



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Programa de Estudios

Plan de Estudio 2015

FILOSOFÍA

SEXTO SEMESTRE

Autores:

José Martín Montoya Contreras

Luis Alfonso Zazueta Bastidas

Colaborador:

Juan Carlos Ayala Barrón

Dirección General de Escuelas Preparatorias



Culiacán Rosales, Sinaloa; Agosto de 2015

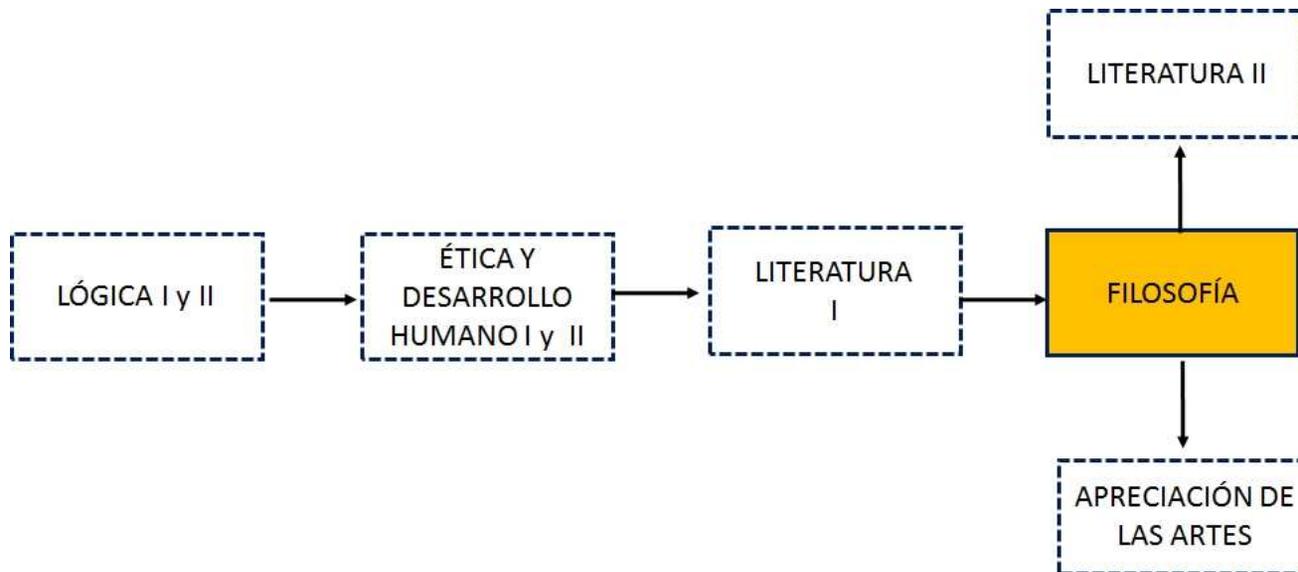
BACHILLERATO GENERAL

Programa de la asignatura

FILOSOFÍA

Clave:	5654	Horas-semestre:	48
Grado:	Tercero	Horas-semana:	3
Semestre:	Sexto	Créditos:	5
Área curricular:	Humanidades	Componente de formación:	Básico
Línea Disciplinar:	Filosofía	Vigencia a partir de:	Agosto de 2015

Organismo que lo aprueba: *Foro estatal 2015: Reforma de Programas de estudio*



Plan de Estudios 2015

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 (4,7)*	Matemáticas II (4,7)	Matemáticas III (5,9)	Matemáticas IV (5,9)	Estadística (3,5)	Probabilidad (3,5)
	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Comunicación oral y escrita I (3,5) Inglés I (3,5) Laboratorio de cómputo I (3,4)	Comunicación oral y escrita II (3,5) Inglés II (3,5) Laboratorio de cómputo II (3,4)	Comprensión y producción de textos I (4,7) Inglés III (3,5) Laboratorio de cómputo III (3,4)	Comprensión y producción de textos II (4,7) Inglés IV (3,5) Laboratorio de cómputo IV (3,4)		
	CIENCIAS EXPERIMENTALES	Química general (5,9) Biología básica I (5,9)	Química del carbono (5,9) Biología básica II (5,9)	Mecánica I (5,9)	Mecánica II (5,9)	Educación para la salud (3,5)	Ecología y desarrollo sustentable (3,5)
	CIENCIAS SOCIALES	Introducción a las Ciencias Sociales (3,5)	Historia de México I (3,5)	Historia de México II (3,5) Metodología de la Investigación Social I (3,5)	Historia mundial contemporánea (3,5) Metodología de la Investigación Social II (3,5)	Economía, empresa y sociedad (3,5)	
	HUMANIDADES	Lógica I (3,5)	Lógica II (3,5)	Ética y desarrollo humano I (3,5)	Ética y desarrollo humano II (3,5)	Literatura I (3,5)	Filosofía (3,5) Literatura II (3,5)
	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Orientación Educativa I (1,1)	Orientación Educativa II (1,1)	Orientación Educativa III (1,1)	Orientación Educativa IV (1,1)		
COMPONENTE PROPEDÉUTICO FASES DE PREPARACIÓN ESPECÍFICA	CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS					Cálculo I (5,8) Estática y rotación del sólido (5,8) Electromagnetismo (5,9) Dibujo técnico I (3,5)	Cálculo II (5,8) Propiedades de la materia (5,9) Óptica (5,8) Dibujo técnico II (3,5)
	CIENCIAS QUÍMICO-BIOLÓGICAS					Cálculo I (5,8) Electricidad y óptica (5,9) Química cuantitativa I (5,8) Bioquímica (3,5)	Cálculo II (5,8) Propiedades de la materia (5,9) Química cuantitativa II (5,8) Biología celular (3,5)
	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES					Hombre, sociedad y cultura I (5,8) Psicología del desarrollo humano I (5,8) Problemas socioeconómicos y políticos de México (5,9) Formación ciudadana (3,5)	Comunicación y medios masivos (5,8) Psicología del desarrollo humano II (5,8) Elementos básicos de administración (5,9) Apreciación de las artes (3,5)
Total de horas		30	30	30	30	30	30
SERVICIOS DE APOYO EDUCATIVO							
Programa de Orientación Educativa Departamental Programa Institucional de Tutoría				Programa de Servicio Social Estudiantil Programa de Formación Deportiva			
Programa de Formación Artística y Cultural							

*Indica horas y créditos de cada asignatura

I. Presentación general del programa

El currículum del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), ha presentado modificaciones importantes desde la década de los 70. Las reformas curriculares de mayor relevancia fueron realizadas en los años 1982, 1984, 1994, 2006 y 2009. Las tres últimas mostraron un avance importante, con respecto a las reformas anteriores, porque ambas aspiraban a lograr un perfil del egresado integral, a partir de la implementación del modelo constructivista, con un enfoque centrado en el alumno y el aprendizaje.

Desde el año 2009 se realizaron las adecuaciones pertinentes con el fin de ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y cumplir con lo establecido en el Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En el 2015, de nuevo se modifica el plan y programas de estudio **Currículo Bachillerato UAS**, para estar en condiciones de atender y dar cumplimiento a lo establecido en el acuerdo 656, por el que se reforma y modifican los acuerdos 444 y 486 de la RIEMS.

Dentro del nuevo plan de estudios del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (BUAS) 2015, 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 contextualizada 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 Bachillerato UAS 2015*** además de matemáticas, ciencias naturales, lengua nacional, inglés y computación, concede gran importancia al área de Humanidades, especialmente 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 contextualizadas (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.

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 se redactan en términos de la competencia que se pretende lograr movilizando diferentes saberes, al igual que las unidades y secuencias de aprendizaje específicas, bajo el supuesto de que el propósito 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.

II. Fundamentación curricular

La asignatura de *Filosofía* presenta una fuerte inserción curricular, sobre todo si consideramos el contenido de las competencias genéricas y atributos que plantea la RIEMS y el BUAS 2015, 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 sean 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 Disciplinarias 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 sexto semestre del plan de estudios del **Currículo Bachillerato UAS 2015**, 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:

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 y segundo semestre, los cursos de Lógica I y Lógica II; tercer semestre, Ética y Desarrollo Humano I; cuarto semestre, Desarrollo Humano II; y quinto semestre, Literatura I.

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 transdisciplinarios 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.

III. Propósito general 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.

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.

En razón de lo anterior, al finalizar el curso, el alumno:

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.

IV. 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	Atributos	Criterios de aprendizaje	Unidades		
			I	II	III
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3. Identifica y evalúa las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	Estructura ideas clave en un texto verbal y escrito, y elabora conclusiones del mismo, utilizando lenguajes interdisciplinarios, académicos, científicos y/o tecnológicos.		✓	
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, integrando saberes de distintas disciplinas del conocimiento.	✓	✓	✓
	6.5. Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	✓		✓
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva	Expresa opiniones sobre temas diversos, considerando la opinión de sus compañeros de manera crítica y reflexiva.	✓		
	8.3. Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.	Valora el trabajo colaborativo, destacando constructivamente las ventajas y límites de trabajar en equipo.		✓	✓
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	9.1. Privilegia el diálogo como mecanismo de solución de los conflictos.	Utiliza al diálogo para la solución de conflictos o frente a la divergencia de ideas, respetando el pensamiento antagónico o diferente al propio.			✓

Contribución a las competencias disciplinares básicas

La asignatura de *Filosofía* se ubica en el área de Humanidades dentro del currículum 2015 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 al logro de las siguientes competencias del campo formativo de Humanidades, destacando las siguientes:

C	Competencias Disciplinarias Básicas de las Humanidades	Criterios de aprendizaje	Unidades		
			I	II	III
H1	Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	Evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y social, a partir de los aportes del pensamiento filosófico a la cultura universal.	✓		
H2	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.			✓
H3	Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	Explica los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza y la sociedad, mediante una argumentación crítica y reflexiva.		✓	
H4	Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	Reflexiona críticamente sobre las implicaciones éticas y filosóficas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en su comunidad.			✓
H17	Propone soluciones a problemas del entorno social mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	Analiza desde una perspectiva filosófica los problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.		✓	✓
H18	Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.	Valora las repercusiones de diversas corrientes del pensamiento filosófico en los sujetos, la sociedad y la cultura, de manera crítica y reflexiva.	✓		

V. Orientaciones didácticas generales para la implementación del programa

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 está inspirado en el 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 (esquemático 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 filosofía¹, 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 (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 enseñar la filosofía de los

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, Matthew 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 irremplazable 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).

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 valorativo²; 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.

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

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).

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

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.

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”.

“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 la verdad, y se acepta la modificación de conclusiones en la medida en que se reconoce el valor de argumentos que la justifican.” (Baili, Edwards 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 contemplada 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 interés 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 *apariciencia* 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.

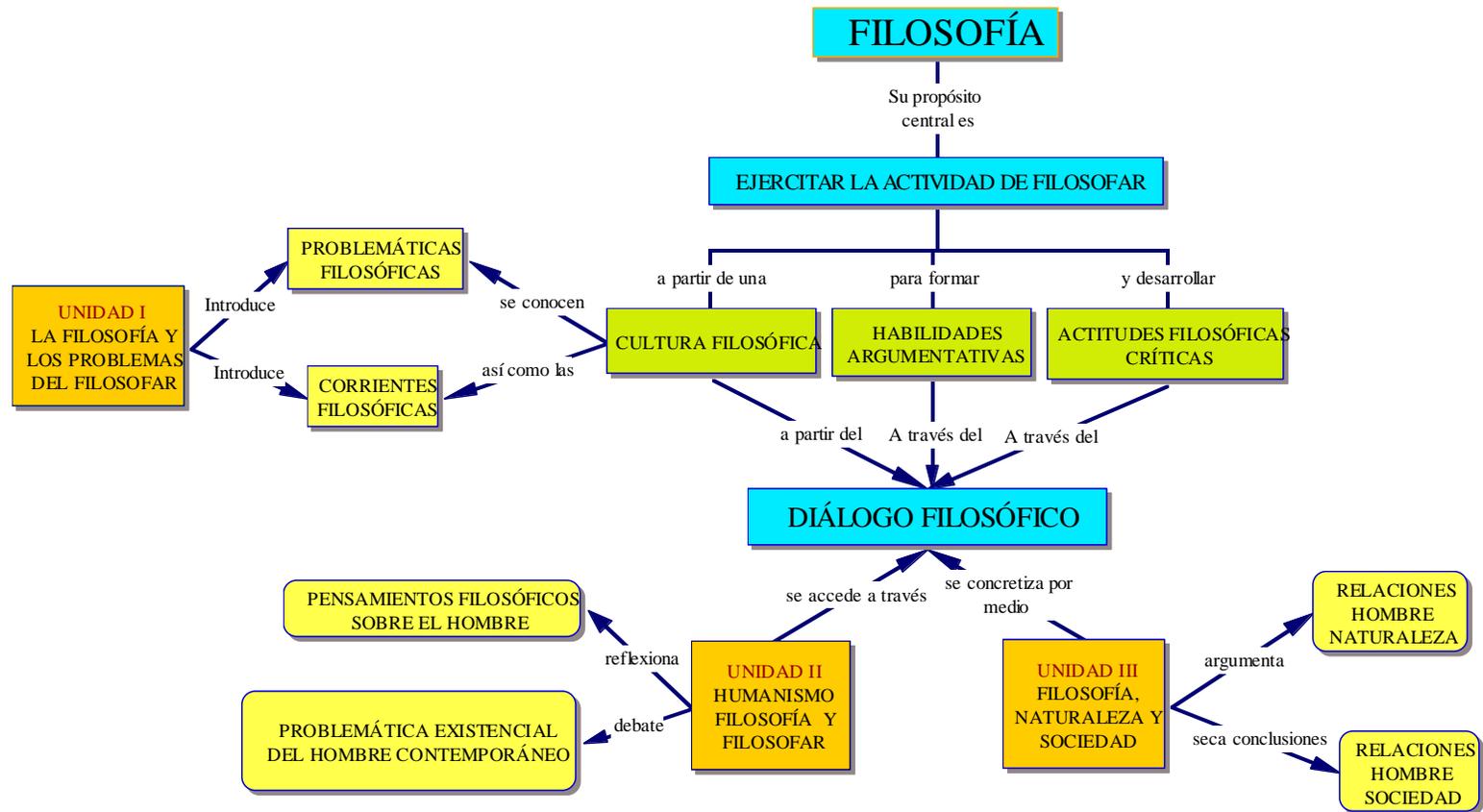
La aplicación pedagógica del dilema moral, estimula pues a cada alumno a cuestionarse, a ejercer un espíritu crítico y a desarrollar una cierta racionalidad por medio de la confrontación con los argumentos de los compañeros de clase, del docente y de los grandes filósofos.

VI. 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	
Propósito general	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	Propósitos	Horas
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

Representación gráfica del curso



VII. Desarrollo de las unidades

Unidad I	Introducción a la filosofía y a los problemas del filosofar	No. Horas
Propósito de la 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.	
Atributos de las competencias genéricas		
Atributo	Criterio de Aprendizaje	
6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	<ul style="list-style-type: none"> Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, integrando saberes de distintas disciplinas del conocimiento. 	
6.5. Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas.	<ul style="list-style-type: none"> Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos. 	
8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> Expresa opiniones sobre temas diversos, considerando la opinión de sus compañeros de manera crítica y reflexiva. 	
Competencias disciplinares básicas		
Área: Humanidades	Criterio de Aprendizaje	
H1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y social, a partir de los aportes del pensamiento filosófico a la cultura universal. 	
H18. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> Valora las repercusiones de diversas corrientes del pensamiento filosófico en los sujetos, la sociedad y la cultura, de manera crítica y reflexiva. 	

Saberes		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales-valorales
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 de contenido filosófico. • 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, así como la manera en que se sirve de sus aportes para explicar interdisciplinariamente la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 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

<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Comprende los problemas fundamentales de la filosofía y del filosofar y las disciplinas que los estudian. • Conoce una breve referencia histórica y temática de las corrientes filosóficas contemporáneas 	<p>que toma como objeto de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 los relaciona con su campo de aplicación actual. 	<p>conocimiento en la explicación de objetos de estudio y objetivos comunes, respetando la especificidad y autonomía relativa de las diversas disciplinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
--	--	--

Contenidos

- 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.
- 1.8. Los problemas de la filosofía y del filosofar
 - 1.8.1. Los problemas del ser: metafísica u ontología.
 - 1.8.2. Los problemas del ser humano: antropología.
 - 1.8.3. Los problemas del deber ser: la ética.
 - 1.8.4. Los problemas de la sensibilidad: la estética.
 - 1.8.5. Los problemas del razonamiento correcto: la lógica.
 - 1.8.6. Los problemas del conocimiento: la epistemología.
- 1.9. Corrientes filosóficas
 - 1.9.1. Empirismo vs Racionalismo
 - 1.9.2. Existencialismo

Estrategias didácticas sugeridas

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica (Explicación en las paginas 26-28):

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 (Explicación en las paginas 28-35):

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

- Dilemas morales

Subproductos de la primera unidad

1. Elabora una definición propia de la filosofía.
2. Elabora un comentario de la lectura de “El Discurso del Método” o de la película “El mundo de Sofía”.
3. Síntesis de la argumentación que tiene lugar los debates de se realizan en la unidad, al menos uno de ellos.
4. Cuadro comparativo sobre los problemas de la filosofía en el que distingue la problemática, la explicación de la misma y autores relacionados con ellas.
5. Línea del tiempo o mapa conceptual sobre el tema de las corrientes filosóficas contemporáneas que muestra la relación entre el problema y la disciplina que lo estudia, así como el campo de aplicación de la misma.

Actividades de evaluación intermedia

Comunidad de diálogo.

Los estudiantes entregan un reporte o narración de la experiencia de aprendizaje que tuvieron en la comunidad de diálogo que participaron en la unidad, en ella se describe el proceso vivido y el aprendizaje logrado.

Producto integrador de unidad

Ensayo: Se refiere a un escrito reflexivo corto de 500 palabras y no más de 700 en las que el estudiante hace una reflexión personal sobre la importancia de la filosofía y sus repercusiones en los sujetos, la sociedad y la cultura.

El trabajo debe presentar una portada, introducción, desarrollo del tema y una conclusión personal. Realizado en letra Arial 12 a 1.15 de interlineado.

Evaluación / Calificación			
Aspecto a evaluar	Evidencia	Instrumento	Ponderación
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%
Subproductos	1. Definición de filosofía. 2. Comentario de texto o película. 3. Síntesis argumentativa del debate. 4. Cuadro comparativo (problemas de la filosofía). 5. Línea del tiempo (corrientes filosóficas).	Listas de cotejo	30%
Actividad de evaluación intermedia	Reseña de la comunidad de diálogo	Listas de cotejo	20%
Producto Integrador de la Unidad	Ensayo	Listas de cotejo	40%
Recursos y medios de apoyo			
<p>Bibliografía básica: Montoya, J. y González, O. (2012). Filosofía. Apuntes, lecturas y actividades. Ed. Once Ríos-DGEP/UAS, Culiacán, Sinaloa, México.</p> <p>Recursos y materiales: Lecturas complementarias para docentes y alumnos. Guía de actividades previas. Apoyos en power point (presentaciones PPT). Material de apoyo instrumental (plumones, pizarrón, laptop, cañón, fotocopias).</p>			

Unidad II	Humanismo, filosofía y filosofar	No. Horas
Propósito de la 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.	
Atributos de las competencias genéricas		
Atributo	Criterio de Aprendizaje	
4.3. Identifica y evalúa las ideas clave de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura ideas clave en un texto verbal y escrito, y elabora conclusiones del mismo, utilizando lenguajes interdisciplinarios, académicos, científicos y/o tecnológicos. 	
6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, integrando saberes de distintas disciplinas del conocimiento. 	
8.3 Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el trabajo colaborativo, destacando constructivamente las ventajas y límites de trabajar en equipo. 	
Competencias disciplinares básicas		
Área: Humanidades	Criterio de Aprendizaje	
H3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza y la sociedad, mediante una argumentación crítica y reflexiva. 	

H17. Propone soluciones a problemas del entorno social mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.

- Analiza desde una perspectiva filosófica los problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.

Saberes

Conceptuales

- 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 este último guarda 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.
- Identifica las consecuencias de las concepciones antropológicas en la

Procedimentales

- 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

Actitudinales-valorales

- 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 en sus comportamientos.
- Valora positivamente las consecuencias de las concepciones antropológicas que favorecen el desarrollo humano en el plano

<p>época contemporánea en los ámbitos social, ético y político.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las problemáticas existenciales con mayor incidencia que aquejan a hombres y mujeres en las sociedades contemporáneas. 	<p>problemáticas existenciales que más afectan a los individuos en la sociedad actual, y cómo repercuten éstas en su salud física, afectiva y mental.</p>	<p>personal y social, y rechaza aquellas que actúan en un sentido contrario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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

- 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

Estrategias didácticas sugeridas

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica (Explicación en las paginas 26-28):

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(Explicación en las paginas 28-35):

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

Subproductos de la segunda unidad

1. 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
2. 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.

3. Investigación documental 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.
4. 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.
5. Collage o mapa conceptual, en equipo en el 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.

Actividades de evaluación intermedia

Comunidad de diálogo.

Los estudiantes entregan un reporte o narración de la experiencia de aprendizaje que tuvieron en la comunidad de diálogo que participaron en la unidad, en ella se describe el proceso vivido y el aprendizaje logrado

Producto Integrador de la segunda unidad

Sociodrama: Construido en equipo por las aportaciones y discusión de cada uno de los miembros sobre los el tema de los problemas existenciales del hombre contemporáneo.

Permite conocer una problemática social, a través de los diversos puntos de vista de los participantes, quienes hacen una representación de cómo han visto o vivido cierta situación, y posteriormente, se establece una discusión acerca de los diversos puntos de vista expuestos.

Al final el grupo participa, elaborando un ensayo acerca de los diversos problemas representados, y se discuten sus probables causas y sus posibles soluciones.

El resultado final es la comprensión del problema desde diferentes puntos de vista y experiencias, y los posibles medios de solución.

Evaluación / Calificación			
Aspecto a evaluar	Evidencia	Instrumento	Ponderación
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%
Subproductos	1. Estudio de caso (sobre la condición humana en general). 2. Escrito breve (sobre las implicaciones de algunas concepciones antropológicas). 3. Investigación documental (sobre las concepciones antropológicas). 4. Cuadro comparativo (sobre las consecuencias positivas y negativas de concepciones antropológicas). 5. Collage (sobre los problemas existenciales en la sociedad actual).	Lista de cotejo	30%
Actividad de evaluación intermedia	Reseña de la comunidad de diálogo	Listas de cotejo	20%
Producto Integrador de la Unidad	Sociodrama	Guía de observación	40%
Recursos y medios de apoyo			
<p>Bibliografía básica: Montoya, J. y González, O. (2012). Filosofía. Apuntes, lecturas y actividades. Ed. Once Ríos-DGEP/UAS, Culiacán, Sinaloa, México.</p> <p>Recursos y materiales: Lecturas complementarias para docentes y alumnos. Guía de actividades previas. Apoyos en power point (presentaciones PPT). Material de apoyo instrumental (plumones, pizarrón, laptop, cañón, fotocopias).</p>			

Unidad III	Filosofía, Naturaleza y Sociedad	No. Horas
Propósito de la 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.	
Atributos de las competencias genéricas		
Atributo	Criterio de Aprendizaje	
6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, integrando saberes de distintas disciplinas del conocimiento. 	
6.5. Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos. 	
8.3 Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el trabajo colaborativo, destacando constructivamente las ventajas y límites de trabajar en equipo. 	
9.1. Privilegia el diálogo como mecanismo de solución de los conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza al diálogo para la solución de conflictos o frente a la divergencia de ideas, respetando el pensamiento antagónico o diferente al propio. 	

Competencias disciplinares básicas

Área: Humanidades	Criterio de Aprendizaje
H2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.
H4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona críticamente sobre las implicaciones éticas y filosóficas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en su comunidad.
H17. Propone soluciones a problemas del entorno social mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza desde una perspectiva filosófica los problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.

Saberes

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales-valorales
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>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.</p> <p>Define a la naturaleza como fuente de vida, objeto de conocimiento y de expresión estética.</p> <p>Emplea argumentos filosóficos para comprender la relación hombre-sociedad actual, y así clarificar las</p>	<p>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.</p> <p>Muestra interés por comprender las propuestas antropológicas y su relación con las situaciones económicas, sociales, éticas y políticas de cada época.</p> <p>Reconoce la existencia de una crisis del humanismo que se vive en la actualidad, pero muestra interés por</p>

<p>objeto de conocimiento y de expresión estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Debate de forma argumentativa en torno al dilema de la afirmación o pérdida del sentido religioso en la sociedad actual.</p> <p>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.</p>	<p>retomar lo más positivo de las concepciones antropológicas para difundirlo e incorporarlo en sus comportamientos.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Muestra interés por descubrir los supuestos subyacentes que están a</p>
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • 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 <i>homo faber</i>, <i>sapiens</i>, <i>videns</i> al hombre Light de la actualidad. 	<p>Define y clarifica los vínculos posibles a establecer entre la filosofía, la ciencia y la tecnología.</p> <p>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.</p>	<p>la base de las nociones de sociedad de la información, del conocimiento y del conocer, clarificando el sustento epistemológico de cada una de ellas.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
---	--	---

Contenidos

- 3.1. Las relaciones hombre-naturaleza
 - 3.1.1. El origen de la naturaleza: las mitologías griega, náhuatl y actual
 - 3.1.2. El mito cristiano de la creación
 - 3.1.3. El racionalismo presocrático
 - 3.1.4. La explicación teológica
 - 3.1.5. Dominio y reconciliación del hombre con la naturaleza (Descartes, Spinoza, Hobbes, Kant, 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. El hombre y el ciudadano en la era de la globalización.
 - 3.5.5. Las sociedades del riesgo
 - 3.5.6. Afirmación y pérdida del sentido religioso: el hombre posreligioso
 - 3.5.7. ¿Sociedades del conocimiento, de la información o del conocer?
 - 3.5.8. Relación filosofía, ciencia y tecnología
 - 3.5.9. La relación hombre-humanidad: ¿hacia dónde va la humanidad?

Estrategias didácticas sugeridas

Se recomienda seguir la siguiente secuencia didáctica detallada en la sección previa de Fundamentación Pedagógico-Didáctica (Explicación en las páginas 26-28):

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(Explicación en las páginas 28-35):

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

Subproductos de la tercera unidad

1. 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.
2. Elabora una definición y postura propia en torno a la relación hombre- naturaleza.
3. Exposición 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.
4. Escrito una reflexión breve sobre la sociedad del riesgo y sus implicaciones éticas, sociales, culturales y políticas en la actualidad.
5. 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. Como evidencia se entrega una síntesis de la argumentación

presentada en el debate.

Actividades de evaluación intermedia

Comunidad de diálogo.

Los estudiantes entregan un reporte o narración de la experiencia de aprendizaje que tuvieron en la comunidad de diálogo que participaron en la unidad, en ella se describe el proceso vivido y el aprendizaje logrado.

Producto integrador de la unidad

Periódico mural. Es la construcción de un muro en equipo respecto de un tema en el cual previamente discuten e intercambian opiniones, se puede optar por algunas de estas variantes de diseño:

- Mural gráfico de información general: Consiste en el recorte de fotografías a las que se les añade un texto escrito por los redactores del mural. Las ilustraciones han de ser nítidas y muy expresivas y no deben repetir lo que ya se ve (eso es función del pie de página), sino complementarlo.
- Mural informativo general: se confecciona recortando el resumen o entradilla de las noticias de varios periódicos y revistas para ampliarlas con textos escritos por los propios alumnos. Lo importante es el texto y se prescinde de la imagen
- Mural monográfico: la selección de noticias se realiza sobre un único tema y los textos los complementan los dibujantes con ilustraciones expresivas.
- Mural pedagógico: Trata los temas específicos del programa escolar, aprovechando las noticias que tengan una estrecha relación con los objetivos de cualquier área. El tratamiento es el mismo que el del mural monográfico.

Evaluación / Calificación			
Aspecto a evaluar	Evidencia	Instrumento	Ponderación
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%
Subproductos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de discusión sobre la relación del hombre-naturaleza 2. Definición propia en torno a la relación hombre- naturaleza. 3. Exposición (las relaciones entre individuo y sociedad). 4. Escrito reflexivo (la sociedad de riesgo). 5. Síntesis argumentativa del debate. (dilema moral sobre la pérdida del sentido religioso). 	Lista de cotejo	30%
Actividad de evaluación intermedia	Reseña sobre la comunidad de diálogo	Listas de cotejo	20%
Producto Integrador de la Unidad	Periódico mural	Listas de cotejo	40%
Recursos y medios de apoyo			
<p>Bibliografía básica: Montoya, J. y González, O. (2012). Filosofía. Apuntes, lecturas y actividades. Ed. Once Ríos-DGEP/UAS, Culiacán, Sinaloa, México.</p> <p>Recursos y materiales: Lecturas complementarias para docentes y alumnos. Guía de actividades previas. Planes de discusión Dilema moral Guión de preguntas 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).</p>			

VIII. Orientaciones generales para la evaluación del curso

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 heteroevaluación⁴, pero propone como aspecto novedoso que el objeto de evaluación recae en la acción contextualizada 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 currículum y el sistema escolar en su conjunto.

⁴Por 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 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).

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 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?

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 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: Observación, diario de campo, pruebas de ejecución, portafolio y ensayos.

Producto integrador del curso

El trabajo que se propone como producto integrador es la elaboración personal y por escrito de una **disertación filosófica** sobre un tema elegido de manera libre, la cual expondrá en clase.

Las disertaciones deben ajustarse al siguiente modelo:

1. Presentación en forma de pregunta/as la tesis y el problema que queremos tratar. Debemos también explicar las preguntas para que quede completamente claro el tema.
2. Presentación de nuestra posición, opinión o respuesta a la pregunta/as iniciales.
3. Exposición de las ventajas, hechos, hipótesis o argumentos que avalan nuestra respuesta a la cuestión.
4. Presentación de los mencionados contra-argumentos posibles, probables o reales a nuestra opinión o respuesta.
5. Respuestas a los contra-argumentos
6. Recapitulación breve de todo el proceso anterior.
7. La extensión de la disertación será de dos a tres páginas (cuartillas) aproximadamente entre 500 palabras mínimas y 1000 como máximo.

Evaluación/calificación				
Aspecto a evaluar	Evidencia	Instrumento	Ponderación	Ponderación global
Unidad I				
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%	20%
Subproductos	1. Definición de filosofía. 2. Comentario de texto o película. 3. Síntesis argumentativa del debate. 4. Cuadro comparativo. 5. Línea del tiempo.	Listas de cotejo	30%	
Actividad de evaluación intermedia	Reseña de la comunidad de diálogo	Guía de observación	20%	
Producto Integrador de la Unidad	Ensayo	Listas de cotejo	40%	
Unidad II				
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%	20%
Subproductos	1. Estudio de caso 2. Escrito breve. 3. Investigación documental. 4. Cuadro comparativo. 5. Collage.	Lista de cotejo	30%	
Actividad de evaluación intermedia	Reseña de la comunidad de diálogo	Guía de observación	20%	
Producto Integrador de la Unidad	Sociodrama	Lista de cotejo	40%	

Unidad III				
Participación en clase	Trabajo colaborativo	Guía de observación	10%	20%
Subproductos	1. Plan de discusión. 2. Definición en torno a la relación hombre- naturaleza. 3. Exposición. 4. Escrito reflexivo. 5. Síntesis argumentativa del debate.	Lista de cotejo	30%	
Actividad de evaluación intermedia	Reseña de la comunidad de diálogo	Guía de observación	20%	
Producto Integrador de la Unidad	Periódico mural	Listas de cotejo	40%	
Producto integrador del curso				
Evidencia	Disertación filosófica			40%
Instrumento de evaluación	Rúbrica			

BIBLIOGRAFIA DEL CURSO

a) Bibliografía básica:

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

b) Bibliografía complementaria:

Albarrán Vázquez, Mario Javier. (2009). *Filosofía. El Hombre, la Naturaleza y la Sociedad*. México: McGrawHill.

Rigobello, Armando. (2000). *El porqué de la filosofía*. España: Caparrós Editores. Magisterio. 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.

FUENTES CONSULTADAS PARA ELABORAR EL PROGRAMA

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-Díaz,

Carlos. **Filosofía**. (2004). *Un nuevo enfoque*. México: McGrawHill.

Figuroa Torres, Blanca (Coord.) y otros. (2009). *Aprendizajes filosóficos para el bachillerato I*. México. CCH-UNAM.

Liotard, Jean-Francois. (1996). *¿Por qué filosofar?* España: Paidós.

Rigobello, Armando. (2000). *El porqué de la filosofía*. España: Caparrós Editores.

Magisterio.

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.

Accorinti, Stella. (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Argentina: Manantial.

Bailli, Eve; Edwards, 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, Matthew 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.

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.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1. Instrumento de evaluación para el Aspecto I: Participación en clase

Asignatura		Filosofía	Aspecto	Participación en clase	Evidencia	Trabajo Colaborativo							
GUIA DE OBSERVACIÓN													
Unidades	Competencias	Criterios de aprendizaje	Indicadores	Valoración					Logros				
				Siempre	Regulamente	pocas ocasiones En	Nunca	Puntaje	Excelente	Bueno	Suficiente	En desarrollo	No cumple
1	8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.	Expresa opiniones sobre temas diversos, considerando la opinión de sus compañeros de manera crítica y reflexiva.	Expresa los acuerdos que integraron en equipo al analizar los diversos puntos de vista.										
2-3	8.3 Asume una actitud constructiva al intervenir en equipos de trabajo, congruente con los conocimientos y habilidades que posee.	Valora el trabajo colaborativo, destacando constructivamente las ventajas y límites de trabajar en equipo.	Describe las ventajas y desventajas del trabajo en equipo y coevalúa las aportaciones de sus pares.										
Retroalimentación				Calificación			Acreditación						
							Acreditado		No acreditado				

--	--	--	--	--	--

2. Instrumento para evaluar el Aspecto II: Subproductos

Asignatura	Filosofía	Aspecto	Subproductos	Evidencia	Actividades/tareas
Lista de cotejo					
Unidad	No. Evidencia	Descripción (tarea)	Entrega		Entregas por unidad
			Sí (1)	No (0)	
1	1	Definición de filosofía			
	2	Comentario de texto o película			
	3	Síntesis argumentativa del debate			
	4	Cuadro comparativo			
	5	Línea del tiempo			
2	1	Estudio de caso			
	2	Escrito breve			
	3	Investigación documental			
	4	Cuadro comparativo			
	5	Collage			
3	1	Plan de discusión			
	2	Definición de la relación hombre-naturaleza.			
	3	Exposición			
	4	Escrito reflexivo			
	5	Síntesis argumentativa del debate			
Observaciones/comentarios			Total de entregas		

--	--	--	--

3. Instrumentos para evaluar el aspecto 3: Actividades de evaluación intermedia para unidad 1, 2 y 3

Asignatura	Filosofía	Aspecto	Actividades de evaluación intermedia 1, 2 y 3	Evidencia	Reseña de la Comunidad de diálogo								
Guía de observación													
Unidades	Competencias	Criterios de aprendizaje	Indicadores	Valoración					Logros				
				Siempre	Regularmente	En pocas ocasiones	Nunca	Puntaje	Cumple		En desarrollo	No cumple	
									Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente	
1 y 3	6.5 Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas.	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Emite juicios pertinentes relacionados con el tema que aborda. Emite juicios y los apoya en razones convincentes. Justifica los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.										
2 y 3	H17. Propone soluciones a problemas del entorno social mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	Analiza desde una perspectiva filosófica los problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	Identifican las diferentes perspectivas de sus ideas al dialogar sobre los temas filosóficos abordados. Analizan diferentes perspectivas de sus ideas al dialogar sobre los temas filosóficos abordados. Argumentan sus ideas al dialogar sobre los temas filosóficos abordados.										
3	9.1 Privilegia al diálogo como mecanismo de solución de los conflictos	Utiliza al diálogo para la solución de conflictos o frente a la divergencia de ideas, respetando el pensamiento antagónico o diferente al propio.	Propone alternativas de solución frente a conflictos o divergencias de ideas. Respeto el pensamiento antagónico o diferente al propio, toma en cuenta necesidades y opiniones de los demás.										

			Utiliza el diálogo como recurso frente a la divergencia de ideas para solucionar conflictos.										
Retroalimentación				Calificación			Acreditación						
						Acreditado			No acreditado				

4. Instrumentos para evaluar Aspecto 3: Productos integradores de Unidad Producto integrador de la primera unidad.

Asignatura	Filosofía	Aspecto	Producto Integrador de Unidad I	Evidencia				Ensayo	
LISTA DE COTEJO									
Competencias	Criterios de aprendizaje	Indicadores	Sí (1)	No (0)	Puntos	Logro			
						Cumple		En desarrollo	No cumple
						Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Estructura ideas y argumentos de manera clara.							
		Estructura ideas y argumentos de manera coherente.							
		Estructura ideas y argumentos de manera sintética.							
H1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	Evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y social, a partir de los aportes del pensamiento filosófico a la cultura universal.	Menciona los aportes pero no los comenta o valora.							
		Analiza los aportes del pensamiento filosófico, pero no hace valoraciones al respecto.							
		Valora positivamente o críticamente los aportes del pensamiento filosófico.							
H18. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.	Valora las repercusiones de diversas corrientes del pensamiento filosófico en los sujetos, la sociedad y la cultura, de manera	Menciona las repercusiones del pensamiento, pero no las analiza.							
		Analiza las repercusiones del pensamiento, pero no hace valoraciones.							

	crítica y reflexiva.	Valora las repercusiones del pensamiento filosófico en la cultura.							
Retroalimentación			Calificación				Acreditación		
							Acreditado	No acreditado	

Producto integrador de la segunda unidad.

Asignatura	Filosofía	Aspecto	Producto Integrador de Unidad II			Evidencia		Sociodrama	
LISTA DE COTEJO									
Competencias	Criterios de aprendizaje	Indicadores	Sí (1)	No (0)	Puntos	Logro			
						Cumple		En desarrollo	No cumple
						Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
4.3 Identifica y evalúa las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	Estructura ideas clave en un texto oral y/o escrito, y elabora conclusiones del mismo, utilizando lenguajes interdisciplinarios, académicos, científicos y/o tecnológicos.	identifica ideas clave en un texto oral o escrito							
		Estructura ideas clave en un texto oral o escrito.							
		Elabora conclusiones a partir de las valoraciones de un texto oral o escrito.							
6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Estructura ideas y argumentos de manera clara.							
		Estructura ideas y argumentos de manera coherente.							
		Estructura ideas y argumentos de manera sintética.							
H3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	Explica los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza y la sociedad, mediante una argumentación crítica y reflexiva.	Aborda los temas de las relaciones humanas y con la naturaleza desde el punto de vista filosófico.							
		Analiza los temas de las relaciones humanas o con la naturaleza desde el punto de vista filosófico.							
		Argumenta de manera reflexiva y crítica desde el punto de vista							

		filosófico los problemas que analiza.							
Retroalimentación		Calificación		Acreditación					
				Acreditado			No acreditado		

Producto integrador de la tercera unidad.

Asignatura	Filosofía	Aspecto	Producto Integrador de Unidad III			Evidencia		Periódico Mural	
LISTA DE COTEJO									
Competencias	Criterios de aprendizaje	Indicadores	Sí (1)	No (0)	Puntos	Logro			
						Cumple		En desarrollo	No cumple
						Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Estructura ideas y argumentos de manera clara.							
		Estructura ideas y argumentos de manera coherente.							
		Estructura ideas y argumentos de manera sintética.							
H2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.	Reconoce las cosmovisiones de su comunidad.							
		Analiza las creencias e ideas de las cosmovisiones de su comunidad.							
		Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.							
H4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	Reflexiona críticamente sobre las implicaciones éticas y filosóficas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en su comunidad.	Identifica las implicaciones éticas de la ciencia y la tecnología.							
		Analiza implicaciones éticas de la ciencia y la tecnología.							
		Reflexiona críticamente las implicaciones éticas de la ciencia y							

		la tecnología.							
Retroalimentación		Calificación		Acreditación					
				Acreditado			No acreditado		

5. Instrumento de evaluación para evaluar el producto integrador del curso.

Asignatura	Filosofía	Aspecto				Producto integrador del curso	Evidencia		Disertación filosófica	
RÚBRICA										
Competencias Genéricas. Atributo Competencias	Criterios	Valoración (indicadores)				Logro				
						Cumple		En desarrollo	No cumple	
		Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente	
4.3. Identifica y evalúa las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	Estructura ideas clave en un texto verbal y escrito, y elabora conclusiones del mismo, utilizando lenguajes interdisciplinarios, académicos, científicos y/o tecnológicos.	Elabora conclusiones a partir de las valoraciones de un texto oral o escrito.	Estructura ideas clave en un texto oral o escrito.	identifica ideas clave en un texto oral o escrito	No recupera las ideas clave ni estructura argumentos para sus conclusiones.					
6.4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, integrando saberes de distintas disciplinas del	Estructura ideas y argumentos de manera sintética.	Estructura ideas y argumentos de manera coherente.	Estructura ideas y argumentos de manera clara.	No expresa con claridad, ni coherencia sus argumentos.					

	conocimiento.								
6.5. Emite juicios críticos y creativos, basándose en razones argumentadas y válidas	Valora críticamente los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Justifica los juicios que emite, considerando la validez de los mismos.	Emite juicios y los apoya en razones convincentes .	Emite juicios pertinentes relacionados con el tema que aborda.	Sus juicios no son pertinentes, convincentes, ni válidos.				
H1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	Evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y social, a partir de los aportes del pensamiento filosófico a la cultura universal.	Analiza desde su perspectiva personal los aportes de la filosofía.	Reflexiona con sus compañeros sobre la relevancia social de la filosofía.	Identifica los aportes de la filosofía.	No tiene un punto de vista personal.				
H2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.	Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad reconociendo las creencias, ideas y supuestos en que se apoyan.	Analiza las creencias e ideas de las cosmovisiones de su comunidad.	Reconoce las cosmovisiones de su comunidad.	No caracteriza las cosmovisiones .				
H3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	Explica los problemas filosóficos que plantean las relaciones actuales del ser humano con la naturaleza y la sociedad, mediante una argumentación crítica y reflexiva.	Reflexiona los problemas filosóficos relacionados con el ser humano.	Analiza los problemas filosóficos relacionados con la naturaleza.	Identifica los problemas filosóficos relacionados con el ser humano.	No explica los problemas.				
H4. Distingue la importancia de la	Reflexiona críticamente sobre	Reflexiona críticamente	Analiza implicacione	Identifica las implicacione	Falta la reflexión				

ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	las implicaciones éticas y filosóficas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en su comunidad.	las implicaciones éticas de la ciencia y la tecnología.	s éticas de la ciencia y la tecnología.	s éticas de la ciencia y la tecnología.	filosófica.				
17. Propone soluciones a problemas del entorno social mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	Analiza desde una perspectiva filosófica los problemas del entorno social y natural, mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.	Analiza las soluciones a los problemas y logra consenso mediante el diálogo argumentado.	Establece procesos de diálogo sobre los problemas del entorno social.	Identifica las perspectivas filosóficas de los problemas del entorno social.	No conoce las perspectivas filosóficas.				
18. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.	Valora las repercusiones de diversas corrientes del pensamiento filosófico en los sujetos, la sociedad y la cultura, de manera crítica y reflexiva.	Reflexiona críticamente sobre las repercusiones de la filosofía en el ámbito cultural.	Reflexiona críticamente sobre las repercusiones de la filosofía en el ámbito social.	Reflexiona críticamente sobre las repercusiones de la filosofía en los sujetos.	Falta la reflexión crítica.				
Retroalimentación					Calificación				
						Acreditado	No acreditado		

