Universidad Autónoma de Sinaloa

DGEP

Dirección General de Escuelas Preparatorias

Programa de estudio:

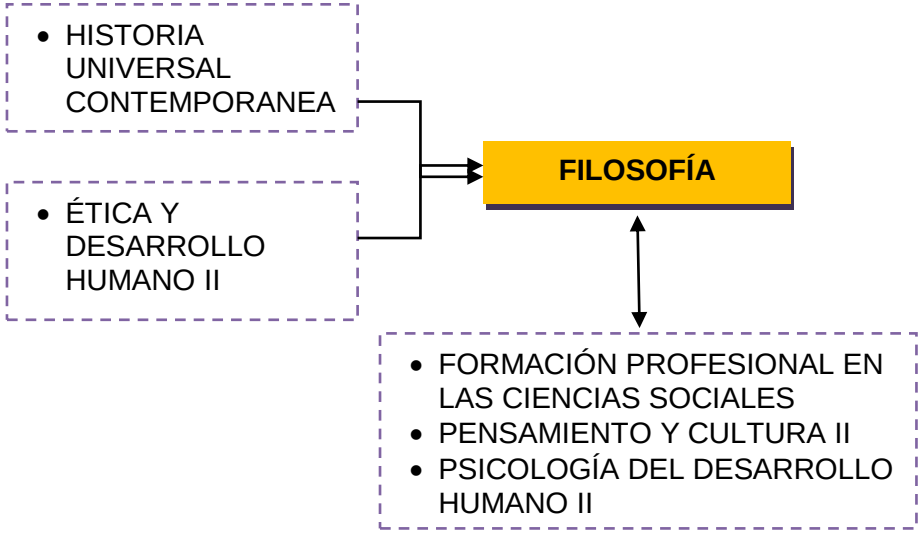
Filosofía

Coordinador:
José Martín Montoya Contreras
Colaborador:
Juan Carlos Ayala Barrón

Tercer grado • Sexto semestre | **Plan 2009** • Bachillerato General

Culiacán Rosales, Sinaloa; Enero 2012

BACHILLERATO GENERAL			
Programa de la asignatura			
FILOSOFÍA			
Clave:	655	**Horas-semestre:**	48
Grado:	Tercero	**Horas-semana:**	3
Semestre:	VI	**Créditos:**	5
Área curricular:	Humanidades	**Componente de formación:**	Básico
Línea Disciplinar:	Filosofía	**Vigencia a partir de:**	Enero de 2012
Organismo que lo aprueba:		**Foro estatal 2010:** Reforma de Programas de estudio	



MAPA CURRICULAR

		Primer Grado		Segundo Grado		Tercer Grado	
		Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI
COMPONENTE BÁSICO	MATEMÁTICAS	Matemáticas I (4)	Matemáticas II (4)	Matemáticas III (5)	Matemáticas IV (5)	Estadística (3)	Probablidad (3)
	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Comunicación oral y escrita I (3) Inglés I (3) Laboratorio de cómputo I (3)	Comunicación oral y escrita II (3) Inglés II (3) Laboratorio de cómputo II (3)	Comprensión y producción de textos I (4) Inglés III (3) Laboratorio de cómputo III (3)	Comprensión y producción de textos II (4) Inglés IV (3) Laboratorio de cómputo IV (3)	Literatura I (3)	Literatura II (3)
	CIENCIAS NATURALES	Química general (5) Biología básica (5)	Química del carbono (5) Biodiversidad (5)	Mecánica I (5)	Mecánica II (5)	Biología humana y salud (3)	Ecología y educación ambiental (3)
	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Introducción a las Ciencias Sociales y Humanidades (4)	Análisis histórico de México I (4)	Ética y desarrollo humano I (3) Análisis histórico de México II (3)	Ética y desarrollo humano II (3) Realidad nacional y regional actual (3)	Historia universal contemporánea (3)	Filosofía (3)
	METODOLOGÍA	Lógica I (3)	Lógica II (3)	Metodología de la Investigación I (3)	Metodología de la Investigación II (3)		
	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Orientación Educativa I (1)	Orientación Educativa II (1)	Orientación Educativa III (1)	Orientación Educativa IV (1)		
EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES							
COMPONENTE PROPEDÉUTICO FASES DE PREPARACIÓN ESPECÍFICA	CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS					Cálculo I (5) Estática y rotación del sólido (5) Electromagnetismo (5) Dibujo técnico I (3)	Cálculo II (5) Propiedades de la materia (5) Óptica (5) Dibujo técnico II (3)
	CIENCIAS QUÍMICO-BIOLOGÍCAS					Cálculo I (5) Electricidad y óptica (5) Química cuantitativa I (5) Bioquímica (3)	Cálculo II (5) Propiedades de la materia (5) Química cuantitativa II (5) Biología celular (3)
	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES					Formación ciudadana (3) Pensamiento y cultura I (5) Psicología del desarrollo humano I (5) Problemas socioeconómicos y políticos de México (5)	Formación profesional en las Ciencias Sociales (3) Pensamiento y cultura II (5) Psicología del desarrollo humano II (5) Análisis socioeconómico y político de Sinaloa (5)

SERVICIOS DE APOYO EDUCATIVO

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA
PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL ESTUDIANTIL
PROGRAMA DE FORMACIÓN DEPORTIVA
PROGRAMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

En respuesta a las problemáticas, demandas y necesidades de los bachilleres y, por supuesto de la actual sociedad de la información y del conocimiento, enmarcada en el contexto global, regional y local, el gobierno mexicano ha emprendido desde el año 2007, a través de la SEP. una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo objetivo central es la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) sobre la base de un Marco Curricular Común (MCC), integrado fundamentalmente por un conjunto de competencias genéricas y disciplinares básicas que caracterizan al perfil del egresado.

En este marco de transformaciones y retos, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), como parte del SNB rediseñó el currículo 2006 de su bachillerato, para efecto de proponer, analizar, y en su momento aprobar por la comunidad docente, el nuevo currículo 2009, el cual se ha concebido y diseñado con base en un enfoque por competencias, y desde una "concepción humanista de la educación", bajo los principios de ser pertinente, de calidad y centrado en el aprendizaje. En este sentido, trata de ser congruente con los siguientes fines del bachillerato:

- Ofrecer una cultura general básica, que prepare para orientarse en diferentes campos del saber, eduque en una actitud responsable hacia los demás, consigo mismo y con el medio y capacite para el aprendizaje continuo.
- Proporcionar los conocimientos, las habilidades, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil, a partir del reconocimiento del trabajo como medio para favorecer el crecimiento profesional y personal.

Dentro del nuevo plan de estudios del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (BUAS) 2009, el perfil del egresado se plantea desde una perspectiva pertinente conforme al tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo estudiante egresado de la educación media superior deberá poseer para desempeñarse proactivamente **como ser pensante** perteneciente a una región, a un país y al mundo.

Bajo esta lógica, el perfil de egreso que aquí se formula alude a las competencias genéricas y disciplinares básicas que el alumno tendrá que desarrollar en situaciones específicas, reales o hipotéticas, que le demandan las situaciones problemáticas a las que se enfrenta en los diferentes escenarios. Éstas plantean como desafío poner en acto las competencias necesarias para encarar la complejidad que reviste el hecho de actuar en una sociedad cada vez más cambiante y, por consiguiente, la necesidad de movilizar de manera integrada y contextuada todo aquello que aprendió en la escuela.

Se pretende, por tanto, que el egresado del bachillerato desarrolle los desempeños terminales que son exigibles a un estudiante que cursa este nivel educativo, mostrando con ello el dominio de las competencias que dan identidad al bachillerato de nuestro país.

Con base en nuestra filosofía y política institucional, se trata de formar egresados que sean competentes y no sólo competitivos en un sentido productivista. Al respecto, el currículo 2009 además de matemáticas, ciencias naturales, lengua nacional, inglés y computación, concede gran importancia a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, especialmente a la Historia, Sociología, Psicología, Lógica, Ética, Filosofía y Literatura, por su contribución a la formación humanística y crítica de nuestros alumnos. Por tal motivo rechazamos la visión economicista de la educación que reduce al ser humano a sólo fuerza de trabajo y a su incorporación acrítica dentro del mercado laboral; como contrapartida nos pronunciamos por una formación polivalente e integral, en donde ninguna dimensión del desarrollo humano sea anulada.

Por lo anterior, nuestra concepción de las competencias coincide con la de la RIEMS, cuyo significado no se refiere únicamente a desempeños manuales y operativos, sino que incluye también las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias cívicas y éticas que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica, además de las habilidades de pensamiento de orden superior y la resolución de problemas no sólo prácticos, sino teóricos, científicos y filosóficos.

Esto último supone la recuperación de un enfoque basado en competencias que busca trascender la visión operativo-instrumental, otorgándole a éstas un sentido más amplio e integrador, lo que plantea como desafío propiciar la capacidad de los estudiantes para movilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el marco siempre de una acción contextuada, donde éstas se concretan y cobran sentido.

Las competencias de nuestro perfil del egresado trascienden el saber hacer. En este sentido implican un desempeño que va más allá del sólo conocimiento y desarrollo de ciertas habilidades; implica además la capacidad del alumno para responder a demandas complejas, incluyendo recursos psicosociales, habilidades, actitudes y valores, así como la capacidad para resolver problemas en un sentido amplio. **La competencia es por tanto concebida como la capacidad del sujeto para movilizar de manera articulada el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en situaciones y acciones contextuadas (personales, educativas y sociales) cada vez más complejas**. Se trata de una base formativa común que el egresado deberá poseer para desempeñarse con éxito ante los retos que le plantea una sociedad cada vez más cambiante y demandante, así como su posible inserción en los estudios superiores y la necesaria definición de su proyecto de vida.

Una vez asumida por la UAS, la decisión de ingresar al SNB promovida por la SEP en el marco de la RIEMS, 2008, y tomando como base el Diplomado en Competencias Docentes, en la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP), nos dimos a la tarea de proponer la adecuación del plan y programas de estudio 2006 bajo el nuevo enfoque por competencias.

El proceso seguido en la construcción del nuevo diseño curricular consistió, primero, en atender las recomendaciones de la RIEMS en materia del nuevo diseño curricular, garantizando principalmente el cumplimiento de los perfiles de egreso, circunscritos al desarrollo de las 11 competencias genéricas que propone dar cumplimiento la reforma citada. En segundo lugar, se realizaron las adecuaciones del plan 2006, buscando en todo momento hacer las modificaciones pertinentes a la malla curricular existente para adecuarla al nuevo modelo por competencias, llegando a considerar que dichos cambios serían mínimos, ya que el mapa curricular se adecua a dicho modelo, con excepción de la carga horaria en el caso de algunas asignaturas a las que habría que dar un mayor peso en este rubro, sobre todo en espacios curriculares que resultan claves en el nuevo enfoque.

En el caso del área de Ciencias Sociales y Humanidades, en donde hasta antes del año 2012 se inscribe la asignatura *Filosofía,* nos reunimos todos los miembros de las distintas academias de la DGEP pertenecientes a dicha área, con el propósito de analizar nuestro posicionamiento con respecto a los cambios planteados en el marco de la RIEMS, acordando la siguiente agenda de trabajo:

1. Realización de una adecuación curricular del área
2. Elaboración de las competencias de área en función de las competencias genéricas
3. Competencias en función de la línea curricular
4. Competencias disciplinares básicas
5. Diseño de las competencias extendidas del área
6. Elaboración de los programas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades

En un total de 8 reuniones, se acordó conservar como estaban las asignaturas y/o espacios curriculares del área presentes en el plan de estudios 2006, quedando pendiente solamente su adecuación bajo el enfoque por competencias, lo que posteriormente se fue logrando, al ir realizando los ejercicios correspondientes de alineamiento y justificación de la contribución de las asignaturas a los perfiles de egreso (competencias genéricas y sus atributos), las competencias disciplinares del área de ciencias sociales y humanidades y las competencias extendidas, destacando si: contribuyen indirecta o directamente. Cada uno de los responsables de las asignaturas realizó en plenaria una explicación y justificación de las adecuaciones de sus asignaturas bajo el enfoque por competencias, así como la contribución de éstas a las competencias genéricas, disciplinares y extendidas propuestas por la RIEMS y algunas de estas últimas que fueron formuladas por el bachillerato de la UAS.

Otra de las acciones que resultaron decisivas para el diseño del programa por competencias, fueron los insumos logrados, sobre todo en el Módulo II, luego de haber cursado el Diplomado “Competencias docentes en el nivel medio superior”, donde como producto de aprendizaje y evaluación se exigió el diseño de un programa de estudios bajo el enfoque ya mencionado, y cuyo programa que hoy se presenta responde en estricto sentido a esta actividad.

Una última instancia de validación del programa fue la reunión desarrollada con los docentes que imparten la asignatura de Filosofía, en el marco del **FORO ESTATAL 2010: REFORMA DE PROGRAMAS DE ESTUDIO,** celebrada el día 18 de junio de 2010, en el cual se aprobó el programa respectivo con el consenso de los docentes asistentes de la academia.

Filosofía es una propuesta de programa de estudios basado en competencias mediante el cual se pretende que el estudiante, más allá de adquirir nuevas informaciones, pueda desarrollar la capacidad de movilizar un conjunto de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en situaciones de acción que le demandan los contextos de acción local, nacional e internacional. Se trata de que lleve a cabo acciones que a su vez reflejen la puesta en práctica, de forma articulada, de los elementos presentes en toda competencia: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, que son los pilares para la construcción de una ciudadanía moderna.

Se trata de un programa de estudios basado en competencias, porque desde el punto de vista del diseño curricular, ya no se centra en la consecución de objetivos de aprendizaje, concebidos éstos como la expresión de la conducta esperada, sino en el desarrollo de desempeños por parte de los alumnos en situaciones de acción que les demandan los contextos en los que estos se desenvuelven. Se pretende estimularlos para que, más que reproducir saberes, puedan movilizarlos en el entorno familiar, escolar y social en donde participan.

Congruente con el modelo basado en competencias, el programa retoma una propuesta curricular donde los propósitos y/o objetivos son sustituidos por las competencias del curso o las unidades de competencia que se pretenden lograr movilizando diferentes saberes, al igual que las unidades y secuencias de aprendizaje específicas, bajo el supuesto de que la competencia del curso o las competencias específicas a lograr no se desarrollan de una vez y para siempre, sino que se busca su consecución tomando en cuenta la gradualidad y el alcance de las mismas, tal y como se establece en el programa. En el aspecto técnico del diseño curricular, términos como propósitos, objetivos, contenidos temáticos, entre otros, son cambiados por los de competencia genérica, disciplinar, extendida, unidad de competencia, contenidos disciplinares, saberes a desarrollar, unidades de aprendizaje, evaluación de la gradualidad de la competencia, criterios de desempeño, alineamiento constructivo, secuencia didáctica, niveles taxonómicos del aprendizaje, entre otros.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Lo que se denomina **competencias genéricas** en el discurso educativo de la RIEMS, actualmente ocupa un lugar central dentro de esta propuesta para la educación media superior de todas las modalidades de bachillerato del país, por varias razones.

Una de las que más sobresale, es que dichas competencias conforman la definición de los rasgos del perfil del egresado de este nivel educativo para todas las modalidades y subsistemas existentes en el país, lo que lo dota de identidad, pues, independientemente de la modalidad (general, técnico, etc.), el egresado tendrá que cubrir en su proceso formativo todos estos rasgos y/o atributos que de él se demandan para estar en condiciones de competir académicamente con cualquier egresado de dicho nivel en todo el mundo, y para ingresar además con mayores garantías de éxito a los estudios superiores. En el documento de la RIEMS, este pronunciamiento se expresa de la siguiente manera:

> *La opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones… El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.*

Para la construcción de este perfil en el que se pretende confluyan todos los bachilleratos del país, la RIEMS propone el término **competencias,** concepto que es utilizado para designar la unidad común que permite establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.

Además de que nos posibilita definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado deberá poseer, hace posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo facilita la ubicación de patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Las competencias genéricas se definen como **aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, y que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.** Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como **competencias clave**.

Otra de las características de las competencias genéricas es que son **transversales**, pues no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La **transversalidad** se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

Además, las competencias genéricas **son transferibles**, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

Estas unidades que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores a desarrollar por todos los egresados del bachillerato, al mismo tiempo que dan contenido al perfil de egreso de este nivel educativo, han sido agrupadas en un total de 11 competencias, y sus correspondientes categorías y atributos, retomados de la RIEMS y construidas por el BUAS 2009, respectivamente; a continuación se describen cada uno de estos elementos:

Se autodetermina y cuida de sí:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

1.1 Valora sus limitaciones, fortalezas y motivaciones personales como referentes básicos en el proceso de construcción y reconstrucción de su proyecto de vida.

1.2 Muestra un desarrollo socioafectivo acorde con la etapa evolutiva en la que se encuentra, y canaliza sus inquietudes de tipo emocional con las personas e instituciones adecuadas.

1.3 Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.

1.4 Asume comportamientos y decisiones informadas y responsables.

1.5 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

1.6 Integra en sus acciones un sistema de valores que fortalece el desarrollo armónico de sí mismo y los demás.

1.7 Adopta actitudes equilibradas, de seguridad en sí mismo y elevada autoestima.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

2.1 Valora y experimenta el arte, concebido como producto de la creatividad humana, manifestación de la belleza y expresión de las ideas, sensaciones y emociones, ubicadas en un contexto cultural e histórico-social determinado.

2.2 Participa en prácticas relacionadas con el arte.

2.3 Aprecia la creatividad e imaginación desplegadas en las obras de arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

3.1 Practica y promueve la actividad física como medio para el desarrollo físico, mental y social de sí mismo y los demás.

3.2 Decide y actúa de forma argumentada y responsable ante sí mismo y los demás frente a los dilemas éticos que implica el uso de sustancias que afectan la salud física y mental.

3.3 Establece relaciones interpersonales que favorecen su potencialidad humana, con un sentido ético individual y social.

Se expresa y comunica:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

4.1 Expresa ideas y conceptos mediante diversos sistemas de representación simbólica.

4.2 Aplica diversas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra, y los objetivos que persigue.

4.3 Identifica y evalúa las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.

4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas, de manera responsable y respetuosa.

Piensa crítica y reflexivamente:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva en la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos.
5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
5.3 Identifica las regularidades que subyacen a los procesos naturales y sociales, indagando además los estados de incertidumbre que generan dichos procesos.
5.4 Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
5.5 Elabora conclusiones y formula nuevas interrogantes, a partir de retomar evidencias teóricas y empíricas.
5.6 Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
5.7 Propone soluciones a problemas del orden cotidiano, científico, tecnológico y filosófico.

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

Atributos:

6.1 Selecciona, interpreta y reflexiona críticamente sobre la información que obtiene de las diferentes fuentes y medios de comunicación.
6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
6.3 Identifica, analiza y valora los prejuicios que pueden obstruir el desarrollo e integración de nuevos conocimientos, y muestra apertura para modificar sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias.
6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
6.5 Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas.
6.6 Desarrolla la capacidad de asombro que le permita afrontar la incertidumbre en sus relaciones con la naturaleza, consigo mismo y con los demás.
6.7 Ejercita el pensamiento crítico presentando alternativas que contribuyen al mejoramiento de sus relaciones con la naturaleza y la sociedad.

Aprende de forma autónoma:

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.

7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

7.3 Articula los saberes de diversos campos del conocimiento y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

7.4 Desarrolla estrategias metacognitivas y se asume como sujeto de aprendizaje permanente.

7.5 Valora, regula y potencializa sus procesos, estilos y ritmos de aprendizaje en la constante construcción del conocimiento.

Trabaja en forma colaborativa:

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

8.1 Plantea problemas y ofrece alternativas de solución al desarrollar proyectos en equipos de trabajo, y define un curso de acción con pasos específicos.

8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

8.3 Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.

8.4 Participa en la construcción de consensos, compartiendo significados y responsabilidades en el liderazgo colegiado.

Participa con responsabilidad en la sociedad:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

9.1 Privilegia al diálogo como mecanismo de solución de los conflictos.

9.2 Toma decisiones a fin de contribuir al desarrollo democrático de la sociedad, concebido como un estilo de vida basado en el diálogo, tolerancia, crítica, justicia y libertad.

9.3 Conoce y practica sus derechos y deberes como ciudadano de una localidad, nación y de un contexto global interdependiente.

9.4 Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y social, al participar de manera consciente, libre y responsable.

9.5 Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.

9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

9.7 Actúa bajo principios que reflejan una identidad local, nacional y planetaria, al mismo tiempo que le sirven de sustento para las acciones que realiza en beneficio de la humanidad.

9.8 Es responsable de las consecuencias de sus acciones a nivel individual y social, tanto en el presente como en relación al futuro.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

10.1Muestra respeto por la diversidad de culturas, credos, razas, así como por las preferencias individuales, sociales o grupales en los ámbitos religioso, cultural, ideológico y político.

10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

10.3 Asume que el respeto a las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

11.1 Asume una conciencia ecológica, comprometida con el desarrollo sustentable a nivel local, regional, nacional y planetario.

11.2 Comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental, y se compromete con alternativas de solución ante dichos problemas.

11.3 Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

La asignatura de *Filosofía* presenta una fuerte inserción curricular, sobre todo si consideramos el contenido de las 11 competencias genéricas y atributos que plantea la RIEMS y el BUAS 2009, como núcleo unificador que dota de identidad a todos los bachilleratos del país, y que se traducen en los rasgos del perfil que todo egresado del bachillerato tendrá que alcanzar para competir con mayores probabilidades de éxito en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

En cada una de estas competencias está presente una concepción del tipo ser humano que se pretende formar. Se trata de un sujeto con capacidades de reflexión crítica competente en el plano personal, escolar y social, capaz de movilizar en su radio de acción, y de forma articulada, un conjunto de saberes académicos, habilidades, actitudes y valores relacionados con su crecimiento individual y social en los planos académico, artístico, cultural, científico, filosófico, lingüístico, ecológico, social y político.

Muchas de las competencias genéricas que se mencionan tienen que ver con aquello de que se encarga precisamente la enseñanza de la filosofía, es decir, con la capacidad de crítica, análisis y argumentación de posturas personales y ajenas y la creación, evaluación y refinamiento de argumentos. Éstas son capacidades eminentemente filosóficas.

Si la RIEMS se propone que los alumnos desarrollen las habilidades típicamente filosóficas, que incluyen razonar críticamente, reflexionar, tener una escala de valores, tomar decisiones, saber discutir y argumentar, entre otras, la mejor manera de desarrollar habilidades de índole filosófico es ejercitando la filosofía. Por lo que una verdadera formación propedéutica en el bachillerato requiere de verdaderos cursos de Filosofía. Se requieren asignaturas en las que desde el título y los temas, pasando por los contenidos disciplinares y la metodología sea realmente filosóficos. De ahí que en el bachillerato de la UAS asumimos que habrá mejores probabilidades de desarrollar competencias de tipo filosófico sólo mediante una educación filosófica.

A partir del año 2012, la Reforma propugna explícitamente una expansión de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, por lo que tenemos que mencionar a la filosofía cuando se hable de Competencias Genéricas y Competencias Disciplinares Básicas. En este sentido la enseñanza de la filosofía puede apoyar en la consecución de las metas de la Reforma.

La asignatura de *Filosofía* se ubica en el Área de Humanidades, correspondiente al plan de estudios 2009 del bachillerato de la UAS, toda vez que el día 20 de noviembre de 2012 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial 656 por el que se reforma el Acuerdo número 444, y se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, adicionándose el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Este nuevo documento modificó el cuadro de campos disciplinares, incluyendo a las Humanidades como un área independiente del área de Ciencias Sociales, lo que significó otorgarle el estatus legal a las Humanidades como campo de estudios del bachillerato con identidad específica. La nueva redacción del Acuerdo 656, a diferencia de los acuerdos anteriores (442 y 444) estableció las asignaturas humanísticas –y no las disciplinas- correspondientes a dicho campo disciplinar. En el caso de Humanidades, se reconocieron de manera independiente las asignaturas de Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética. Por tal razón la asignatura de *Filosofía* de nuestro bachillerato ratifica hoy más que nunca su inserción curricular a partir de su justificación explícita en el marco de la RIEMS. El nuevo mapa de campos disciplinares quedó de la siguiente manera:

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURAS
Matemáticas	Álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	Historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración
Humanidades	Literatura, filosofía, ética, lógica y estética
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación

Con una duración semestral de 48 horas, *Filosofía* se imparte durante el sexto semestre, con un tiempo de 3 horas/semana/mes y forma parte de la fase de “componentes básicos”, cuyos propósitos son fundamentalmente propedéuticos. Por esta última razón, también se encuentra presente en las áreas de Ciencias Químico-Biológicas y Físico-Matemáticas, respectivamente. De tal forma que, independientemente de la expectativa de los estudiantes para ingresar a determinados estudios superiores, tendrán que cursar todos ellos la asignatura de Filosofía.

Esta última tiene como antecedentes los cursos de Formación Cívica y Ética I y II en Secundaria. Y, al interior del área Humanidades, en el primer semestre, los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales y Humanidades; tercer semestre, Ética y Desarrollo Humano I; cuarto semestre, Desarrollo Humano II; y quinto semestre, Formación Ciudadana.

De manera transversal, la asignatura se relaciona con todos los cursos del plan de estudios, ya que mantiene una estrecha relación y conexiones interdisciplinarias con las diferentes ciencias y humanidades, pues aporta a éstas sus fundamentos lógicos, epistemológicos, éticos y axiológicos.

El carácter transdisciplinario del curso se advierte en el tratamiento filosófico que se hace de los conceptos, Algunos de los conceptos transdisciplinares que comparte con el resto de asignaturas son: hombre, naturaleza, sociedad, conocimiento, ciencia, valor, lenguaje, verdad, validez, realidad, sujeto, objeto, vida, espacio-tiempo, causalidad, ser, existencia, pensamiento correcto, entre otros. Entre las habilidades procedimentales que comparte con el resto de materias están las habilidades del pensamiento y de razonamiento que las diferentes ciencias utilizan para la construcción del conocimiento y la determinación de los criterios de su validación. Finalmente, busca promover actitudes y valores como: libertad, responsabilidad, criticidad, autonomía, autocorrección, tolerancia, cuidado del otro, apertura al diálogo, trabajo cooperativo, entre otros que son comunes al tratamiento actitudinal-valoral de las diferentes asignaturas.

Al estar sustentado el programa de Filosofía en la articulación del aprendizaje de la filosofía y la práctica del filosofar, con el objeto de que el estudiante logre desarrollar la competencia central del curso, se justifica el tipo de organización de la estructura del programa, asumiéndose con ello una concepción de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía que combina estratégicamente los criterios temático, histórico y por problemas filosóficos en un mismo planteamiento pedagógico. De esta manera se atienden, de modo complementario, los núcleos temáticos clave de esta disciplina, las ideas filosóficas en relación con las circunstancias históricas que les dieron origen y el planteamiento explícito de los problemas filosóficos más relevantes que sirven de pretexto para estimular la práctica del filosofar por parte de los estudiantes desde su propio contexto de acción.

COMPETENCIA CENTRAL DE LA ASIGNATURA

Para lograr el perfil deseado del egresado del bachillerato, *Filosofía* se propone que al finalizar el curso los alumnos logren algunas de las competencias disciplinarias básicas, correspondientes al campo disciplinar de Humanidades, en razón de la adhesión disciplinar de éstas con dicha asignatura. Al respecto, las competencias disciplinares básicas que establece la RIEMS en su acuerdo 655, son las siguientes:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
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.
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se 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.
11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos de carácter objetivo de apreciación artística.
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

De este conjunto de competencias las que más se relacionan con el Programa de *Filosofía* son las siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15 y 16.

Todos estos recursos cognitivos y capacidades se sintetizan en la siguiente competencia central que se pretende lograr en los alumnos al concluir el curso:

Ejercita el aprendizaje de la filosofía y la actividad del filosofar, con el propósito de acceder a una cultura básica general de esta disciplina, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de argumentación y actitudes filosóficas críticas, incorporándolas en su desempeño personal, escolar y social.

Se trata de que el estudiante, más que memorizar información, aprenda el rigor de los métodos filosóficos para problematizar y reflexionar sobre los distintos objetos filosóficos, dando lugar al auténtico filosofar, donde a su vez sea capaz de asumir una postura propia correctamente argumentada ante los problemas y temas filosóficos que se le planteen y/o que él mismo muestre interés por abordar. De este modo, el aprendizaje de la filosofía tiene que ver entonces con la posibilidad real del alumno de acceder a una cultura filosófica básica general de esta disciplina, pero con la finalidad de encontrarle un sentido idiosincrático al descubrir e incidir en los distintos campos de aplicación de la misma, desarrollando con ello las habilidades y actitudes filosóficas necesarias para conducirse crítica y reflexivamente en el ámbito personal, escolar y social en que se desenvuelve.

Tomando en cuenta que la competencia central mencionada es la que habrá de dominar el alumno/a al concluir el curso, y de que además es la resultante de un desempeño o acción concreta en la que se movilizan de forma articulada un conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valores, a continuación se dan a conocer los saberes principales que tendrá que desarrollar el estudiante al finalizar el curso, como condición del logro de la competencia central que se persigue:

Saberes conceptuales:

- Conceptualiza a la filosofía como un saber y/o actividad del pensamiento de carácter globalizador e integrador que le permite interpretar e incidir crítica y reflexivamente en su realidad.
- Reconoce en el ejercicio de la pregunta, la duda, el asombro y la visión totalizadora de la realidad, las características distintivas del quehacer filosófico y las actitudes básicas del auténtico filosofar.
- Identifica la importancia de la filosofía y del filosofar por la función crítica y reflexiva que ésta cumple en la interpretación y transformación de sí mismo y del mundo.

- Comprende las diferencias entre las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas y el tipo de personas que las practican.
- Identifica la relación interdisciplinaria de la filosofía con otros campos del saber y/o actividades humanas, como son las ciencias naturales, formales, sociales y las humanidades.
- Comprende los problemas fundamentales de la filosofía y del filosofar, al mismo tiempo que accede a un panorama general de las disciplinas que los estudian.
- Conoce una breve referencia histórica y temática de las corrientes filosóficas contemporáneas y sus campos de aplicación.
- Identifica una referencia básica de las distintas concepciones antropológicas de filósofos representativos de todas las épocas, así como sus aportes para comprender la condición humana actual.
- Reconoce el contexto en el que es planteado el problema de la condición humana por cada una de las propuestas antropológicas analizadas y la relación que estas guardan con las situaciones económicas, sociales, éticas y políticas de cada época.
- Sitúa las diferentes propuestas antropológico-filosóficas y las toma como referencia para comprender la crisis del humanismo que se vive en la actualidad.
- Identifica las consecuencias de las concepciones antropológicas en la época contemporánea en los ámbitos social, ético y político.
- Conoce las problemáticas existenciales con mayor incidencia que aquejan a hombres y mujeres en las sociedades contemporáneas.
- Comprende la evolución del pensamiento filosófico antiguo al moderno en torno a la explicación de la relación del ser humano con la naturaleza y sus consecuencias.
- Identifica el carácter ambiguo de la relación que el ser humano ha establecido con la naturaleza: como fuente de vida, por un lado, y por el otro, como ecocidio.
- Reconoce a la naturaleza como objeto de conocimiento y de expresión estética.
- Reconoce en la relación hombre-sociedad un vínculo marcado por la tensión del bucle: individuo-sociedad, individuo-hombre- masa, individualismo-comunitarismo, pensamiento único-pensamiento crítico.
- Identifica a las sociedades del riesgo como comunidades amenazadas por la violencia, el desprecio por la vida y la proliferación de la barbarie en todos los órdenes de la vida social.
- Comprende las implicaciones filosóficas generadas por el dilema: afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.
- Establece las diferencias conceptuales entre las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, así como su sustento epistemológico.
- Comprende los vínculos posibles de establecer entre la filosofía, la ciencia y la tecnología.

- Reconoce las transformaciones del ser humano presentes en la historia de la humanidad, desde el *homo faber, sapiens, videns,* al hombre *Light* de la actualidad.

Saberes procedimentales:

- Construye su propia definición de filosofía, rescatando el sentido crítico, globalizador e integrador de esta disciplina en la interpretación y transformación de la realidad actual.
- Elabora preguntas-dudas, y procede con asombro ante las situaciones o hechos habitualmente inexplicables con base en una visión totalizadora.
- Debate acerca de la importancia que reviste la filosofía, dada su función crítica y reflexiva en la interpretación y transformación de sí mismo y del mundo.
- Distingue entre las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas y el tipo de personas que las practican.
- Explica la forma como la filosofía retroalimenta a otros campos del conocimiento y/o prácticas humanas, y la manera en que se sirve de los aportes de estos para explicar interdisciplinariamente la realidad que toma como objeto de estudio.
- Distingue los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas que los estudian y ofrecen alternativas de solución ante los enigmas que estos le plantean.
- Clarifica los aportes de algunas de las corrientes filosóficas contemporáneas que le resultan más significativas y las relaciona con su campo de aplicación actual.
- Discrimina el significado de las diversas propuestas antropológicas para comprender la condición humana en general, y la propia en particular.
- Discute sobre la evolución y las implicaciones de la noción de ser humano en las distintas concepciones antropológicas, en los ámbitos económico, educativo, social, ético y político.
- Debate con sus compañeros sobre la existencia de una posible crisis del humanismo contemporáneo, analizando las diferentes propuestas antropológico-filosóficas como referencia.
- Distingue entre consecuencias positivas y negativas de las concepciones del ser humano en diferentes ámbitos de la vida social.
- Discrimina cuáles son las problemáticas existenciales que más afectan a los individuos en la sociedad actual, y cómo repercuten éstas en su salud física, afectiva y mental.
- Reflexiona, mediante un plan de discusión, acerca de la evolución que ha sufrido la relación del hombre con la naturaleza, haciendo referencia desde el pensamiento filosófico antiguo al actual.
- Define a la naturaleza como fuente de vida, objeto de conocimiento y de expresión estética.

- Emplea argumentos filosóficos para comprender la relación hombre-sociedad actual, y así clarificar las tensiones que se generan con los bucles individuo-hombre-masa, individualismo-comunitarismo, pensamiento único-pensamiento crítico, entre otros dilemas.
- Explora el significado filosófico del concepto sociedad del riesgo y establece sus implicaciones para la comprensión del tipo de sociedades amenazadas por la violencia, el desprecio por la vida y la banalización en aumento en todos los órdenes de la vida social.
- Debate de forma argumentativa en torno al dilema de la afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.
- Diseña en equipo un plan de discusión sobre las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.
- Define y clarifica los vínculos posibles a establecer entre la filosofía, la ciencia y la tecnología.
- Debate sobre las implicaciones éticas, sociales y políticas de las transformaciones operadas en el ser humano en la historia de la humanidad e imagina hacia dónde puede transitar esta última durante el siglo XXI.

Saberes actitudinales-valorales:

- Manifiesta apertura y tolerancia ante la diversidad de concepciones filosóficas existentes, sin renunciar a su propia postura.
- Adopta una actitud inquisitiva y de asombro ante hechos físicos, sociales, personales, etc., que habitualmente no despertaban ningún tipo de interés particular en él.
- Aprecia la importancia de la filosofía y del filosofar como medio de interpretación riguroso y de resolución de problemas reales que tienen que ver consigo mismo y con el mundo.
- Muestra mayor interés y curiosidad por la formulación de preguntas científicas y filosóficas que las propiamente técnicas y cotidianas.
- Admite el carácter interdisciplinario de la filosofía con relación a otros campos del conocimiento en la explicación de objetos de estudio y objetivos comunes, respetando la especificidad y autonomía relativa de las diversas disciplinas.
- Valora la importancia de las disciplinas o ramas del saber filosófico que le permiten pensar filosóficamente en torno a los enigmas que plantea el conocimiento de lo real.
- Toma conciencia de la actualidad y vigencia de la filosofía estableciendo conexiones entre el contenido de algunas corrientes filosóficas y sus campos de aplicación actual.

- Valora positivamente los aportes de las diversas concepciones antropológico-filosóficas de todos los tiempos para comprender la condición humana en general, y la propia en particular.
- Muestra interés por comprender las propuestas antropológicas y su relación con las situaciones económicas, sociales, éticas y políticas de cada época.
- Reconoce la existencia de una crisis del humanismo que se vive en la actualidad, pero muestra interés por retomar lo más positivo de las concepciones antropológicas para difundirlo e incorporarlo a su comportamiento.
- Valora positivamente las consecuencias de las concepciones antropológicas que favorecen el desarrollo humano en el plano personal y social, y rechaza aquellas que actúan en un sentido contrario.
- Admite que las problemáticas existenciales forman parte de la condición humana, pero se pronuncia y realiza acciones a favor de un desarrollo humano que privilegia el humanismo y su vinculación con las situaciones económicas, sociales, culturales, éticas y políticas en la sociedad actual.
- Asume una postura filosófica argumentada a favor de una relación armoniosa en las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza.
- Valora positivamente las posturas filosóficas que se pronuncian a favor de concebir a la naturaleza como fuente de vida, objeto de conocimiento y expresión estética y rechaza, en cambio, el ecocidio como forma de relación humana con la naturaleza.
- Adopta una postura filosófica propia, correctamente argumentada sobre algunas de las tensiones que caracterizan a las sociedades actuales.
- Muestra rechazo por la existencia de una sociedad del riesgo, una vez que ha clarificado el significado filosófico de este concepto.
- Expresa su postura filosófica de forma respetuosa y tolerante en torno a las opiniones que se pronuncian, ya sea por la afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.
- Muestra interés por descubrir los supuestos subyacentes que están a la base de las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.
- Se pronuncia a favor de una relación constructiva y retroalimentadora entre la filosofía, la ciencia y la tecnología, donde se puedan utilizar métodos rigurosos y precisos para analizar los problemas y reconstruir los conceptos filosóficos que están presentes de forma intuitiva en la actividad científica, y a su vez, tomar como material de trabajo problemas reales generados en la práctica de la investigación científica.
- Asume una postura argumentada sobre el futuro deseable para la humanidad, la sociedad y él mismo como individuo perteneciente al género humano, pronunciándose por un futuro desarrollo humano donde prevalezca una armonía constructiva entre el ser humano, la naturaleza, la sociedad y la humanidad.

El proceso metodológico seguido para el diseño de la competencia central del curso y la especificación de los saberes a incluir en el desarrollo de las mismas, obedeció al principio de diseño curricular denominado por John Biggs (2006: 45-47) “alineamiento constructivo”, que consiste en establecer un equilibrio y/o alineamiento entre los elementos curriculares que intervienen para que se den los resultados de aprendizaje deseados a través de una enseñanza eficaz. En este caso, para diseñar la competencia central del curso tuvimos que alinear ésta con las competencias del campo disciplinar de Humanidades que a su vez guardan mayor relación con las competencias disciplinares afines al corpus de conocimiento de la *Filosofía*, seleccionando de un total de diez y seis, trece de ellas. Inmediatamente después, seleccionamos los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales presentes en el programa *Filosofía* del plan de estudios 2009, que mayor afinidad guardaban con las trece competencias a desarrollar en el nuevo programa. Acción que implicó una reconversión de los términos “aprendizajes esperados” al de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar para el logro de las competencias del curso y las competencias de unidad de aprendizaje del mismo.

CONTRIBUCIÓN AL PERFIL DEL EGRESADO

El perfil del egresado de nuestro bachillerato se focaliza en las once competencias planteadas en el Marco Curricular Común (MCC) inscrito en la Reforma Integral de la Educación Media Superior que se desarrolla en México, respetando textualmente cada una de las competencias. Sin embargo, los atributos que las dotan de contenido son el resultado de un ejercicio integrador: algunos de los atributos son recuperados textualmente, otros son reestructurados y adaptados, y algunos más pretenden constituirse en aportaciones originales por parte del bachillerato de la UAS.

De esta manera el presente programa de estudios mantiene estricta correlación con el Perfil del Egresado del Bachillerato de la UAS, y al mismo tiempo con el Perfil de Egreso orientado en el marco de la RIEMS. Las particularidades de esta correlación se muestran a continuación:

Competencias Genéricas y atributos de la RIEMS y del Perfil de Egreso de la UAS a los que el programa contribuye de forma indirecta

Competencia 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
Atributos:

- 2.1. Valora y experimenta el arte, concebido como producto de la creatividad humana, manifestación de la belleza y expresión de las ideas, sensaciones y emociones, ubicadas en un contexto cultural e histórico-social determinado.
- 2.3. Aprecia la creatividad e imaginación desplegadas en las obras de arte.

Competencia 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
Atributos:

- 3.3. Establece relaciones interpersonales que favorecen su potencialidad humana, con un sentido ético individual y social.

Competencia 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
Atributos:

- 10.1. Muestra respeto por la diversidad de culturas, credos, razas, así como por las preferencias individuales, sociales o grupales en los ámbitos religioso, cultural, ideológico y político.

- 10.2. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- 10.3. Asume que el respeto a las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

Competencia 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
Atributos:

- 11.1. Asume una conciencia ecológica, comprometida con el desarrollo sustentable a nivel local, regional, nacional y planetario.
- 11.2. Comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental, y se compromete con alternativas de solución ante dichos problemas.

Competencias Genéricas y atributos a las que el programa contribuye de forma directa

Competencia 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
Atributos:

- 1.3. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- 1.4. Asume comportamientos y decisiones informadas y responsables.
- 1.6. Integra en sus acciones un sistema de valores que fortalece el desarrollo armónico de sí mismo y los demás.
- 1.7. Adopta actitudes equilibradas, de seguridad en sí mismo y elevada autoestima.

Competencia 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Atributos:

- 4.1. Expresa ideas y conceptos mediante diversos sistemas de representación simbólica.
- 4.2. Aplica diversas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra, y los objetivos que persigue.
- 4.3. Identifica y evalúa las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

Competencia 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
Atributos:

- 5.1. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva en la búsqueda y adquisición de nuevos conocimientos.

- 5.3. Identifica las regularidades que subyacen a los procesos naturales y sociales, indagando además los estados de incertidumbre que generan dichos procesos.
- 5.5. Elabora conclusiones y formula nuevas interrogantes, a partir de retomar evidencias teóricas y empíricas.
- 5.7. Propone soluciones a problemas del orden cotidiano, científico, tecnológico y filosófico.

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

Atributos:

- 6.1. Selecciona, interpreta y reflexiona críticamente sobre la información que obtiene de las diferentes fuentes y medios de comunicación.
- 6.3. Identifica, analiza y valora los prejuicios que pueden obstruir el desarrollo e integración de nuevos conocimientos, y muestra apertura para modificar sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias.
- 6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
- 6.5. Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas.
- 6.7. Ejercita el pensamiento crítico presentando alternativas que contribuyen al mejoramiento de sus relaciones con la naturaleza y la sociedad.

Competencia 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- 7.1. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- 7.3. Articula los saberes de diversos campos del conocimiento y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
- 7.4. Desarrolla estrategias metacognitivas y se asume como sujeto de aprendizaje permanente.
- 7.5. Valora, regula y potencializa sus procesos, estilos y ritmos de aprendizaje en la constante construcción del conocimiento.

Competencia 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- 8.1. Plantea problemas y ofrece alternativas de solución al desarrollar proyectos en equipos de trabajo, y define un curso de acción con pasos específicos.
- 8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- 8.3. Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.
- 8.4. Participa en la construcción de consensos, compartiendo significados y responsabilidades en el liderazgo colegiado.

Competencia 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
Atributos:

- 9.1 Privilegia al diálogo como mecanismo de solución de los conflictos
- 9.2 Toma decisiones a fin de contribuir al desarrollo democrático de la sociedad, concebido como un estilo de vida basado en el diálogo, tolerancia, crítica, justicia y libertad
- 9.4 Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y social, al participar de manera consciente, libre y responsable.
- 9.5 Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- 9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
- 9.7 Actúa bajo principios que reflejan una identidad local, nacional y planetaria, al mismo tiempo que le sirven de sustento para las acciones que realiza en beneficio de la humanidad.
- 9.8 Es responsable de las consecuencias de sus acciones a nivel individual y social, tanto en el presente como en relación al futuro.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS

La asignatura de *Filosofía* se ubica en el área de Humanidades dentro del curriculum 2009 del BUAS. Esto es así, hoy más que nunca, debido a que la Ética, junto con otras disciplinas filosóficas tales como Lógica, Filosofía y Estética, ha sido incluida explícitamente dentro de las asignaturas que forman parte del campo disciplinar de Humanidades a partir de la publicación, en el Diario Oficial de la Federación, del Acuerdo 656 del año 2012, donde son modificados los acuerdos 442 y 444 anteriores, en los que se establecieron las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. En el caso de las competencias disciplinares básicas correspondientes al campo de Humanidades, éstas constituyen el núcleo básico de los conocimientos humanísticos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrán que dominar, por lo que se concluye que la estructura de estas disciplinas y/o asignaturas está en el centro del aprendizaje académico humanístico. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

Según el Acuerdo 656, “Las competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya.

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.

Este conjunto de competencias aporta mecanismos para explorar elementos nuevos y antiguos, que influyen en la imagen que se tenga del mundo. Asimismo, contribuye en las formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas.”(Acuerdo 656, RIEMS, 2012)

Pretender lograr estas competencias disciplinares de tipo filosóficas y humanísticas sin contenidos y metodologías explícitos, intencionales y sistemáticos relacionados con la filosofía haría imposible la consecución de dicho objetivo, pues formar alumnos y alumnas con este tipo de cosmovisión, capaces de enjuiciar su propia perspectiva del mundo y las que le son ajenas, así como de contextualizar estas diferentes miradas, conduciéndose razonablemente e

interrelacionándose en los diferentes contextos de su actuación, hasta llegar a construir una nueva forma de percibir, sentir, pensar y actuar en el mundo, que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas, implica la formación en determinados saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales en los que puede contribuir de forma importante la enseñanza de la filosofía, pues ésta puede otorgar desde una perspectiva integral y no fragmentada los procedimientos pedagógico-didácticos pertinentes de acuerdo a la naturaleza del contenido y prácticas de enseñanza-aprendizaje que exige una auténtica educación filosófica y humanística.

Por lo anterior, el programa *de Filosofía* contribuye indirecta y directamente al logro de las siguientes competencias del campo formativo de Humanidades, destacando las siguientes:

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
	HUMANIDADES	
Competencia 1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.		Se propone desarrollar explícitamente esta competencia, no sólo porque la misma es incluida dentro del programa, sino porque se enfatiza en ella a lo largo de las tres unidades de aprendizaje que lo componen, debido a que se trata de propiciar el desarrollo y la práctica de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales de naturaleza filosófica, en las que se resalta permanentemente la importancia de la filosofía, entendida ésta como actividad del filosofar tanto en la vida personal como colectiva del estudiante. Como ejemplo de ello, el alumno/a debate sobre la importancia de la filosofía, dada su función crítica y reflexiva en la interpretación y transformación de sí mismo y del mundo.

Continuación…

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
Competencia 2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.		El alumno/a no sólo caracteriza sino que enjuicia las diferentes cosmovisiones que tanto los compañeros del grupo como el profesor expresan dentro de la clase de filosofía en torno a los temas que se analizan y debaten desde el mirador de esta disciplina y de las propias concepciones que portan los alumnos. En correspondencia con este supuesto, la enseñanza/aprendizaje de la filosofía, asume la forma de "comunidad de diálogo". Por ello, uno de los principios pedagógicos centrales de este programa es que sólo se aprende en comunidad. Es con los demás, la mayoría de las veces, o contra los demás, otras, como cada ser humano aprende a ser uno mismo y a convivir con los otros y consigo mismo. En esto, el instrumento simbólico formativo por excelencia es el diálogo. Sin él, desde esta perspectiva, no es posible el pensamiento crítico, ni tampoco una comunicación y educación filosófica auténticas.
Competencia 3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.		Esta es una competencia que el programa impulsa de manera directa, ya que los alumnos, al participar en la clase de filosofía en la modalidad de "comunidad de diálogo", aprenden no sólo contenidos referidos a lo que han sostenido los filósofos profesionales, sino que éstos se introducen en la experiencia del propio filosofar, al formar parte de una comunidad de diálogo, concebida como encuentro flexible que promueve las interrogantes y las dudas, que facilita la formulación de hipótesis sin tener que avergonzarse si la propia no fue la correcta, que permite la comunicación y, a través del respeto mutuo, la aceptación de las posiciones diferentes y hasta opuestas. Nadie tiene por anticipado la posesión de la verdad, y se acepta la modificación de conclusiones en la medida en que se reconoce el valor del examen crítico y los argumentos que la justifican, todo ello con relación a los temas filosóficos que se analizan y discuten.

Continuación…

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
Competencia 4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	Los alumnos son capaces de apreciar y establecer una relación constructiva y retroalimentadora entre la filosofía, la ciencia y la tecnología, a partir de la cual pueden utilizar métodos rigurosos y precisos para analizar los problemas y reconstruir los conceptos filosóficos que están presentes en la actividad científica y tecnológica, y a su vez, tomar como material de trabajo problemas reales generados en la práctica de la investigación científica y de la sociedad, clarificando su sustento epistemológico Esto provee a los alumnos de una visión general acerca de la trascendencia de la ciencia y la tecnología en el seno de la sociedad, con fundamentos éticos y filosóficos, que alude, respectivamente, a la función social de la ciencia y la tecnología, así como a los criterios epistemológicos en la torno a la construcción y validación del conocimiento científico.	
Competencia 5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.	En la clase de filosofía, concebida como comunidad de diálogo, los alumnos construyen y evalúan argumentos propios y los de sus compañeros y del profesor. Mediante planes de discusión, debaten a través del diálogo, sobre diversos problemas filosóficos que tienen que ver con el saber disciplinario de la filosofía y con su vida cotidiana, utilizando principios lógicos tales como: pedir y dar buenas razones; hacer buenas distinciones y conexiones; usar buenas analogías y contraejemplos; descubrir supuestos subyacentes e inferir consecuencias; buscar, clarificar y definir conceptos; pensar hipotéticamente, otras.	

Continuación…

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
Competencia 6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.	Una de las competencias principales que se pretende logren los alumnos en la asignatura de Filosofía, es aprender a pensar de forma lógica, lo que se traduce en que éstos construyan y defiendan sus propios juicios, cuando dialogan y debaten sobre problemas filosóficos relacionados con la filosofía y aspectos de su entorno, de forma coherente y consistente, lo cual les demanda saber pedir y ofrecer razones coherentes fundamentadas en criterios lógicos.	
Competencia 7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.	Se contribuye en el logro de esta competencia, ya que el programa fomenta a través de sus actividades de enseñanza/aprendizaje, la escucha activa del alumno/a al intervenir y participar en un diálogo constructivo sobre cuestiones filosóficamente controversiales. En equipos de trabajo y de forma individual, los alumnos disciernen sobre los juicios y las razones que los sustentan de manera respetuosa, ya que los ejercicios de diálogo que se establecen parten del supuesto de que el otro con el que se dialoga es un sujeto con derecho de ser escuchado y de defender argumentalmente sus propios juicios. De esta forma, la comunidad de diálogo, en que se desarrolla la clase de filosofía, es algo más que un salón de clases donde se comparte un espacio, un tiempo y determinados objetivos; antes bien, constituye una comunidad de indagación que provee las bases para una metodología y un contenido para el mejoramiento del pensamiento en sus dimensiones cognitiva y afectiva, social y personal. Se funda en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo, cuyos miembros establecen sus propios procedimientos para pensar, juzgar y comportarse éticamente. En este sentido, la clase de filosofía es una empresa de desarrollo psico-social, ético-cognitivo de los alumnos, donde se realizan prácticas educativas para que estos aprendan a pensar por sí mismos y con los demás, mediando siempre un respeto activo entre sus miembros.	

Continuación…

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
Competencia 8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.	Al analizar y participar en la discusión y debate de diversos temas filosóficos, los alumnos identifican los supuestos o algunas de las premisas principales en los que, sus interlocutores y ellos mismos, sustentan argumentos. Al mismo tiempo, analizan la confiabilidad de las fuentes, como son: libro de texto, internet, periódicos, entre otros, de manera justificada, tanto de las propias como de sus compañeros. De esta manera, en el momento de ponderar la confiabilidad de las fuentes que fundamentan la discusión y debate filosófico en que participan, logran discriminar cuáles de éstas son más confiables y consistentes para sustentar la argumentación propia como la ajena.	
Competencia 9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.	Al participar en una comunidad de diálogo sobre problemas filosóficos, y al argumentar su postura personal o de equipo, los alumnos ponderan el valor de la evidencia que soporta su argumentación, ya sea, retomando pasajes de fuentes filosóficas de primera mano, libros de texto, internet, televisión, prensa escrita, entre otros. De esta forma, eligen las evidencias más consistentes para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo respetuoso y constructivo.	

Continuación…

Competencias disciplinares	Competencias disciplinares a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares a las que contribuye directamente
Competencia 13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.		Como parte de una estrategia de desarrollo ético-filosófico, al alumno se le conduce a desarrollar experiencias que implican tener que pensar éticamente, cuyas acciones lo colocan en todo momento ante la situación no sólo de tener que decidirse por un curso de acción argumental ante varias alternativas, sino a decidir y actuar con autonomía (juicio propio), libertad y responsabilidad moral en su vida cotidiana, poniendo en acto criterios éticos debidamente fundamentados.
Competencia 15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de su vida.	En una de sus tres unidades de aprendizaje, el programa impulsa esta competencia ya que el alumno/a no sólo reflexiona éticamente sobre conflictos o dilemas morales de la vida cotidiana, sino que se compromete, de forma real o hipotética, en su solución y los resuelve de forma reflexiva haciendo uso de su capacidad de autodeterminación, al mismo tiempo que se responsabiliza de las consecuencias de sus acciones.	
Competencia 16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.		Dentro de la clase de filosofía, la comunidad de diálogo en que participa el alumno/a le posibilita asumir responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno sociocultural de pertenencia, pues los ejercicios del filosofar que se practican, se realizan mediando en todo momento una actitud de escucha y respeto activos y de tolerancia hacia los diversos puntos de vista que se sostienen en el grupo. Ello es así, debido a que a través del diálogo, la confianza y el respeto mutuo, los miembros de la clase de filosofía establecen sus propios procedimientos para pensar, juzgar y comportarse éticamente al momento de compartir y debatir diversas posturas filosóficas.

Extendidas

De acuerdo con la RIEMS, las competencias disciplinares extendidas son aquellas que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas, al mismo tiempo que dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior. Estas competencias las define cada subsistema, según sus objetivos particulares. También dichas competencias implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica y, en consecuencia, tienen una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Son, pues, dos los significados o características distintivas que adquieren las competencias disciplinares extendidas: en primer lugar representan un mayor nivel de profundización de las competencias disciplinares básicas y sirven de sustento a las competencias genéricas; y, en segundo lugar, son propedéuticas en tanto preparan en los niveles de complejidad deseables para quienes están próximos a ingresar a una determinada carrera profesional. De ahí la importancia que cobra el hecho de diseñar competencias disciplinares extendidas en el último año a cursar por el estudiante en el bachillerato universitario.

En el Acuerdo Secretarial No. 656, publicado en el Diario Oficial de la Federación en Noviembre de 2012, la Secretaría de Educación Pública establece las siguientes once competencias disciplinares extendidas para el campo disciplinar de Humanidades:

1. Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.
2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.
3. Realiza proceso de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.
4. Comparte expresiones artísticas para reconstruir su identidad en un contexto de diversidad cultural.
5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura.
6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política.
7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de los procesos culturales en la sociedad actual.
8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes del pensamiento.
9. Valora la influencia de diversas corrientes del pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.

10. Participa en procesos deliberativos entre culturas distintas para la construcción de acuerdos que generen beneficios comunes**.**

11. Promueve el patrimonio histórico-cultural, de su comunidad para reconocer la identidad del México actual.

Por su carácter filosófico y humanístico, el programa de *Filosofía* contribuye indirecta y directamente al logro de las siguientes competencias extendidas del campo disciplinar de Humanidades, destacando las siguientes:

Competencias disciplinares extendidas	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye directamente
	HUMANIDADES	
Competencia 1. Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.	La práctica de la comunidad de diálogo en la clase de filosofía posibilita a los alumnos evaluar argumentos, utilizando criterios mediante los cuales interrelaciona consideraciones semánticas y pragmáticas, como es aclarar términos o conceptos y su aplicación en la vida diaria, de acuerdo con principios de lógica tales como: pedir y dar buenas razones; hacer buenas distinciones y conexiones; usar buenas analogías y contraejemplos; descubrir supuestos subyacentes e inferir consecuencias; pensar hipotéticamente, entre otros.	

Competencias disciplinares extendidas	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye directamente
	HUMANIDADES	
Competencia 2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.		Esta competencia se promueve de forma explícita en el programa, ya que en la clase de filosofía no sólo analizan y discuten problemas filosóficos que incumben a las relaciones del ser humano con la naturaleza, sociedad y humanidad, sino que proponen soluciones a los mismos interviniendo en un diálogo argumentativo donde se siguen ciertas normas en el debate y la discusión y, a través de la deliberación, se arriba a un consenso constructivo del grupo, donde al final prevalecen las mejores razones o argumentos en torno a los problemas filosóficos analizados.
Competencia 3. Realiza proceso de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.	En la clase de filosofía, los alumnos tiene libertad para optar, adicionalmente a las ya establecidas en el programa, por las fuentes de información que más les llamen la atención para llevar a cabo la fase concreta del aprendizaje filosófico o del filosofar (comic's, historietas, novelas, películas, carteles, cartas, etc.). Una vez activada esta fase que consiste en detonar interrogantes sobre un determinado tema filosófico, se da pie a una fase de desarrollo abstracto, donde retoman fuentes de primera mano para poner en relación su experiencia filosófica inicial con la de los filósofos profesionales, y así dar paso a una fase final de síntesis (fase abstracto-concreta), donde evalúan qué tanto han avanzado en el análisis y discusión de una determinada problemática filosófica. Todo esto se funda en una reflexión ética debido a que es el grupo, constituido como comunidad de diálogo, el que por consenso decide qué tipo de información alternativa a la que propone el programa, se va a analizar, siempre y cuando resulte pertinente conforme a la secuencia didáctica propuesta en el programa para dar lugar al aprendizaje filosófico y del filosofar de los alumnos.	

Competencias disciplinares extendidas	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye directamente
	HUMANIDADES	
Competencia 6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política.		En el programa se asume la idea de que la filosofía, más que una asignatura es una forma de vida razonable, donde los alumnos aprenden a pensar por sí mismos y con los demás, mediando siempre el diálogo como dispositivo reglado que conduce a la construcción de consensos, donde se respetan los puntos de vista de todos los miembros de la clase. En este sentido, la comunidad de diálogo no es una instancia de aprendizaje anárquica, carente de normas. En ella, los alumnos ejercen sus derechos que tienen como personas para intervenir en un diálogo respetuoso que posibilita dotar su experiencia de aprendizaje filosófico como algo significativo en la construcción de sentido, pero también contraen obligaciones al tener que respetar las reglas de la comunidad de diálogo, como son: respetar turnos al hablar, desarrollar la escucha activa, respetar los derechos de los demás, compartir sus puntos de vista sin una intención beligerante, entre otras. Todo ello se sustenta en una reflexión ético-política que significa apostar por valores como el debate abierto, el pluralismo, la tolerancia, el autogobierno, la democracia y la solidaridad. En este sentido, se reconoce que sólo si se tiene la experiencia de dialogar con otros en calidad de iguales, participando en una indagación pública y comprometida, se podrán generar condiciones educativas para la construcción de una democracia.

Competencias disciplinares extendidas	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye indirectamente	Competencias disciplinares extendidas a las que contribuye directamente
	HUMANIDADES	
Competencia 7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de los procesos culturales en la sociedad actual.	Al analizar y debatir desde una perspectiva hermenéutica –que busca la construcción de sentido- las implicaciones filosóficas que adquieren las problemáticas existenciales del hombre contemporáneo, el ecocidio como forma degrada de las relaciones del hombre con la naturaleza, las sociedades del riesgo para los individuos y las comunidades, entre otras cuestiones similares que se analizan en la clase de filosofía, los alumnos logran un entendimiento filosófico del impacto de este tipo de procesos culturales en la sociedad actual. Además de ello, se comprometen y realizan acciones, producto de la comunidad de diálogo, para contrarrestar los efectos de tales problemáticas en su entorno.	
Competencia 8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes del pensamiento.	Los alumnos conocen una referencia histórica y temática de las diversas corrientes filosóficas contemporáneas y sus campos de aplicación. Aunado a ello, identifican una referencia básica de diversas concepciones antropológicas de filósofos representativos de todas las épocas, así como sus aportes para comprender la condición humana actual.	
Competencia 9. Valora la influencia de diversas corrientes del pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.		Esta competencia se desarrolla de forma explícita en el programa, toda vez que los alumnos reconocen y evalúan los aportes teóricos y metodológicos de diversas corrientes filosóficas contemporáneas que les resultan más significativas y las relacionan con su campo de aplicación actual en los sujetos, la sociedad y la cultura, y en general, con la condición humana actual.

ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

La asignatura *Filosofía*, responde a un modelo constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje, donde el alumno es visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, al destacarse el papel activo del sujeto que aprende y al enfatizarse la aportación que siempre y necesariamente realiza la persona que aprende. A su vez, la función del docente no es la de un simple transmisor de información concebida como conocimiento valioso desde el currículo y el propio profesor; sino que el rol sustancial de este último "…es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender." (Barriga y Hernández, 1997, p. 114).

Con base en esta concepción pedagógica, se reconoce la importancia del tratamiento curricular integrado de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el tratamiento pedagógico-didáctico de los mismos. Así, por la naturaleza misma de los contenidos de la filosofía, éstos responden a la triple característica ya mencionada, y están presentes tanto en las competencias, como en los saberes a tratar, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y en el sistema de evaluación a implementar.

En el caso de las estrategias de enseñanza a utilizar por el docente, se trata de orientaciones pedagógicas que se recomiendan a nivel de sugerencias generales para la acción del profesorado. Por lo que no tienen un carácter prescriptivo, sino que actúan como criterios para orientar las actividades de enseñanza/aprendizaje. Mediante las mismas, se busca sugerir al profesor/a una alternativa para llevar a cabo la práctica docente, en función de su mejor adaptación a las ayudas pedagógicas que el alumno está demandando. A su vez, se parte por reconocer que el alumno también interviene en su proceso de aprendizaje, por lo que éste utiliza un conjunto de estrategias para encarar las demandas que le plantea el proceso enseñanza/aprendizaje.

La diferenciación cualitativa entre estas estrategias se da en función del agente que les sirve de soporte. En este sentido, las estrategias de enseñanza se conciben como el conjunto de procedimientos o recursos utilizados intencionalmente por el docente con el propósito de promover en los alumnos aprendizajes significativos. Por su parte, las estrategias de aprendizaje constituyen un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que los alumnos adquieren y emplean de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Las estrategias de aprendizaje, son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por los estudiantes, siempre y cuando se les demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido del currículum escolar.

En suma, el enfoque pedagógico-didáctico del curso responde a un modelo *constructivista del proceso docente educativo, centrado en el alumno y el aprendizaje.* En este modelo el alumno es visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, al destacarse el papel activo del sujeto que aprende y enfatizarse la aportación que siempre y necesariamente realiza la persona que aprende. Este modelo inspirado en el constructivismo reconoce la importancia de los conocimientos previos y la motivación para el aprendizaje; la enseñanza situada en contextos y dominios específicos; el carácter desarrollador del aprendizaje basado en problemas; la pertinencia del aprendizaje cooperativo; el tratamiento curricular integrado de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales, así como su enfoque inter y transdisciplinario; y el interés por fomentar habilidades generales de pensamiento y comunicativas.

A continuación, y a manera de resumen, se precisa el papel que debe desempeñar cada uno de los protagonistas: estudiante y profesor, en este modelo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Papel que debe desempeñar el estudiante en nuestro enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Es, y se siente, protagonista del proceso.
- Enfrenta su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente.
- Está motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje, logrando el tránsito hacia aprendizajes autodirigidos y autorregulados.
- Conoce sus deficiencias y limitaciones y sus fortalezas y capacidades.
- Analiza sus fracasos y sus éxitos en función de factores controlables, percibe el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados. Tiene expectativas positivas respecto a su aprendizaje.
- Es parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo. Es consciente que aprende de los otros y que los demás también pueden aprender de él.
- Valora el aprendizaje como parte intrínseca de su vida y como fuente de crecimiento personal (tanto en lo intelectual como en lo afectivo).

Características del proceder del docente de acuerdo a nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Actúa como mediador (favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de las potencialidades y corrige funciones cognoscitivas deficientes de los alumnos).
- Crea una atmósfera de confianza y seguridad.
- Diagnostica dificultades en el aprendizaje de sus alumnos y concibe estrategias de enseñanza compensatorias. Especialmente cuando trata un tema nuevo diagnostica los conocimientos previos necesarios para su comprensión y en caso de que sean insuficientes procede a reactivarlos, para crear el nivel de partida adecuado para su tratamiento.
- Organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas, con niveles de exigencia razonables, que contribuyen al desarrollo de sus alumnos.
- Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender.
- Propicia la participación de todos los miembros del grupo. Facilita el aprendizaje cooperativo en armonía con el individual. Actúa como moderador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor.
- Emplea el error con fines educativos, pues no se puede construir conocimientos sin cometer errores, convierte los errores en una oportunidad de aprendizaje.
- Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad.
- Utiliza métodos de enseñanza esencialmente productivos, aunque comprendidos en su interacción con los métodos expositivos.
- Realiza una evaluación basada no sólo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La que es percibida por los alumnos como ayuda real y generadora de expectativas positivas.

En el marco de este enfoque educativo, la UAS, enfrenta hoy en día la necesidad de redimensionar el imperativo de la formación filosófica para que los egresados de sus preparatorias puedan encarar con éxito el dominio de las competencias reflexivas que les demanda la sociedad actual y el estudio de las disciplinas que se profundizan en los estudios superiores.

Para contribuir a ello, se hace necesario desarrollar en los estudiantes una educación filosófica, entendida como la conjunción de la enseñanza y los aprendizajes de una cultura filosófica básica, así como del conjunto de procedimientos críticos propios del filosofar para encarar con mayor reflexividad la complejidad del mundo de nuestros días.

Se parte del supuesto pedagógico de que los estudiantes pueden, en forma graduada, aprender filosofía y aprender a filosofar de manera paralela, toda vez que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina deben plantearse articulados ambos propósitos. Ello compromete a un tipo de enseñanza y aprendizaje centrado en tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinal-valorales. Así:

Aprender filosofía significa aprender contenidos conceptuales filosóficos (comprender críticamente conceptos filosóficos, métodos filosóficos, teorías filosóficas, desarrollos históricos de la filosofía, etc.).

Aprender a filosofar es aprender contenidos procedimentales y actitudinales filosóficos o desarrollar unos procedimientos y unas actitudes filosóficas, como aprender a practicar métodos filosóficos, ejercicios filosóficos, aprender a leer filosofía críticamente, a detectar supuestos, a reconstruir argumentos, a confrontar tesis filosóficas, a emitir un juicio propio y fundamentado sobre cuestiones filosóficas, desarrollar actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas, etc. (Obiols,2002, p. 69)

Esto último supone que no se puede aprender por separado la filosofía y la actividad del filosofar, por lo que en el enfoque adoptado en el presente programa, se pretende superar la oposición entre una enseñanza que apunta puramente a lo conceptual (por ejemplo, el estudio de las doctrinas filosóficas a través de su historia) y otra que se plantea enseñar a pensar sin contenidos (que implicaría desarrollar habilidades y actitudes filosóficas por sí mismas, sin tener como referente un contenido filosófico).

El modelo de enseñanza y aprendizaje de la filosofía que se propone, plantea que el estudiante puede aprender simultáneamente filosofía y practicar la actividad crítica del filosofar, a través de un proceso de enseñanza filosófica, consistente en el desarrollo de estrategias a ser aplicadas en tres momentos: 1) inicio concreto de la actividad del filosofar (que consiste en motivar y plantear problemas filosóficos); 2) desarrollo abstracto (discutir el problema, analizar textos filosóficos y acudir a la historia de la filosofía) y 3) cierre concreto de la actividad (que implica sintetizar, aplicar y evaluar las cuestiones y soluciones filosóficas planteadas).

El tipo de experiencia pedagógica a desarrollar demanda una didáctica de la filosofía capaz de articular en un mismo proceso el aprendizaje filosófico y la actividad misma del filosofar, en donde confluyen y se recuperan tres modelos pedagógicos para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato:

1. Modelo formal general para la enseñanza de la filosofía propuesto por Guillermo Obiols (esquematizado líneas arriba)
2. Filosofía para Niños: Modelo de enseñanza de la filosofía propuesto por Matthew Lipman. Constituye el ejemplo de un currículo fuertemente estructurado con materiales para los alumnos (novelas filosóficas) y para los docentes (Manual del Profesor), a partir de los cuales se trata de que los alumnos y docentes consideren la discusión de problemas filosóficos en forma grupal, a través de lo que se denomina una "comunidad de diálogo".
3. Filosofía con niños: Este modelo es planteado por V. Waksman y W. Kohan. Se traduce en una propuesta donde las novelas planteadas por Lipman se reemplazan por textos literarios, filmes, etc., y los manuales del docente, se sustituyen por sugerencias de trabajo menos estructurados.

A pesar de que existen algunas diferencias entre estos modelos, principalmente en lo que toca al mayor o menor énfasis que éstos hacen en el estudio de los textos filosóficos o de la historia de la filosofía[1], el hilo conductor que nos permite proponer su necesaria articulación, se sustenta en cuatro razones fundamentales:

1. En los tres planteos, existe coincidencia en que es posible y necesario el aprendizaje de la filosofía y la actividad del filosofar en la formación integral de los y las adolescentes.
2. La clase de filosofía no es un lugar de mera reproducción de los contenidos filosóficos ni tampoco de una ejercitación *per se* de habilidades y actitudes propios del pensamiento filosófico.
3. Aunque los tres modelos se formulan para ser desarrollados en el marco de una asignatura específica (Filosofía), todos ellos coinciden en la necesidad de establecer conexiones de tipo interdisciplinario con las restantes asignaturas del currículo: con los estudios de lengua (filosofía del lenguaje), con la matemática

[1] Lipman plantea, por ejemplo, que "… los [alumnos] que ya hayan leído las novelas filosóficas para niños, se sentirán incitados por ellas a descubrir por sí mismos a Platón y Aristóteles. Y si tienen que encontrarse con Platones y Aristóteles de otras disciplinas, serán incitados por versiones parecidas a Harry y Pixie…" (Lipman, Mattew y otros. (1998). **La filosofía en el aula.** Ed. De la Torre, España, p. 44). Por su parte, Waksman y Kohan, en su propuesta de *Filosofía con niños,* plantean que "El diálogo con la historia de la filosofía es una dimensión irreemplazable de la práctica de la filosofía, a cualquier edad. Por consiguiente, debe ser amplio y sensible a las diversas tradiciones… Ese diálogo debe evitar los extremos de la adoración reverente que obstruye el pensamiento y la cultura del manual que simplifica la complejidad de las diversas preguntas y respuestas." (Waksman, Vera y Kohan, Walter. **Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase.** Ediciones Novedades Educativas**,** p. 35.

(lógica formal), con las áreas de ciencias naturales y sociales (epistemología), con las áreas de expresión artística (estética) y con la formación ética y ciudadana (ética y filosofía política). Este carácter interdisciplinario no debe entenderse de una manera vertical e instrumental de la filosofía con respecto a otros campos del saber o actividades humanas, sino horizontal, en donde se respeta la especificidad y naturaleza de las diversas disciplinas.

4. La estrategia pedagógica a instrumentar, para ser congruente con el modelo pedagógico formal adoptado en el presente programa, consistente en enseñar y aprender a filosofar, tiene que ser el puente que posibilite al docente un vínculo equilibrado y, por lo mismo, altamente significativo, entre ensañar la filosofía de los filósofos y potenciar las posibilidades del filosofar en los estudiantes, tomando en cuenta la dimensión filosófica de sus vidas dentro de la sociedad en que les ha tocado vivir.

El modelo pedagógico que se propone para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de filosofía parte de una concepción constructivista que promueve la clarificación y apropiación críticos de conceptos filosóficos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la práctica personal y grupal de actitudes y valores propios de una sociedad democrática.

En el primer aspecto no se trata sólo de la asimilación y/o reproducción de conceptos filosóficos, sino de su incorporación efectiva a los comportamientos cognitivos de los estudiantes; asimismo, se trata de provocar en ellos las habilidades de pensamiento y de razonamiento que son propias de un pensar crítico, creativo y valorativo[2]; finalmente se busca estimular el desarrollo de actitudes, emociones y valores que caracterizan a una comunidad que promueve el diálogo constructivo como forma de vida democrática.

---

[2] En este programa, los pensamientos crítico, creativo y valorativo son concebidos como tres tipos de pensamientos que se constituyen en los pilares sobre los que descansa lo que se denomina pensamiento de orden superior. Tanto el uno como el otro no se dan en estado puro. El pensamiento crítico necesita y está impregnado de pensamiento creativo y valorativo, y a su vez, estos últimos se entrelazan con el pensamiento crítico. Por ello no se trata de formar, a través del presente programa, ni personas muy críticas, muy creativas ni muy valorativas, sino que éstas encuentren el equilibrio entre estos tres tipos de pensamientos, y los puedan ejercitar congruentemente en sus propios contextos de acción. El pensamiento crítico presenta tres características: 1) es sensible al contexto; 2) está basado en criterios; y 3) es autocorrectivo. Por su parte, el pensamiento creativo privilegia la espontaneidad; es autotrascendente; es originario (de originar cosas). Finalmente, el pensamiento valorativo expresa la dimensión ético-valorativa del pensamiento, es decir, describe un tipo de persona y sociedad democráticos que se pretenden lograr con el trabajo realizado en la comunidad de investigación que se lleva a cabo con niños y adolescentes en la clase de filosofía inspirada en el Programa de Filosofía para Niños (Echeverría, Eugenio. (2004). **Filosofía para niños.** Ed. Aula Nueva, México, pp. 67-74).

Lo anterior supone como estrategia pedagógica asumir la clase como una *comunidad de diálogo*.[3] Esta última se define como una comunidad donde los alumnos y alumnas participan en la clase de filosofía en subgrupos y en forma de plenaria, pero siempre mediando el diálogo sobre algún tema o tópico filosófico que contempla el programa o que ellos mismos y el docente eligen como objeto de reflexión filosófica.

Al respecto, uno de los supuestos pedagógicos centrales de este programa es que sólo se aprende en comunidad. Es con los demás, la mayoría de las veces, o contra los demás, otras, como cada ser humano aprende a ser uno mismo y a convivir con los otros y consigo mismo. En esto, el instrumento simbólico formativo por excelencia es el diálogo. Sin él, desde esta perspectiva, no es posible el pensamiento crítico, ni tampoco una comunicación y educación auténticas.

Sin embargo, el diálogo no se reduce a una conversación trivial entre el docente y los alumnos. La conversación corriente entre la mayoría de los individuos es aquella que se da simplemente como resultado de su interacción con otros, mientras que el diálogo es un tipo de conversación que requiere de una mayor cualificación, en donde: 1) la conversación es altamente estructurada por su concentración en un tópico o tema que es problemático o polémico; 2) implica autorregulación y autocorrección para cuestionar los puntos de vista de los demás y autocorregir los propios ante los cuestionamientos y contraejemplos del grupo; 3) presenta una estructura igualitaria; los sujetos se valoran a sí mismos y a los otros en una relación de horizontalidad y no de verticalidad; 4) el diálogo es guiado por los intereses mutuos de sus miembros, en donde el docente es un elemento más de la clase; son los participantes quienes determinan hasta dónde quieren llegar con el diálogo.

Por lo anterior, el desarrollo de la clase en su carácter de comunidad de diálogo implica un espacio de encuentro con el otro para trabajar cooperativamente en la búsqueda de sentido ante las problemáticas filosóficas que plantean el programa, el docente y los estudiantes.

> "Es un encuentro flexible que promueve las interrogantes y las dudas, que facilita la formulación de hipótesis sin tener que avergonzarse si la propia no fue la correcta, que permite la comunicación y, a través del respeto mutuo, la aceptación de las posiciones diferentes y hasta opuestas. Nadie tiene por anticipado la posesión de

[3] Con diferentes matices, diversos autores como Peirce, Dewey (1989), Lipman (1998), Sharp (1990), Calvo (1994), Waksman y Kohan (2000), Splitter (1996), Accorinti (1999), De la Garza (1997), Santiago (2006), Haynes (2004), Echeverría (2004), entre otros, se han referido a este concepto como "comunidad de investigación", "comunidad de indagación", "comunidad de búsqueda", "comunidad de cuestionamiento", "comunidades de aula", y, recientemente, como "comunidad de diálogo".

la verdad, y se acepta la modificación de conclusiones en la medida en que se reconoce el valor de argumentos que la justifican." (Baili, Edwars y Pintus, 2003, p. 25)

De acuerdo con esto último, la comunidad de diálogo es algo más que un salón de clases donde se comparte un espacio, un tiempo y determinados objetivos; antes bien, constituye una comunidad de indagación que provee las bases para una metodología y un contenido para el mejoramiento del pensamiento en sus dimensiones cognitiva y afectiva, social y personal. Se funda en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo, cuyos miembros establecen sus propios procedimientos para pensar, juzgar y comportarse éticamente. En este sentido, es una empresa de desarrollo filosófico de los estudiantes.

De esto último se desprenden implicaciones de tipo político, pedagógico, lógico, psicológico, social y ético desde el diseño e instrumentación del programa de filosofía en la modalidad pedagógica concebida como comunidad de diálogo:

a) En el *orden político*, significa apostar por valores como el debate abierto, el pluralismo, la tolerancia, el autogobierno, la democracia y la solidaridad. En este sentido, sólo si se tiene la experiencia de dialogar con otros en calidad de iguales, participando en una indagación pública y comprometida, se podrán generar condiciones educativas para la construcción de una democracia.
b) En el *orden pedagógico,* implica saber que la comunidad de diálogo es el resultado de una crítica a la concepción tradicional de la educación como transmisión de un cuerpo de conocimientos, para dar paso a la formación de estudiantes con un pensamiento crítico, creativo y valorativo congruente con las formas de vida democráticas.
c) En el orden *lógico,* significa formar en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de razonamiento, que posibiliten la formación de estudiantes con buenos juicios a través de las siguientes competencias cognitivas:
    - Pedir y dar buenas razones
    - Construir el pensamiento propio en permanente diálogo con los demás
    - Hacer buenas distinciones y conexiones
    - Usar buenas analogías y contraejemplos
    - Descubrir supuestos subyacentes e inferir consecuencias
    - Usar y reconocer criterios
    - Buscar clarificar y definir conceptos
    - Reconocer falacias
    - Hacer buenas preguntas
    - Pensar hipotéticamente (entre muchas más)

d) En el *orden psicológico,* se trata de educar a personas que puedan conformar el yo en relación con otros, poner su ego en perspectiva, desarrollar su autoestima, transformarse a sí mismos, ser capaces de autocorregirse, ser autónomos.
e) En el *orden social,* se trata de una praxis caracterizada por el diálogo llevado a cabo a través de la participación razonada y colaboradora de sus integrantes, estimulando las siguientes conductas: tomar las ideas del otro seriamente, aunque no se esté de acuerdo con él; dar aliento a los otros para que expresen sus propias ideas; tomar los logros del grupo como propios –ser sensible al contexto; escucharse atentamente unos a otros –desarrollar la mutua confianza; tener cuidado por el crecimiento de todos los miembros de la comunidad.
f) En el *orden ético*, se busca reflexionar y responder a las preguntas: ¿cómo debemos vivir?, ¿en qué clase de mundo queremos vivir? (Accorinti, 1999, pp. 72-73).

Por su parte, las estrategias de enseñanza/aprendizaje, son las estrategias de intervención pedagógica que se proponen para alcanzar los objetivos, la concreción del enfoque (aprendizaje de la filosofía y del filosofar) y los contenidos del programa. Dicho dispositivo didáctico se inscribe en la estructura metodológica que se sugiere en el Modelo Formal General para la Enseñanza de la Filosofía propuesto por Guillermo Obiols, a ser desarrollado en tres fases (concreto-abstracto-concreto) en el tratamiento de cada tema, unidad de trabajo o temática y de todo el programa:

Fase de inicio concreto. El profesor planteará un problema o cuestión filosófica contemplado en el programa que incluya las acciones necesarias para que los estudiantes lo hagan suyo: se trata de problematizar el problema, de provocar la perplejidad y el intéres ante los mismos. Para ello será conveniente escoger los problemas filosóficos más relacionados con las preocupaciones vitales de los estudiantes (éticos, axiológicos, sociales, políticos, religiosos, etc.). Tomando en cuenta su edad, intereses, etc., se podrá acudir a toda clase de recursos (historietas, novelas filosóficas, filmes, textos literarios, material periodístico, objetos, etc.), con el propósito de que los alumnos hagan suyos dichos problemas, buscando además las relaciones que guardan éstos con cuestiones científicas, jurídicas, religiosas, artísticas, etc.

Fase de desarrollo abstracto. Frente a los problemas planteados se trata de buscar posibles soluciones desde distintos abordajes. Se trata de discutir las soluciones o enfoques, destacando críticamente sus límites y logros. Para ello, el docente podrá proponer actividades para analizar cada una de ellas, comprender su marco conceptual, valorar sus argumentos, comparar las distintas respuestas, etc. Expondrá su propia visión y solución del problema, cotejándolas con otras que hayan sido o no planteadas en la clase. Para complementar estas actividades, será

necesario acudir a la lectura y comentario de los textos filosóficos y al estudio de la historia de la filosofía (desde un breve fragmento, una obra filosófica mayor, un autor, un breve periodo de la historia de la filosofía, una época histórica, etc.). En esta etapa de desarrollo abstracto, el profesor selecciona las lecturas que deberán realizar los estudiantes, expone sobre los temas que cree pertinentes, propone guías de estudios con actividades a desarrollar (seleccionar ideas principales, reconstruir argumentos, buscar supuestos, comparar textos, sacar conclusiones, etc.), además orienta el trabajo, corrige borradores, realiza aclaraciones en forma individual o grupal, amplía la bibliografía inicial según las necesidades, guía los debates a través de los cuales el grupo avanza, discute los argumentos propios y los de los alumnos, establece relaciones o ayuda a que se descubran, remarca los resultados obtenidos, etc. Por su parte, los estudiantes trabajan en forma individual o grupal sobre fuentes filosóficas, materiales diseñados para ellos o bibliografía secundaria, y presentan sus producciones parciales o sus borradores para ser discutidos en el grupo.

Fase de cierre. Es la etapa donde se vuelve a lo concreto (problema inicial), pero ya reconstruido por el ejercicio del diálogo y la reflexión crítica llevados a cabo al interior del grupo. Implica la recapitulación del camino recorrido, se trata de hacer consciente hasta dónde se llegó y qué cuestiones quedan abiertas, en qué cuestiones se ha enriquecido el grupo (alumnos y docente). Es el momento de la síntesis, de la aplicación (qué cosas se entienden mejor ahora) y de la evaluación de los aprendizajes filosóficos y su enseñanza. También aquí se trata de poner en común lo elaborado individualmente y en pequeños grupos. Habrá que exponer y contraponer resultados, volver sobre las preguntas del primer momento, presentar las respuestas halladas y lo que se ha elaborado, pero también replantear las preguntas, reformularlas, apreciar hasta dónde se ha llegado y plantearse nuevas preguntas que quedaron abiertas. Sólo así se podrá transitar del aprendizaje filosófico a la actividad del filosofar y viceversa. En este ciclo interminable del espiral filosófico, se trata de ir siempre más lejos en la comprensión del problema y volver sobre él todas las veces que haga falta. Este camino dialógico no tiene fin ni tiene retorno: volver al problema no es, en ningún sentido, un movimiento de vuelta, sino siempre de ida. Y no es necesario (además de no ser posible) llegar a tesis definitivas: el ejercicio o actividad del filosofar es un valor en sí mismo.

Para hacer operable la concepción de enseñanza de la filosofía que se propone, entendida como combinación articulada de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía y la actividad del filosofar, el tipo de docente que se requiere, los materiales y las estrategias didácticas seleccionados, han de constituirse en el puente que permita la comunión entre la filosofía de los filósofos y las inquietudes y posibilidades filosóficas de los estudiantes. Bajo este supuesto, se requiere, en principio, un perfil de docente congruente con la metodología que demanda la instauración de la clase de filosofía como comunidad de diálogo, y en segundo lugar, el diseño diversificado de los recursos de enseñanza y las estrategias didácticas que potencien el diálogo filosófico entre el docente y los alumnos. Entre dichos recursos se recomienda utilizar: cuentos, novelas filosóficas, películas, videos, textos de filósofos, pasajes de

la historia de la filosofía, leyendas, poemas, fragmentos de ensayos, esculturas, fotografías, cartas, recortes de periódicos, revistas, Internet, entre otros medios que el docente y los estudiantes consideren pertinentes.

Se trata de optar sólo por aquellos recursos y estrategias que sean potencialmente significativos, y que, por ello, favorezcan el desarrollo político, pedagógico, ético, lógico, psicológico y social de los estudiantes que participan en la clase de filosofía dimensionada como comunidad de diálogo. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se sugieren para el tratamiento de cada una de las unidades temáticas que estructuran el programa son las siguientes:

a) Actividades previas

Una primera estrategia a utilizar son las **actividades previas,** que se hacen necesarias para la puesta en marcha de las clases de Filosofía, ya que en el marco de la comunidad de diálogo filosófico, se propone lograr el respeto de consignas que indican: turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica, y será el docente como coordinador de la clase, quien deberá estimular al adolescente a buscarla.

Para establecer estas reglas se usan diferentes recursos como dramatizaciones, sociodramas, videos, películas, entre otros. Para poner en marcha estas actividades previas, se dialoga sobre las propuestas de los estudiantes, tomando algún suceso significativo de la clase (discriminación, compartir, etc.) o proponiendo como estrategia didáctica planes de discusión.

b) Planes de discusión

En el *Programa de Filosofía para Niños* de Matthew Lipman, y en la contrapropuesta formulada por Waksman y Kohan, denominada *Filosofía con Niños,* los planes de discusión ocupan un lugar central en el funcionamiento de la comunidad de diálogo filosófico. Dicha centralidad obedece a que los planes de discusión consisten en conjuntos de preguntas conceptuales preparados (o improvisados) por el docente para emplearlos como auxiliares de las preguntas que los alumnos formulan en la clase de filosofía. Su función no es introducir problemas nuevos en la discusión, sino colaborar con los problemas planteados por los propios estudiantes. Las características principales que deben cubrir estos planes son las siguientes:

- Están compuestos por preguntas
- Consisten en conjuntos de preguntas

- Ayudan a profundizar o a expandir un problema en la medida en que dichas preguntas están organizadas; una pregunta conduce a otra pregunta
- Giran en torno a problemas conceptuales, relaciones o problemas diversos
- Son auxiliares de las preguntas de los estudiantes; son preguntas sobre sus preguntas
- Son preparados e improvisados por el docente

El Plan de discusión se aplica con las preguntas que va formulando el docente. De acuerdo a las intervenciones de los alumnos, y a cómo se va organizando el diálogo, se realizan las otras preguntas del plan, con la posibilidad de saltar algunas para seguir el hilo de los razonamientos. Un ejemplo de plan de discusión sobre la problemática filosófica acerca de la distinción entre *apariencia* y *realidad* es el siguiente:

Plan de discusión: "¿Qué significa 'real'?"

1. ¿Los cuentos de hadas son reales?
2. ¿Tu mesa es real?
3. ¿Tu cabeza es real?
4. Cuando te miras en el espejo, ¿la imagen reflejada en el espejo es real?
5. ¿Las historietas de los diarios son reales?
6. ¿Los dibujos animados de la televisión son reales?
7. ¿Tu escuela es real?
8. ¿El cielo es real?
9. ¿Un agujero en el suelo es real?
10. ¿Puede ser real un agujero en el aire?
11. ¿Es lo mismo ser real que aparentar ser real?
12. ¿Es lo mismo ser real que ser percibido como real?
13. ¿Existen criterios para distinguir lo real de lo irreal?
14. ¿Lo real existe con independencia de un sujeto?
15. ¿Lo irreal es inferior a lo real?
16. ¿Es más verdadero lo real que lo irreal?
17. ¿Es más sensato creer en lo real que en lo irreal?

c) Desarrollo abstracto

El logro de la fase de desarrollo abstracto tanto en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía como en la actividad misma del filosofar, constituye uno de los principales retos y desafíos del presente programa de filosofía, toda vez que la actitud natural del filosofar presente en niños y adolescentes, entendida como disposición innata para plantearse las grandes preguntas filosóficas formuladas por los filósofos a lo largo de la historia, requieren ser analizadas y contrastadas, hasta donde sea posible, a la luz de estos sistemas filosóficos, con el objeto de enriquecer las preguntas mismas y de ampliar el marco de comprensión de las respuestas ofrecidas por la tradición filosófica.

De tal forma que, con el propósito de clarificar todavía más sus propias interrogantes y respuestas, el estudiante se verá conducido por sí mismo o por el docente a la consulta de un diccionario de filosofía, una introducción o una historia de la filosofía, la lectura de un texto clásico o la obra de un filósofo en particular, y si, a la par que intenta comprender sus tesis y argumentos centrales, se interroga sobre su consistencia, plantea sus dudas o discrepancias, "salta" a otras obras filosóficas o científicas, analiza, reconstruye argumentos, compara, saca conclusiones, etc., habrá iniciado un aprendizaje del quehacer filosófico en diálogo permanente con los grandes filósofos que más han contribuido a dar inteligibilidad a los problemas filosóficos planteados en la historia de la humanidad.

Como un ejemplo de la fase de desarrollo abstracto en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía y del filosofar, una vez que los estudiantes han concluido la primera fase de inicio concreto del interrogar y de ofrecer respuestas alternativas sobre el problema filosófico del tiempo a través de un plan de discusión entre ellos mismos y el docente, sería muy recomendable recrear parte de la tradición filosófica sobre dicho problema, recuperando por ejemplo la postura y reflexión filosófica de San Agustín, quien en las *Confesiones* (Libro XI, cap. XIV) se preguntaba:

> *"¿Qué es pues el tiempo? ¿Quién podría explicar esto fácil y brevemente? ¿Quién podría comprenderlo con el pensamiento para hablar luego de él? Y, sin embargo, ¿qué cosa más familiar y conocida mentamos en nuestras conversaciones que el tiempo? Y cuando hablamos de él, sabemos sin duda qué es, como sabemos o entendemos lo que es cuando lo oímos pronunciar a otro. ¿Qué es pues el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero aquellos dos tiempos, pasado y futuro, ¿cómo pueden ser si el pasado ya no es y el futuro todavía no es. Y en cuanto al presente, si fuese tiempo presente y no pasase a ser pasado, ya no sería tiempo sino eternidad. Sí, pues, el presente, para ser tiempo es necesario que pase a ser pretérito,*

¿cómo decimos que existe éste, cuya causa o razón de ser están en dejar de ser, de tal modo que no podemos decir con verdad que existe el tiempo sino en cuanto tiende a no ser?"

La lectura de este fragmento de texto filosófico al interior de la clase de filosofía como comunidad de diálogo, daría como resultado el diseño de un nuevo plan de discusión; primero, para hacer inteligible las preguntas formuladas por San Agustín, segundo, para dar seguimiento a la lógica y/o habilidades implicadas en su proceso de razonamiento, y tercero, para esclarecer las respuestas ofrecidas al problema del tiempo y discernir qué tanto abonan éstas al estado de la discusión en la comunidad de diálogo de la que se forma parte.

d) Problematización

La problematización constituye sin duda no sólo una competencia filosófica inherente a todo espíritu inquisitivo, sino una habilidad del pensamiento de orden superior propia del pensar crítico y creativo. No se trata de que los estudiantes pongan en juego dicha habilidad al leer un texto filosófico, e inmediatamente después descubran el significado del problema filosófico que subyace en el mismo, sino que sean ellos quienes construyan su propio problema a que dio lugar la lectura. ¿Para qué queremos que los alumnos cultiven la problematización? Para generar una discusión en la clase que permita poner en juego el pensamiento comunitario, y, además, porque problematizar aquello que se nos ofrece (sea un texto, un suceso, un comportamiento, etc.), es un primer paso para desarrollar una actitud crítica en los distintos ámbitos de acción en los que participamos.

Por ejemplo, una problematización posible con respecto al dualismo mente/cuerpo podría ser:

1. ¿Es válido afirmar que todos los seres humanos tenemos una mente y un cuerpo?
2. ¿Cómo probar que la mente se aloja en un cuerpo?
3. ¿Cuál es la diferencia entre los conceptos de mente, cerebro, pensamiento espíritu, alma?
4. ¿Existen criaturas que tengan cerebro pero no mente?
5. ¿Cómo sabemos que tenemos mente?
6. ¿Cómo sabes que otras personas tienen mente?
7. ¿Cómo podría ser la mente si fuera diferente del cerebro?
8. ¿Es válido hablar de un cuerpo inteligente?
9. ¿Alguien puede tener una mente brillante?
10. ¿Tenemos una o varias mentes?

e) Realización de una agenda

Con una consigna, se propone a los participantes de la comunidad de diálogo la formulación de preguntas que consideren centrales o interesantes y que tengan que ver con el ejercicio de problematización previamente planteado. Estas preguntas se escriben en el pizarrón, con número y nombre de quién la formula, señalando de qué lugar surgió. Se pone en práctica aquí la capacidad de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis. A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizan y seleccionan las preguntas. La comunidad decide comenzar la discusión por una de ellas, que resulte relevante respecto al tema en cuestión.

Luego de esta selección comienza la verdadera tarea de la comunidad indagación: el diálogo filosófico. Este diálogo tiene dos dimensiones: una cognitiva, cuyo objetivo es construir el conocimiento cooperativamente, trabajando las habilidades cognitivas (no debe centrarse en discutir opiniones) y una dimensión psicológica, ya que los textos apelan a vivencias propias de los alumnos (si bien no es el propósito central de la discusión). También se trabajan aquí las competencias sociales para relacionarse.

El rol del docente, coordinador de esta discusión, es fundamental para que la misma sea verdaderamente filosófica. Debe formular preguntas orientadoras, disparadoras, a efectos de orientar la discusión hacia la pertinencia, la calidad esperable, la escucha de las ideas filosóficas, detectarlas y retomarlas con claridad para que el grupo las debata; el ayudar a descubrir falacias en los razonamientos, a arribar a juicios lógicos, son tareas del coordinador; por cierto nada fácil en la puesta en práctica, lo que requiere experiencia y conocimientos filosóficos elementales.

La otra dimensión en estas actividades de coordinación se refiere a la distribución equitativa de la palabra, la moderación e intervención en discusiones, la estimulación a los más callados para que emitan sus opiniones.

f) Utilización de herramientas filosóficas

Son recursos que utilizamos para la mejora del pensamiento. Esto no significa que sin ellas no se pueda pensar, pero sí que con ellas se obtendrán mejores resultados. Algunas de sus principales características son las siguientes:

- Son construcciones artificiales, herramientas que estimulan la mejora del pensamiento
- Su importancia radica en que posibilitan un aumento en nuestra potencialidad de pensar
- No son buenas o malas en sí mismas, pero en el marco de la comunidad de diálogo filosófico, los usos específicos de estas herramientas tienen que ver con producir pensamientos propios en los que la singularidad de cada individuo y la perspectiva comunitaria se articulan del mejor modo

- El uso de las herramientas filosóficas contribuye a la construcción de una subjetividad cada vez más crítica, creativa y sensible
- Al estimularse articuladamente dichas herramientas favorecen la construcción de personalidades más íntegras (lógicas, sensibles, creativas)

Algunos ejemplos de utilización de herramientas filosóficas que pudieran resultar muy pertinentes en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y del filosofar, son las siguientes:

- Reformular e interpretar. Se emplea, por ejemplo, cuando ante quien formula una pregunta, se le pide que intente presentarla con otras palabras.
- Detección de supuestos y pedir razones. Esta herramienta se pone en juego cuando el docente cuestiona: ¿En qué te basas para hacer esa afirmación?
- Realización de inferencias. ¿Qué consecuencias crees que se derivan de esa hipótesis?
- Pedir puntos de vista. ¿Alguien tiene otra propuesta para abordar este problema?
- Pedir alternativas. ¿A alguien se le ocurre o conoce otra forma de afrontar el problema?
- Poner el yo en perspectiva. ¿Estás seguro que en tu nueva respuesta has considerado los puntos de vista de tus compañeros?
- Hacer analogías. ¿En qué otro tipo de situaciones se puede aplicar la respuesta que nos has ofrecido?
- Considerar la consistencia entre pensamientos, palabras y acciones. ¿Realmente consideras que existe congruencia entre lo que piensas acerca de la responsabilidad, lo que hoy nos has dicho y el hecho de cómo te involucras en las actividades de tu grupo?

Como se puede apreciar, las herramientas filosóficas pueden ser utilizadas como recursos de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía y del filosofar, ya que pueden detonar en este mismo sentido el desarrollo cognitivo, creativo y sensible del estudiante. Lo que significa que muchas de esas herramientas podrán utilizarlas los estudiantes sólo si el mismo docente las ha incorporado en su propio pensamiento y prácticas de enseñanza.

g) Dilemas morales

El dilema moral es una historia breve dominada por un personaje central que tiene que hacer una elección de conducta para resolver un problema moral. Esta historia se termina siempre con la siguiente pregunta moral: *¿Qué debería hacer el personaje?* A los alumnos se les incita entonces a responder en la comunidad de diálogo de naturaleza interactiva, expresando juicios morales sobre la conducta que el personaje debería adoptar.

Los objetivos de esta actividad son: 1) Profundizar en la dimensión filosófica del dilema moral involucrando activamente a todos los alumnos; 2) evidenciar y analizar las concepciones filosóficas que sobre el bien y el mal adoptan los alumnos, propiciando que justifiquen sus elecciones argumentándolas; y 3) analizar la postura que algún filósofo haya sustentado con relación al dilema moral, con el objeto de que el estudiante pueda ampliar su marco de comprensión sobre el mismo e inferir su posible aplicación en la sociedad actual.

La aplicación pedagógica del dilema moral, estimula pues a cada alumno a cuestionarse, a ejercer un espíritu crítico y a desarrollar una cierta racionalidad por medio de la confrontación con los argumentos de los compañeros de clase, del docente y de los grandes filósofos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Si reconocemos que el enfoque por competencias aplicado al diseño curricular y a la educación escolar en general es relativamente reciente, resulta obligado aceptar que no existe hasta el momento una teoría de la evaluación de las competencias completamente desarrollada, sino planteamientos teóricos en proceso de consolidación sobre este ámbito del debate pedagógico, en los que se esbozan diferentes referentes teórico-conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales a ser considerados en el diseño de un sistema de evaluación que oriente las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de las competencias.

A partir de una primera revisión de la literatura sobre el tema es posible advertir una concepción de evaluación de las competencias a la que se adhieren, de forma directa e indirecta, respectivamente, autores como Philips Perrenoud (2007), John Biggs (2006), Sergio Tobón (2008) y Antoni Zavala (2008), quienes elaboran propuestas desde diferentes enfoques, pero comparten una serie de supuestos y principios de la evaluación en el ámbito de las competencias y los aprendizajes escolares, destacando los siguientes:

1. Las competencias son evaluables, en tanto es posible determinar el nivel de logro de las mismas por parte de los alumnos, a partir de operacionalizar **criterios de desempeño e indicadores de logro**, contando con las **evidencias** y los **instrumentos** apropiados para su elucidación.
2. Son definidas como capacidades complejas que los sujetos movilizan de forma articulada para afrontar la solución de situaciones-problema de forma eficaz, en contextos de acción específicos.
3. No se presentan en estado puro, sino como procesos en construcción, por lo que se perfeccionan a lo largo de la vida.
4. Son generales y específicas.
5. El enfoque de evaluación de las competencias que se sostiene comparte el esquema de la evaluación que retoma los principios de la **evaluación inicial, formativa y sumativa**, además de la **autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación**[4], pero propone como aspecto novedoso que el objeto de evaluación recae

[4]Por su importancia, resulta conveniente precisar que en la concepción de evaluación que sustenta este programa, cabe distinguir entre la evaluación conforme a la finalidad y momentos de aquella que se distingue por los agentes que la realizan, como se describe a continuación:
Tipos de evaluación según su finalidad y momento:
Evaluación diagnóstica, se desarrolla al iniciar la formación para estimar los conocimientos previos de los estudiantes que ayuden a orientar el proceso educativo.
Evaluación formativa, se lleva a cabo en el curso del proceso formativo y permite precisar los avances logrados por cada alumno y, de manera especial, advertir las dificultades que encuentra durante el aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del

en la acción contextuada que articula de forma interrelacionada los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un mismo desempeño.

6. La evaluación de las competencias permite determinar su nivel de logro en un momento determinado de las actuaciones de los alumnos, pero también posibilita introducir mejoras para el perfeccionamiento de las mismas. En este sentido, la evaluación es sumativa, pero fundamentalmente formativa.
7. La evaluación de las competencias no sólo compromete los aprendizajes de los alumnos, sino también el rol de la enseñanza, el curriculum y el sistema escolar en su conjunto.
8. La evaluación de las competencias se realiza desde un enfoque ideográfico, centrado en el proceso de aprendizaje del alumno. Por consiguiente, "… el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares…" (Casanova, 1998, p. 89)

La concepción de evaluación de las competencias que se pretende impulsar en la asignatura de *Filosofía,* se sustenta en las 8 premisas señaladas, y responde a su vez a un enfoque global que se estructura por varios de ellos, como son: 1) enfoque de la transposición didáctica (Perrenoud); 2) enfoque del pensamiento complejo (Tobón); 3) enfoque de la calidad del aprendizaje (Biggs); y 4) enfoque pedagógico (Zavala).

Reconociendo que las competencias centrales, y las propias competencias de unidad del curso son concebidas como recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales-valorales a movilizar de forma interrelacionada por parte del alumnado, para afrontar la solución de problemas implicados en las diversas formas de convivencia social, la evaluación de dichas competencias tiene que atender esta exigencia. Por lo que valorar este nuevo objeto de la

---

alumno y se fundamenta, en parte, en la autoevaluación. Implica una reflexión y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos; permite estimar la eficacia de las experiencias de aprendizaje para mejorarlas y en el alumno favorece el desarrollo de su autonomía. La evaluación formativa indica el grado de avance y el proceso para el desarrollo de las competencias.

La evaluación sumativa, generalmente se lleva a cabo al final de un proceso considerando el conjunto de evidencias del desempeño correspondientes a los resultados de aprendizaje logrados.

Tipos de evaluación según el agente que la realiza:

Para garantizar la transparencia y el carácter participativo de la evaluación pueden realizarse los siguientes tipos de evaluación:

La autoevaluación, es la que realiza el alumno acerca de su propio desempeño. Hace una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje.

La coevaluación, se basa en la valoración y retroalimentación que realizan los pares miembros del grupo de alumnos.

La heteroevaluación, es la valoración que el docente o agentes externos realizan de los desempeños de los alumnos, aportando elementos para la retroalimentación del proceso (**Acuerdo número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato**; diciembre de 2009; p. 3).

evaluación, implicará en este programa evaluar desempeños concretos de los alumnos, tomando como base criterios para inferir dichos desempeños, dado que las competencias no son observables directamente, así como los instrumentos de evaluación congruentes con este propósito.

Bajo este planteamiento, el reto de la evaluación será evaluar las competencias concebidas como un todo integrado, que incluye en una misma acción, la movilización de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes y valores, que los alumnos y alumnas pondrán en juego para afrontar los problemas concernientes a la filosofía y al filosofar que se les formulen tanto a nivel hipotético como real, en los ámbitos familiar, escolar y social. En este punto, cabe concluir que:

- "Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna con relación a la competencia en cuestión. Esto requiere el uso de *instrumentos y medios muy variados* en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo.
- Dado que las competencias están constituidas por uno o más contenidos de cada uno de sus tres componentes básicos, es decir, de los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario identificar los *indicadores de logro* para cada uno de ellos, pero *integrados o que se puedan integrar* en la competencia correspondiente.
- El medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia será la intervención del alumno ante una *situación-problema* que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende que sea competente." (Zabala y Arnau, 2008, p. 209)

La evaluación es uno de los problemas más difíciles de resolver a la hora de emitir un juicio de valor sobre los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y de la actividad del filosofar. En este rubro: ¿Cómo evaluar la evolución del pensamiento filosófico del alumno?, ¿cómo evaluar la transferencia del saber filosófico erudito al filosofar propio construido por el alumno? ¿Cómo evaluar la transformación de su vida filosófica?

¿Qué evaluar?, ¿Desde dónde evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Con qué evaluar? ¿Evaluar contenidos y/o conceptos filosóficos? ¿Habilidades? ¿Procedimientos? ¿Actitudes y valores? En el marco de este programa de filosofía se propone un ejercicio de evaluación que integre cada uno de estos componentes de la evaluación. Se trata de evaluar el nivel de apropiación de contenidos o conceptos filosóficos incorporados en los comportamiento cognitivos de los estudiantes; se trata de evaluar siendo congruentes con el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía que se asume, lo que implica valorar el dominio de los contenidos filosóficos y el desarrollo de las habilidades de pensamiento y de razonamiento, así como las actitudes y valores propios del filosofar congruentes

con los modos de vida democráticos. ¿Para qué evaluar? Para ponderar el nivel de desarrollo filosófico alcanzado por el alumno en cuanto a la apropiación crítica de contenidos filosóficos y el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores implicados en los ejercicios del filosofar.

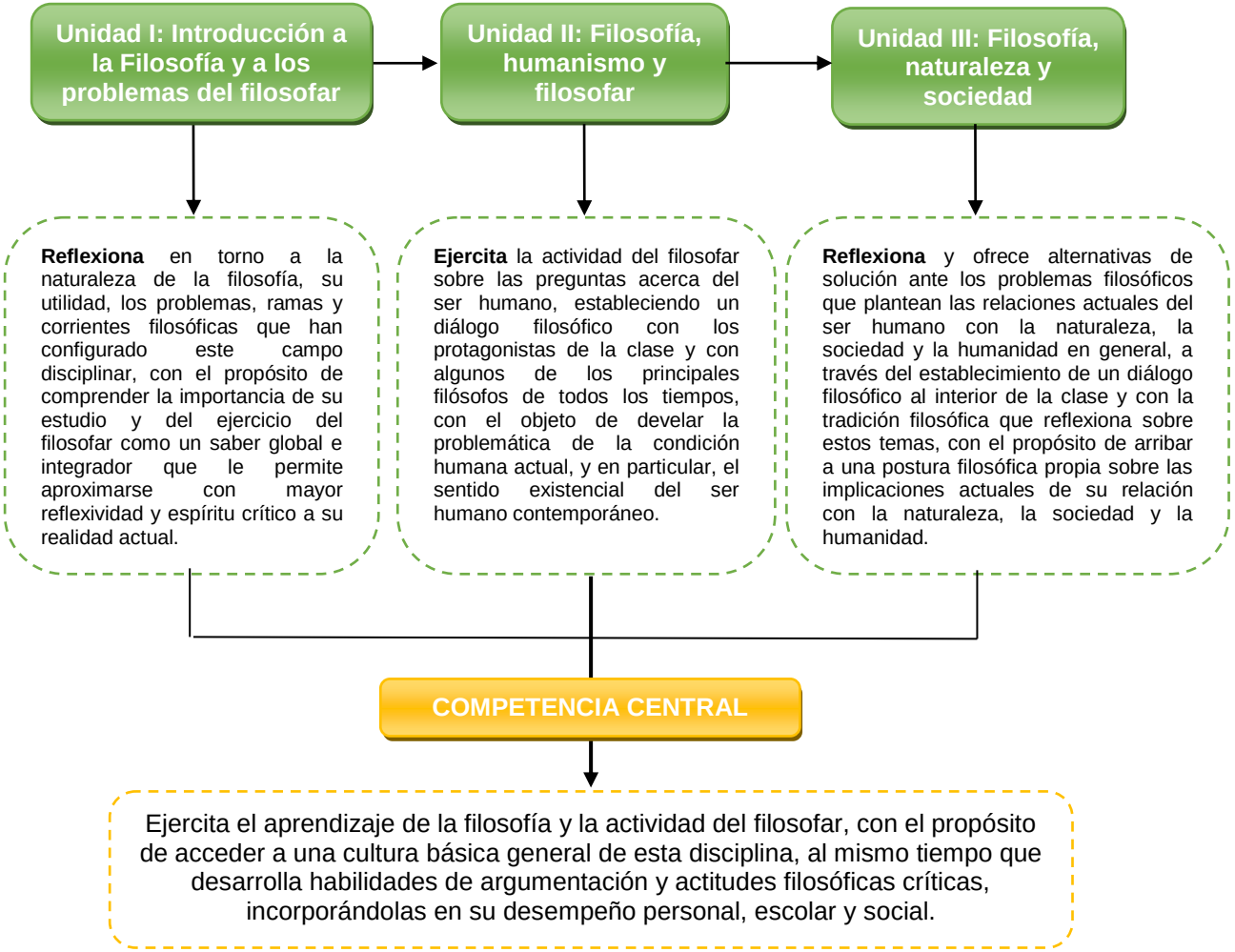
Algunos de los aspectos a evaluar en la asignatura de Filosofía son los siguientes:

- El nivel de desarrollo abstracto logrado por el alumno como resultado del aprendizaje filosófico y del filosofar
- Si hace preguntas relevantes
- Si construye a partir de las ideas de los demás
- Si acepta la crítica razonable
- Si muestra apertura y deseos de escuchar puntos de vista
- Si respeta a otros y a sus derechos
- Si fundamenta sus opiniones con razones convincentes y suficientes
- Si en su argumentación, presenta ejemplos y contraejemplos
- Si trata de descubrir supuestos subyacentes
- Si hace juicios críticos y equilibrados
- Si dirige sus comentarios a sus compañeros (Echeverría, 2004, pp. 139-140)
- Si muestra sensibilidad hacia su contexto
- Si muestra apertura, disposición, habilidades, actitudes y valores congruentes con un sistema social democrático

Los instrumentos y recursos más apropiados que se sugieren para llevar a cabo un tipo de evaluación holística de las competencias a desarrollar por parte del alumnado en la asignatura *Filosofía*, y cuya naturaleza responde de mejor forma a la evaluación de la competencia concebida como acción interrelacionada de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinal-valores, son los siguientes:

1. Portafolio
2. Observación
3. Diario de campo
4. Pruebas de ejecución
5. Rúbricas
6. Ensayos

SECUENCIA DIDÁCTICA



ESTRUCTURA GENERAL DEL CURSO

La asignatura de *Filosofía* está compuesta por tres unidades de aprendizaje: *Introducción a la filosofía y a los problemas del filosofar; Humanismo, filosofía y filosofar* y *Filosofía, naturaleza y sociedad.*

ASIGNATURA	FILOSOFÍA	
COMPETENCIA CENTRAL	Ejercita el aprendizaje de la filosofía y la actividad del filosofar, con el propósito de acceder a una cultura básica general de esta disciplina, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de argumentación y actitudes filosóficas críticas, incorporándolas en su desempeño personal, escolar y social.	
UNIDADES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA DE UNIDAD	Totales
I. Introducción a la filosofía y a los problemas del filosofar	**Reflexiona** en torno a la naturaleza de la filosofía, su utilidad, los problemas, ramas y corrientes filosóficas que han configurado este campo disciplinar, con el propósito de comprender la importancia de su estudio y del ejercicio del filosofar como un saber global e integrador que le permite aproximarse con mayor reflexividad y espíritu crítico a su realidad actual.	15
II. Humanismo, filosofía y filosofar	**Ejercita** la actividad del filosofar sobre las preguntas acerca del hombre, estableciendo un diálogo filosófico con los protagonistas de la clase y con algunos de los principales filósofos de todos los tiempos, con el objeto de develar la problemática de la condición humana actual, y en particular, el sentido existencial del ser humano contemporáneo.	15
III. Filosofía, naturaleza y sociedad	**Reflexiona** y ofrece alternativas de solución ante los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza, la sociedad y la humanidad en general, a través del establecimiento de un diálogo filosófico al interior de la clase y con la tradición filosófica que reflexiona sobre estos temas, con el propósito de arribar a una postura filosófica propia sobre las implicaciones actuales de su relación con la naturaleza, la sociedad y la humanidad.	18
	Totales:	**48 Horas**

En primer término se plantea para su desarrollo la unidad de aprendizaje referida a la *Introducción a la filosofía y a los problemas del filosofar*, pues, para que el alumno/a pueda lograr desempeños reales o hipotéticos en la competencia central del curso y en las competencias propias del campo disciplinar de la filosofía, primero tiene que conocer y reflexionar sobre la naturaleza de esta disciplina, esto es, familiarizarse con el aprendizaje de este tipo de contenido y desarrollar las habilidades y actitudes críticas propias del filosofar. Por ello se pretende que el alumno, al mismo tiempo que accede al aprendizaje de un contenido disciplinar correspondiente al campo de la filosofía, ejercite el propio filosofar a partir de la reflexión sobre los grandes temas y problemas que han ocupado a los filósofos a lo largo de 26 siglos de existencia de esta disciplina.

En un segundo momento se propone la unidad de aprendizaje denominada *Humanismo, filosofía y filosofar*, donde el estudiante no sólo interpretará las grandes concepciones antropológico-filosóficas que han tenido lugar para elucidar uno de los grandes temas de reflexión casi invariantes a lo largo de la existencia de la tradición filosófica: el ser humano. Además de ello, el alumno/a valorará el impacto que han tenido estas concepciones en la condición humana actual, en particular, en la problemática existencial en que se encuentran sumergidos hombres y mujeres en la actualidad.

En un tercer momento se propone la unidad de aprendizaje denominada *Filosofía, naturaleza y sociedad,* dado que la filosofía, en tanto amor a la sabiduría no es un saber meramente abstracto, sino también práctico, con fuertes conexiones con la realidad. En este sentido se concibe a la filosofía como un saber teórico-práctico que nos enseña a cómo lograr una vida humana más plena en relación con nuestros semejantes, la naturaleza, la sociedad y la humanidad entera. Por esta razón se pretende que el estudiante comprenda la relación de la filosofía con los problemas prácticos correspondientes a estos tres ámbitos de la realidad, ejercitando su propio filosofar, siendo capaz de plantearse filosóficamente dichos problemas y de ofrecer respuestas rigurosamente argumentadas ante los mismos.

Las tres unidades mencionadas contribuyen a la consecución de la competencia central del curso, ya que en cada una de ellas se estimula el aprendizaje de la filosofía por una parte, y por la otra, la actividad propia del filosofar del estudiante en torno a los temas filosóficos clásicos y aquellos problemas concretos situados en su propia circunstancia, como son la naturaleza enigmática que sigue siendo el ser humano, así como los problemas reales generados actualmente por las relaciones del ser humano consigo mismo, la naturaleza, la sociedad y la humanidad.

UNIDAD DE APRENDIZAJE I	*Introducción a la filosofía y a los problemas del filosofar*	N° HORAS 15
COMPETENCIA DE UNIDAD	Reflexiona en torno a la naturaleza de la filosofía, su utilidad, los problemas, ramas y corrientes filosóficas que han configurado este campo disciplinar, con el propósito de comprender la importancia de su estudio y del ejercicio del filosofar como un saber global e integrador que le permite aproximarse con mayor reflexividad y espíritu crítico a su realidad actual.	

COMPETENCIAS Y ATRIBUTOS DEL PERFIL DEL EGRESADO QUE PROMUEVE

C.1. A 1.1., 1.3 ,1.4, 1.6 Y 1.7.
C.2. A 2.3.
C.3. A 3.3.
C.4. A 4.1., 4.2. y 4.3.
C.5. A 5.1., 5.3., 5.5. y 5.7.
C.6. A 6.1, 6.3. 6.4., 6.5., 6.6. y 6.7.
C.7. 7.3., y 7.4.
C.8. 8.1, 8.2., 8.3. y 8.4.
C.9. 9.1 y 9.5.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y EXTENDIDAS QUE PROMUEVE

HUMANIDADES

BÁSICAS: 1,2,3, 5,6,7,8,9,11, 13, 15 y 16
EXTENDIDAS: 1,2,3,7,8 y 9

SABERES ESPECÍFICOS A DESARROLLAR	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES-VALORALES
	• Conceptualiza a la filosofía como un saber y/o actividad del pensamiento de carácter globalizador e integrador que le permite interpretar e incidir crítica y reflexivamente en su realidad.	• Construye su propia definición de filosofía, rescatando el sentido crítico, globalizador e integrador de esta disciplina en la interpretación y transformación de la realidad actual.	• Manifiesta apertura y tolerancia ante la diversidad de concepciones filosóficas existentes, sin renunciar a su propia postura.
	• Reconoce en el ejercicio de la pregunta, la duda, el asombro y la visión totalizadora de la realidad, las características distintivas del quehacer filosófico y las actitudes básicas del auténtico filosofar.	• Elabora preguntas-dudas, y procede con asombro ante las situaciones o hechos habitualmente inexplicables con base en una visión totalizadora de contenido filosófico.	• Adopta una actitud inquisitiva y de asombro ante hechos físicos, sociales, personales, etc., que habitualmente no despertaban ningún tipo de interés particular en él.
	• Identifica la importancia de la filosofía y del filosofar por la función crítica y reflexiva que ésta cumple en la interpretación y transformación de sí mismo y del mundo.	• Debate acerca de la importancia que reviste la filosofía, dada su función crítica y reflexiva en la interpretación y transformación de sí mismo y del mundo.	• Aprecia la importancia de la filosofía y del filosofar como medio de interpretación riguroso y de resolución de problemas reales que tienen que ver consigo mismo y con el mundo.
	• Comprende las diferencias entre las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas y el tipo de personas que las practican.	• Distingue entre las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas y el tipo de personas que las practican.	• Muestra mayor interés por la formulación de preguntas científicas y filosóficas que las propiamente técnicas y cotidianas.
	• Identifica la relación interdisciplinaria de la filosofía con otros campos del saber y/o actividades humanas, como las ciencias naturales, formales, sociales y las humanidades.	• Explica la forma como la filosofía retroalimenta a otros campos del conocimiento y/o prácticas humanas, así como la manera en que se sirve de sus aportes para explicar interdisciplinariamente la realidad que toma como objeto de estudio.	• Admite el carácter interdisciplinario de la filosofía con relación a otros campos del conocimiento en la explicación de objetos de estudio y objetivos comunes, respetando la especificidad y autonomía relativa de las diversas disciplinas.
	• Comprende los problemas fundamentales de la filosofía y del filosofar y las disciplinas que los estudian.	• Distingue los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas que los estudian y ofrecen alternativas de solución ante los enigmas que estos le plantean.	• Valora la importancia de las disciplinas o ramas del saber filosófico que le permiten pensar filosóficamente en torno a los enigmas que plantea el conocimiento de lo real.
	• Conoce una breve referencia histórica y temática de las corrientes filosóficas contemporáneas	• Clarifica los aportes de algunas de las corrientes filosóficas contemporáneas que le resultan más significativas y los relaciona con su campo de aplicación actual.	• Toma conciencia de la actualidad y vigencia de la filosofía estableciendo conexiones entre el contenido de algunas corrientes filosóficas y sus campos de aplicación actual.

CONTENIDOS DISCIPLINARES

UNIDAD I

1.1. Qué es la filosofía
1.2. Características de la filosofía y/o actitudes filosóficas
- Pregunta
- Duda
- Asombro
- Visión totalizadora

1.3. Utilidad e importancia de la filosofía
1.4. La actividad del filosofar
1.5. Las preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas
1.6. Qué puedo saber, qué debo hacer [y quiero hacer], qué somos [y qué soy] y qué me está permitido esperar
1.7. Relación entre la filosofía y las ciencias formales, naturales, sociales y las humanidades
1.8. Los problemas de la filosofía y del filosofar
1.8.1. El Ser
1.8.2. La Moral
1.8.3. El Arte
1.8.4. La Existencia
1.8.5. La Ciencia
1.8.6. El pensamiento
1.8.7. El Conocimiento
1.8.8. La Sociedad
1.8.9. La Religión
1.8.10. La amistad
1.8.11. Apariencia/realidad
1.8.12. El tiempo
1.9. Las ramas de la filosofía
1.9.1. Teoría del Conocimiento (Epistemología)
1.9.2. Lógica
1.9.3. Ética
1.9.4. Estética
1.9.5. Metafísica
1.10. Corrientes Filosóficas (escoger para su análisis por lo menos tres)
1.10.1. Empirismo
1.10.2. Racionalismo
1.10.3. Marxismo
1.10.4. Estructuralismo
1.10.5. Existencialismo
1.10.6. Fenomenología
1.10.7. Hermenéutica
1.10.8. Pragmatismo

SECUENCIA DIDÁCTICA
Desarrollo de la unidad I

Estrategia didáctica general

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica:

1. Fase de inicio concreto
2. Desarrollo abstracto
3. Cierre

Las estrategias de enseñanza/aprendizaje sugeridas para ser incorporadas y desarrolladas en el plan de clase del profesor/a son las siguientes:

- Actividades previas
- Planes de discusión
- Desarrollo abstracto
- Problematización
- Realización de una agenda
- Utilización de herramientas filosóficas
- Dilemas morales

Productos/Evidencias sugeridos

- Elabora de forma oral y escrita una definición propia de la filosofía.
- Formula preguntas-dudas y narra de forma oral y escrita un aspecto de la realidad en donde capta de forma extraordinaria y con asombro un fenómeno de la vida cotidiana.
- Participa de forma oral sobre el problema de la importancia de la filosofía, donde esboza sus argumentos sobre tal cuestión, la cual es recuperada por la guía de observación del profesor.
- Elabora un cuadro comparativo donde distingue entre preguntas científicas, técnicas, cotidianas y filosóficas.
- Describe y argumenta en un escrito breve la relación interdisciplinaria entre la filosofía y otros campos del saber.
- Establece de forma oral y por escrito la relación existente entre por lo menos tres problemas fundamentales de la filosofía y del filosofar y las disciplinas que los estudian.
- Diseña un mapa conceptual donde define las distintas corrientes filosóficas contemporáneas, muestra la relación entre el problema y la disciplina que lo estudia, así como el campo de aplicación de la misma.
- En equipos, elabora una lista con ejemplos reales de la aplicabilidad de cada disciplina de la filosofía.

Continuación…

SECUENCIA DIDÁCTICA Desarrollo de la unidad I	Instrumentos de evaluación sugeridos
	Modalidades: • Evaluación inicial, formativa y sumativa • Autoevalaución **Instrumentos:** • Portafolio • Guía de actividades previas (elaborada por la academia) • Mapas conceptuales • Escritos breves • Rúbrica • Guía de observación (elaborada por la academia) • Cuadro comparativo • Listado de ejemplos • Actividad integradora
Producto/evidencia integradora	De forma individual, el alumno elabora un ensayo breve sobre la importancia de la filosofía en la actualidad, recuperando los argumentos construidos en clase, así como algunas de las conclusiones personales a las que arribó. El ensayo deberá contener: • Introducción • Desarrollo de los argumentos sobre el tema • Conclusiones • Referencias • Fuentes de consulta •

ELEMENTOS PARA EVALUAR LA UNIDAD

La postura de evaluación que se adopta busca ser congruente con el enfoque por competencias asumido previamente en el apartado de sistema de evaluación; se trata de un abordaje centrado en el aprendizaje de los alumnos, en donde el proceso de evaluación deja de ser sinónimo de medición, para convertirse en una herramienta que posibilita determinar el logro de las competencias, teniendo como sustento la construcción de evidencias que dan cuenta de los desempeños del alumno en los aprendizajes de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal-valorales.

Dado que el objeto de la evaluación consiste en determinar el nivel de logro de las competencias y sus atributos, éstos pueden graduarse en niveles de desempeño de complejidad creciente, para evidenciar el avance de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación pueden expresarse en indicadores, que son índices observables del desempeño, su función es la estimación del grado de dominio de la competencia y favorece la comprensión del alumno y/o el nivel de logro de la competencia en cuestión. Son las evidencias de los logros que se desea desarrollen los estudiantes. El recurso para realizar la evaluación bajo este enfoque, son las evidencias; las cuales pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal-valoral. Se recomienda la evaluación de productos de aprendizaje y/o evidencias, que expresen, preferentemente, la movilización interrelacionada, o en su caso por separado, de estos tres elementos en los desempeños exigidos a los estudiantes.

Los productos/evidencias de logro de las competencias habrán de expresarse como el resultado de la aplicación de herramientas de evaluación como el portafolio, ensayos breves, pruebas de ejecución, lista de cotejo, observación, entrevista, rúbricas, mapas conceptuales, entre otros instrumentos que los profesores estimen convenientes.

Los parámetros o ponderación a asignar a cada uno de los productos/evidencias que los docentes consideren conveniente tomar en cuenta como objeto de evaluación de la unidad, será responsabilidad exclusiva de ellos mismos, en función del trabajo colegiado que realicen y, por consiguiente, de los acuerdos que construyan al interior de su academia.

RECURSOS Y MEDIOS DE APOYO DIDÁCTICO

- Libro de Filosofía editado por la DGEP.
- Lecturas complementarias para docentes y alumnos.
- Mapas conceptuales.
- Guía de actividades previas.
- Guía de observación.
- Portafolio
- Cuadro comparativo
- Apoyos en power point (presentaciones PP).
- Material de apoyo instrumental (plumones, pizarrón, laptop, cañón, fotocopias).

UNIDAD DE APRENDIZAJE II	*Humanismo, filosofía y filosofar*	N° HORAS 15
COMPETENCIA DE UNIDAD	Ejercita la actividad del filosofar sobre las preguntas acerca del hombre, estableciendo un diálogo filosófico con los protagonistas de la clase y con algunos de los principales filósofos de todos los tiempos, con el objeto de develar la problemática de la condición humana actual, y en particular, el sentido existencial del hombre contemporáneo.	

COMPETENCIAS Y ATRIBUTOS DEL PERFIL DEL EGRESADO QUE PROMUEVE

C.1. A 1.1., 1.3., 1.4, 1.6 y 1.7.
C.3. A 3.3.
C.4. A 4.1, 4.2. y 4.3.
C.5. A 5.1., 5.5. y 5.7.
C.6. A 6.1., 6.3., 6.4., 6.5., 6.6. y 6.7.
C.7. A 7.3. y 7.4.
C.8. 8.1., 8.2., 8.3. y 8.4.
C.9. A 8.1, 8.4, 8.5 y 8.8.
C.10.A 10.1. y 10.2.
C.11. A 11.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y EXTENDIDASQUE PROMUEVE

HUMANIDADES

BÁSICAS: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 15 y 16
EXTENDIDAS: 1, 2, 3, 7, 8 y 9

SABERES ESPECÍFICOS A DESARROLLAR	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES-VALORALES
	• Identifica una referencia básica de las distintas concepciones antropológicas de filósofos representativos de todas las épocas, así como sus aportes para comprender la condición humana actual.	• Discrimina el significado de las diversas propuestas antropológicas para comprender la condición humana en general, y la propia en particular.	• Valora positivamente los aportes de las diversas concepciones antropológico-filosóficas de todos los tiempos para comprender la condición humana en general, y la propia en particular.
	• Reconoce el contexto en el que es planteado el problema de la condición humana por cada una de las propuestas antropológicas analizadas y la relación que este último guarda con las situaciones económicas, sociales, éticas y políticas de cada época.	• Discute sobre la evolución y las implicaciones de la noción de ser humano en las distintas concepciones antropológicas, en los ámbitos económico, educativo, social, ético y político.	• Muestra interés por comprender las propuestas antropológicas y su relación con las situaciones económicas, sociales, éticas y políticas de cada época.
	• Sitúa las diferentes propuestas antropológico-filosóficas y las analiza como referencia para comprender la crisis del humanismo que se vive en la actualidad.	• Debate con sus compañeros sobre la existencia de una posible crisis del humanismo contemporáneo, analizando las diferentes propuestas antropológico-filosóficas como referencia.	• Reconoce la existencia de una crisis del humanismo que se vive en la actualidad, pero muestra interés por retomar lo más positivo de las concepciones antropológicas para difundirlo e incorporarlo en sus comportamientos.
	• Identifica las consecuencias de las concepciones antropológicas en la época contemporánea en los ámbitos social, ético y político.	• Distingue entre consecuencias positivas y negativas de las concepciones del ser humano en diferentes ámbitos de la vida social.	• Valora positivamente las consecuencias de las concepciones antropológicas que favorecen el desarrollo humano en el plano personal y social, y rechaza aquellas que actúan en un sentido contrario.
	• Identifica las problemáticas existenciales con mayor incidencia que aquejan a hombres y mujeres en las sociedades contemporáneas.	• Discrimina cuáles son las problemáticas existenciales que más afectan a los individuos en la sociedad actual, y cómo repercuten éstas en su salud física, afectiva y mental.	• Admite que las problemáticas existenciales forman parte de la condición humana, pero se pronuncia y realiza acciones a favor de un desarrollo humano que privilegia el humanismo y su vinculación con las situaciones económicas, sociales, culturales, éticas y políticas en la sociedad actual.

CONTENIDOS DISCIPLINARES

UNIDAD II

2.1. Planteamientos filosóficos sobre el hombre.
- 2.1.1. Sófocles
- 2.1.2. Sócrates
- 2.1.3. San Agustín.
- 2.1.4. Santo Tomás
- 2.1.5. Hobbes
- 2.1.6. Nietzsche.
- 2.1.7. Marx.
- 2.1.8. Marcuse
- 2.1.9. Buber
- 2.1.10. Lipovetsky
- 2.1.11. Morin

2.2. La problemática existencial del hombre contemporáneo.
- 2.2.1. La Existencia
- 2.2.2. La Muerte
- 2.2.3. El Destino
- 2.2.4. Existencia de Dios
- 2.2.5. La Libertad
- 2.2.6. El Amor
- 2.2.7. La Angustia

SECUENCIA DIDÁCTICA
Desarrollo de la unidad II

Estrategia didáctica general

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica:

4. Fase de inicio concreto
5. Desarrollo abstracto
6. Cierre

Las estrategias de enseñanza/aprendizaje sugeridas para ser incorporadas y desarrolladas en el plan de clase del profesor/a son las siguientes:

- Actividades previas
- Planes de discusión
- Desarrollo abstracto
- Problematización
- Realización de una agenda
- Utilización de herramientas filosóficas
- Dilemas morales

Productos/Evidencias sugeridos

- Elabora un caso donde refleja la condición humana en general, y la suya en particular, tomando como referencia algunas de las posturas antropológico-filosóficas analizadas.
- Redacta en un escrito breve las implicaciones de la noción de ser humano en algunas de las concepciones antropológicas que más le llamaron su atención, en los ámbitos económico, educativo, social, ético y político.
- Investiga y participa en un debate en el cual se contrastan por lo menos dos de las concepciones antropológico-filosóficas analizadas, ofreciendo buenos argumentos a favor de la postura filosófica que sostiene.
- Debate y analiza casos con sus compañeros que justifican la existencia de una crisis del humanismo contemporáneo, tomando como referencia algunas de las propuestas antropológico-filosóficas que le resulten pertinentes.
- Elabora un cuadro comparativo donde contrasta las consecuencias positivas y negativas de algunas de las concepciones antropológico-filosóficas más importantes en el ámbito ético, social y político.
- Diseña y expone en equipo una representación gráfica en la que expresa algunos de los problemas existenciales que padecen los individuos en la sociedad actual, y en plenaria argumenta su postura filosófica sobre el tema.

Continuación…

SECUENCIA DIDÁCTICA Desarrollo de la unidad II	Instrumentos de evaluación sugeridos
	Modalidades: • Evaluación inicial, formativa y sumativa • Autoevalaución • Coevaluación **Instrumentos:** • Portafolio • Guía de actividades previas (elaborada por la academia) • Análisis de casos • Escritos breves • Rúbrica • Guía de observación (elaborada por la academia) • Cuadro comparativo • Representación gráfica • Actividad integradora
Producto/evidencia integradora	Los alumnos, en equipos, participan en un sociodrama para representar las aportaciones de los filósofos en distintas épocas en lo relativo a su concepción antropológica y la problemática existencial, así como las contribuciones de cada pensador para comprender la condición humana en la actualidad.

ELEMENTOS PARA EVALUAR LA UNIDAD

La postura de evaluación que se adopta busca ser congruente con el enfoque por competencias asumido previamente en el apartado de sistema de evaluación; se trata de un abordaje centrado en el aprendizaje de los alumnos, en donde el proceso de evaluación deja de ser sinónimo de medición, para convertirse en una herramienta que posibilita determinar el logro de las competencias, teniendo como sustento la construcción de evidencias que dan cuenta de los desempeños del alumno en los aprendizajes de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal-valorales.

Dado que el objeto de la evaluación consiste en determinar el nivel de logro de las competencias y los atributos, éstos pueden graduarse en niveles de desempeño de complejidad creciente, para evidenciar el avance de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación pueden expresarse en indicadores, que son índices observables del desempeño, su función es la estimación del grado de dominio de la competencia y favorece la comprensión del alumno y/o el nivel de logro de la competencia en cuestión. Son las evidencias de los logros que se desea desarrollen los estudiantes. El recurso para realizar la evaluación bajo este enfoque, son las evidencias; las cuales pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal-valoral. Se recomienda la evaluación de productos de aprendizaje y/o evidencias, que expresen, preferentemente, la movilización interrelacionada, o en su caso por separado, de estos tres elementos en los desempeños exigidos a los estudiantes.

Los productos/evidencias de logro de las competencias habrán de expresarse como el resultado de la aplicación de herramientas de evaluación como el portafolio, ensayos breves, pruebas de ejecución, lista de cotejo, observación, entrevista, rúbricas, mapas conceptuales, entre otros instrumentos que los profesores estimen convenientes.

Los parámetros o ponderación a asignar a cada uno de los productos/evidencias que los docentes consideren conveniente tomar en cuenta como objeto de evaluación de la unidad, será responsabilidad exclusiva de ellos mismos, en función del trabajo colegiado que realicen y, por consiguiente, de los acuerdos que construyan al interior de su academia.

RECURSOS Y MEDIOS DE APOYO DIDÁCTICO

- Libro de Filosofía editado por la DGEP.
- Lecturas complementarias para docentes y alumnos.
- Guía de actividades previas.
- Guía de observación.
- Portafolio
- Cuadro comparativo
- Vestuario para desarrollo de sociodrama.
- Gráfico
- Apoyos en power point (presentaciones PP).
- Material de apoyo instrumental (plumones, pizarrón, laptop, cañón, fotocopias).

UNIDAD DE APRENDIZAJE III	*Filosofía, naturaleza y sociedad*	N° HORAS 18
COMPETENCIA DE UNIDAD	Reflexiona y ofrece alternativas de solución ante los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza, la sociedad y la humanidad en general, a través del establecimiento de un diálogo filosófico al interior de la clase y con la tradición filosófica que reflexiona sobre estos temas, con el propósito de arribar a una postura filosófica propia sobre las implicaciones actuales de su relación con la naturaleza, la sociedad y la humanidad entera.	

COMPETENCIAS Y ATRIBUTOS DEL PERFIL DEL EGRESADO QUE PROMUEVE

C.1. A. 1.1., 1.3., 1.4, 1.6. y 1.7.
C.2. A 2.1.
C.3. A 3.3.
C.4. A 4.1., 4.2. y 4.3.
C.5.A 5.1., 5.3. 5.5. y 5.7.
C.6. A 6.1., 6.3., 6.4., 6.5., 6.6. y 6.7.
C.7. A 7.1., 7.3. y 7.4.
C.8. 8.1., 8.2., 8.3. y 8.4.
C.9. 9.1., 9.2., 9.4., 9.5., 9.6., 9.7 y 9.8.
C.10. A 10.1., 10.2. y 10.2.
C.11. A 11.1. y 11.2.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y EXTENDIDAS QUE PROMUEVE

HUMANIDADES

DISCIPLINARES: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,13,15 Y 16.
EXTENDIDAS: 1, 2, 3, 5, 6, 7,8 y 9

SABERES ESPECÍFICOS A DESARROLLAR	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES-VALORALES
	• Comprende la evolución del pensamiento filosófico antiguo al moderno en torno a la explicación de la relación del ser humano con la naturaleza y sus consecuencias.	• Reflexiona, mediante un plan de discusión, acerca de la evolución que ha sufrido la relación del hombre con la naturaleza, haciendo referencia desde el pensamiento filosófico antiguo al actual.	• Asume una postura filosófica argumentada a favor de una relación armoniosa en las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza.
	• Identifica el carácter ambiguo de la relación que el ser humano ha establecido con la naturaleza: como fuente de vida, por un lado, y por el otro, como ecocidio. • Reconoce a la naturaleza como objeto de conocimiento y de expresión estética.	• Define a la naturaleza como fuente de vida, objeto de conocimiento y de expresión estética.	• Valora positivamente las posturas filosóficas que se pronuncian a favor de concebir a la naturaleza como fuente de vida, objeto de conocimiento y expresión estética y, rechaza en cambio, el ecocidio como forma de relación humana con la naturaleza.
	• Reconoce en la relación hombre-sociedad un vínculo marcado por la tensión del bucle: individuo-sociedad, individuo-hombre-masa, individualismo-comunitarismo, pensamiento único-pensamiento crítico.	• Emplea argumentos filosóficos para comprender la relación hombre-sociedad actual, y así clarificar las tensiones que se generan con los bucles individuo-hombre-masa, individualismo-comunitarismo, pensamiento único-pensamiento crítico, entre otros dilemas a que conduce la relación actual hombre-sociedad.	• Asume una postura filosófica propia, correctamente argumentada sobre algunas de las tensiones que caracterizan a las sociedades actuales.
	• Identifica a las sociedades del riesgo como comunidades amenazadas por la violencia, el desprecio por la vida y la proliferación de la barbarie en todos los órdenes de la vida social.	• Explora el significado filosófico del concepto sociedad del riesgo y establece sus implicaciones para la comprensión del tipo de sociedades amenazadas por la violencia, el desprecio por la vida y la banalización en aumento en todos los órdenes de la vida social.	• Muestra rechazo por la existencia de una sociedad del riesgo, una vez que ha clarificado el significado filosófico de este concepto.

Continuación…

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES-VALORALES
SABERES ESPECÍFICOS A DESARROLLAR	• Comprende las implicaciones filosóficas generadas por el dilema: afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.	• Debate de forma argumentativa en torno al dilema de la afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.	• Expresa su postura de forma respetuosa y tolerante en torno a las opiniones que se pronuncian, ya sea por la afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.
	• Establece las diferencias conceptuales entre las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, así como su sustento epistemológico.	• Realiza en equipo un plan de discusión sobre las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.	• Muestra interés por descubrir los supuestos subyacentes que están a la base de las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.
	• Comprende los vínculos posibles de establecer entre la filosofía, la ciencia y la tecnología.	• Define y clarifica los vínculos posibles a establecer entre la filosofía, la ciencia y la tecnología.	• Se pronuncia a favor de una relación constructiva y retroalimentadora entre la filosofía, la ciencia y la tecnología, donde se puedan utilizar métodos rigurosos y precisos para analizar los problemas y reconstruir los conceptos filosóficos que están presentes de forma intuitiva en la actividad científica, y a su vez, tomar como material de trabajo problemas reales generados en la práctica de la investigación científica.
	• Reconoce las transformaciones del ser humano presentes en la historia de la humanidad, desde el *homo faber, sapiens, videns* al hombre Light de la actualidad.	• Debate sobre las implicaciones éticas, sociales y políticas de las transformaciones operadas en el ser humano en la historia de la humanidad e imagina hacia dónde puede transitar esta última durante el siglo XXI.	• Asume una postura argumentada sobre el futuro o futuros deseables para la humanidad, la sociedad y él mismo como individuo perteneciente al género humano, pronunciándose por un futuro desarrollo humano donde prevalezca una armonía constructiva entre el ser humano, la naturaleza, la sociedad y la humanidad.

CONTENIDOS DISCIPLINARES

UNIDAD III

3.1. Las relaciones hombre-naturaleza
- 3.1.1. El origen de la naturaleza: las mitologías griega, náhuatl y actual
- 3.1.2. El racionalismo presocrático
- 3.1.3. La explicación teológica
- 3.1.4. La concepción moderna sobre la naturaleza (Descartes, Spinoza, Hobbes y Kant)
- 3.1.5. Reconciliación del hombre con la naturaleza (Bacon, Hegel, Nietzsche y Marx)

3.2. La naturaleza como fuente de vida para el hombre
- 3.2.1. La naturaleza como fuente de recursos
- 3.2.2. La transformación de la naturaleza en tecnología

3.3. El ecocidio

3.4. La naturaleza como objeto de estudio

3.5. Las relaciones hombre-sociedad
- 3.5.1. Individualismo, individuación versus el hombre-masa
- 3.5.2. Tensiones actuales entre liberalismo y comunitarismo
- 3.5.3. Los modelos del pensamiento único y el pensamiento crítico en las sociedades actuales
- 3.5.4. Las sociedades del riesgo
- 3.5.5. Afirmación y pérdida del sentido religioso: el hombre posreligioso
- 3.5.6. ¿Sociedades del conocimiento, de la información o del conocer?
- 3.5.7. Relación filosofía, ciencia y tecnología
- 3.5.8. La relación hombre-humanidad: ¿hacia dónde va la humanidad?

SECUENCIA DIDÁCTICA
Desarrollo de la unidad III

Estrategia didáctica general

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica:

7. Fase de inicio concreto
8. Desarrollo abstracto
9. Cierre

Las estrategias de enseñanza/aprendizaje sugeridas para ser incorporadas y desarrolladas en el plan de clase del profesor/a son las siguientes:

- Actividades previas
- Planes de discusión
- Desarrollo abstracto
- Problematización
- Realización de una agenda
- Utilización de herramientas filosóficas
- Dilemas morales

Productos/Evidencias sugeridos

- Elabora un plan de discusión, que le permite reflexionar sobre la evolución que ha tenido la relación del hombre-naturaleza, tomando referencia desde el pensamiento filosófico antiguo al actual.
- Elabora una definición y postura propia en torno a la relación hombre- naturaleza.
- Expone de forma verbal y por escrito argumentos filosóficos que le permiten clarificar las tensiones que se generan en la sociedad actual a nivel de las relaciones individuo-sociedad, individuo-hombre-masa, individualismo-comunitarismo.
- Elabora por escrito una reflexión breve sobre la sociedad del riesgo y sus implicaciones éticas, sociales, culturales y políticas en la actualidad.
- Diseña y debate con en el grupo un dilema moral sobre el tema de la formación y pérdida del sentido religioso del ser humano en la actualidad.
- Elabora de forma colaborativa un plan de discusión sobre las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y o del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.
- Participa en un debate, conforme a un plan de discusión elaborado por el docente, en torno a la relación filosofía- ciencia-tecnología.
- Con base en un guión que integra preguntas filosóficas, analiza y discute sobre las implicaciones éticas, sociales y políticas de las relaciones actuales hombre-sociedad, así como el futuro posible de la humanidad en lo que resta del siglo XXI.

Continuación…

SECUENCIA DIDÁCTICA Desarrollo de la unidad III	Instrumentos de evaluación sugeridos
	Modalidades: • Evaluación inicial, formativa y sumativa • Autoevalaución • Coevaluación **Instrumentos:** • Plan de discusión • Portafolio • Guía de actividades previas (elaborada por la academia) • Escritos breves • Rúbrica • Guía de observación (elaborada por la academia) • Dilema moral • Actividad integradora
Producto/evidencia integradora	En equipo, elabora un periódico mural que rescata como contenido las relaciones deterioradas del hombre con la naturaleza, la sociedad y la humanidad en lo que va del siglo XX, así como las alternativas que imagina para que el ser humano pueda llegar a recobrar una relación armoniosa y duradera en los ámbitos señalados. Asimismo, redacta una síntesis de las ideas y argumentos en que sustenta sus reflexiones y propuestas.

ELEMENTOS PARA EVALUAR LA UNIDAD

La postura de evaluación que se adopta busca ser congruente con el enfoque por competencias asumido previamente en el apartado de sistema de evaluación; se trata de un abordaje centrado en el aprendizaje de los alumnos, en donde el proceso de evaluación deja de ser sinónimo de medición, para convertirse en una herramienta que posibilita determinar el logro de las competencias, teniendo como sustento la construcción de evidencias que dan cuenta de los desempeños del alumno en los aprendizajes de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal-valorales.

Dado que el objeto de la evaluación consiste en determinar el nivel de logro de las competencias y los atributos, éstos pueden graduarse en niveles de desempeño de complejidad creciente, para evidenciar el avance de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación pueden expresarse en indicadores, que son índices observables del desempeño, su función es la estimación del grado de dominio de la competencia y favorece la comprensión del alumno y/o el nivel de logro de la competencia en cuestión. Son las evidencias de los logros que se desea desarrollen los estudiantes. El recurso para realizar la evaluación bajo este enfoque, son las evidencias; las cuales pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal-valoral. Se recomienda la evaluación de productos de aprendizaje y/o evidencias, que expresen, preferentemente, la movilización interrelacionada, o en su caso por separado, de estos tres elementos en los desempeños exigidos a los estudiantes.

Los productos/evidencias de logro de las competencias habrán de expresarse como el resultado de la aplicación de herramientas de evaluación como el portafolio, ensayos breves, pruebas de ejecución, lista de cotejo, observación, entrevista, rúbricas, mapas conceptuales, entre otros instrumentos que los profesores estimen convenientes.

Los parámetros o ponderación a asignar a cada uno de los productos/evidencias que los docentes consideren conveniente tomar en cuenta como objeto de evaluación de la unidad, será responsabilidad exclusiva de ellos mismos, en función del trabajo colegiado que realicen y, por consiguiente, de los acuerdos que construyan al interior de su academia.

RECURSOS Y MEDIOS DE APOYO DIDÁCTICO

- Libro de Filosofía editado por la DGEP.
- Lecturas complementarias para docentes y alumnos.
- Guía de actividades previas.
- Guía de observación.
- Portafolio
- Planes de discusión
- Dilema moral
- Guión de peguntas filosófica para análisis de novela y película de Umberto Eco: En nombre de la rosa.
- Apoyos en power point (presentaciones PP).
- Material de apoyo instrumental (plumones, pizarrón, laptop, cañón, fotocopias).

BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO

UNIDAD I

a) Básica:

- Montoya, J. M. y González, O. (2012). *Filosofía: apuntes, lecturas y actividades.* Culiacán, Sinaloa, México: UAS-Servicios Editoriales Once Ríos.

b) Complementaria:

- Albarrán Vázquez, Mario Javier. (2009). *Filosofía. El Hombre, la Naturaleza y la Sociedad.* México: McGrawHill.
- Díaz, Carlos. **Filosofía. (**2004). *Un nuevo enfoque.* México: McGrawHill.
- Lyotard, Jean-Francois. (1996). *¿Por qué filosofar?* España: Paidós.
- Rigobello, Armando. (2000). *El porqué de la filosofía.* España: Caparrós Editores.

UNIDAD II

a) Básica:

- Montoya, J. M. y González, O. (2012). *Filosofía: apuntes, lecturas y actividades.* Culiacán, Sinaloa, México: UAS-Servicios Editoriales Once Ríos.

b) Complementaria:

- Albarrán Vázquez, Mario Javier. (2009). *Filosofía. El Hombre, la Naturaleza y la Sociedad.* México: McGrawHill.
- Arribas Castillo, Amparo y otros. (1997). *Filosofía.* España. Castillas Ediciones.
- Araya, Domingo. (2005). *Filosofía para vivir mejor. Los más bellos textos para reflexionar.* Colombia: Excelsior-Magisterio.
- Tamayo Escobar, Raymundo y otros. (2009). *Filosofía. Selección y Edición de Lecturas.* Culiacán, Sinaloa. México: Escobar Editores.

UNIDAD III

a) Básica:

- Montoya, J. M. y González, O. (2012). *Filosofía: apuntes, lecturas y actividades.* Culiacán, Sinaloa, México: UAS-Servicios Editoriales Once Ríos.

b) Complementaria:

- Figueroa Torres, Blanca (Coord.) y otros. (2009). *Aprendizajes filosóficos para el bachillerato I.* México.CCH-UNAM.
- Tamayo Escobar, Raymundo y otros. (2009). *Filosofía. Selección y Edición de Lecturas.* Culiacán, Sinaloa. México: Escobar Editores.
- Villoro, Luis. (2007). *Los retos de la sociedad por venir.* México. FCE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES UTILIZADAS EN LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

- Accorinti, Stella. (1999). *Introducción a Filosofía para Niños***.** Argentina: Manantial.
- Baili, Eve; Edwars, Ernesto y Pintus, Alicia. (2003). *Filosofía apta para todo público. Chicos y grandes pensando juntos.* Argentina: HomoSapiens-Ediciones.
- Biggs. John. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario.* España: Narcea.
- Barriga Arceo, Frida Díaz y Hernández Rojas, Gerardo. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill.
- Casanova, María Antonia. (1998). *La evaluación educativa.* México. SEP-Biblioteca para la actualización del maestro.
- Echeverría, Eugenio. (2004). *Filosofía para niños.* México: Aula Nueva.
- Lipman, Mattew y otros. (1998). *La filosofía en el aula.* España: De la Torre.
- Obiols, Guillermo. (2002). *Introducción a la Enseñanza de la Filosofía.* México.FCE.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar.* España: GRAÓ.
- Tobón Tobón, Sergio. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Colombia: Ecoe-Ediciones.
- Waksman, Vera y Kohan, Walter. (2002). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España. GRAÓ.
- DGEP-UAS. (2006). *Currículo del Bachillerato. 2006 (Proyecto de Reforma).* Culiacán Rosales, Sinaloa. México.
- DGEP-UAS. Programa de Estudios. (2006). *Ética y Desarrollo Humano I.* Tercer Semestre, Culiacán Rosales, Sinaloa. México.
- SEP. (2008). *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. México.
- SEP. (2009). ACUERDO número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009).ACUERDO número 5/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). ACUERDO Secretarial Modificado No. 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Diario Oficial de la Federación.

- SEP. (2009). ACUERDO Secretarial No. 486, por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México. Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2012). ACUERDO Secretarial No. 656, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común de Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. México. Diario Oficial de la Federación.