaluación del segundo parcial	Presenta examen, libreta y rubricas para su evaluación del segundo parcial.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.		Examen	Evaluación sumativa.

E) RECURSOS		
Equipo	Material	Fuentes de información
Apertura: Pizarrón Desarrollo: Salón Cierre: Bancas	Apertura: Pizarrón Desarrollo: Libreta Cierre: Plumones	Apertura: Planea 2016 Charles S. (1877). La fijación de la creencia. 1-6-17, de Grupo de estudios peirceanos Sitio web: <a href="http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota*">http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota*</a> Desarrollo: Luis V. (2006). <i>Creer, saber, conocer</i> . Madrid: Siglo XXI 1. <a href="http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3">http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3</a> 2. Irving C. (1995). Introducción a la lógica. México: Limusa. 3. <a href="http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html">http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html</a> 4. <a href="http://www.jornada.unam.mx/2015/12/08/politica/003n1pol">http://www.jornada.unam.mx/2015/12/08/politica/003n1pol</a> Cierre: Planea 2015
<b>Ambiente/escenario:</b>	Respeto, participación, interés.	

## Resultados

Como bien sabemos, la evaluación diagnóstica es un referente para los docentes, pues además de saber los conocimientos con los que cuenta el estudiante, les permite identificar la estructura que tendrá la planeación, así como las estrategias que permitan mejorar los conocimientos y competencias de los estudiantes.

Por lo anterior, en la primera clase aplique una evaluación diagnóstica a veinticinco estudiantes.<sup>17</sup> La evaluación diagnóstica consistió en aplicarles la prueba PLANEA 2016 referente a habilidades argumentativas, con el objetivo de saber qué ocasiona los malos resultados en esta prueba, para ello además de resolver las preguntas de opción múltiple, les solicite que escribieran ¿qué se les dificultaba de la prueba? y que escribieran en su caso, las palabras que desconocían, lo cual ocasiona muchas veces que los estudiantes no respondan correctamente las preguntas. A continuación presento la evaluación diagnóstica:

<sup>17</sup> Los 25 estudiantes son los únicos que asistieron a esa clase. Mi intervención en el aula no influyó en la inasistencia porque ellos no sabían que yo les daría la clase.

COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE  
MÉXICO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	TURNO: MATUTINO
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
CECyTEM PLANTEL LA PAZ	SEMESTRE 2017 – 2017

TIEMPO APROXIMADO (50 minutos)

ASIGNATURA:

**TEMAS DE FILOSOFÍA**

APRENDIZAJE 9

**FORMA DE PENSAR**

(DUDA, CERTEZA, ERROR, JUSTIFICACIÓN, CREENCIAS, VERDAD)

GRUPO:

NOMBRE DEL ALUMNO:

NÚMERO DE LISTA:

Con base en el siguiente texto, conteste los reactivos que se presentan a continuación.

### Ocupaciones del futuro: entre el ocio y el trabajo

Azkur Mendizábal (2009)  
con información de Nicaragua Guzmán, Costa Rica.

[1]

La llegada de nuevos tiempos, así como la aceleración y la modernización de la vida cotidiana, está propiciando que la interacción entre el descanso y el trabajo sea redefinida para adaptarse a las exigencias de estas nuevas transformaciones.

[2]

Algunos plantean que estas propuestas no tendrían efectos en culturas como las de Latinoamérica, donde la responsabilidad para el trabajo depende mucho más del liderazgo de los jefes que de los mismos empleados. De cualquier modo, la tecnologización de las ramas productivas y las novedades crecientes que modificarán los tiempos futuros necesitarán de una fuerza laboral sana que las sostenga pero que, al mismo tiempo, conserve ese equilibrio natural que permita la recuperación del ser humano. Es aquí donde radica la importancia de comprender todos estos elementos como parte de un proceso integral: el presente y el futuro, la innovación y el desarrollo, el ocio y el trabajo.

[3]

Nosotros, así como cualquier otro ser vivo, estamos alternando entre un continuo gasto de energía y su posterior recuperación. Entre una etapa y otra, necesitamos un periodo gradual de inactividad o reducción de procesos para poder vivir satisfactoriamente. Es así que, como la mayoría de los organismos naturales, dormimos, pero a diferencia de muchos, recurrimos a ciertos métodos complementarios para aliviar la pérdida de energía. El conjunto de estas actividades y el tiempo que requieren es lo que conocemos como el ocio.

[4]

Este concepto de ocio es el punto de equilibrio en el sistema de derecho y obligación por el cual se rige el trabajo. Por esta razón, en diferentes cartas magnas y otros documentos legales emitidos por instituciones gubernamentales, se protegen estos momentos indispensables de las personas bajo los regímenes de vacaciones, días feriados y de descanso. Cada ser vivo adopta su propia forma de descanso, lo que le asegurará el equilibrio vital de sí mismo, así lo señala la Constitución de Costa Rica, un país latinoamericano.

[5]

En contraste, el sólo hecho de mencionar el término "trabajo" hace que pensemos en lugares como una oficina, un sitio de construcción o un consultorio médico; relaciones que no incluyen la alternancia necesaria entre trabajo y descanso. Esto es muy importante porque, a diferencia de las máquinas, el constante flujo energético que requerimos para trabajar no se mide solamente por el esfuerzo físico ya que el desgaste va más allá.

[6]

No podemos mantenernos activos por siempre, incluso, la falta de tiempo libre llegaría a estresarnos y a reducir nuestra capacidad, es por esto que la aplicación conjunta de estas dos situaciones en la vida del ser humano, trabajo y ocio, da como resultado el movimiento social de cada día.

[7]

En ciertas naciones de Europa se ha aplicado la disminución de las jornadas laborales para impulsar la economía. Se han limitado a una jornada semanal de cinco días y han reducido la actividad diaria de ocho a seis o hasta cinco horas, lo que permite al empleado usar ese tiempo extra para actividades personales y emprender algún proyecto que le genere otros ingresos o simplemente recrearse. El ocio es definido por la Real Academia como todas las obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones.

[8]

En los países asiáticos, donde la densidad poblacional alcanza índices elevados, es muy común el método de los "trabajos-dormitorio". Este consiste en que las compañías construyen en sus instalaciones cubículos para

que el trabajador duerma, y al despertarse, regrese a su puesto; así la persona elimina la necesidad de desplazarse a su hogar.

[9]

Además, en algunos países se practica la distribución del periodo laboral que permite al trabajador replantear su jornada y distribuirla como él desee. Por ejemplo, alguien contratado por cuarenta y ocho horas semanales, podría completarlas en cuatro tiempos de doce horas cada uno y tendría tres días libres a la semana en lugar de uno o dos.

6. El texto menciona algunas acciones que se han tomado para tratar de mejorar el desempeño laboral. Relacione estas acciones con el lugar donde suceden.

Lugar	Acción
1. Europa	a) Aplicación del método de los "trabajos-dormitorio"
2. Asia	b) Disminución de las jornadas laborales
	c) Distribución por el mismo trabajador de su jornada laboral

- A) 1a y 2b  
 B) 1b y 2a  
 C) 1b y 2c  
 D) 1c y 2a

7. Son explicaciones que proporciona el autor para expresar que los seres humanos nos diferenciamos de otros seres vivos, así como de las máquinas:

1. En contraste, el sólo hecho de mencionar el término "trabajo" hace que pensemos en lugares como una oficina, un sitio de construcción o un consultorio médico
2. A diferencia de las máquinas, el constante flujo energético que requerimos para trabajar no se mide solamente por el esfuerzo físico y que el desgaste va más allá
3. La aplicación conjunta de trabajo y ocio, en la vida del ser humano, da como resultado el movimiento social de cada día
4. La mayoría de los organismos naturales, dormimos, pero a diferencia de muchos, recurrimos a ciertos métodos complementarios para aliviar la pérdida de energía

- A) 1 y 3  
 B) 1 y 4  
 C) 2 y 3  
 D) 2 y 4

8. ¿Cuál es el tema central del párrafo 3?

- A) La pérdida de entusiasmo y actividad  
 B) La reducción de la inactividad  
 C) La construcción del concepto ocio  
 D) La recuperación de energía

9. ¿Qué tipo de relación se presenta entre los siguientes enunciados?
- No podemos mantenernos activos por siempre
  - La distribución del periodo laboral por parte del trabajador es importante
- A) Problema — solución  
 B) Causa — efecto  
 C) Comparación — contraste  
 D) Concepto — ejemplo
10. ¿Qué frase sintetiza el contenido del texto?
- A) La importancia que se da a la independencia laboral es diferente según la cultura  
 B) La necesidad de un balance adecuado entre trabajo y descanso  
 C) La llegada de nuevos tiempos y la modernización de la vida cotidiana  
 D) La disminución de las jornadas laborales como impulso a la economía
11. ¿Qué necesita el ser humano entre un gasto de energía y una recuperación?
- A) Un periodo gradual de inactividad  
 B) Realizar esfuerzo físico diariamente  
 C) Unas jornadas laborales justas  
 D) Disminución de las jornadas laborales
12. Son algunas de las medidas tomadas en distintos países en favor del descanso de los empleados.
1. Tecnologizar las ramas productivas
  2. Limitar la jornada laboral semanal
  3. Medir el desgaste físico y mental
  4. Implementar los "trabajos-dormitorio"
  5. Proteger jurídicamente los días feriados
  6. Promover actividades de esparcimiento
- A) 1, 3, 4  
 B) 1, 3, 6  
 C) 2, 5, 6  
 D) 2, 4, 5
13. ¿Qué explicaciones apoyan el argumento, expresado en el párrafo 3, sobre la necesidad de reposar para recuperar la energía gastada?
1. En diversas constituciones se protege el derecho al ocio
  2. Los periodos de inactividad son necesarios para vivir
  3. El tiempo libre puede emplearse para actividades recreativas
  4. Los organismos descansan para recuperar su equilibrio natural
- A) 1 y 3  
 B) 1 y 4  
 C) 2 y 3  
 D) 2 y 4
14. Elija la opción que represente un argumento contrario a la opinión del autor.
- A) No podemos mantenernos activos por siempre, la falta de tiempo libre afecta nuestra capacidad productiva y nuestra salud  
 B) En Latinoamérica las propuestas respecto al ocio serían irrelevantes, pues el compromiso con la productividad depende de los jefes  
 C) Además de dormir, necesitamos otras formas de recuperar la energía perdida. Esto nos distingue de otros organismos naturales  
 D) En cartas magnas y otros documentos legales se protegen los tiempos necesarios para el descanso mediante vacaciones
15. ¿Cuáles son los recursos discursivos que emplea el autor para apoyar sus argumentos en los párrafos 4, 6 y 8, respectivamente?
- A) Opinión, dato y argumento  
 B) Argumento, hecho y cita  
 C) Dato, opinión y ejemplo  
 D) Cita, hecho y ejemplo

16. El punto de vista que el autor manifiesta en el texto es:

- A) distribuir el periodo laboral del trabajador y limitar la actividad diaria de ocho a seis horas
- B) aplicar conjuntamente el trabajo y el ocio para lograr una dinámica social
- C) crear un método al estilo "trabajos-dormitorio", para que el trabajador no se desplace a su hogar
- D) graduar los periodos de descanso para la recuperación del trabajador

17. En el párrafo 7 el autor opina que:

- A) en ciertas naciones de Europa se ha aplicado la disminución de las jornadas laborales para impulsar la economía
- B) el ocio es definido por la Real Academia como todas las obras de ingenio que alguien forma en los ratos libres
- C) en ciertos lugares de Europa se ha limitado a una jornada semanal de cinco días y se han reducido las horas de actividad diaria
- D) el tiempo extra para actividades personales permite al trabajador emprender algún proyecto que le genere otros ingresos

18. Relacione las partes del texto con el párrafo o los párrafos que le corresponden.

Parte del texto	Párrafos
1. Presentación del tema	a) 2
2. Argumento	b) 3, 7
3. Conclusión	c) 6
	d) 1, 9

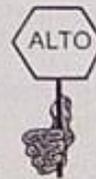
- A) 1a, 2b, 3c
- B) 1b, 2c, 3a
- C) 1c, 2d, 3b
- D) 1d, 2a, 3c

19. ¿Cuál es la premisa que corresponde con la siguiente conclusión?  
La combinación entre trabajo y ocio promueve un mayor rendimiento laboral.

- A) El trabajo se rige por el sistema de derecho y por la obligación
- B) Los humanos necesitan intercalar entre el gasto de energía y su posterior recuperación
- C) Los tiempos futuros necesitarán de una fuerza de trabajo sana
- D) El flujo energético que se requiere para trabajar no se mide solamente por el esfuerzo físico

20. ¿Qué cita apoya la postura del texto sobre el empleo del ocio en actividades recreativas?

- A) Los seres vivos adoptan formas propias de descanso para conservar el equilibrio vital
- B) Al igual que otros organismos, los humanos alternan entre el gasto de energía y la recuperación
- C) Las obras de ingenio constituyen las actividades principales realizadas en el tiempo libre
- D) La falta de descanso puede llegar a estresarnos y reducir nuestras capacidades mentales



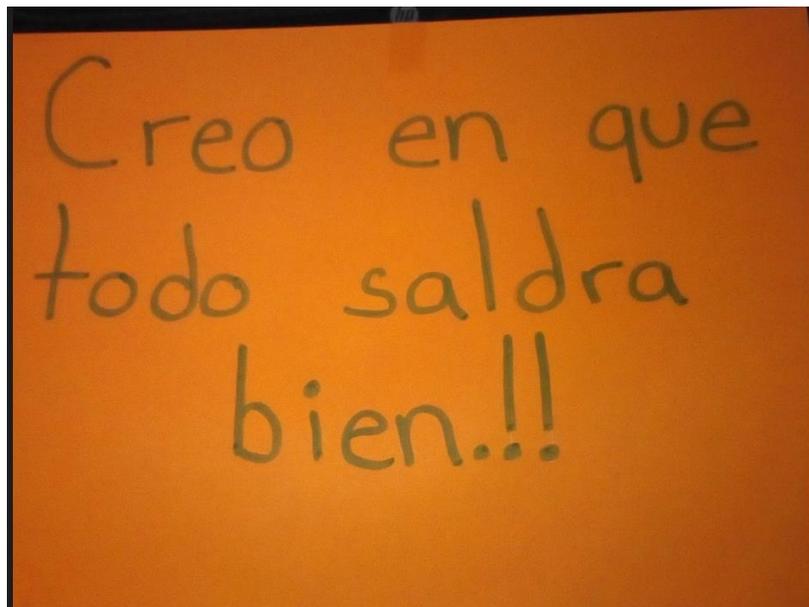
Aquí termina la primera sesión.  
Espere instrucciones del aplicador.

Como mencione, al final de la evaluación solicité a los estudiantes que escribieran qué es lo que se les había dificultado en la evaluación o en su caso que escribieran

las palabras que no comprendían. Como resultado de la evaluación diagnóstica quedaron evidentes dos puntos, 1) los estudiantes no sabían que es una premisa y que es una conclusión pues expresaron el desconocimiento de estos conceptos a pesar de que el estudio de ellos estaba marcado en el plan de estudios de Lógica que llevaron en primer semestre, lo cual llevaba a no muy buenos resultados en su evaluación.

Debido a esos resultados, uno de los objetivos que tendría que plantear en la planeación didáctica era consolidar los conceptos de premisa y conclusión, con los conocimientos previos que ellos ya tenían. Para consolidar esos conceptos recurrí a los conceptos creer y saber con el objetivo de que ellos identificaran que la creencia influye en su toma de decisiones y que no está justificada. Los resultados fueron buenos, porque identificaron y relacionaron la diferencia entre saber y conocer con sus ejemplos y los de sus compañeros, además de que mostraban una relación de su creencia con su toma de decisiones, también consideraron que la mayoría de las veces tomaban sus decisiones por impulso, un ejemplo claro es el siguiente:

Un estudiante escribió lo siguiente:



El estudiante creía que todo saldría bien respecto a las consecuencias de la decisión que en su momento tomó, no por medio de la razón, sino por impulso.

Los resultados de la actividad fueron buenos, pero noté que tenía que hacer un cambio en la planeación, el cambio residía en el tema principal de la actividad cambiar la creencia por una decisión, consideré cambiar el tema, porque como bien lo he señalado a lo largo de este trabajo, el punto central del desarrollo de habilidades argumentativas tiene como objetivo que los estudiantes tengan un esquema argumentativo claro para poder tomar una decisión, lo cual se vincula al nuevo modelo educativo, en especial con las actividades de toma de decisiones del programa construyet.

Este cambio no afecta la línea del fundamento filosófico que he propuesto, porque el objetivo es reflexionar sobre la influencia que tienen las creencias en nuestra toma de decisiones, para resaltar nuevamente la diferencia entre saber y creer, además de dar paso al esquema argumentativo (estructura de un argumento).

Práctica docente dos.

SEGUNDO FORMATO DE INTERVENCIÓN DOCENTE

 <b>SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b> <b><u>INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA</u></b>									
<b>B) IDENTIFICACIÓN</b>									
<b>Institución:</b>	CECYTEM								
<b>Plantel:</b>	LA PAZ			<b>Profesor:</b>	Lic. Nayeli Ramírez Castellanos				
<b>Asignatura:</b>	Filosofía	<b>Semestre:</b>	Quinto	<b>Carrera:</b>	Mantenimiento Industrial y Programación	<b>Periodo de aplicación:</b>	22 Noviembre- 27 Noviembre del 2017	<b>Fecha:</b>	11 de Noviembre del 2017
						<b>Duración en horas:</b>	5 horas c/u de 50 minutos		
<b>Grupo:</b>	502	<b>Secuencia</b> __9__ <b>de</b> __15__							

**C) INTENCIONES FORMATIVAS**

<b>Propósito de la estrategia didáctica: El estudiante desarrolla habilidades argumentativas (identificar premisas, conclusiones, tesis, y elaborar justificaciones y contraargumentos) en estudiantes de educación media superior</b>			
<b>Tema integrador</b>	<b>Salud sexual</b>	<b>Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:</b>	Administración, Motores
<b>Mantenimiento:</b>		<b>Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:</b>	
<b>Categorías:</b>			
Espacio ( )	Energía ( )	Diversidad ( )	Tiempo ( )
Materia (x)			
<b>Contenidos fácticos</b>			
<b>Conceptos Fundamentales:</b> Pensamiento filosófico		<b>Conceptos Subsidiarios:</b> Reflexión de metanivel, Crítica, Racionalidad/razonabilidad, Argumentación.	

**Contenidos procedimentales:**

11. Parafrasea las emisiones de los demás tratando de recuperar su sentido
12. Clarifica el sentido de lo que expresa.
13. Señala cómo sabe que las razones que presenta para sostener una tesis o una emisión dada son adecuadas, correctas o buenas.
14. Interroga sobre las razones que tiene al sostener algo o decir algo.

**Contenidos actitudinales:**

Actitud metodológica. Disposición para preguntar, cuestionar y dudar. Requiere la crítica, es decir, que el sujeto trate de justificar sus propias creencias y que exija razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.

**Competencias genéricas y atributos:**

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

**Competencias disciplinares:**

4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: FORMAS DE PENSAR  
TEMAS: DUDA Y CREENCIA**

**F) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

**Apertura:  
Estrategias: Examen diagnóstico  
Autor que sustenta:**

CLASE 1 (100) MINUTOS		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación/agente evaluador
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)  Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Pase de lista (5 minutos)						
<p>1. Evaluación diagnóstica (15 minutos) Proporciona la evaluación diagnóstica a todos los integrantes del grupo.</p> <p>2. Comenta a los estudiantes que cuentan con 30 minutos para resolver la evaluación. (30 minutos)</p> <p>3. Cuando todos los estudiantes terminan la evaluación, les solicita que acomoden sus bancas alrededor de las paredes del aula (medio círculo) para comenzar</p>	Los alumnos muestran los conocimientos previos de la materia de Lógica y Ética.	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.	Examen	Examen	Formativa

con las actividades planeadas para este día. (3 minutos)						
--	--	--	--	--	--	--

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: FORMAS DE PENSAR**  
**TEMAS: DUDA Y CREENCIA**

**C) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

**Desarrollo:**

**Aprendizaje significativo**

**Autor que sustenta: Ausubel**

**CLASE 1 (100) MINUTOS**

		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrument o de evaluación	Tipo de evaluación/a gente evaluador
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) )  — Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
				<p><b>ACTIVIDAD 1</b>  <b>Establecer reglas de convivencia grupal</b>                      4-Se realiza una dinámica (lluvia de ideas) para establecer reglas de convivencia en la dinámica planeada. (5 minutos)</p>	<p>El alumno expresa las reglas que considera fundamentales para la convivencia (ambiente en el aula)</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.                      6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>
<p><b>ACTIVIDAD 2</b>  <b>Detección de ideas a partir de una lluvia de ideas</b>                      5-Solicita a los alumnos que tomen una hoja del color de su preferencia. (1 minutos) y que escriban en su hoja una decisión que hasta ahora no han tomado en su vida o alguna que tomaron en algún momento hasta ahora. Para que</p>	<p>Los alumnos escriben en una hoja del color de su preferencia una decisión que no han tomado por falta de razones suficientes.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.                      6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	Escrito	Lista de cotejo de exposición individual	Formativa y sumativa

<p>el alumno realice la actividad, el docente presenta algunos ejemplos que le sirvan al estudiante en la elección de su decisión. (5 minutos)</p> <p>6-Solicita a los alumnos que escriban su nombre en la parte trasera de la hoja, y que pasen a pegarla al pizarrón. (3 minutos)</p> <p>7-Solicita la participación de los estudiantes para que lean sus textos. (1 minuto)</p> <p>8-Al terminar esa actividad, pide a los estudiantes que le proporcionen las hojas de colores y que en su libreta escriban razones a favor y en contra de la decisión que tomaron. (5 minutos)</p>	<p>Pasan algunos estudiantes a pegar su hoja en el pizarrón.</p> <p>Los alumnos participan voluntariamente para realizar la lectura de las ideas de sus compañeros. Los alumnos escuchan de manera respetuosa la intervención de sus compañeros.</p> <p>El estudiante reflexiona sobre las razones que sustentan su toma de decisiones.</p>	<p>conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>ACTIVIDAD 3</b> <b>Información conceptual</b> 1. (Opcional) Solicita a los estudiantes que escriban en papel bond las razones que justifican su decisión (mínimo tres) para presentarlas frente al grupo. Haciendo incapie en que</p>	<p>Los estudiantes leen algunos textos. (3 minutos)</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Rubrica de exposición</p>	<p>Formativa y sumativa</p>

<p>piensen los posibles cuestionamientos que les harán sus compañeros. (15 minutos)</p> <p>2. Solicita a los estudiantes que peguen los papeles en el pizarrón y presenten sus razones a sus compañeros. (5 minutos).</p> <p>3. Invita a los demás estudiantes que cuestionen las razones de sus compañeros, con el objetivo de poner en duda las razones de sus compañeros. (20 minutos)</p> <p>4. Cuando los alumnos terminan de exponer, el docente cierra la actividad con la siguiente pregunta. ¿La mayoría de las decisiones que observamos en el pizarrón las tomaron sus compañeros por impulso, razonamiento o ambas? (3 minutos)</p>	<p>Los estudiantes formulan contraargumentos a sus compañeros. Los alumnos escuchan de manera respetuosa la intervención de sus compañeros.</p> <p>Analizan la importancia de las razones que tenemos para la toma de decisiones.</p> <p>Reflexiona sobre el origen de sus decisiones.</p>	<p>perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>CLASE 2</b> <b>(100 MINUTOS)</b></p>						

<p><b>ACTIVIDAD 4</b></p> <p><b>EL DOCENTE ES UN GUÍA DE EN ACTIVIDAD</b></p> <p>1. Inicia el tema de argumentación tomando como ejemplo una decisión de los estudiantes.</p> <p>2. Expone la estructura de un argumento retomando las decisiones de los alumnos y las cuales presenta como ejemplos de conclusiones.</p> <p>3. Les proporciona a los alumnos la hoja donde escribieron su decisión y solicita de manera general que escriban porque creen que es la mejor decisión y las razones que los llevan a tomar esa decisión, escribiendo los siguiente.</p> <p>“Yo creo que x es la mejor decisión o fue la mejor decisión” porque...</p> <p>4. Señala a los alumnos que el escrito que realicen les dará más claridad a sus ideas, porque es un esquema que</p>	<p>El estudiante relaciona su decisión como en el ejemplo presentado por la maestra.</p> <p>Identifica y señala en su escrito las premisas y conclusión.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Sumativa Formativa</p>
--	--	--	--	----------------	------------------------	---------------------------



<p>premisa y conclusión.</p> <p>6. Posteriormente les presenta unos ejemplos de algunos ejercicios donde se pueden localizar premisas y conclusiones.</p> <p>7. Pregunta si tienen dudas.</p> <p>8. Indica a los alumnos que identifiquen indicadores de premisa e indicadores de conclusión en los tres argumentos que se presentan en el anexo.</p> <p>Evalúa actividad</p>	<p>Localiza los indicadores y escribe a cuál pertenece cada uno.</p>					
<p><b>Actividad 6</b></p> <p>1. Les cuestiona si es lo mismo decir yo haré x porque creo que x es la mejor decisión o yo sé que x es la mejor decisión porque ...</p> <p>2. Presenta ejemplos para que quede clara la distinción.</p> <p>3. Les proporciona la lectura de Villoro para que</p>	<p>Reflexionan la distinción de creer y saber de manera intuitiva.</p> <p>Subrayan las diferencias entre creer y saber</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			

<p>identifiquen la diferencia entre creer y saber.</p> <p>4. Solicita a los estudiantes que escriban en su libreta las diferencias entre los dos conceptos.</p>	<p>Realizan un cuadro comparativo</p>					
<p><b>Actividad 7</b></p> <p>1. Solicita a los estudiantes que reflexionen: si en la decisión que ellos tomaron se muestra un saber o una creencia, y si pusieron en duda su decisión una vez que la tomaron, si es así ¿por qué?</p> <p>2. A partir del ejercicio anterior, el docente inicia el tema de la relación que tiene la duda y la creencia para la generación de nuevo conocimiento, facilitándoles la lectura “Fijación de la creencia de Charles S. Peirce.</p>	<p>Recuerdan si se arrepintieron de su decisión o si la pusieron en duda.</p> <p>El estudiante se acerca a una teoría que inserta al estudiante a una de muchas teorías que hablan sobre el concepto de verdad y la construcción de nuevo conocimiento. (aprendizaje significativo)</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Formativa y sumativa</p>
<p><b>ACTIVIDAD 8</b></p>		<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención,</p>			<p>Formativa</p>

<p>Lo anterior sirve para reflexionar el:</p> <p><b>Número 1</b></p> <p>Primer razonamiento: Quiero por lo tanto lo hago.</p> <p>Segundo razonamiento: Tengo ganas pero...</p> <p>Tercer razonamiento: Lo voy hacer o no</p> <p><b>Número 2</b> La diferencia entre creer y saber.</p> <p><b>Número 3</b></p> <p>Creencia-duda-razones- creencia</p> <p><b>Número 4</b></p> <p>La importancia de las habilidades argumentativas</p>		<p>interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			
---	--	--	--	--	--	--

## Cierre

Actividades		Competencia(s)		Productos de Aprendizaje:	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)  Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Expresar la importancia de las habilidades argumentativas en su vida cotidiana. (10 minutos)	Realiza un informe escrito de lo que aconteció en la clase y la importancia de tener habilidades argumentativas.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.	Informe escrito		Heteroevaluación
Realiza la evaluación del aprendizaje					Examen	Evaluación sumativa.

D) RECURSOS		
Equipo	Material	Fuentes de información
Apertura: Pizarrón Desarrollo: Salón Cierre: Bancas	Apertura: Pizarrón Desarrollo: Libreta Cierre: Plumones	Apertura: Planea 2016 Charles S. (1877). La fijación de la creencia. 1-6-17, de Grupo de estudios peirceanos Sitio web: <a href="http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota*">http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html#nota*</a> Desarrollo: Luis V. (2006). <i>Creer, saber, conocer</i> . Madrid: Siglo XXI 3. <a href="http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3">http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3</a> 4. Irving C. (1995). Introducción a la lógica. México: Limusa. 5. <a href="http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html">http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html</a> 6. <a href="http://www.jornada.unam.mx/2015/12/08/politica/003n1pol">http://www.jornada.unam.mx/2015/12/08/politica/003n1pol</a> Cierre: Planea 2015
<b>Ambiente/escenario:</b>		

### Resultados.

En esta segunda práctica docente noté que tenía que realizar un segundo cambio en mi planeación, este consistía en acotar los temas de referencia, porque la integración de los equipos de acuerdo a la similitud de su toma de decisiones resultaba un problema, pues algunos equipos tenían demasiados integrantes por la similitud de su decisión, otros tenían solamente dos integrantes y algún estudiante se quedaba sin equipo. La acotación de estos temas consistiría en plantear dilemas para que los temas a tratar en la actividad no estuvieran muy abiertos, como sucedió en la práctica anterior.

Práctica docente tres.

TERCER FORMATO DE INTERVENCIÓN DOCENTE



SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

A) IDENTIFICACIÓN

<b>Institución:</b>	ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No 18				
<b>Plantel:</b>	18		<b>Profesor:</b>	Lic. Nayeli Ramírez Castellanos	
<b>Asignatura:</b>	Lógica	<b>Semestre:</b>	Segundo	<b>Carrera:</b>	Bachillerato general
				<b>Periodo de aplicación:</b>	16 Abril - 23 Abril del 2018
				<b>Duración en horas:</b>	5 horas c/u de 50 minutos
				<b>Fecha:</b>	27 de Marzo 2018
<b>Grupo:</b>	1.1	<b>Secuencia</b> <u>4</u> <b>de</b> <u>9</u>			

D) INTENCIONES FORMATIVAS

<b>Propósito de la estrategia didáctica:</b> El estudiante desarrolla habilidades argumentativas (identificar premisas, conclusiones, tesis, y elaborar justificaciones y contraargumentos) en estudiantes de educación media superior			
<b>Tema integrador Mantenimiento:</b>	Salud sexual	<b>Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:</b>	Humanidades

		<b>Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:</b>	
<b>Categorías:</b>			
Espacio ( )	Energía ( )	Diversidad ( )	Tiempo ( )      Materia (x)
<b>Contenidos fácticos</b>			
Conceptos Fundamentales: Pensamiento y conocimiento		Conceptos Subsidiarios: Reflexión de metanivel, Crítica, Racionalidad/razonabilidad, Argumentación.	
<b>Contenidos procedimentales:</b>			
10. Parafrasea las emisiones de los demás tratando de recuperar su sentido 11. Clarifica el sentido de lo que expresa. 12. Señala cómo sabe que las razones que presenta para sostener una tesis o una emisión dada son adecuadas, correctas o buenas. 13. Interroga sobre las razones que tiene al sostener algo o decir algo.			
<b>Contenidos actitudinales:</b>			
Actitud metodológica. Disposición para preguntar, cuestionar y dudar. Requiere la crítica, es decir, que el sujeto trate de justificar sus propias creencias y que exija razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.			
<b>Competencias genéricas y atributos:</b>			
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Atributos: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</li> <li><input type="checkbox"/> Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li><input type="checkbox"/> Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li><input type="checkbox"/> Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul>			
<b>Competencias disciplinares:</b>			
4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.			

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: FORMAS DE PENSAR**  
**TEMAS: DUDA Y CREENCIA**

**D) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

**Apertura:**

**Estrategias: Examen diagnóstico**

**Autor que sustenta:**

**CLASE 1 (100) MINUTOS**

		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación /agente evaluador
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinares  Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Pase de lista (5 minutos)						
<p>1. Evaluación diagnóstica (15 minutos) Proporciona la evaluación diagnóstica a todos los integrantes del grupo.</p> <p>2. Comenta a los estudiantes que cuentan con 30 minutos para resolver la evaluación. (30 minutos)</p> <p>3. Cuando todos los estudiantes terminan la evaluación, les solicita que acomoden sus bancas alrededor de las paredes del aula (medio círculo) para comenzar con las actividades planeadas para este día. (3 minutos)</p>	<p>Los alumnos muestran los conocimientos previos de la materia de Filosofía y Lógica.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teóricos-metodológicos.</p>	Evaluación	Examen	Formativa

## Desarrollo

**Estrategias implementadas:** Aprendizaje significativo

**Autor que sustenta:** Ausubel

		Competencia(s)		Producto(s) de Aprendizaje	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
<p><b>ACTIVIDAD 1</b> <b>Establecer reglas de convivencia grupal</b></p> <p>5. Se realiza una dinámica (lluvia de ideas) para establecer reglas de convivencia en la dinámica planeada. (5 minutos)</p>	<p>Los estudiantes proponen reglas de convivencia.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Lista de reglas de convivencia.</p>		<p><b>Diagnóstica</b></p>
<p><b>ACTIVIDAD 2</b> <b>Detección de ideas a partir de una lluvia de ideas</b></p> <p>27. Solicita a los alumnos que en una hoja de su cuaderno escriban cinco decisiones que hayan tomado hasta este momento.</p> <p>28. Posteriormente les indica que seleccionen de estas cinco una, la que ellos consideren la más importante.</p>	<p>Escriben cinco decisiones que han tomado hasta este momento de su vida.</p> <p>Él selecciona la decisión más importante hasta este momento de su vida.</p> <p>Participan en la lectura de los</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Formativa y sumativa</p>

<p>Posteriormente les dice que la escriban en una hoja del color de su preferencia. (1 minutos)</p> <p><b>29.</b> Una vez que el estudiante realizo la anterior actividad les solicita que escriban su nombre en la parte trasera de la hoja para que pasen a pegarla al pizarrón. (3 minutos)</p> <p><b>30.</b> Solicita la participación de los estudiantes para que lean algunos textos de sus compañeros. (1 minuto)</p>	<p>trabajos de sus compañeros</p>	<p>acervo con el que cuenta.</p>				
<p><b>ACTIVIDAD 3</b> <b>Información conceptual</b></p> <p><b>31.</b> Al terminar esa actividad, pide a los estudiantes que escriban en una hoja del mismo color las razones que tomaron en cuenta para tomar esa decisión. (5 minutos)</p> <p><b>32.</b> Solicita a los estudiantes que peguen sus hojas de color en el pizarrón y presenten sus razones a sus compañeros. (5 minutos).</p>	<p>Escriben las razones en una hoja de color Presentan las razones que tomaron en cuenta para tomar su decisión</p> <p>Los estudiantes, leen, observan y analizan las razones que presentan sus compañeros en sus hojas pegadas en el pizarrón. Posteriormente cuestionan a sus compañeros que</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p>Escrito</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Formativa y sumativa</p>

<p><b>33.</b> Invita a los demás estudiantes que cuestionen las razones que presentan sus compañeros, con el objetivo de poner en duda al estudiante (20 minutos)</p> <p><b>34.</b> Cuando los alumnos terminan de exponer, el docente cierra la actividad. Con la siguiente pregunta: tomaron la decisión ¿por qué sabían que era la mejor decisión o por qué creían que era la mejor decisión?</p>	<p>presentan razones que no los convenzan o no comprendan.</p> <p>Los estudiantes reflexionan la pregunta del cierre de la clase. Los alumnos escuchan de manera respetuosa la intervención de sus compañeros. Analiza la importancia de tener habilidades argumentativas a partir de la exposición de sus experiencias.</p>					
<b>CLASE 2</b>						
<p><b>ACTIVIDAD 4</b></p> <p><b>35.</b> Inicia la clase con las preguntas de la clase anterior.</p> <p><b>36.</b> Les proporciona a los estudiantes las copias de las páginas 14-17 del libro Creer, saber, conocer, de Luis Villoro, con el objetivo de que el alumno comprenda la diferencia entre; 1) x sabe que p y 2) x cree que p. A partir de lo anterior, los estudiantes relacionan ese aprendizaje con</p>	<p>Expresan sus ideas. Identifican las características de los conceptos al mismo tiempo que los relacionan con sus conceptos previos.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			<p><b>Formativa y sumativa</b></p>

<p>la toma de decisiones:</p> <p>1) Yo sabía que x era la mejor decisión porque... “o”</p> <p>2) Yo creía que x era la mejor decisión porque...</p> <p>El análisis de estos nuevos conceptos: creer y saber, sirve para que los estudiantes relacionan sus conceptos previos, con las características de los que desarrolla Villoro en su libro.</p> <p>Es muy probable que en esta actividad cambiarán su noción o tendrán más claridad de los conceptos que tienen los estudiantes de Creer y saber.</p> <p>3) Clase magistral Aterrizar conceptos para tener una mayor claridad</p>						
<p><b>ACTIVIDAD 5</b></p> <p><b>37.</b> Solicita a los estudiantes que estructuren su creencia y las razones que la justifican de la siguiente manera: Yo sabía que x era la mejor decisión</p>	<p>Estructuran su creencia con los nuevos conceptos.</p>	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>	<p><b>Escrito</b></p>	<p><b>Lista de cotejo</b></p>	<p><b>Formativa y sumativa</b></p>

<p>porque...1), 2), 3)...</p> <p><b>38.</b> Al terminar de estructurar su creencia solicita a los estudiantes que reflexionen y analicen si las razones que consideran para justificar su decisión, cumplen con la las características del saber o de una creencia. (Esta reflexión la retoma más Adelante)</p> <p><b>39.</b> Realiza la siguiente pregunta: ¿Consideran importante saber argumentar? ¿Por qué? Si algunos afirman que es importante saber argumentar pregunta ¿saben argumentar?</p> <p><b>40.</b> El docente expone la estructura de un argumento: premisa y conclusión, así como las proposiciones, retomando las decisiones de los alumnos, las cuales presenta como ejemplos de conclusiones.</p> <p><b>41.</b> Solicita a los estudiantes que señalen en su escrito como conclusión a su creencia y como</p>	<p>Analizan la estructura de su creencia con el objetivo de saber si x creía que era la mejor decisión o x sabía que era la mejor decisión.</p>	<p>prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
--	---	--	--	--	--	--

<p>premisas a sus razones.</p> <p><b>42.</b> Identifican los valores (V o F) de sus proposiciones.</p> <p><b>43.</b> Una vez que el estudiante tiene estructurada su decisión y tiene los valores de sus proposiciones los invita a que analicen si su decisión implicaba: 1) x creía que era la mejor decisión o 2) x sabía que era la mejor decisión.</p>						
<p><b>ACTIVIDAD 6</b> <b>CLASE</b> <b>MAGISTRAL</b></p> <p><b>44.</b> Comienza a exponer la estructura de un argumento.</p> <p><b>45.</b> Proporciona a los alumnos unas copias de indicadores de premisa e indicadores de conclusión.</p> <p><b>46.</b> Les explica que la palabra “porque” que escribieron para explicar porque creen en “x”, es uno de varios indicadores de premisa y eso indica la justificación de “x”</p> <p><b>47.</b> Solicita a los alumnos que lean los indicadores de</p>		<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			<p><b>Formativa y sumativa</b></p>

<p>premisa y los indicadores de conclusión.</p> <p><b>48.</b> Lee nuevamente las creencias de los alumnos con sus justificaciones y recalca el objetivo de los indicadores de premisa y conclusión.</p> <p><b>49.</b> Posteriormente les presenta unos ejemplos de algunos ejercicios donde se pueden localizar premisas y conclusiones.</p> <p><b>50.</b> Pregunta si tienen dudas.</p> <p><b>51.</b> Indica a los alumnos que identifiquen indicadores de premisa e indicadores de conclusión en los tres argumentos que se presentan en el anexo.</p> <p><b>52.</b> Evalúa actividad</p>						
<p><b>ACTIVIDAD 7</b></p> <p><b>53.</b> Solicita que reflexionen: 1) si la decisión que tomaron implica un saber o una creencia, 2) si cambiarían o no su decisión, o si pensaron en cambiarla, pues si es así, a</p>		<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus</p>	<p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p>			<p><b>Formativa y sumativa</b></p>

<p>pusieron en duda.</p> <p><b>54.</b> Lo anterior sirve para concluir:</p> <p><b>Número 1</b></p> <p>Primer razonamiento:</p> <p>Quiero por lo tanto lo hago.</p> <p>Segundo razonamiento:</p> <p>Tengo ganas pero...</p> <p>Tercer razonamiento:</p> <p>Lo voy hacer o no</p> <p><b>Número 2</b></p> <p>La diferencia entre creer y saber.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Yo sabía que x era la mejor decisión porque... “o”</li> <li>2) Yo creía que x era la mejor decisión porque...</li> </ol> <p><b>Número 3</b></p> <p>Creencia-duda-razones- creencia</p> <p>Número 4</p> <p>La importancia de las habilidades argumentativas en nuestra vida cotidiana.</p>		<p>puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Cierre						
Actividades		Competencia(s)		Productos de Aprendizaje:	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación
		Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es) Profesionales (Sólo en caso de módulos)			
Actividades conducidas por el docente	Actividades ejecutadas por el alumno					
Expresar la importancia de las habilidades argumentativas en su vida cotidiana. (10 minutos)	Realiza un informe escrito de lo que aconteció en la clase y la importancia de tener habilidades argumentativas.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.	Informe escrito		Heteroevaluación
Realiza la evaluación del aprendizaje					Examen	Evaluación continua y sumativa.

## Resultados.

En los resultados de la segunda práctica docente afirmé que tenía que realizar un segundo cambio en mi planeación, el cual consistía en acotar los temas de referencia y una solución sería el planteamiento de dilemas, algunos de los dilemas planteados eran: vegetariano o carnívoro ¿por qué?; si tus padres se divorcian te irías a vivir con tu mamá o papá ¿por qué?, etc. Estos dilemas que planteé no funcionaron muy bien en la actividad, pues eran cuestiones poco relevantes para los estudiantes, y por consiguiente, no se interesaban en elaborar de manera adecuada sus respuestas. Debido a lo anterior, la actividad a realizar consistiría en escribir cinco decisiones que consideraran relevantes en su vida, elegir la más importante y fundamentarla, para posteriormente trabajar en pares. Esta actividad funcionó más que la planteada en la segunda planeación.

## Rubricas



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX  
ORGANIZACIÓN FIRMADA, RESULTADOS FUERTES

LISTA DE COTEJO ACTIVIDAD 2

### Lista de cotejo: Identificación y selección de creencias

**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

Creencia:

Aspecto a Evaluar	SI	NO	Observaciones
1. Identifica sus creencias.			
2. Selecciona su creencia de acuerdo al nivel de importancia que esta ha influido en la toma de sus decisiones.			
3. Explica claramente su creencia.			
4. Hace uso de Material Didáctico (creatividad)			
5. Su cartel no presenta faltas de ortografía.			
6. La letra es legible.			
Puntaje máximo: 6 décimas			

**PUNTAJE:** \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA MAESTRO (A):** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL ALUMNO (A):** \_\_\_\_\_



Lista de cotejo: exposición individual)

**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

Creencia:

Aspecto a Evaluar	SI	NO	Observaciones
1. Se expresa de manera clara y coherente.			
2. Hace uso de Material Didáctico. (creativo)			
3. Su cartel no presenta faltas de ortografía.			
4. Letra legible			
5. Presenta mínimo tres razones que justifican su creencia.			
6. Responde de manera clara y coherente los cuestionamientos de sus compañeros.			
7. Cuestiona las razones que presentan sus compañeros para poner en duda sus creencias.			
Puntaje máximo: 7 décimas			

**PUNTAJE:** \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA MAESTRO (A):** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL ALUMNO (A):** \_\_\_\_\_



**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

**Lista de cotejo: comprensión lectora**

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Participa en clase.			
2. Identifica en la lectura las características de la creencia.			
3. Identifica en la lectura las características del saber.			
4. Sabe cuál es la diferencia entre saber y creer.			
5. Explica a partir de la lectura la diferencia que hay entre “x sabe que p es la mejor decisión” y “x cree que p es la mejor decisión”			
6. Explica de manera clara la relación de los conceptos creer y saber con la toma de decisiones.			
Puntaje máximo: 6 décimas			

**PUNTAJE:** \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA MAESTRO (A):** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL ALUMNO (A):** \_\_\_\_\_



Lista de cotejo Actividad 5, 6 y 7

**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

**Lista de cotejo: Argumentativa**

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Identifica si su decisión implica las características de una creencia o saber.			
2. Justifica su saber con argumentos sólidos.			
3. Identifica las premisas y conclusiones de un argumento.			
4. Argumenta por qué afirma que es importante o no la argumentación en su vida cotidiana.			
Puntaje máximo: 4 décimas.			

**PUNTAJE:** \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA MAESTRO (A):** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL ALUMNO (A):** \_\_\_\_\_



**NOMBRE DEL ALUMNO:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

**Rúbrica: Información Conceptual<sup>18</sup>**

Criterios	Nivel			
	Ideal	Bueno	Elemental	No aplica
<b>Claridad en las razones</b>	Presenta razones claras y extensas, acompañadas de argumentos pertinentes.	Presenta razones extensas, acompañadas de argumentos generalizados.	Presenta razones breves y confusas, acompañadas de vaguedad argumentativa.	La entrega no cumple con los requisitos establecidos.
<b>Reflexión</b>	La reflexión demuestra un análisis de las posibles causas de la toma de decisiones.	La reflexión demuestra un análisis general de las posibles causas de la toma de decisiones.	La reflexión es pobre y no demuestra un análisis de las posibles causas de la toma de decisiones.	
<b>Réplica a compañeros</b>	Realiza la réplica, en tiempo y forma, a dos o más de sus compañeros con comentarios pertinentes que fomentan el diálogo y enriquecen la reflexión.	Realiza la réplica a uno de sus compañeros con comentarios generales que aportan poco al diálogo y a la reflexión	la réplica es a uno de sus compañeros es pobre y con comentarios fuera de tema que no aportan al diálogo y a la reflexión	

**PUNTAJE:** \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA MAESTRO (A):** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL ALUMNO (A):** \_\_\_\_\_

<sup>18</sup> Plataforma COSDAC. 2018.