



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado de
Ciencias Histórico Sociales y Educación
PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PROPUESTA METODOLÓGICA REFLEXIVA PARA MEJORAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN FILOSÓFICA EN LOS ESTUDIANTES, DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y FILOSOFÍA, DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO.

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.

Presentada por:

AUTOR: GERMÁN ARTURO PLAZA CHÁVEZ


ASESOR: M. Sc. EVERT JOSÉ FERNÁNDEZ VÁSQUEZ

LAMBAYEQUE, PERU

2019

**PROPUESTA METODOLÓGICA REFLEXIVA PARA MEJORAR EL NIVEL DE
COMPRENSIÓN FILOSÓFICA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y FILOSOFÍA, DE LA
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO
RUIZ GALLO.**

PRESENTADO POR:



Bach. GERMÁN A. PLAZA CHÁVEZ M. Sc. EVERT JOSÉ FERNÁNDEZ VÁSQUEZ

AUTOR

ASESOR

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para optar el Grado Académico de MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.,

APROBADO POR:



M.S.c. MIGUEL ALFARO BARRANTES
PRESIDENTE



M.S.c. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
SECRETARIA



DRA. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
VOCAL

Lambayeque, septiembre, 2019



DEDICATORIA

Con cariño a mis hijos Franklin Edú,
Manuel Arturo y David Germán, mi
Madre Sonia Marina y a mi esposa
Lilian Marilú, por ser ellos, el motor que impulsan
Todos mis proyectos personales y profesionales



AGRADECIMIENTO

Para todos
Los profesionales de la Educación que hicieron
Posible éste trabajo de investigación
Y de manera especial a
Mi asesor que hizo posible
Este trabajo de investigación,
Por su guía acertada
Y esclarecedora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I.....	12
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
1.1. UBICACIÓN.....	13
1.2. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA? CONTEXTO HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	14
1.3. ¿CÓMO SE MANIFIESTA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE EL PROBLEMA? 17	
1.3.1. Problemática Educativa de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, que limita la comprensión filosófica y por ende la reflexión filosófica radical de los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.....	20
1.3.2. Diagnóstico del objeto de estudio.....	23
1.4. METODOLOGÍA.....	24
CAPITULO II.....	28
INTRODUCCIÓN.....	29
MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 Bases Teóricas.....	31
2.1.1. El Constructivismo.....	31
2.1.1.1. Jean Piaget.....	31
2.1.1.2. Lev Semiónovich Vygotsky.....	34
2.1.2. El Aprendizaje Significativo.....	34
2.1.2.1 Jerome Seymour Bruner.....	35
2.1.2.2. David Paul Ausubel.....	37
2.1.3. La Teoría de la Educación Moral.....	39
2.1.3.1. Lawrence Kohlberg.....	39
CAPÍTULO III.....	54
RESULTADOS DE LA.....	54
3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	55
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	56
3.1.1. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS ACERCA DEL CUESTIONARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	70
CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ASIGNATURA.....	70
3.1.2. RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS ACERCA DEL CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LA.....	76
MODELO TEÓRICO PARA ELABORAR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA REFLEXIVA QUE MEJORA EL NIVEL DE COMPRENSIÓN FILOSÓFICA.....	77
3.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA TEÓRICA:.....	78
3.2.1. INTRODUCCIÓN:.....	78

3.2.2.	OBJETIVO GENERAL:	78
3.2.3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	78
3.2.4.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS:	78
3.2.4.1.	METODOLOGÍA REFLEXIVA:	78
3.2.4.2.	LA METODOLOGÍA REFLEXIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA:	80
3.2.4.3.	MODELO POR COMPETENCIAS.....	82
3.2.4.4.	La Evaluación de Competencias.....	85
3.2.4.5.	Estrategias Activas para Nuestra propuesta Metodológica.....	86
c)	Selección y ubicación del contenido a escribir.....	92
3.2.5	CUATRO PROBLEMAS FILOSÓFICOS EN EL MUNDO COTIDIANO.....	93
3.2.6.	MODELOS DE ACCIÓN PLANIFICADOS. MODELO NÚMERO UNO.....	93
	Situación Problemática:	109
	Conclusiones.....	117
	Sugerencias	118
	Bibliografía.....	119
	ANEXOS	128

RESUMEN.

El propósito de la investigación fue diseñar una propuesta metodológica reflexiva para mejorar el nivel de comprensión filosófica en los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, que promueva una enseñanza y aprendizaje de la Filosofía más humano, democrático y participativo, que reúna los elementos de significatividad que se han perdido con el desarrollo de una enseñanza libresco de la disciplina filosófica. Para poder realizar la presente investigación se contó con la colaboración de diversos docentes y estudiantes que colaboraron desinteresadamente con la presente investigación. En la investigación realizada nos encontramos con que 45,45% de los estudiantes considera que la enseñanza de la Filosofía en nuestro país es inexistente en nuestro sistema educativo, mientras que el 31,82%, considera que si bien, el sistema educativo considera a la Filosofía dentro de sus currículos, la enseñanza de la Filosofía es poco satisfactoria. Por otro lado, el 54,55% de los estudiantes desconoce de completamente de si existe algún proyecto de mejora de la enseñanza de la Filosofía, mientras que el 31,82 %, afirma la inexistencia de proyectos de mejora de la enseñanza de la Filosofía. En este sentido, desarrollamos en la presente investigación una propuesta metodológica reflexiva, para el aprendizaje de la Filosofía que se desarrolle a través de los principios constructivistas y que se propongan desarrollar competencias para el pensar filosófico en los estudiantes. Esta propuesta busca comprometer al estudiante con una clase activa donde él sea el principal promotor de su aprendizaje y donde el docente se configura como el facilitador de los mismos, guiándolo y resolviendo dudas de manera racional y sustentada, en un clima de respeto y colaboración continua. Esta propuesta consta también, de un sistema de evaluación continuo que trata de valorar los avances de los estudiantes durante el desarrollo de las acciones, valorando la creatividad, el análisis, la capacidad de síntesis y argumentación en los alumnos.

Palabras clave: Metodología reflexiva, comprensión filosófica

ABSTRACT.

The purpose of this research work is to develop a reflexive methodological proposal to improve the level of philosophical understanding in the students of the first cycle of the specialty of Historical Social Sciences and Philosophy, of the Professional School of Education of the Faculty of Social Historical Sciences and Education of the National University Pedro Ruiz Gallo, that promotes a teaching and learning of the Philosophy more human, democratic and participative, that reunited the elements of significance that have been lost with the development of a bookish teaching of the philosophical discipline. In order to carry out the present investigation, we counted on the collaboration of various teachers and students who collaborated selflessly with the present investigation. In the research carried out, we found that 45.45% of the students consider that the teaching of Philosophy in our country is non-existent in our educational system, while 31.82% consider that, although the educational system considers Philosophy within its curricula, the teaching of Philosophy is unsatisfactory. On the other hand, 54.55% of students are completely unaware of whether there is any project to improve the teaching of Philosophy, while 31.82% affirm the lack of projects to improve the teaching of Philosophy. In this sense, we develop a reflexive methodological proposal in the present investigation, for the learning of the Philosophy that is developed through the constructivist principles and that propose to develop competences for the philosophical thinking in the students. This proposal seeks to engage the student with an active class where he is the main promoter of their learning and where the teacher is configured as the facilitator of them, guiding and solving doubts in a rational and sustained, in a climate of respect and continuous collaboration. This proposal also consists of a system of continuous evaluation that seeks to assess the progress of students during the development of actions, valuing creativity, analysis, the ability of synthesis and argumentation in students.

Keywords: Reflective methodology, philosophical understanding

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de la problemática observada en la deficiente comprensión filosófica por parte de los estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional Ciencias Históricas Sociales y Filosofía de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Que se manifiesta en la reproducción mecánica de los textos filosóficos, un eclecticismo teórico, aprendizaje memorístico poco reflexivo, escaso pensamiento crítico. Frente a esta problemática descrita anteriormente se propone el desarrollo de una metodología reflexiva para mejorar el nivel de comprensión filosófica en los estudiantes. Se presenta como una investigación tendencial aplicable en el futuro a diversas especialidades de la facultad e inclusive a diversas facultades de la universidad que lleven el curso de Filosofía. La Metodología Reflexiva, se puede definir como una alternativa en el proceso formativo que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia en variados ámbitos personales, sociales y culturales para la actualización y la mejora de las habilidades del pensar.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar algunas alternativas de desarrollo, una de ellas es el desarrollo de una enseñanza de la Filosofía que surja de la activación de competencias que promuevan el pensamiento filosófico y este a su vez aporte en la construcción de individuos independientes con carácter crítico y consciente de su rol social e histórico, como parte fundamental de su formación ciudadana.

La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer nuevas maneras de enfocar la enseñanza de la Filosofía, que la hagan más interesante a los estudiantes, al comprender su verdadero impacto en las sociedades actuales y su importancia dentro del desarrollo humano. Estas nuevas maneras de aprender la Filosofía se encuentran ligadas a una enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades reflexivas que enseñen al estudiante a pensar por sí mismo y que desarrollen una franca comprensión de los problemas fundamentales de la humanidad.

Otro aspecto de interés que nos compete en la presente investigación se refiere al desarrollo de un estudiante universitario crítico y analista de su medio y del entorno cultural en sus diversas dimensiones, que promueva el desarrollo de una reflexión autónoma y alturada en los ambientes académicos de la universidad, demostrando que existen diversas maneras para llegar a la verdad como fin primordial de la existencia humana, sumando a su formación científica una formación filosófica, que va de la mano con el carácter cuestionador de la ciencia a la que le aporta sus supuestos y de la que discute sus consecuencias.

Con respecto al desarrollo de su ámbito profesional futuro nos proponemos darle una mirada diversa de lo que significa investigar, no solo a través de los fenómenos existentes, sino por medio del debate y la reflexión continua que crea esos hechos de investigación, yendo más allá del fenómeno y encontrando nuevos puntos de discusión continua, entendiendo finalmente las limitaciones del saber humano.

El diseño metodológico utilizado en esta investigación fue de tipo descriptiva propositiva, en un primer momento se realizó un diagnóstico para medir la capacidad de comprensión filosófica de los estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional Ciencias Históricas Sociales y Filosofía de la Universidad Nacional Pedro. Luego se construye un modelo Teórico y finalmente se concreta el modelo en la propuesta de un programa de estrategias metodológicas reflexivas. También en el proceso de investigación se utilizaron diversos métodos como el: método empírico, histórico comparativo, analítico- sintético y el método estadístico.

La muestra poblacional estuvo conformada por veintiuno estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, cuya edad oscila entre los 18 y 22 años. La mayoría son del nivel económico medio, de familias en su mayoría comerciantes, empleados y agricultores.

La recolección de datos se realizó mediante los instrumentos siguientes: la adaptación del Cuestionario en línea desarrollado por la UNESCO (2011 edición en español) para el grado de conocimiento y satisfacción de parte de los estudiantes de la muestra y un grupo de diversos investigadores y entendidos en la enseñanza en general, y la enseñanza de la Filosofía en particular. Este cuestionario está diseñado sobre la base de cincuenta interrogantes de fácil comprensión, en donde existen 7 diferentes apartados que van definiendo la realidad de la enseñanza de la Filosofía en el medio del estudiante que conforma parte de la muestra y su evolución general a través del desarrollo educativo del país y sus implicancias culturales y políticas en nuestra sociedad, a la luz de la mirada del estudiante universitario actual; además, sus respuestas son de carácter de opción múltiple y en algunos casos de respuesta abierta, en esta ocasión se han seleccionado 23 preguntas que fueron adaptadas para obtener un mirada de la Filosofía bajo la óptica del estudiante.

Este trabajo tiene como fin proponer nuevas vías metodológicas y revalorar antiguas prácticas exitosas, en la enseñanza de la Filosofía, en todos los niveles educativos y en la enseñanza superior

en particular, que estimulen el cambio y evolución de la sociedad, con miras de obtener un ser humano reflexivo y consciente de su pasado y las probabilidades de su futuro, con habilidades básicas para el discernimiento en todos los campos del saber humano, desarrollando en el habilidades a partir del conflicto cognitivo en situaciones reales para encaminar el pensamiento.

El presente trabajo investigativo está estructurado en tres capítulos:

En el primer capítulo se analiza el objeto de estudio, y se expone la metodología utilizada en el proceso investigativo.

En el capítulo II desarrollamos los planteamientos teóricos que sirven de sustento epistemológico de la propuesta

En el capítulo III se desarrolla nuestra propuesta metodológica reflexiva que parte de un enfoque de competencia y que utiliza una evaluación formativa, y que toma en cuenta el desarrollo de un aprendizaje significativo para el estudiante; desarrollando habilidades para el análisis, la síntesis y la creación de posturas filosóficas con respecto a un problema fundamental.

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. UBICACIÓN.

La Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” en donde se llevó a cabo este estudio se encuentra ubicada en la Calle Juan XXIII en la ciudad de Lambayeque provincia perteneciente a la región del mismo nombre.

RESEÑA HISTÓRICA.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, fue creada mediante Decreto Ley N° 18179 del 17 de marzo de 1970 producto de la fusión de dos universidades como son: la Universidad Agraria del Norte y La Universidad Nacional de Lambayeque. Su primer Rector fue el ingeniero Antonio Monsalve Morante, desde esa fecha hasta la actualidad han dirigido la Universidad 9 rectores, de las diferentes facultades y escuelas profesionales, siendo actualmente, el Doctor Jorge Aurelio Oliva Núñez, quien desempeña este prestigioso cargo.

Actualmente La Universidad cuenta con 14 facultades, 30 escuelas profesionales y su escuela de postgrado, en el caso de la escuela de postgrado en cada facultad se tiene también sus unidades de postgrado como es el caso de la FACHSE.

En lo que concierne a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. FACHSE, está conformada por 6 escuelas profesionales como son: Educación, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Arte y Arqueología.

El gobierno de la universidad se caracteriza por ser colegiado y de cogobierno entre docentes, estudiantes y graduados, está conformado por la asamblea universitaria como máximo órgano de gobierno, presidida por el rector y como miembros los dos vicerrectores, los decanos de las 14 facultades, el director de la escuela de postgrado, representantes de los docentes y estudiantes elegidos en voto universal y secreto.

También dentro de su estructura de gobierno está el Consejo universitario que es el órgano ejecutivo de la universidad y a nivel de las facultades los respectivos consejos de Facultad.

Actualmente, la Facultad cuenta con 33 años de antigüedad, desde su fecha de creación el 06 de junio de 1984, que se originó, por el cambio de la modalidad de la organización universitaria, que pasó del modelo departamentalista al modelo facultativo. Las escuelas profesionales más antiguas son Educación y Sociología, posteriormente se crearon la escuela de Ciencias de la Comunicación,

Arqueología, Psicología y Arte.

Con respecto a la escuela profesional de Educación, según las características que la Universidad difunde; la facultad tiene el objetivo de formar profesionales con un perfil intelectual, con características epistemológicas, aptos para entrelazar las más modernas teorías con la práctica educativa de las diferentes realidades de nuestra nación, creando nuevos conocimientos a la luz del saber humano. Profesionales conocedores de los fundamentos de la investigación y la práctica científica, promotores de la actitud crítica y el debate académico, líderes de la convivencia escolar y la práctica de valores, capaces de planificar sus actividades pedagógicas, con medios y materiales significativos, desarrollando una evaluación integral, formativa y humanista, preparados para conducir instituciones educativas, a través del manejo de la gestión escolar democrática.

La Escuela Profesional de Educación cuenta con dos departamentos académicos como son el de humanidades y educación a las que están adscritas las diferentes menciones o carreras profesionales, como son en el nivel secundario: Ciencias Naturales, Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, Idiomas Extranjeros, Lengua y Literatura, Educación Física y Matemática y Computación. También tiene la especialidad de educación inicial y primaria.

En este sentido el presente trabajo de investigación busca potenciar esas características de los mencionados perfiles profesionales en los futuros profesionales de la Educación; jóvenes ingresantes que promedian anualmente los 1500 estudiantes de las diferentes carreras profesionales, de los cuales la Escuela profesional de Educación, lleva un promedio de 160 alumnos y específicamente, la especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía alberga anualmente un promedio de entre 20 a 25 estudiantes por año, brindando en los pinitos de la carrera la capacidad del pensamiento crítico e independencia del pensamiento que brinda la reflexión filosófica, sumamente necesaria para la vivencia social plena y la gestión democrática de las escuelas.

1.2. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA? CONTEXTO HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

En los últimos tiempos, en la comunidad educativa internacional existen diversos estudios sobre la enseñanza de la Filosofía, sus connotaciones, características y su importancia en el desarrollo de la reflexión de los individuos que conforman la sociedad.

Todo sistema democrático, va de la mano, obviamente, de la capacidad de reflexión auténtica de cada uno de los miembros de la sociedad. En esta sección describiremos cómo se han ido desarrollando las diversas investigaciones en el mundo y Latinoamérica acerca de la enseñanza de la reflexión filosófica y a la vez indagar cómo y qué características tiene esta reflexión en la enseñanza peruana en los diferentes estamentos y niveles del sistema educativo peruano.

Unas de las primeras investigaciones sobre la enseñanza de la Filosofía lo desarrolló la UNESCO en el año 1953, donde resalta la importancia de la reflexión argumentada en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Para tal fin, se desarrolló una encuesta para determinar cómo se ejerce la filosofía en las diferentes sociedades del mundo y cuál es su importancia en los diferentes sistemas educativos.

En 1978 los estados miembros de las Naciones Unidas solicitaron llevar estudios sobre la enseñanza de la Filosofía en las diferentes regiones del mundo. Estos estudios se extendieron por más de una década. Posteriormente se desarrollaron diversas reuniones internacionales como: la reunión de filósofos africanos en Kenia en 1980, para Asia en 1983 en la localidad de Bangkok (Tailandia), para América Latina y el Caribe en Lima, en junio de 1985.

En 1995 la UNESCO organizó unas jornadas internacionales de estudio que tuvieron como producto: “Declaración de París a favor de la Filosofía”, en donde se reafirma la función fundamental de la enseñanza de la Filosofía: “Fomentar la Reflexión Crítica y el Pensamiento Independiente”, y se resaltó la importancia de la promoción de la investigación y pensamiento filosófico.

Actualmente los diferentes estudios desarrollados a nivel mundial, sobre la enseñanza de la Filosofía, comprenden cuatro aspectos relevantes:

- La enseñanza de la Filosofía para niños y jóvenes, despertando sus capacidades de asombro.
- La Filosofía como actividad cuestionadora, en la enseñanza secundaria.
- La Filosofía en el nivel superior, especialmente en el campo universitario.
- Diversas formas no académicas, para descubrir el desarrollo de la Filosofía en la sociedad.

Estos diversos estudios a su vez nos desarrollan diversas preguntas actuales y vivas, que podríamos

tratar de resumir en: ¿Cuál es la actitud de los niños para aprender Filosofía?, ¿Cuál es la importancia de las innovaciones pedagógicas en el campo de la Filosofía?, ¿Cuál es el rol del maestro en la enseñanza de la Filosofía?, ¿Cuál es la influencia de la formación docente en el ámbito filosófico?, ¿Es un problema la supresión o sustitución de la enseñanza de la Filosofía en los sistemas escolares?.

En América Latina; la presencia de la Filosofía, en la juventud estudiosa, es poco llamativa, tiene poco reconocimiento social en comparación con otras áreas del conocimiento humano, a pesar de la amplia riqueza filosófica de las comunidades latinoamericanas y de la participación activa en los diferentes países de las comunidades filosóficas, donde se organizan continuamente jornadas para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía, y se resalta por otro lado, su importancia en el cambio de las sociedades.

En el Perú, la enseñanza de la Filosofía, ha pasado a un segundo plano, subsistiendo con las facultades de Filosofía las facultades de Ciencias Sociales, probablemente por la naturaleza transdisciplinaria de la Filosofía que puede abarcar cualquier campo del conocimiento humano, siendo común como en otras partes de Latinoamérica, desarrollar el pensamiento filosófico a partir de pensadores nacionales, hablándose de una Filosofía latinoamericana y peruana.

En el lado de la promoción de la enseñanza de la Filosofía, no se han difundido nuevas estrategias, ni se celebran encuentros importantes sobre esta actividad de la Filosofía, tanto así, que, en el Currículo Nacional Básico, se encuentra casi inexistente, como tal; siendo un área aislada de la enseñanza universitaria, dejándose de lado su capacidad reflexiva sobre las estructuras epistémicas y morales de otras materias que potenciarían el desarrollo investigativo universitario.

Actualmente la enseñanza de la filosofía también se enfrenta al reto de las nuevas tecnologías y las nuevas tendencias pedagógicas como: la enseñanza virtual a distancia y los clubes virtuales, poco promocionados en nuestros medios académicos.

Finalmente, en el ámbito de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y su compromiso con la calidad y excelencia profesional en la formación de nuevos profesionales, la enseñanza de la Filosofía como actividad transdisciplinaria y su cultivo en el seno de una sociedad pensante, debe representar una herramienta fundamental para el desarrollo universitario, su ámbito investigativo y productor de conocimiento, por consiguiente debería estar incluido en desarrollo de todo plan estratégico realizado y su enseñanza debe formar parte del desarrollo de múltiples procesos investigativos.

En la declaración de Arequipa en el año 2004 en el marco del VI Coloquio Nacional de Filosofía se acuerda que:

Es necesario incentivar en la juventud un espíritu filosófico para hacer frente a un mundo cada vez más globalizado que ha traído como consecuencia un consumismo exacerbado y una crisis de valores, en este sentido más que la especialización misma de los futuros profesionales de educación se requiere formar ciudadanos con capacidad crítica y reflexiva, con una formación humanista para poder convivir de manera pacífica y armoniosa en una realidad compleja y cambiante. (UNESCO, 2011, p. 80)

Por tanto, es de suma urgencia que se replantee y revalore la enseñanza de la filosofía en nuestro país, tanto en el nivel de la educación básica como en la formación de los futuros profesionales de la educación. A través de planes de estudios diversificados y pertinentes acorde a la realidad de cada región.

“Es necesario institucionalizar los fundamentos de una tradición acerca de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Perú, para lo cual es preciso que las universidades e instituciones educativas se comprometan” (UNESCO, 2011, p. 80) a la aplicación de nuevas metodologías y técnicas del aprendizaje filosófico para que se haga de este un aprendizaje significativo con alto valor individual y social, resaltando la característica filosófica de radicalidad frente a cualquier creencia o pensamiento dado por cierto y capaz de ser rebatido; una enseñanza filosófica que nos lleve a la verdadera libertad de pensamiento que conlleven al individuo a su realización personal y a la construcción de una ética pensada.

Este trabajo tiene como fin proponer nuevas vías metodológicas y revalorar antiguas prácticas exitosas, en la enseñanza de la Filosofía, en todos los niveles educativos y en la enseñanza superior en particular, que estimulen el cambio y evolución de la sociedad, con miras de obtener un ser humano reflexivo y consciente de su pasado y las probabilidades de su futuro, con habilidades básicas para el discernimiento en todos los campos del saber humano, desarrollando en el habilidades a partir del conflicto cognitivo en situaciones reales para encaminar el pensamiento.

1.3. ¿CÓMO SE MANIFIESTA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE EL PROBLEMA?

La enseñanza de la Filosofía y su relación con la producción de ideas propias es en realidad un largo camino por la historia de la humanidad, en diferentes culturas a través de todos los tiempos, el ser humano ha querido comprender el mundo y conocerse, y la Filosofía le ha dado las herramientas y el espacio intelectual para pensar por sí mismo independientemente de la poderosa opinión pública que nos impone sus ideas.

La actividad filosófica por sí misma se encuentra ligada a la enseñanza, desde tiempos de la cultura griega, en donde el conocimiento se desarrollaba en diversas escuelas, a las cuales, los ciudadanos ávidos de conocimiento asistían regularmente, desde esas entonces preguntas como: ¿Por Qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Qué es enseñar?; así como ¿A quién enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿De quién aprender?, son parte de la reflexión filosófica; se comienzan a esbozar ciertos principios educativos tales como: “La educación brinda armonía entre el cuerpo y el alma” (Pitágoras 496 a.C.-582 a.C.); pero no es hasta la llegada de la antropología filosófica de la mano del filósofo Sócrates, que se manifiesta la importancia de la Educación para sacar al hombre de la ignorancia, siendo para este filósofo la educación del hombre una eterna búsqueda en el interior de uno mismo, partiendo de la humildad y el desconocimiento; “Sólo sé que nada sé” (Sócrates, 470 a.C.- 399 a.C.) ; más adelante Platón plantea dos tipos de Educación: una Educación del cuerpo y otra educación del alma, ambas interrelacionadas y su discípulo Aristóteles manifiesta la importancia del Estado para brindar educación.

En la Edad Media, en donde prevalece el cristianismo, el maestro ilumina al estudiante a encontrar el camino hacia Dios (San Agustín), y con la Escolástica surgen las universidades, donde se imparte cátedra y se reflexiona, pero sin cuestionar los principios cristianos.

No es hasta el Renacimiento que la radicalidad de la reflexión filosófica reaparece en la historia del pensamiento humano, ahora de la mano de la ciencia y los nuevos avances tecnológicos, que despiertan en la humanidad nuevas preguntas, nuevas respuestas e incógnitas incontestables, de la mano de la ciencia experimental y los nuevos descubrimientos, la educación se torna en la nueva arma de igualdad entre los seres humanos, Juan Amós Comenio, en “Didáctica Magna” habla de la generalización de la educación en la sociedad. Y en el siglo XVIII, de la mano del enciclopedismo, surge la educación moderna, que mantiene las formas memorísticas de aprender, incluso de la Filosofía, haciendo de esta última un sistema alejado de la realidad cotidiana y relegado a los expertos. Este tipo de sistema no cambió mucho hasta avanzado la segunda mitad del siglo XX.

“En la educación universitaria, se mantenía una educación rígida, con currículos poco flexibles y ausencia innovación en los procesos educativos, que imponía un perfil

predominante del profesor de corte tradicional, que privilegiaba el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, con base en una praxis acrítica (...)” (Elliot, 2000, p 197).

No es hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX que se cuestionan la educación memorística y se revaloran los nuevos aportes de la Neurociencia y la Psicología de la Educación, respecto a la importancia aprendizaje significativo, el conflicto cognitivo y el aprendizaje por reflexión. Estos nuevos avances nos replantean también la enseñanza de la Filosofía como reflexión en el mundo del hombre cotidiano y su importancia en el desarrollo de un hombre independiente de pensamiento y creador de una sociedad verdaderamente democrática.

Finalmente, es importante mencionar que la reflexión filosófica en el contexto universitario actual, debería estar enmarcado en los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors, 1996, p.p.91-103, en el Compendio para la UNESCO de la obra: “La Educación Encierra un Tesoro”, que pasamos a detallar:

- Aprender a hacer, que los conocimientos adquiridos por los alumnos se apliquen en la práctica, que sean útiles. En otras palabras, educación para el trabajo.
- Aprender a conocer, que se refiere al conocimiento de las herramientas para aprender.
- Aprender a vivir con los demás, que se encuentra relacionando, “en el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes, durante toda la vida, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes y aprender la tolerancia” (UNESCO 2011, p. 80)
- Aprender a ser, “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Instituto México, s.f., Parr. 8), para que de esta manera su aprendizaje sea relevante y trascendental.

A través de los principios mencionados podríamos eximir a la Filosofía de su papel de relato

cronológico de pensadores de todas las épocas:

“Se dice, y con razón, que la filosofía está en crisis. No queda escuela filosófica en pie, escasean las nuevas ideas filosóficas profundas y aún más los sistemas de ideas filosóficas. Las filosofías que se enseñan en las universidades se mantienen escolastizadas y han dejado de inspirar a las ciencias. Mientras tanto, las ciencias y las técnicas siguen avanzando vertiginosamente.” (Bunge. M., 2002, p. 232).

Por lo tanto, es necesaria una filosofía pensada que nos enseñe a desarrollar los pilares educativos en el ser humano y su sociedad y a la vez nos motive a seguir aprendiendo y pensando de manera independiente.

1.3.1. Problemática Educativa de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, que limita la comprensión filosófica y por ende la reflexión filosófica radical de los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.

En lo que respecta al currículo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales, creada en el año 1983 en la Escuela Profesional de Educación. Partiendo de la perspectiva de Walter Peñalosa, (2005) en su obra: “El Currículo Integral”, señala que: “El currículo es la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos”. Se observa que hace 20 años atrás existía una estructura curricular formada por asignaturas, que valoraban en gran medida el aspecto conceptual, pero observaban cierta debilidad en su articulación dentro del ámbito curricular de la propuesta profesional de cara al siglo XXI. Posteriormente con ciertos cambios en el currículo de la especialidad, se va dotando a la misma de una estructura curricular con mayor sentido holístico. Sin embargo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias, y en especial de la asignatura de Filosofía, el contexto de los syllabus apunta a una enseñanza desvinculada de la realidad y enmarcada en la adquisición de la tradición filosófica occidental, sin tomar en cuenta, estrategias adecuadas, que relacionen los contenidos filosóficos con aspectos de la realidad del estudiante de la especialidad, que dotaría a los contenidos de utilidad necesaria, para el desarrollo de la reflexión filosófica, que nos daría como resultado una mayor comprensión significativa de los mismos, desarrollando en el estudiante la capacidad crítica y la independencia de pensamiento, sumamente valiosa para la formación de la personalidad y la capacidad ética del sujeto.

Al respecto, sobre la evolución de la reflexión filosófica y el desarrollo de la independencia moral,

debemos agregar que existen investigaciones de Lawrence Kohlberg 1958 y Stanley Milgram 1963; que permiten sustentar que el desarrollo moral del sujeto no es uniforme y que pasa por varios niveles conocidos como: pre convencional (el sujeto no entiende las normas sociales convencionales), convencional (el sujeto se somete a las normas, expectativas y convenciones de la sociedad defendiendo la opinión pública, como si se tratara de sus propias ideas) y pos convencional (el sujeto entiende las reglas de la sociedad y los defiende con liberalidad, desarrollando su propio sentido crítico hacia las mismas); se menciona también que muy pocos individuos en la sociedad alcanzan el nivel pos convencional del desarrollo moral; por lo que consideramos que el desarrollo de una reflexión independiente sobre algunos de los más importantes problemas de la humanidad por medio de la Filosofía; desarrollaría la capacidad del pensamiento individual y liberador de los estudiantes de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, dejando de lado la enseñanza libresco y pasando a un nivel superior de enseñanza reflexiva de la Filosofía. Por lo cual planteamos como principio: que la Filosofía no se encuentran únicamente en los sistemas filosóficos estructurados, sino que, se desarrolla también, a partir la capacidad natural de las personas para reflexionar, en todas las épocas de la historia de la humanidad, desarrollando pensamientos propios que desarrollan su espíritu cuestionador.

A partir de 1998, se constituye el curso de Filosofía para todas las carreras de la Escuela Profesional de Educación, desarrollándose más profundamente el estudio de la Filosofía en el Área de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, la formación que en un principio estuvo estructura por objetivos, posteriormente, opta por una estructura por competencias de la mano de las nuevas tendencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales que plantea el Ministerio de Educación a partir del año 2003, esta a su vez, en teoría, permite desarrollar habilidades en los futuros profesionales de la Educación que le servirán en su práctica profesional para resolver problemas de su realidad laboral, aplicando la investigación y el sentido crítico independiente, creando a través, de la investigación y la acción nuevas teorías y protocolos de intervención pedagógica.

En estos últimos 20 años que se han formado profesionales de la educación en la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación con el renovado Plan de Estudios, se observa que a pesar del enfoque por competencias utilizado son pocos los productos desarrollados por los estudiantes, fruto del desarrollo de la comprensión y reflexión filosófica que nos muestre un pensar independiente en sí mismo; nos centramos en la importancia que tienen los productos de los estudiantes porque consideramos la importancia de la evaluación formativa en el

desarrollo de competencias, dejando de lado los calificativos finales, que muchas veces se desarrollan a partir de instrumentos estandarizados que no miden las competencias profesionales en sí, y que serían tema de una posterior investigación, sobre usos y conceptualizaciones de la evaluación y sus implicancias en la enseñanza universitaria.

En este mismo sentido, tampoco podemos prejuzgar las características y habilidades de la población estudiantil a partir de un análisis estadístico poco significativo, tomando en cuenta que, no surge de una verdadera investigación de las diversas habilidades de los estudiantes y sus potencialidades para el discernimiento.

A la luz de la realidad de la Escuela Profesional, nos planteamos preguntas sobre la capacidad de reflexión y comprensión de los estudiantes acerca de los principales problemas de la humanidad y las demandas culturales más importantes su historia, que puedan ser plasmados en su carrera de educador y su independencia crítica para ejercer correctamente su labor en las cuatro dimensiones, antes citadas, del conocimiento humano: Aprender a ser, Aprender a conocer, Aprender a hacer”, Aprender a convivir; desarrollando estrategias adecuadas para guiar a sus futuros estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, preguntándose ¿cómo enseñar? y ¿cómo poner en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridos?.

Por lo expuesto, y a partir del principio de heterogeneidad que tienen todos los grupos humanos en el proceso de enseñanza, partiendo del hecho de que cada individuo es único y diferente de los demás y sus motivaciones para el aprendizaje son propias, surge el presente trabajo investigación, que consiste en la propuesta Metodológica para mejorar el Nivel de Comprensión Filosófica de los estudiantes del I ciclo de la Especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación; tomando los dilemas clásicos del Psicólogo Laurence Kohlberg, entre otras estrategias y técnicas para el aprendizaje significativo , por ser desde mi óptica una excelente herramienta para el desarrollo de la comprensión filosófica y su correspondiente reflexión a partir de situaciones cercanas al mundo real del estudiante, despertando la significatividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, con el presente estudio se plantea dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿De qué manera la aplicación de una propuesta metodológica mejora el nivel de comprensión filosófica en los estudiantes del primer ciclo de la Especialidad de Filosofía y Ciencias Sociales, de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo?

1.3.2. Diagnóstico del objeto de estudio.

A pesar del desarrollo de un currículo centrado en las competencias de los estudiantes de la carrera docente, en la Escuela profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, todavía quedan ciertos aspectos que investigar y propuestas de aprendizaje novedosas que emprender para el desarrollo de la profesionalidad docente.

Conocedores de la problemática que presenta la Filosofía como una disciplina alejada de la realidad y sin una utilidad conocida; consideramos que una propuesta metodológica podría mejorar el nivel de comprensión filosófica, reflexionando respecto a la verdadera importancia que tiene la Filosofía en el mundo real y cotidiano del estudiante y de las personas en general.

Tomando en cuenta que nuestro objeto de estudio se encuentra en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Filosofía, del primer ciclo de la Escuela Profesional de Educación, nos proponemos, diseñar y fundamentar una propuesta metodológica basada en la Teoría del Conflicto Cognitivo de Laurence Kohlberg y otras estrategias modernas de aprendizaje, para mejorar el nivel de comprensión filosófica en los estudiantes del 1º ciclo del área de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, de la Universidad Pedro Ruiz Gallo.

Para tal fin se establecieron ciertos pasos de concreción que se desarrollan de la siguiente manera:

1. Análisis tendencial evolutivo de la propuesta metodológica con respecto a la enseñanza de la Filosofía en el Mundo, Latinoamérica, en el Perú, en la Región y en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

2. Diagnóstico del nivel de importancia que le otorgan los estudiantes del 1º ciclo de la Escuela Profesional de Educación, de la facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; a la comprensión filosófica, como principio de vida para el individuo y la sociedad.
3. Diseño y fundamentación de la Propuesta Metodológica.
4. Sistematización de la Propuesta Metodológica.

Esperando que este estudio de investigación tenga como fin superior revalorar la enseñanza de la Filosofía en el nivel universitario y especialmente en la preparación de futuros profesionales de la Educación.

1.4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico utilizado en esta investigación fue de tipo descriptiva propositiva, en un primer momento se realizó un diagnóstico para medir la capacidad de comprensión filosófica de los estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional Ciencias Históricas Sociales y Filosofía de la Universidad Nacional Pedro. Luego se construye un modelo Teórico y finalmente se concreta el modelo en la propuesta de un programa de estrategias metodológicas reflexivas. También en el proceso de investigación se utilizaron diversos métodos como el: método empírico, histórico comparativo, analítico- sintético y el método estadístico.

Se trabajó con una muestra de 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, cuyas edades oscilan entre los 18 y 22 años. En su mayoría provienen de estratos socioeconómicos C y D.

La recolección de datos se realizó mediante los instrumentos siguientes: la adaptación del Cuestionario en línea desarrollado por la UNESCO (2011 edición en español) para el grado de conocimiento y satisfacción de parte de los estudiantes de la muestra y un grupo de diversos investigadores y entendidos en la enseñanza en general, y la enseñanza de la Filosofía en particular. Este cuestionario está diseñado sobre la base de cincuenta interrogantes de fácil comprensión, en donde existen 7 diferentes apartados que van definiendo la realidad de la enseñanza de la Filosofía en el medio del estudiante que conforma parte de la muestra y su evolución general a través del desarrollo educativo del país y sus implicancias culturales y políticas en nuestra sociedad, a la luz

de la mirada del estudiante universitario actual; además, sus respuestas son de carácter de opción múltiple y en algunos casos de respuesta abierta, en esta ocasión se han seleccionado 23 preguntas que fueron adaptadas para obtener una mirada de la Filosofía bajo la óptica del estudiante.

Las indicaciones se entregan junto con el cuestionario y son parte constitutiva del instrumento.

El objetivo fundamental del cuestionario fue obtener un reconocimiento de datos de la enseñanza de la Filosofía a nivel nacional y local, planteada a partir de los involucrados y su experiencia activa; como se deduce el objetivo del instrumento no es la Filosofía, sino su enseñanza y cuál es su panorama, en el ámbito cultural local, determinando el papel de la universidad en este contexto y el desarrollo de la Filosofía en los diferentes niveles de Educación en nuestro país, así como, observar el avance o retroceso histórico de la enseñanza de la Filosofía.

Por otro lado; se consultó a las estudiantes sobre la calidad del desempeño de los(as) docentes, a través de un cuestionario de opinión, tomando a los estudiantes como el fin último de todo proceso educativo tenemos:

Sin embargo, dentro de las dificultades de los cuestionarios no hay que olvidar que solamente nos dan una visión cuantitativa del fenómeno del aprendizaje, útil pero no suficiente para la mirada totalizadora de la realidad, al respecto citamos:

“La opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus docentes representa un indicador muy importante a considerar en las tareas de evaluación. Por ello, el desarrollo sistemático de instrumentos como el que se presenta es una actividad no sólo deseable sino necesaria” (Valenzuela, 2002).

Por lo tanto, representa el aspecto humano en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza – aprendizaje, sumamente importante para el éxito de los planes de estudio trazados.

Teniendo como base el Cuestionario de Análisis del Rendimiento Académico, adaptado de: “Cuestionario de Opinión para la Evaluación del Desempeño Docente en la UNAN-Managua, Nicaragua, de Fares - Chontales” se pudo determinar las preferencias, dedicación, grado de dificultad y rendimiento del primer ciclo de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, se tomó en cuenta este cuestionario validado para determinar aspectos de la enseñanza y conocer

mejor el sistema educativo en el que se desenvuelve el estudio de la Filosofía, para proponer mejoras reales, a partir del desarrollo de habilidades de los estudiantes y su participación activa.

Este cuestionario consta de ocho dimensiones del desempeño docente que son: responsabilidad formal, metodología, comunicación, materiales, actitud ante la clase, evaluación, motivación y satisfacción del estudiante, repartidas en 32 alternativas, evaluadas a partir de la escala de Likert; determinado por cinco escalas, con los puntajes, 1=Deficiente, 2=Regular, 3=Bueno, 4=Muy bueno, 5=Excelente o Sobresaliente para cada pregunta del cuestionario

La aplicación de dichos instrumentos y la recolección de datos se efectuaron en los ambientes de la universidad, específicamente en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.

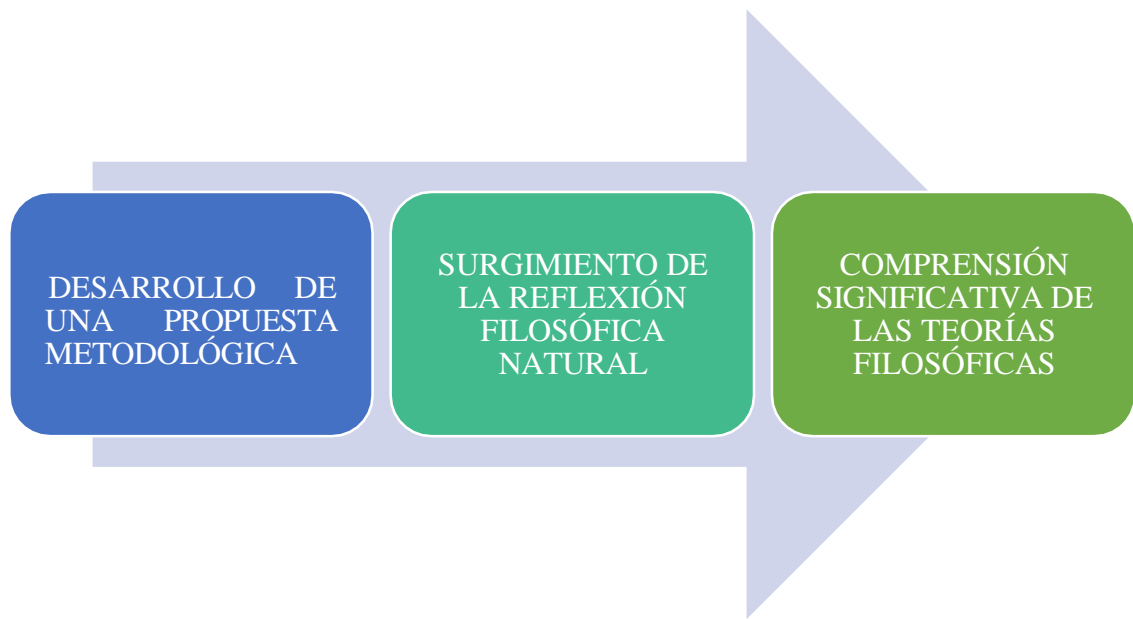
A partir de la aplicación de estos dos instrumentos de investigación podemos observar el proceso en dos dimensiones conjuntas una desde la esfera de las políticas de enseñanza de la Filosofía y desde el ámbito específico de la enseñanza en sí y los aspectos generales cuantitativos del mencionado proceso en el salón de clase y el grado de satisfacción e impacto cultural y emocional que provoca en los estudiantes motivándolos a desarrollar una reflexión filosófica propia.

Sin olvidar; las características particulares de cada estudiante, el diagnóstico que nos muestra la aplicación de estas dos encuestas nos permite observar con mayor claridad los objetivos y procedimiento óptimos que debe involucrar nuestra propuesta metodológica centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

La aplicación de los mencionados instrumentos ofrece datos del grado de satisfacción de los estudiantes, dentro del proceso de aprendizaje que involucra la enseñanza de la Filosofía, por lo que estos datos nos darán un panorama más amplio de los aciertos y desaciertos que serán motivo de nuestra propuesta metodológica sus posibles consecuencias e impacto, así como sus posibles aplicaciones en otras áreas de la enseñanza de la Filosofía.

Sin olvidar, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes y el nivel cuantitativo de nuestro estudio, podemos proponer cambios cualitativos en el proceso, vinculando nuestro estudio al surgimiento natural de la reflexión filosófica para la comprensión significativa de las diversas teorías filosóficas, semillero indispensable para el pensamiento independiente en el ser humano.

PROPUESTA DE DESARROLLO PARA LA COMPRENSIÓN FILOSÓFICA



FUENTE: ESQUEMA RECREADO POR EL AUTOR.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO TEÓRICO.

INTRODUCCIÓN.

En materia del estudio de la enseñanza de la reflexión filosófica, podemos acotar que es sumamente importante el desarrollo de nuevas teorías del aprendizaje que promuevan el desarrollo habilidades cognitivas a partir de elementos de la realidad cotidiana del estudiante; en este sentido apostamos por el desarrollo de un aprendizaje significativo partir de la teoría del Constructivista, y al respecto tenemos el estudio que realiza Ricardo Arturo Osorio Rojas, profesor magister en educación, que en su libro: “aprendizaje y desarrollo en Vygotsky”, analiza el contexto en el que el sujeto y especialmente el niño se desenvuelve en el desarrollo del aprendizaje social y la importancia que este tuvo en la teoría de Vygotsky, y sus connotaciones actuales en la enseñanza social. Por otro lado, el Filósofo noruego Jostein Gaarder, en su libro: El Mundo de Sofía propone un enfoque activo y juvenil del estudio de la filosofía a través de la literatura adolescente y de la familiarización histórica del pensamiento humano, consolidando la idea que la Filosofía debe ser un estudio que parta de la reflexión cotidiana y los problemas que nos encontramos todos los días

Por otro lado, la enseñanza de la Filosofía ha sido tema de múltiples jornadas filosóficas, como por ejemplo en XV Jornada sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio internacional 2008, donde Verónica Bethencourt, propone el aprendizaje de la filosofía a través de la discusión y el diálogo alturado, resaltando el desarrollo de antiguos métodos de filosofar, por otro lado, en la Ponencia en el curso “Las Aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo” que se celebró en la Universidad de Santander en el año 2007, el filósofo español Javier De La Higuera analiza la importancia que tiene la filosofía en el desarrollo de las sociedades actuales y el futuro del hombre.

Otro aporte importante, se presenta en el Foro Internacional de Didáctica de la Filosofía, celebrado en Argentina, en marzo 2001, donde Guillermo A. Obiols, analiza las implicancias y problemas de la enseñanza de la filosofía en la Argentina y propone lineamientos del desarrollo futuro de esta área en su país, tomando en cuenta el

retorno de la Filosofía a los problemas del mundo cotidiano, con técnicas y estrategias novedosas que activen la capacidad reflexiva de los sujetos a partir de su contexto moral y deontológico hacia una reflexión profunda y libre de prejuicios, que bien podría partir de la teoría de Laurence Kohlberg: como lo plantea Antonio Linde Navas (2009), en su ensayo: La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. En este contexto de aprendizaje me inclino, en el aspecto de la utilización de herramientas tecnológicas, por la técnica organizativa japonesa, de uso estructurado de la pizarra planteado en el proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza escolar en Latinoamérica, donde se resalta y desarrolla las principales ventajas de esta técnica japonesa y su aplicación práctica en nuestra realidad, que determina una activación eficiente de la participación del estudiante en el aula y que mejoraría el nivel de reflexión que se necesita en las clases de Filosofía, acompañado del desarrollo de competencias de enseñanza claras y con un sistema evaluativo diverso que trate en lo posible de reflejar lo que se desarrolla en el proceso educativo.

Por lo tanto, la característica principal de este tipo de metodología para mejorar el nivel de comprensión filosófica, se encuentra en el desarrollo del medio de vivencial social del propio estudiante, motivando su participación en la formulación de interrogantes y respuestas argumentadas de manera lógica y contundente la cual se desprende de una temática contextualizada en el seno de las vivencias individuales y sociales de los estudiantes, que promuevan el desarrollo del pensamiento original, como plantea el filósofo argentino Mario Bunge (2002): “La Filosofía está pasando por un mal trance, porque no hay pensamiento original, casi todos los profesores de filosofía lo que hacen es comentar a los filósofos del pasado, no abordan problemas nuevos...”

Al leer a Bunge nos preguntamos cómo podemos promover el pensamiento original, podría ser una alternativa las estrategias activas y participativas que promuevan el pensamiento independiente y la creatividad como herramientas que a lo largo de la historia de la humanidad han proporcionado a los mejores pensadores de elementos desarrolladores de su inventiva en todos los campos del saber humano.

Finalmente, no podríamos olvidar los aportes de la UNESCO, en el compendio de: Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe; donde se plantea el desarrollo de la filosofía como un área importante no sólo para la enseñanza

universitaria, sino como un eje fundamental para todos los niveles de enseñanza y en este punto debemos afirmar la importancia de proponer una propuesta metodológica que sería de la base de futuros sistemas de enseñanza de la Filosofía en los diferentes niveles del sistema educativo peruano.

2.1 Bases Teóricas.

En este contexto nuestro estudio centra sus bases teóricas en las siguientes propuestas de escuela activa para la activación de la reflexión:

2.1.1. El Constructivismo.

Es un enfoque pedagógico que considera que el aprendizaje se basa en la necesidad de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para construir su propio aprendizaje, a través de la construcción de sus propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas que se le presentan. Este proceso de construcción del conocimiento se produce de manera cotidiana cuando la persona interactúa con su medio externo y su mundo interior. Los principales teóricos de este enfoque pedagógico son Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, de quienes desarrollaremos sus principales ideas.

2.1.1.1. Jean Piaget

Piaget (1896-1976): Biólogo, pedagogo y psicólogo suizo, afirmaba que, tanto el desarrollo psíquico como el aprendizaje, son el resultado de un proceso de equilibración, lo que resulta de un continuo balance entre el desequilibrio y equilibrio de las estructuras cognitivas.

Para Piaget, el ser humano está predispuesto genéticamente para su desarrollo psíquico, esto se produce cuando las estructuras cognitivas iniciales que condicionan el aprendizaje se modifican y transforman permitiendo el surgimiento de la realización de nuevos aprendizajes cada vez más complejos.

Por lo tanto, Piaget sostiene que el proceso de aprendizaje se adquiere a través de la interacción con el medio ambiente, este proceso de interacción se produce entre las estructuras genéticas y las construidas por el ser humano en otras palabras con su cultura. En este contexto, los mecanismos que regulan este proceso son las estructuras cognitivas heredadas que se realizan a través de procesos de intercambio y se le conoce como Constructivismo Genético, pueden ser de tres tipos:

- a) Del pensamiento comparativo tales como memorización y clasificación.
- b) De representación simbólica tales como las matemáticas, los gestos, la danza y la música.
- c) De razonamiento lógico tales como razonamiento, causa y efecto, evaluación y resolución de problemas.

Las estructuras cognitivas se desarrollan con el tiempo, ordenando tus conocimientos y cambiando continuamente para adquirir nuevos conocimientos. En este contexto todo proceso de construcción genética consta de tres aspectos:

Asimilación: Es el proceso en donde se integran las cosas y los nuevos conocimientos con las estructuras construidas con anterioridad por el individuo.

Acomodación: este proceso se produce a través de la reformulación y elaboración de nuevas estructuras incorporadas con anterioridad.

La asimilación y la acomodación, generan la adaptación activa del individuo, compensando los cambios producidos en su equilibrio interno por la estimulación permanente del medio, dando como resultado el proceso de aprendizaje, a través del manejo por el individuo de la información recibida en la fase de asimilación.

Por lo tanto, “el grado de sensibilidad específica a las incitaciones del ambiente, se construye a medida que se desarrolla la historia del individuo. Las estructuras lógicas son las resultantes de la coordinación de acciones que el individuo ejerce al explorar la realidad objetiva” (Trujillo, 2012, p. 45)

También, Piaget sostiene que son cuatro los factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas: la maduración, la experiencia física, la interacción social y el equilibrio.

- a) **La maduración orgánica:** tomando en cuenta que, los niños nacen con una estructura mental básica en la que se basan todos los aprendizajes y conocimientos posteriores, es necesario que esta estructura madure orgánicamente y desarrolle funciones mentales más elevadas, que le permitan al sujeto conocer de una manera dinámica.
- b) **La experiencia adquirida por la interacción con los objetos,** que hace posible lograr el conocimiento.
- c) **Las transmisiones sociales, o sea, el aprendizaje;** el cual a su vez tiene que ver con las nociones de acomodación, asimilación y adaptación, que hemos explicado anteriormente.
- d) **Mecanismo interno de autorregulación,** el cual lleva al organismo a un estado de equilibrio móvil o dialéctico, psicológico, biológico y social; equilibrio existente entre la adaptación y la organización, entre el estímulo y la respuesta.

Con la autorregulación se comienzan a experimentar discrepancias entre lo que el sujeto sabe y lo que va descubriendo en su entorno propiciando el conflicto cognitivo en el desarrollo del individuo. Cabe resaltar que, este conflicto puede ser perturbador del desarrollo, si se convierte en conflicto afectivo. Según Piaget, existe una estrecha vinculación entre la dimensión estructural y afectiva de la conducta. La inteligencia y la afectividad son indisociables. No existe cognición sin una motivación, y por ende, no hay motivación que no esté conectada con un nivel estructural, es decir, cognitivo.

Finalmente podríamos afirmar que, para Piaget, la realidad no antecede al sujeto, sino que es una construcción de la interacción constante, pues lo que crea la realidad es la acción del sujeto sobre el medio. El sujeto influye sobre la realidad y viceversa; la realidad le pone obstáculos al individuo y desde ahí se van alcanzando niveles superiores en el individuo, por lo tanto, los retos que problematizan son las oportunidades de cada día, para desarrollar el aprendizaje.

2.1.1.2. Lev Semiónovich Vygotsky.

Teórico ruso de la psicología cognitiva quien manifiesta que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Le otorga vital importancia a la mediación social para lograr el aprendizaje.

Lev Vygotsky destaca en su teoría que los seres humanos poseemos dos funciones mentales las superiores y las inferiores. Las funciones mentales inferiores son innatas propias de la genética humana, por tanto, limitan nuestro comportamiento. En cambio, las funciones mentales superiores se adquieren y desarrollan a través de los procesos de interacción social. Por el mismo hecho que los seres humanos se desenvuelven en una determinada realidad social y cultural. En este sentido la cultura aparece como la mediadora del proceso de aprendizaje, de manera abierta posibilitando mayores oportunidades de desarrollar el conocimiento.

De esta forma, toda función psicológica superior tiene un componente social, que activa el aprendizaje, de esta manera Vygotsky plantea la insuficiencia de la maduración como componente único para el desarrollo de los procesos del aprendizaje, colocando énfasis en la participación proactiva de los individuos con el ambiente que los rodea.

Según Vygotsky, los niños aprenden con el apoyo de un adulto o de los compañeros más avanzados, resultando este apoyo la herramienta previa para poder adquirir nuevas habilidades y competencias, habiendo internalizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta ayuda resulta ser de suma importancia para que el sujeto alcance la zona de desarrollo proximal (ZDP), que viene a ser la línea entre lo que son capaces de hacer y lo que todavía no pueden desarrollar independientemente.

Esta teoría nos muestra también la importancia de la guía social formal e informal en el desarrollo del aprendizaje y descubre la idea del docente facilitador del aprendizaje, a lo que Vygotsky llamó el **andamiaje**. Nos remonta también a la antigua Grecia en donde el gran maestro Sócrates a través de su mayéutica reorientaba el pensamiento crítico a través de la duda en sus interlocutores, declarándose no un maestro, sino más bien, un partero de ideas.

2.1.2. El Aprendizaje Significativo.

Es aquel tipo de aprendizaje en donde el estudiante relaciona sus propias estructuras cognitivas con nuevas estructuras cognitivas, reconstruyendo ambas estructuras en el proceso para obtener como

resultado de este proceso nuevos aprendizajes más duraderos. Esta teoría se encuentra dentro del marco de la Teoría Constructivista y asienta sus bases en los siguientes investigadores:

2.1.2.1 Jerome Seymour Bruner.

Psicólogo estadounidense, sus estudios estuvieron vinculados al desarrollo de la psicología educativa y la psicología cognitiva. Pretendió generar cambios que dejaran atrás el simplismo del aprendizaje memorístico y repetitivo, centrado en el docente docto, y por el contrario, posó su mirada en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Sus estudios también representan una respuesta a una educación basada en las teorías conductistas del aprendizaje que percibían al estudiante como un receptor pasivo del aprendizaje.

Para Bruner, el aprendizaje consiste básicamente en la apropiación de nuevos conceptos, los cuales facilitan la interacción con la realidad. Por lo tanto; el aprendizaje está directamente relacionado con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones, construcción y verificación de hipótesis. Bruner plantea que: el estudiante al ser enfrentado con la realidad organiza sus conceptos modificándolo o creando nuevos. Este proceso de categorización es un proceso activo, y nos permite asociar y construir nuevos conceptos que clasifican nuestra realidad.

En este contexto es muy importante la estructura cognitiva previa del estudiante, que involucra sus modelos mentales y esquemas, los cuales les dan sentido a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, integrándola a su estructura y profundizando en sus características.

Según Bruner formar una categoría implica una serie de decisiones que se toman deliberadamente para alcanzar una meta - tal como construir un concepto- y le llama estrategia. Así, una estrategia es cualquier serie de situaciones mentales que requieren decisión que está orientada hacia una meta. Por lo tanto, mediante el uso de una estrategia es como se verifica la conceptualización. Las estrategias se aprenden y su aprendizaje solo reconoce los límites genéticos del propio individuo.

Bruner distingue dos procesos relacionados con la categorización:

Concept Formation (aprender los distintos conceptos), y Concept Attainment (identificar las propiedades que determinan una categoría).

Sostiene que en personas de 0 a 14 años se da más a menudo el proceso de Concept formation, mientras que el Concept attainment a partir de los 15 años.

Distinguió tres modos básicos mediante los cuales el ser humano representa sus modelos mentales y la realidad. Estos son los modos: actuante ("enactivo"), icónico y simbólico, que pasamos a detallar:

- a) **Representación actuante:** “consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona” (Rodríguez, 2019, p. 25). Bruner la ha relacionado con la fase sensorio-motriz de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa, desarrollando nuestros sentidos y habilidades.
- b) **Representación icónica:** “consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo, tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria” (Méndez, 2016). Por ejemplo: las señales de tránsito o los carteles colocados para los servicios higiénicos.
- c) **Representación simbólica:** “Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente por, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3. La representación simbólica, mediante el lenguaje, puede usarse para describir estados, imágenes y cosas, lo mismo que sus relaciones mutuas” (Rodríguez, 2019, p. 25)

Estos tres modos de representación son el reflejo el desarrollo cognitivo, pero actúan de forma paralela.

Por otro lado, Bruner considera que todo tipo de aprendizaje debe tener los siguientes aspectos básicos:

- Despertar la predisposición, del estudiante hacia lo que va a aprender.
- Desarrollar secuencias más efectivas para presentar un material.
- Analizar la naturaleza de los premios y castigos, y sus implicancias directas con el aprendizaje.

Bruner plantea que el aprendizaje se da por descubrimiento en donde el docente debe incentivar a los estudiantes a que descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.

En este sentido el docente debe promover el diálogo activo, procurando que la información que el estudiante tiene a la mano debe estar acorde con su desarrollo cognitivo; esto significa que el docente tiene que elegir contenidos que se encuentran en el plan de estudios de lo más simple a lo más complejo. De este modo el estudiante ira modificando las representaciones mentales que ha venido construyendo. Considera también muy importante; enseñarles a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figuras; lo que centra el aprendizaje de Bruner en la línea del desarrollo de habilidades que podrán extrapolar fácilmente los contenidos deseados en el proceso del aprendizaje.

2.1.2.2. David Paul Ausubel.

Este Psicólogo y médico de profesión nacido en Brooklyn, Nueva York, plantea que el aprendizaje es significativo cuando se parte de los conocimientos previos que el alumno ya posee. Esto quiere decir en oposición al empirismo que los alumnos no llegan a la escuela con la mente en blanco o como una tabula rasa. En esta frase podemos observar como Ausubel, pone énfasis en el contexto conocido del que aprende y la importancia de este contexto para desarrollar nuevos aprendizajes, que representarían aprendizajes con el sello del significado propio del aprendiz.

En esta línea, considera que el “aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen algunas características” (Trujillo, 2012).

- El material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; que el propio estudiante pueda descubrir las relaciones que subsisten en este material.
- El material debe ser significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas con las que pueda relacionarse el estudiante o su marco conceptual.

En el aprendizaje significativo, “los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también

es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando” (Yunga, 2011, p. 29)

Según Ausubel el aprendizaje significativo se caracteriza por ser más duradero, debido a que la adquisición de nuevos conocimientos está relacionada con los conocimientos previos adquiridos también de forma significativa. La claridad en su estructura cognitiva facilita la retención del nuevo contenido, que al ser relacionado es guardado en la memoria a largo plazo. (Yunga, 2011). Dependiendo mucho de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante, que lo hace activo y personal, ya que la significación del aprendizaje depende de sus recursos cognitivos y de la utilidad que le da al material.

El Aprendizaje Significativo se presenta de diferentes formas durante el desarrollo cognitivo de la persona:

- 1) **De representaciones:** “es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías” (Saavedra, 2015, p. 29)
- 2) **Aprendizaje de conceptos:** “el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra mamá puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como gobierno, país, mamífero” (Saavedra, 2015, p. 29)
- 3) **De proposiciones:** “cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos” (Saavedra, 2015, p. 29). Esta asimilación se puede darse de tres maneras diferentes:
 - a) **Por diferenciación progresiva,** cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos previos o inclusores que el estudiante ya poseía.
 - b) **Por reconciliación integradora,** cuando el concepto nuevo es de mayor grado de

inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía.

- c) **Por combinación**, cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

2.1.3. La Teoría de la Educación Moral.

Desde la perspectiva de este estudio, un proceso de aprendizaje permite a los actores educativos, en una comunidad escolar comprender, practicar y sobre todo reflexionar respecto a los valores morales fundamentales y su importancia para la humanidad, y sobre ellos, formar las actitudes y las acciones que son propias de los sujetos seguros, saludables, informados y sobre todo pensantes, libres para ejercer su autonomía moral, y así convertirse en los cimientos añorados de cualquier sociedad. Esta teoría basa sus principios en los siguientes investigadores, que pasamos a detallar en el siguiente apartado:

2.13.1. Lawrence Kohlberg.

Kohlberg en su investigación sobre el razonamiento moral, trato de explorar la capacidad de los seres humanos para emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas ante los cuales se buscaba que las personas entrevistadas de manera individual razonaran.

Los dilemas morales son afirmaciones de situaciones hipotéticas, que generan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. La metodología que utilizó fue la entrevista semi estructurada, a través del cual recogía la información que después interpretaba de manera cualitativa. Se buscaba que la persona entrevistada creara sus propios juicios y argumentos frente a los casos planteados.

Kohlberg llegó a la conclusión que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles:

- a) **Pre-convencional:** En este nivel las personas no han internalizado aún las normas sociales convencionales, el respeto a las normas es por miedo a la coerción y evitar el castigo de la autoridad competente.
- b) **Convencional:** en este nivel el individuo ha internalizado las normas sociales por tanto las acepta y las acata. De este modo a través del autocontrol trata de preservar su

reputación y mantener el equilibrio social.

- c) **Post-convencional**, en este nivel las personas entienden y aceptan las normas que la sociedad les impone por tratarse de valores universales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). “Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo post-convencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales” (Linde, 2009, p. 9)

“Cada uno de esos niveles contiene dos estadios. Los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. En el paso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente” (Linde, 2009, p. 9)

Como se puede apreciar en la cita anterior la inteligencia cumple un rol importante en el desarrollo moral de la persona. De este modo se puede afirmar que a un bajo nivel intelectual le corresponde un bajo nivel de razonamiento moral, pero no se puede deducir que aun alto nivel de inteligencia le corresponda necesariamente un alto razonamiento moral. De este modo se puede concluir que la inteligencia es un factor necesario, pero no suficiente para asegurar el desarrollo moral de la persona. También los procesos de socialización a través del cual adoptamos roles, desarrollamos habilidades sociales son condición necesaria pero tampoco suficiente.

Kohlberg planteó que todas las personas pasarían de modo indefectible por todas las etapas o niveles del juicio o razonamiento moral, por el carácter estructural de los estadios que le dan esa universalidad. Pero esto no implica que todas las personas puedan llegar a los estadios superiores, según el autor son pocas las personas que alcanzan el nivel post-convencional.

También Kohlberg planteó la existencia “de una creciente reversibilidad, prescriptividad y universalidad en los juicios morales a medida que se asciende en la secuencia de estadios. Se entiende por reversibilidad la exigencia de que el agente moral esté dispuesto a aceptar su juicio o decisión cuando permuta su posición con cualquier otro sujeto que intervenga o esté afectado por la situación. La prescriptividad es el requisito de que una persona actúe de acuerdo con los principios morales que acepta. Finalmente, la universalidad consiste en hacer coherentemente juicios morales

similares sobre aquellas acciones que no difieran en aspectos moralmente relevantes” (Linde, 2009, p. 9).

El autor también plantea que las construcciones de los principios morales se dan de manera evolutiva, a través de un proceso en espiral en el cual los procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas morales. “Cuando existe una discrepancia entre el principio y nuestras intuiciones, podemos reformular el principio o nuestra intuición moral, si es que pensamos que ésta última era errónea, hasta que alcanzamos, lo que John Rawls posteriormente llamaría, un equilibrio reflexivo” (Linde, 2009, p. 10).

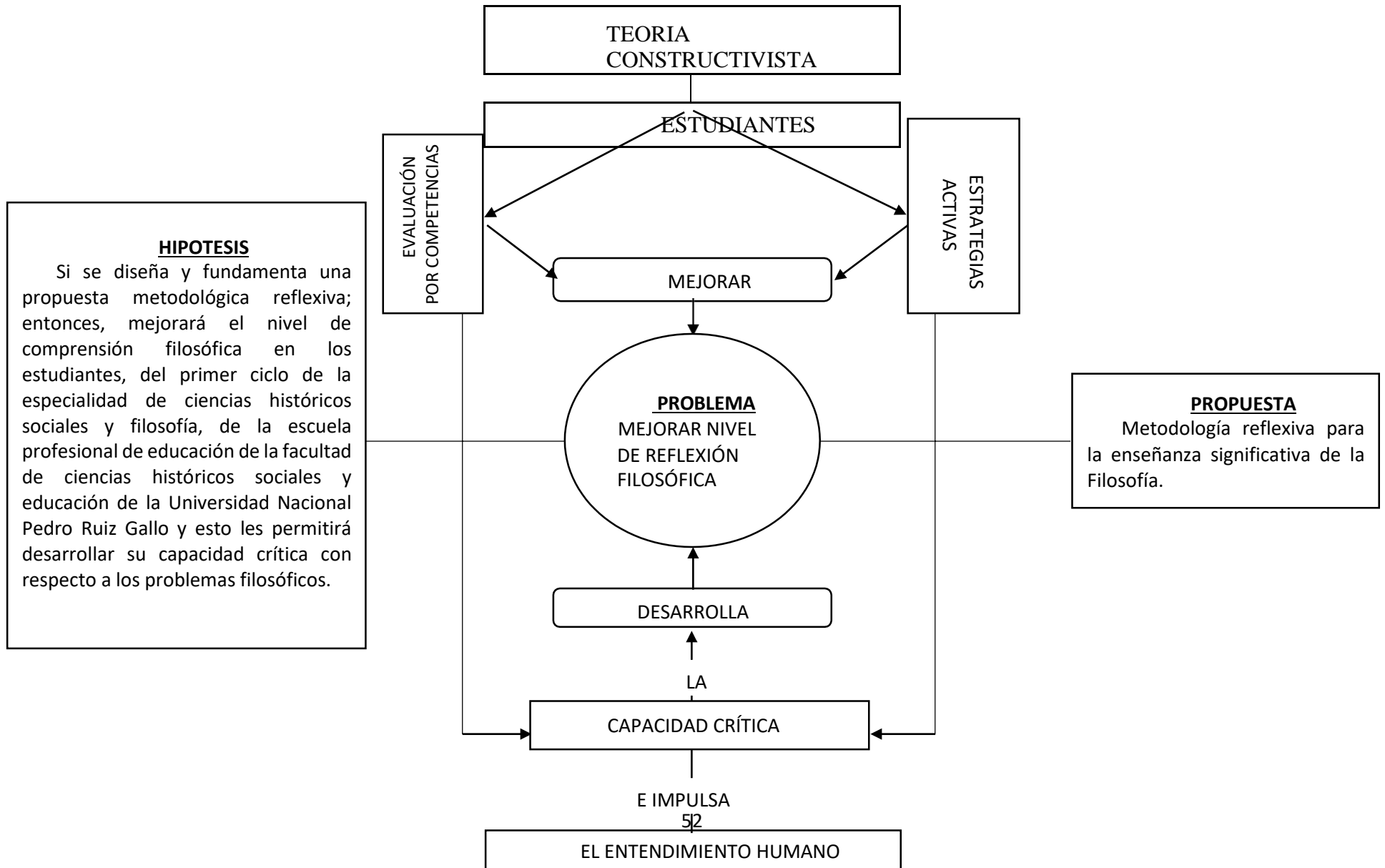
Kohlberg consideraba la probabilidad que las personas que se encontraban en estadios superiores actúen de manera consecuente con sus principios de responsabilidad al ser coherentes con su deber como ciudadano. En cambio, creía que los sujetos que se ubicaban en los estadios bajos tendían a atribuir la responsabilidad de la acción a la autoridad.

Pues bien, en los experimentos de Milgram, los sujetos de estadios bajos atribuían la responsabilidad al experimentador, lo que refuerza la teoría de Kohlberg de que la mayoría de personas no alcanzan los estadios más altos del desarrollo moral, y por el contrario nos encontramos dispuestos a obedecer la autoridad sin cuestionamientos y sin reflexión propia. En este punto la desobediencia a la autoridad constituye un margen menor en los sujetos que por diferentes razones y circunstancias, negándose a ejecutar órdenes que se encuentran en desacuerdo de sus paradigmas morales. Es importante resaltar en este aspecto, del experimento, que la capacidad para ir contra la autoridad, se convierte en una característica aprendida de nuestra personalidad que no todas las personas la tienen, aún más, la mayoría de las personas que la tienen está relacionada con un tipo especial de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida. (Linde, 2009, p. 10).

Finalmente, James Rest, basado en los estudios de Kohlberg, elaboró un cuestionario, en los inicios de la década del ochenta, más flexible y aplicable que el de Kohlberg el DIT (Defining Issues Test), que es el que más se ha extendido incluso que el propio cuestionario de Kohlberg y que se usó para evaluar la transición del desarrollo moral de la adolescencia a la edad adulta. En 1999, la prueba fue revisada en el DIT-2 por brevedad, claridad y criterios de validez más potentes.

El DIT ha recibido el apodo de "Neo-Kohlbergian" por sus componentes, ya que enfatiza la cognición, la construcción personal, el desarrollo y el pensamiento moral post- convencional, lo que refleja el trabajo de Lawrence Kohlberg y sus etapas de desarrollo moral.

BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACIÓN.



CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN, MODELO TEORICO Y DESARROLLO DE

LA PROPUESTA

3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

CUESTIONARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS ASPECTOS RESALTANTES.

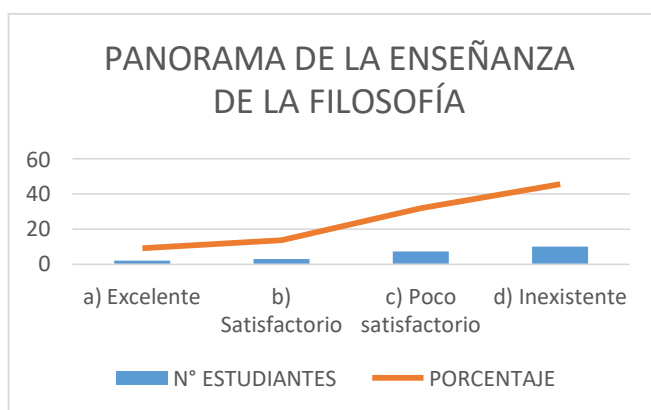
A continuación, se presentan los cuadros que identifican la visión del panorama de la enseñanza de la Filosofía en el país y nuestro medio local, según nuestra muestra determinada para la investigación, los cuales serán determinantes para la formulación de nuestra propuesta metodológica:

TABLA NÚMERO UNO.

PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN NUESTRO PAÍS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	Nº ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Excelente	2	9.09
b) Satisfactorio	3	13.64
c) Poco satisfactorio	7	31.82
d) Inexistente	10	45.45
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100

GRÁFICO NÚMERO UNO.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

De la tabla N° 1 y su respectivo gráfico se deduce que 45,45% de los estudiantes considera que la enseñanza de la Filosofía en nuestro país es inexistente en nuestro sistema educativo, mientras que el 31,82%, considera que si bien, el sistema educativo considera a la Filosofía dentro de sus currículos, la enseñanza de la Filosofía es poco satisfactoria, frente a un 13,64 % que la considera satisfactoria y un 9.09 % que la considera excelente.

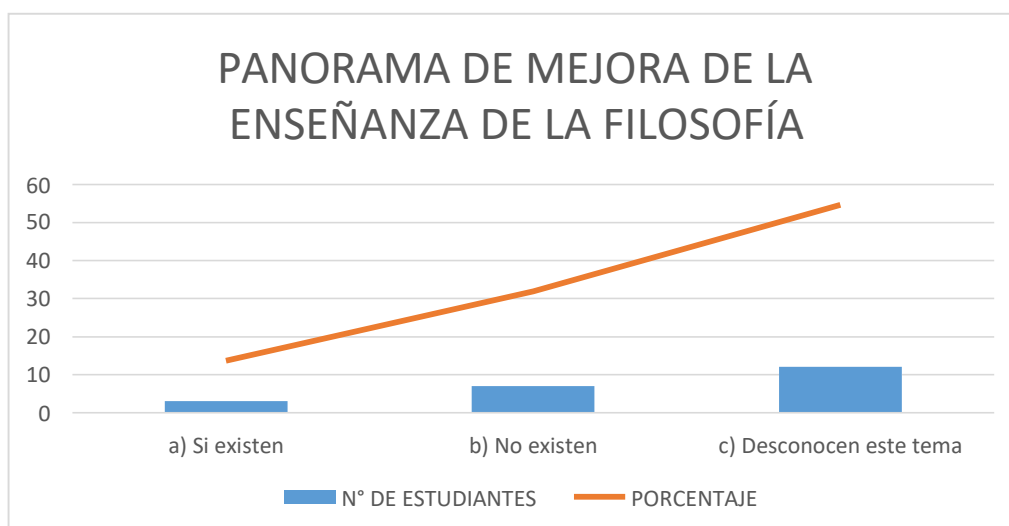
TABLA NÚMERO DOS.

PANORAMA RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE PROYECTOS INSTITUCIONALES QUE POSIBILITEN LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN NUESTRO PAÍS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Si existen	3	13.64
b) No existen	7	31.82
c) Desconocen este tema	12	54.55
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

FUENTE: ENTREVISTA A ESTUDIANTES

GRÁFICO NÚMERO DOS.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

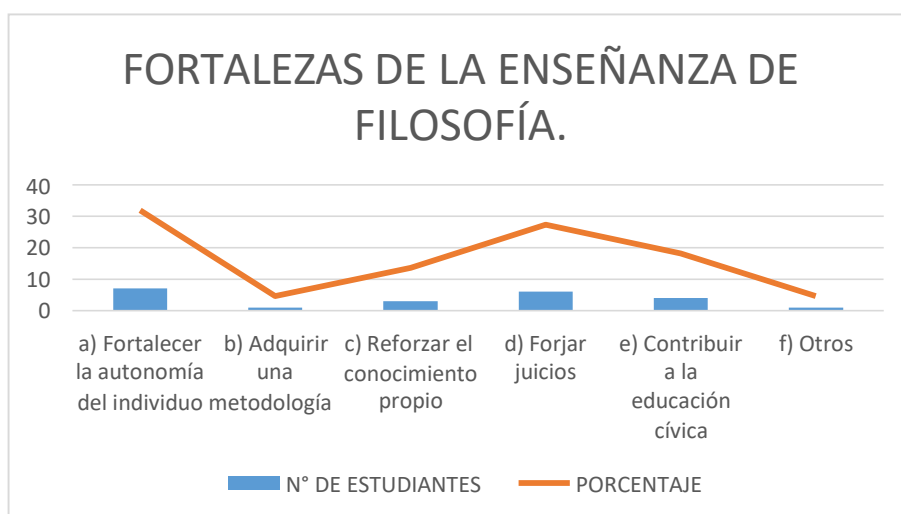
De la tabla N° 2 y su respectivo gráfico, se deduce que 54,55% de los estudiantes desconoce de completamente de si existe algún proyecto de mejora de la enseñanza de la Filosofía, mientras que el 31,82 %, considera que no existen proyectos de mejora de la enseñanza de la Filosofía, frente a un 13,64 % que identifica conocer algún tipo de proyecto o emprendimiento con respecto a la mejora de la enseñanza de la Filosofía.

TABLA NÚMERO TRES.

FORTALEZAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN NUESTRO PAÍS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Fortalecer la autonomía del individuo	7	31.82
b) Adquirir una metodología	1	4.55
c) Reforzar el conocimiento propio	3	13.64
d) Forjar juicios	6	27.27
e) Contribuir a la educación cívica	4	18.18
f) Otros	1	4.55
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO TRES.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

De la tabla N° 3 y su respectivo gráfico, se deduce que 31,82% de los estudiantes considera que la enseñanza de la Filosofía fortalece la autoestima del individuo, mientras que el 27,27 %, considera que la enseñanza de la Filosofía, sirve para forjar juicios propios en los individuos, frente a un 18,18% supone que la enseñanza de la Filosofía contribuye a la Educación Cívica de la sociedad; finalmente el 22,73 % menciona otras fortalezas de la enseñanza de la Filosofía.

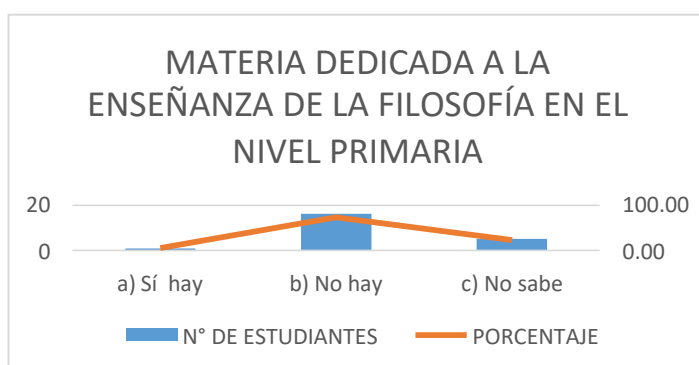
TABLA NÚMERO CUATRO.

SOBRE LA EXISTENCIA DE ALGUNA MATERIA DEDICADA A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EN NUESTRO PAÍS, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Sí hay	1	4.55
b) No hay	16	72.73
c) No sabe	5	22.73
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

FUENTE: ENTREVISTA A ESTUDIANTES

ESQUEMA NÚMERO CUATRO.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

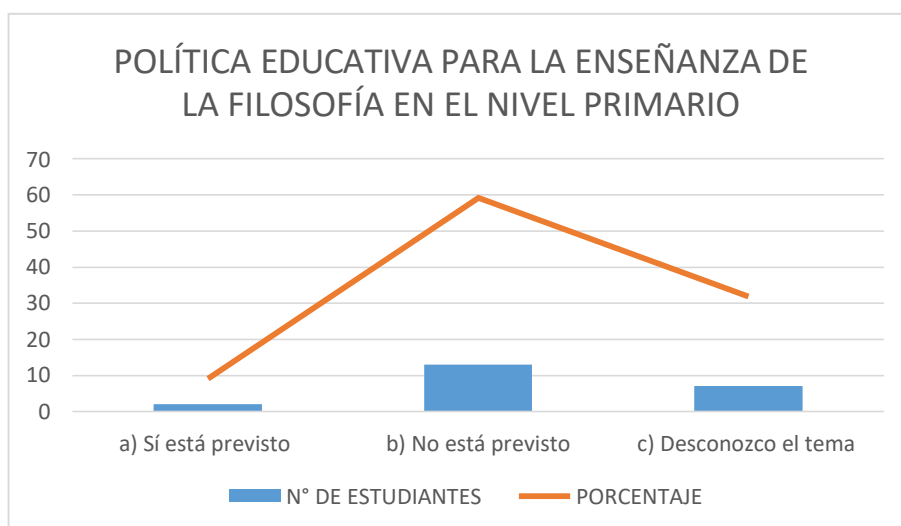
De la tabla N° 4 y su respectivo gráfico, se deduce que 72,73% de los estudiantes consideran que no existe materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, mientras que el 22,73 %, desconoce si existe o no alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, frente a un 4,55 % que identifica conocer alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria.

TABLA NÚMERO CINCO.

SOBRE LA INTRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EN NUESTRO PAÍS, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Sí está previsto	2	9.09
b) No está previsto	13	59.09
c) Desconozco el tema	7	31.82
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

GRÁFICO NÚMERO CINCO.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

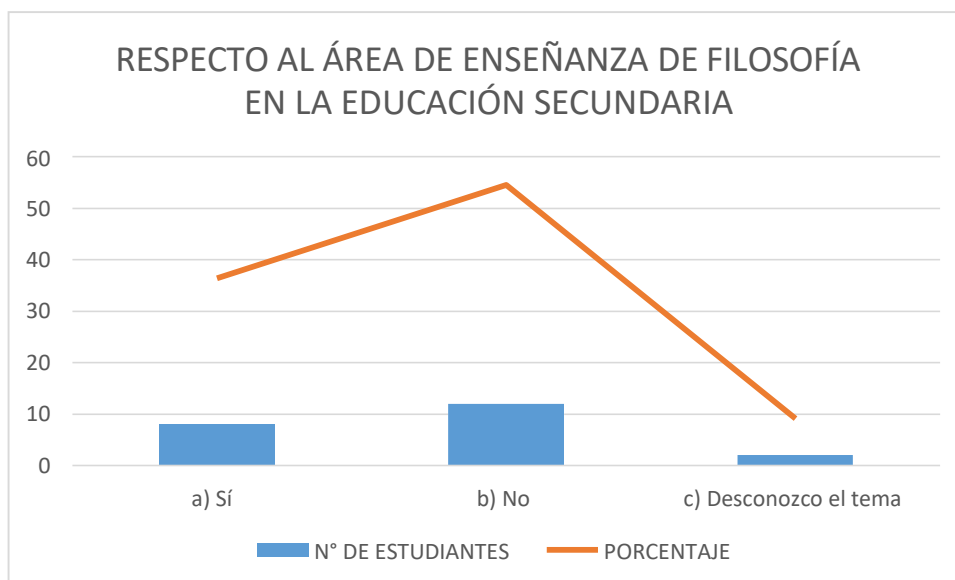
De la tabla N° 5 y su respectivo gráfico se deduce que 59,09 % de los estudiantes consideran que no está prevista la introducción de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, mientras que el 31,82 % desconoce si existe o no alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, frente a un 9,09 % que identifica conocer alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria.

TABLA NÚMERO SEIS.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, COMO UNA MATERIA DIFERENTE EN NUESTRO PAÍS, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Sí	8	36.36
b) No	12	54.55
c) Desconozco el tema	2	9.09
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO SEIS.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

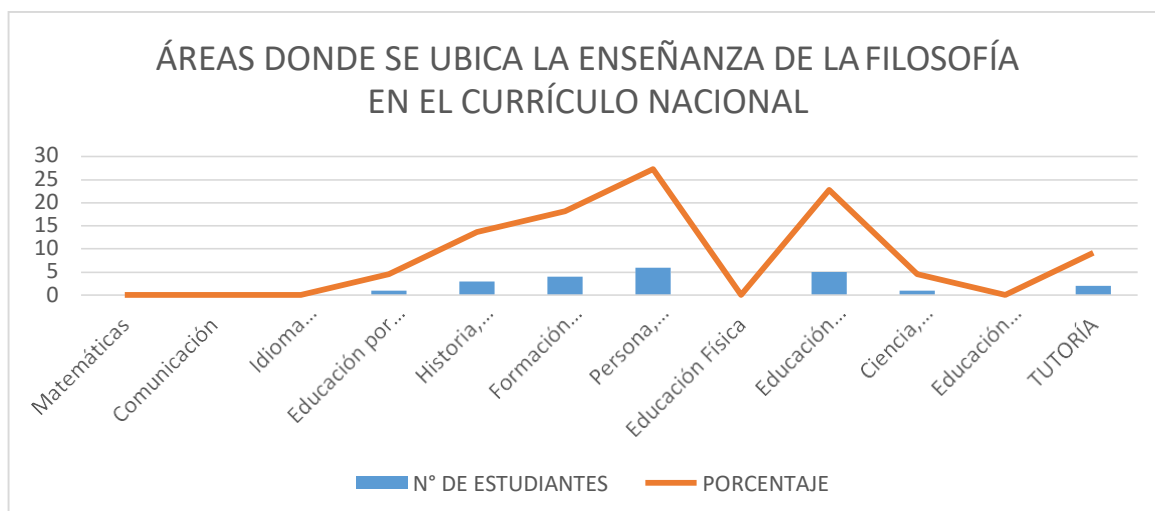
De la tabla N° 6 y su respectivo esquema, se deduce que 54,55% de los estudiantes consideran que no existe ninguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, mientras que el 9,09 % desconoce si existe o no alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria, frente a un 36,36 % que identifica conocer alguna materia de la enseñanza de la Filosofía en el nivel primaria.

TABLA NÚMERO SIETE.

MATERIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE SE OCUPAN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN NUESTRO PAÍS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

AREAS DEL CURRÍCULO	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Matemáticas	0	0.00
Comunicación	0	0.00
Idioma Extranjero / Originario	0	0.00
Educación por el Arte	1	4.55
Historia, Geografía y Economía	3	13.64
Formación Ciudadana y Cívica	4	18.18
Persona, Familia y Relaciones Humanas	6	27.27
Educación Física	0	0.00
Educación Religiosa	5	22.73
Ciencia, Tecnología y Ambiente	1	4.55
Educación para el Trabajo	0	0.00
TUTORIA	2	9.09
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

TABLA NÚMERO SIETE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

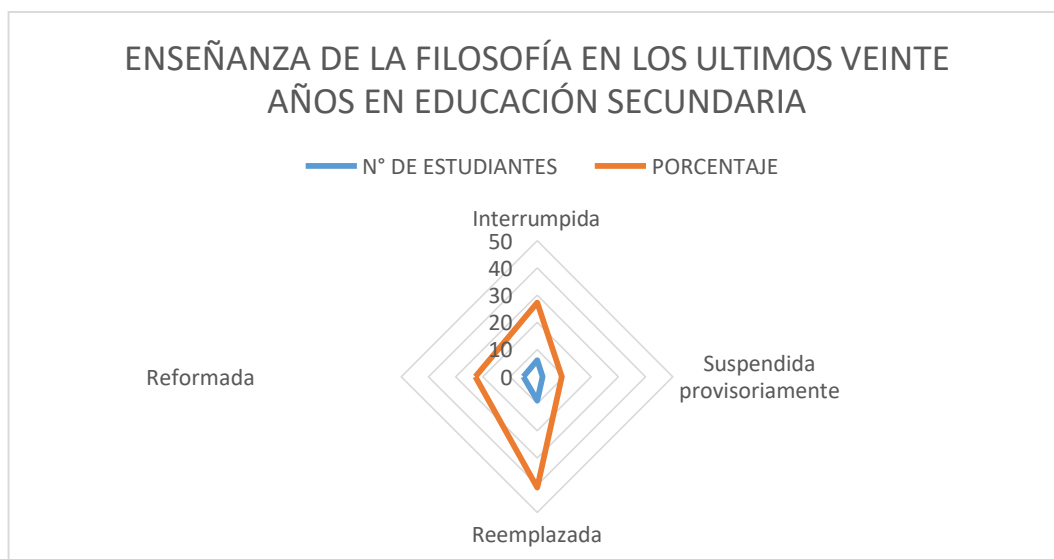
De la tabla N° 7 y su respectivo gráfico, se deduce que 27,27% de los estudiantes identifican el área de Persona Familia y Relaciones Humanas con la enseñanza de la Filosofía seguido de Educación Religiosa, Formación Ciudadana e Historia, Geografía y economía con porcentajes de 22.73%, 18.18% y 13,64% respectivamente, como las áreas que se identifican con la Filosofía según los estudiantes, sumando juntas de 82,82% del total.

TABLA NÚMERO OCHO.

SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS EN NUESTRO PAÍS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ACCIONES POSIBLES	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Interrumpida	6	27.27
Suspendida provisoriamente	2	9.09
Reemplazada	9	40.91
Reformada	5	22.73
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO OCHO.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

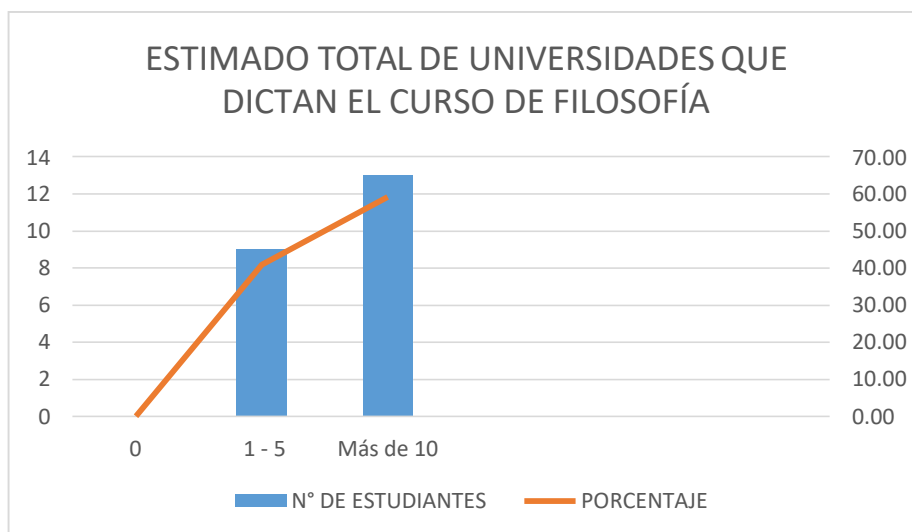
De la tabla N° 8 y su respectivo esquema, se deduce que 40,91 % de los estudiantes considera que la enseñanza de la Filosofía ha sido reemplazada por otra materia de estudio, mientras que el 27,27% considera que ha sido interrumpida y el 22,73% que ha sido reformada, para finalmente un 9,9% considera que ha sido suspendida provisoriamente.

TABLA NÚMERO NUEVE.

ESTIMACIÓN DEL NÚMERO DE UNIVERSIDADES EN LAS CUALES SE ENSEÑA FILOSOFÍA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

Número de universidades	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
0	0	0.00
1 - 5	9	40.91
Más de 10	13	59.09
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO NUEVE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

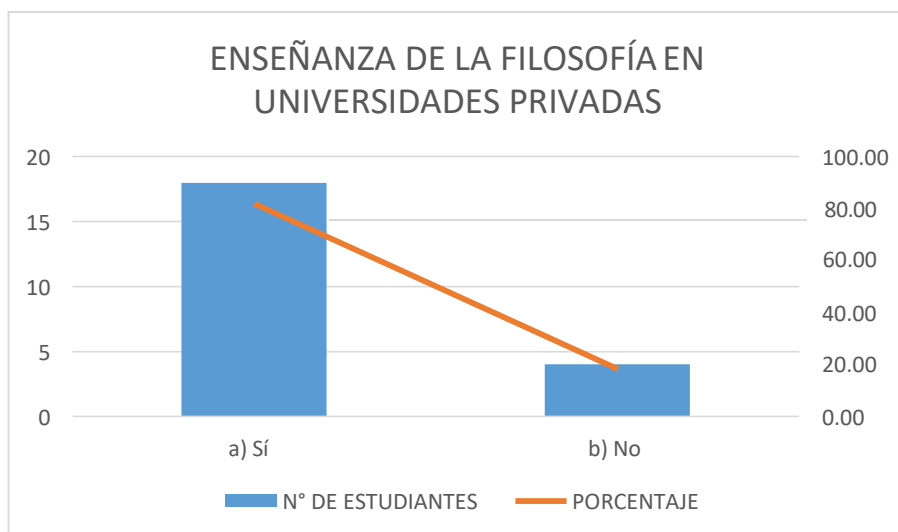
De la tabla N° 9 y su respectivo esquema, se observa que 59,09 % de los estudiantes considera que se enseña Filosofía en más de 10 universidades, mientras que el 40,91% considera que se enseña Filosofía entre una escala de una universidad como mínimo hasta 5 universidades como máximo.

TABLA NÚMERO DIEZ.

PANORAMA DE UNIVERSIDADES PARTICULARES EN LAS CUALES SE ENSEÑA FILOSOFÍA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Sí	18	81.82
b) No	4	18.18
TOTAL, DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO DIEZ.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

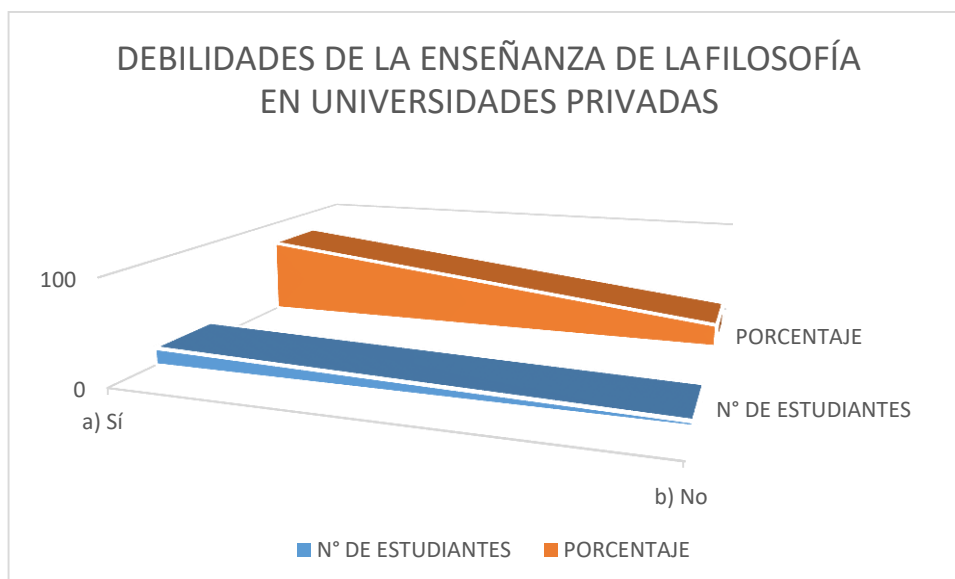
De la tabla N° 10 y su respectivo gráfico, se observa que 81,82 % de los estudiantes considera que se enseña Filosofía en las universidades particulares, mientras que el 18,18% considera que no se enseña Filosofía en universidades particulares.

TABLA NÚMERO ONCE.

RESPECTO AL DEBILITAMIENTO DE LA ENSEÑANZA FILOSOFÍA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO PERUANO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
a) Sí	17	77.27
b) No	5	22.73
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100.00

ESQUEMA NÚMERO ONCE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

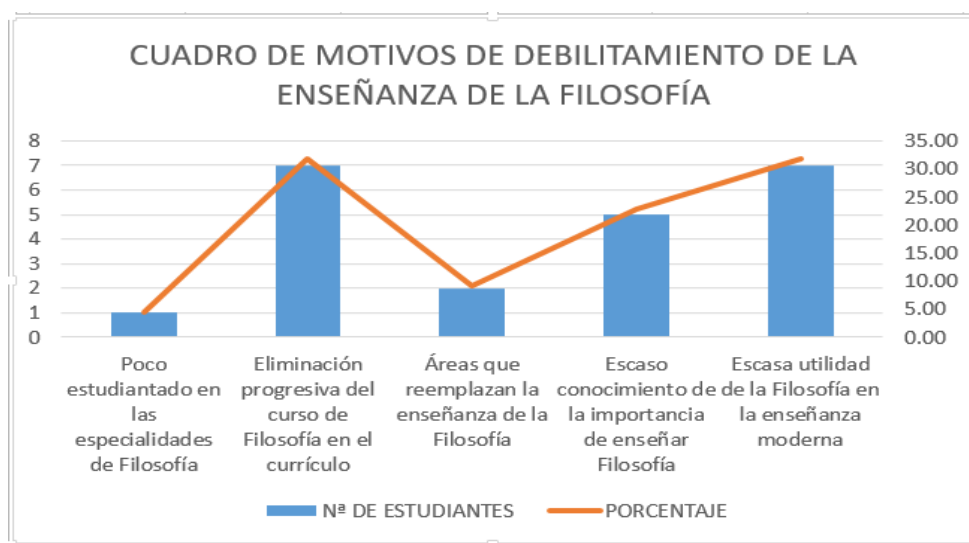
De la tabla N° 11 y su esquema, se observa que 77,27 % de los estudiantes considera que se ha debilitado la enseñanza de la Filosofía, mientras que el 22,73% considera que no se ha debilitado la enseñanza de la Filosofía en el sistema universitario.

TABLA NÚMERO DOCE.

MOTIVOS DEL DEBILITAMIENTO DE LA ENSEÑANZA FILOSOFÍA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO PERUANO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

Alternativas	Estudiantes	PORCENTAJE
Poco estudiantado en las especialidades de Filosofía	1	4.55
Eliminación progresiva del curso de Filosofía en el currículo	7	31.82
Áreas que reemplazan la enseñanza de la Filosofía	2	9.09
Escaso conocimiento de la importancia de enseñar Filosofía	5	22.73
Escasa utilidad de la Filosofía en la enseñanza moderna	7	31.82
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100

ESQUEMA NÚMERO DOCE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

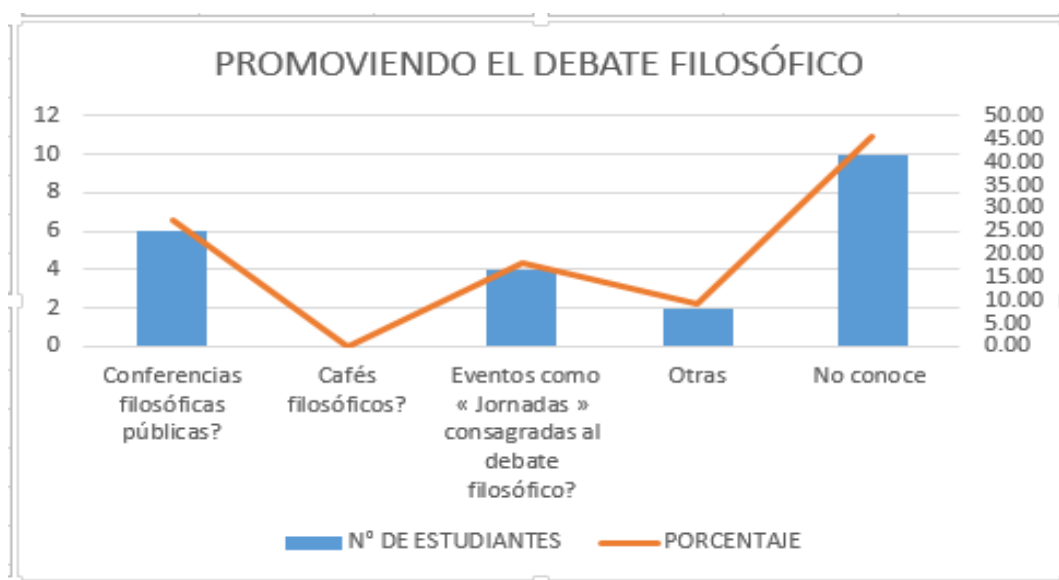
De la tabla N° 12 y su respectivo gráfico, se observa que 31,82 % de los estudiantes considera que se ha debilitado la enseñanza de la Filosofía por Escasa utilidad de la Filosofía en la enseñanza moderna, mientras que el 22,27% considera que se ha debilitado la enseñanza de la Filosofía por el poco estudiantado en las especialidades de Filosofía, por otro lado tenemos un 18,18% considera que la enseñanza de la Filosofía se ha debilitado por el escaso conocimiento de la importancia de enseñar Filosofía y finalmente un 22,73 % considera que la enseñanza de la Filosofía se ha debilitado por Eliminación progresiva del curso de Filosofía en el currículo y por otras áreas que reemplazan la enseñanza de la Filosofía en el sistema educativo.

TABLA NÚMERO TRECE.

PANORAMA DE LAS PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATIVAS	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Conferencias filosóficas públicas?	6	27.27
Cafés filosóficos?	0	0.00
Eventos como « Jornadas » consagradas al debate filosófico?	4	18.18
Otras	2	9.09
No conoce	10	45.45
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100

ESQUEMA NÚMERO TRECE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

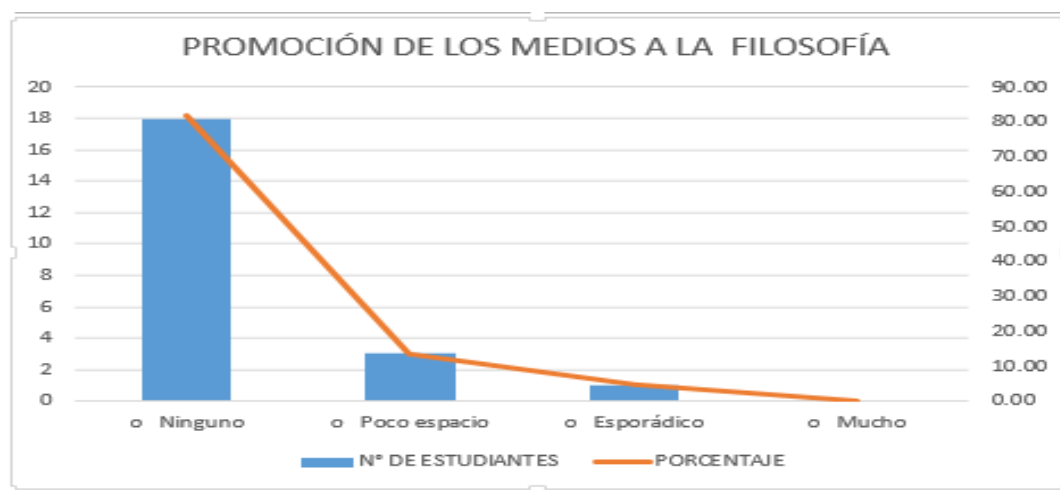
De la tabla N° 13 y su respectivo gráfico se observa que 45,45 % de los estudiantes no conoce actividades a nivel local que permitan promover el debate filosófico, mientras que el 27,27% considera las conferencias filosóficas como una manera de promover el debate filosófico, por otro lado tenemos un 18,18% opina que son las jornadas o eventos los que promueven el debate filosófico y finalmente un 9,09 % considera otras alternativas motivadoras del debate filosófico.

TABLA NÚMERO CATORCE.

LUGAR QUE OTORGAN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN AL DEBATE FILOSÓFICO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

ALTERNATI VA	ESTUDIA NTE S	PORCEN TAJ E
o Ninguno	18	81.82
o Poco espacio	3	13.64
o Esporádico	1	4.55
o Mucho	0	0.00
TOTAL DE ESTUDIANTES	22	100

ESQUEMA NÚMERO CATORCE.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

De la tabla N° 14 y su respectivo gráfico, se observa que 81.82 % de los estudiantes considera que los medios de comunicación no otorgan ningún espacio al debate filosófico, mientras que el 13,64% considera que los medios de comunicación otorgan poco espacio al debate filosófico, por otro lado, tenemos un 4,55% que considera que los espacios en los medios de comunicación, para el debate filosófico son esporádicos.

3.1.1. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS ACERCA DEL CUESTIONARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS ASPECTOS RESALTANTES.

Del estudio de los datos presentados podemos concluir que los encuestados perciben la enseñanza de la Filosofía, en el Sistema educativo peruano como poco significativa, ya que; un gran número la califica de inexistente o poco satisfactoria. Sin embargo, los estudiantes desconocen en su mayoría la existencia de proyectos que pretendan mejorar la enseñanza de la Filosofía. Por otro lado, consideran que la importancia de la enseñanza de la Filosofía radica en el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de forjar juicios propios y el fortalecimiento del desarrollo ciudadano.

Para los estudiantes encuestados la Filosofía es una asignatura, del nivel superior universitario, en universidades tanto públicas como privadas, en el Sistema educativo peruano.

Por otro lado, en el nivel secundaria relacionan el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas con la enseñanza de la Filosofía y consideran que la enseñanza de la Filosofía ha sido reemplazada por otra materia en la educación secundaria.

En general, los estudiantes en su mayoría identifican que la debilidad de la enseñanza de la Filosofía se encuentra en tres aspectos básicos que son: Eliminación progresiva del curso de Filosofía en el currículo, Escaso conocimiento de la importancia de enseñar Filosofía y Escasa utilidad de la Filosofía en la enseñanza moderna.

Finalmente, respecto a prácticas de difusión de la Filosofía, la mayoría de estudiantes desconoce o no tiene información de esta práctica en su localidad y consideran que los medios de comunicación brindan poco o ningún apoyo al debate filosófico.

CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA.

A continuación, se presenta el cuadro y sus estadísticas respecto al cuestionario de desempeño docente en la asignatura de Filosofía:

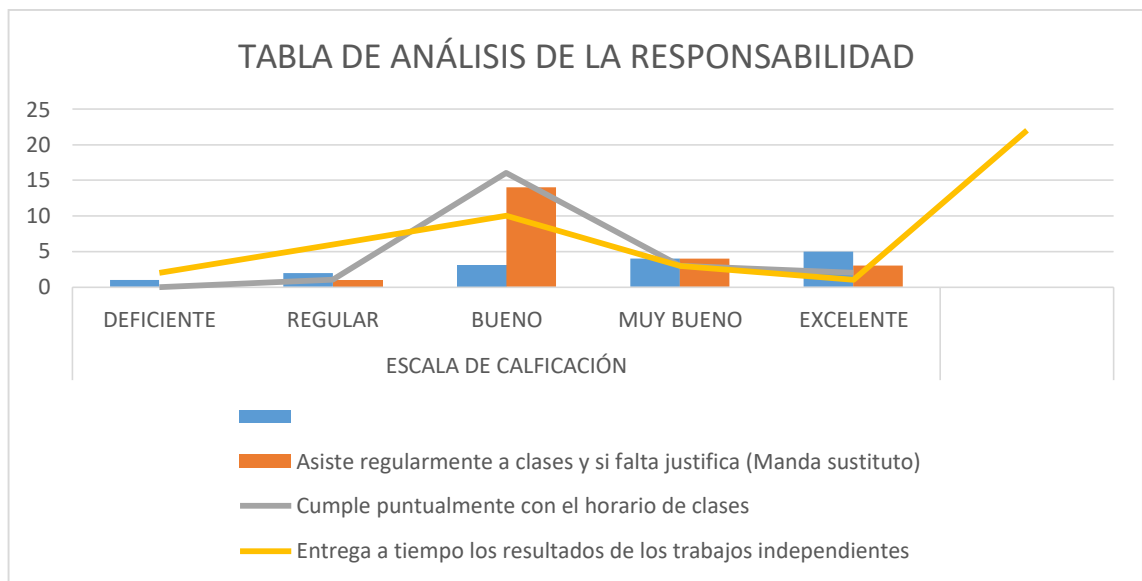
CUADRO DE CUESTIONARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS ASPECTOS RESALTANTES.

PREGUNTAS	ESCALA DE CALIFICACIÓN					TOTALES
	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	
	1	2	3	4	5	
Asiste regularmente a clases y si falta justifica (Manda sustituto)	0	1	14	4	3	22
Cumple puntualmente con el horario de clases	0	1	16	3	2	22
En las horas de tiempo libre o tutoría es accesible con los estudiantes	2	10	7	2	1	22
Domina los contenidos de la materia que imparte	2	5	8	5	2	22
Da a conocer el programa, metodología y evaluación de la asignatura al inicio del curso	5	7	4	4	2	22
Explica de forma ordenada y clara sus clases	2	5	7	5	3	22
Antes de empezar la clase empieza explorando y relacionando el nuevo contenido	4	7	6	2	3	22
Motiva constantemente la participación y diálogo en clases	6	8	5	2	1	22
Este profesor propicia que mi interés por la asignatura aumente	3	9	5	3	2	22
La cantidad de trabajos y tareas asignadas las considero adecuadas a mi tiempo	2	4	7	5	4	22
Si le hago una consulta me brinda atención individual a la inquietud	1	6	8	4	3	22
Si los datos o información brindada son incorrectos, acepta correcciones del alumno	6	8	5	2	1	22
Es respetuoso con los estudiantes y sus ideas	2	4	8	3	5	22
Utiliza esquemas, gráficos, medios audiovisuales para el desarrollo de la clase	2	4	7	4	5	22
Relaciona el tema con la vida cotidiana o con el perfil de la carrera	4	7	6	3	2	22
Los materiales utilizados y recomendados (folletos, guías,...) son de mucha utilidad	5	4	6	4	3	22
El profesor es exigente con las tareas, trabajos y evaluaciones	1	4	7	6	4	22
El grado de exigencia en los exámenes se corresponde con los contenidos impartidos	3	9	6	3	1	22
Se muestra dispuesto a razonar la nota obtenida del estudiante que reclama revisión	5	6	7	4	0	22
Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido	2	5	10	5	0	22
Estoy satisfecho con la labor de este profesor	1	3	12	4	2	22
El nivel de exigencia académica de la asignatura ha sido adecuada	3	8	7	3	1	22
El docente realiza evaluaciones periódicamente de la asignatura. (trabajos, sistemáticos)	2	5	10	2	3	22
Entrega a tiempo los resultados de los trabajos independientes	2	6	10	3	1	22
Desarrolla la capacidad investigativa en los estudiantes	3	8	7	4	0	22
Manifiesta un trato justo e imparcial con todos los estudiantes	1	5	10	4	2	22
Es cuidadoso en su presentación personal	0	2	14	4	2	22
Motiva a los estudiantes a asistir a clases	2	4	9	3	4	22
¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con el profesor?	2	4	11	3	2	22
¿Te gustaría volver a cursar otra asignatura con este profesor?	1	4	12	3	2	22

FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

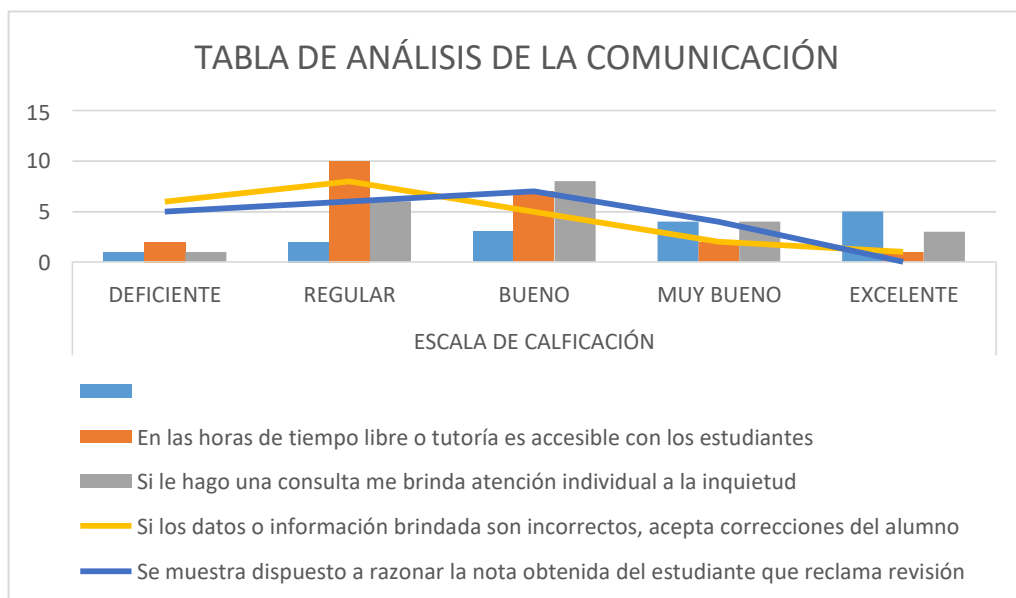
De acuerdo a la información recolectada presentamos los siguientes gráficos resultantes:

ESQUEMA N°1 RESPECTO A LA RESPONSABILIDAD DOCENTE.



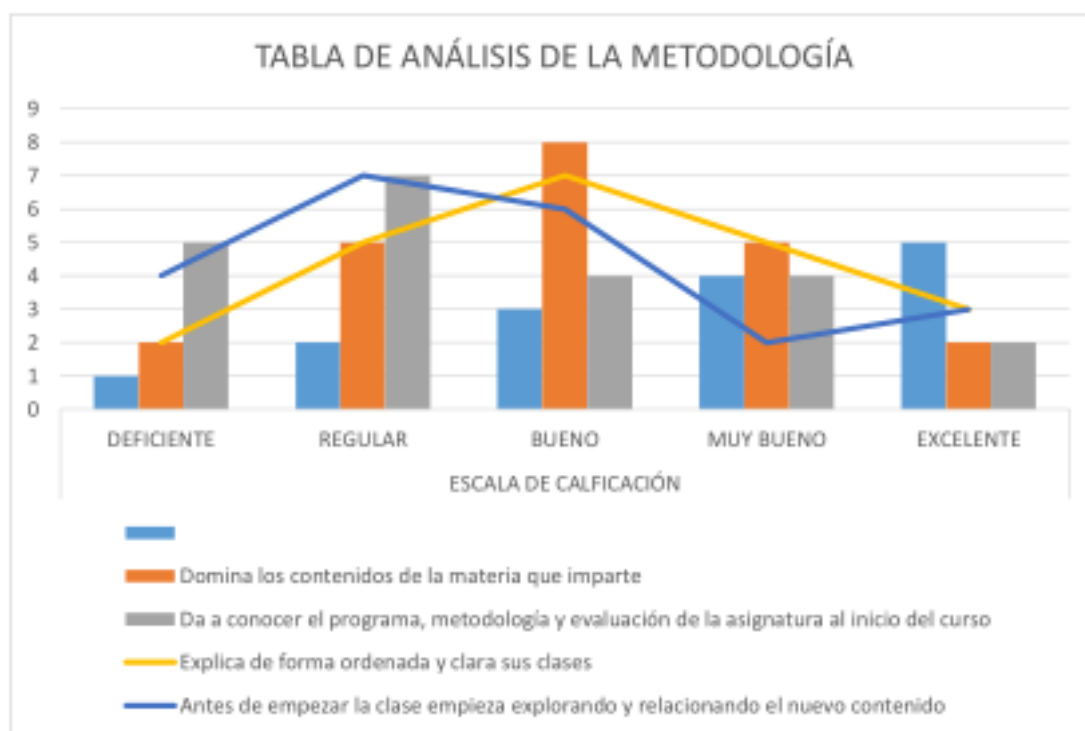
FUENTE: ENTREVISTA A ESTUDIANTES

ESQUEMA N°2 RESPECTO A LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.



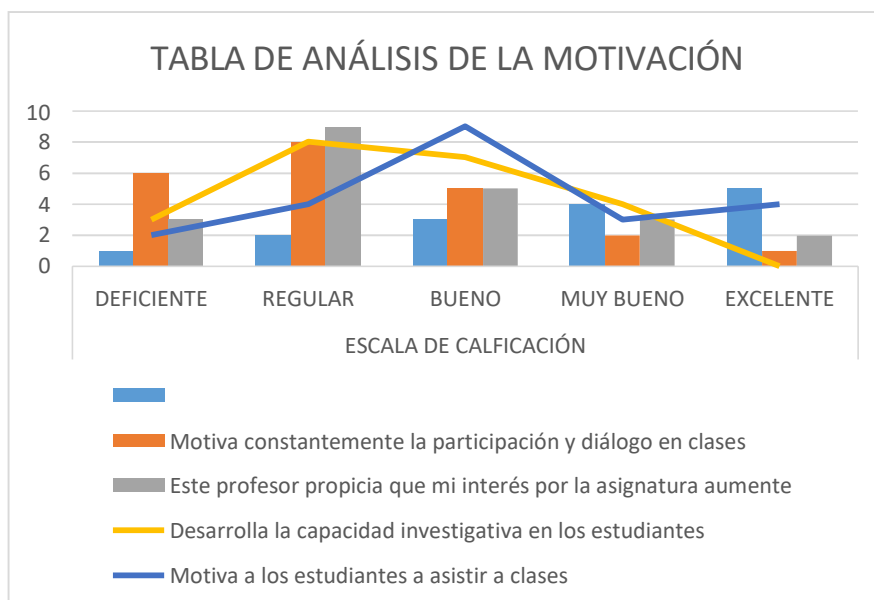
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ESQUEMA N°3 RESPECTO A LA METODOLOGÍA DOCENTE.



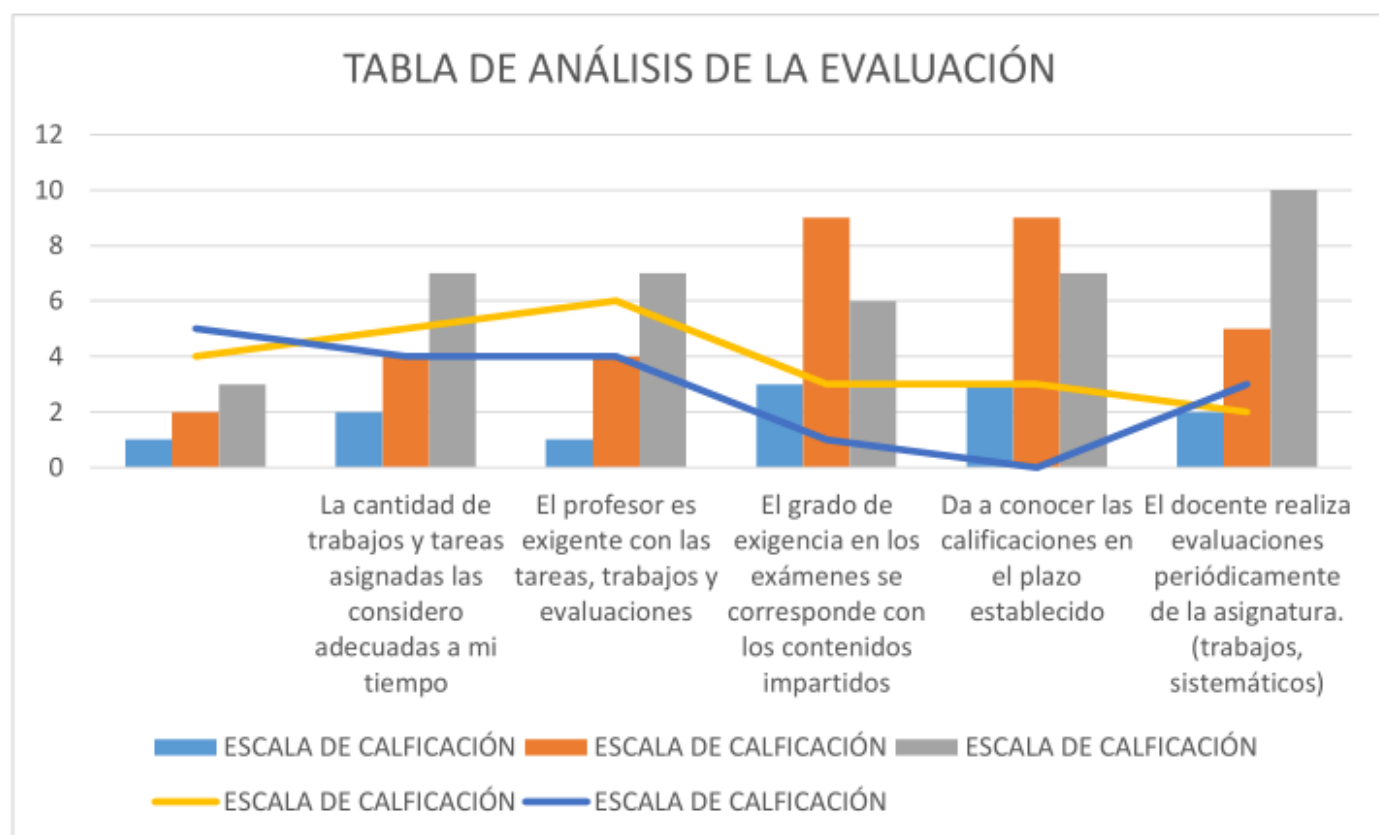
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación

ESQUEMA N°4 RESPECTO A LA MOTIVACIÓN EN EL AULA.



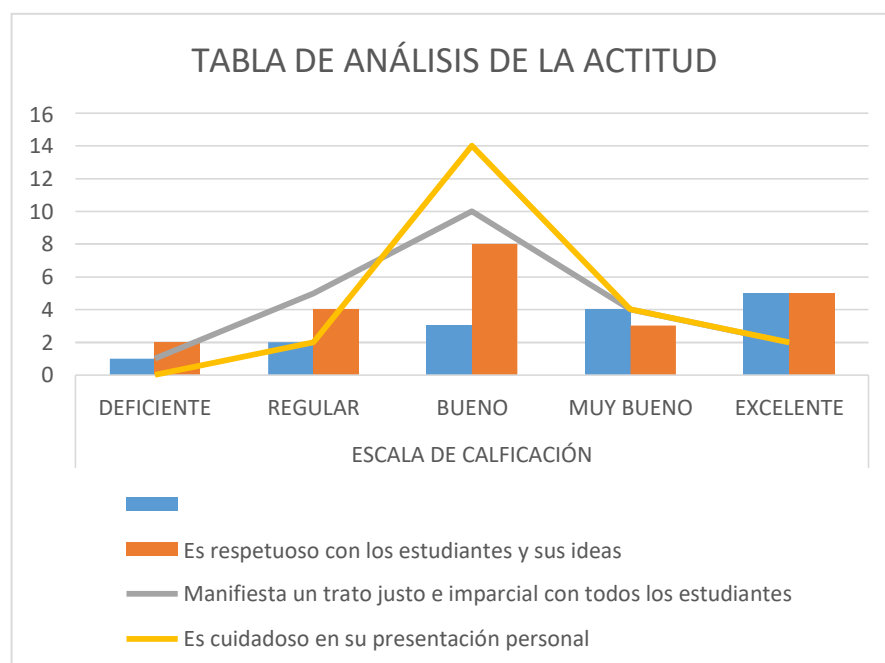
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ESQUEMA N°5 RESPECTO A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.



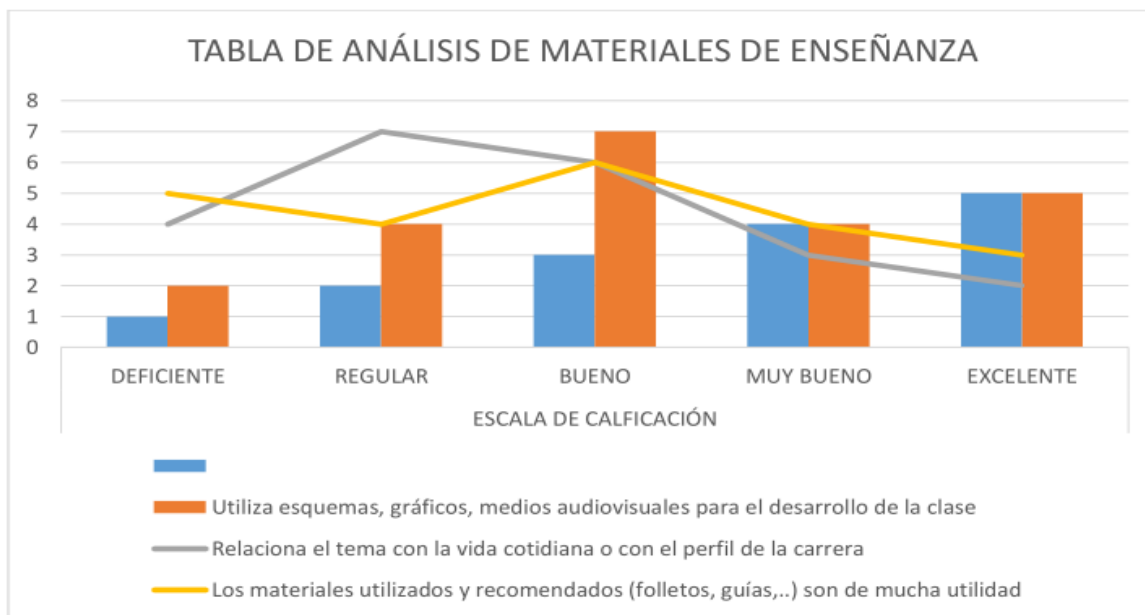
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ESQUEMA N°6 RESPECTO A LA RESPONSABILIDAD DOCENTE.



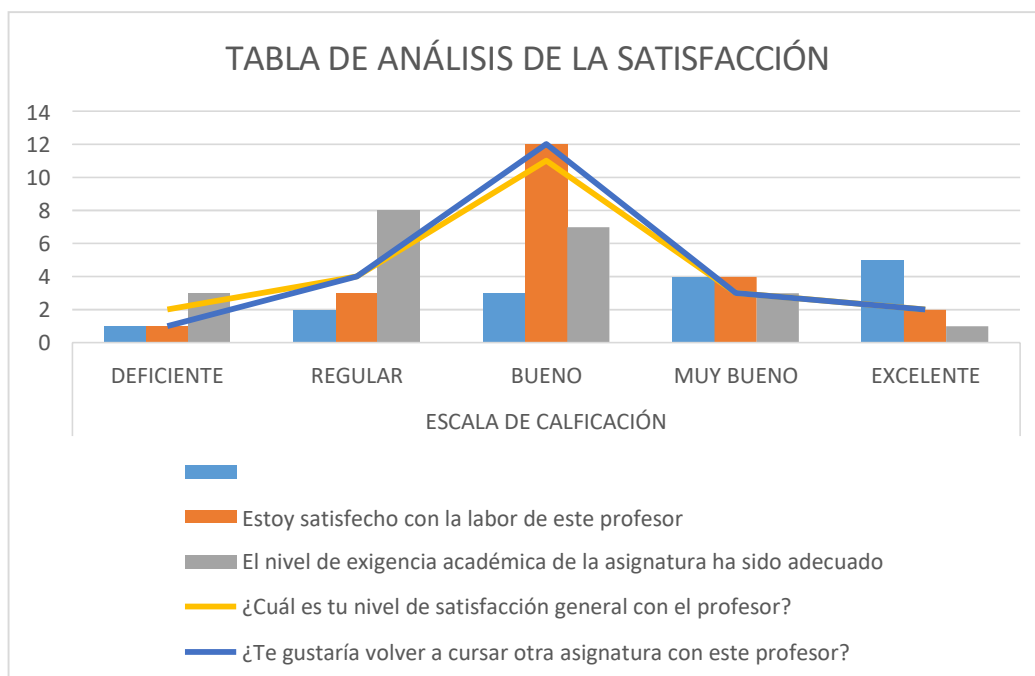
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

ESQUEMA N°7 RESPECTO A LA PERTINENCIA DE LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA.



FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación

ESQUEMA N°8 RESPECTO A LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL.



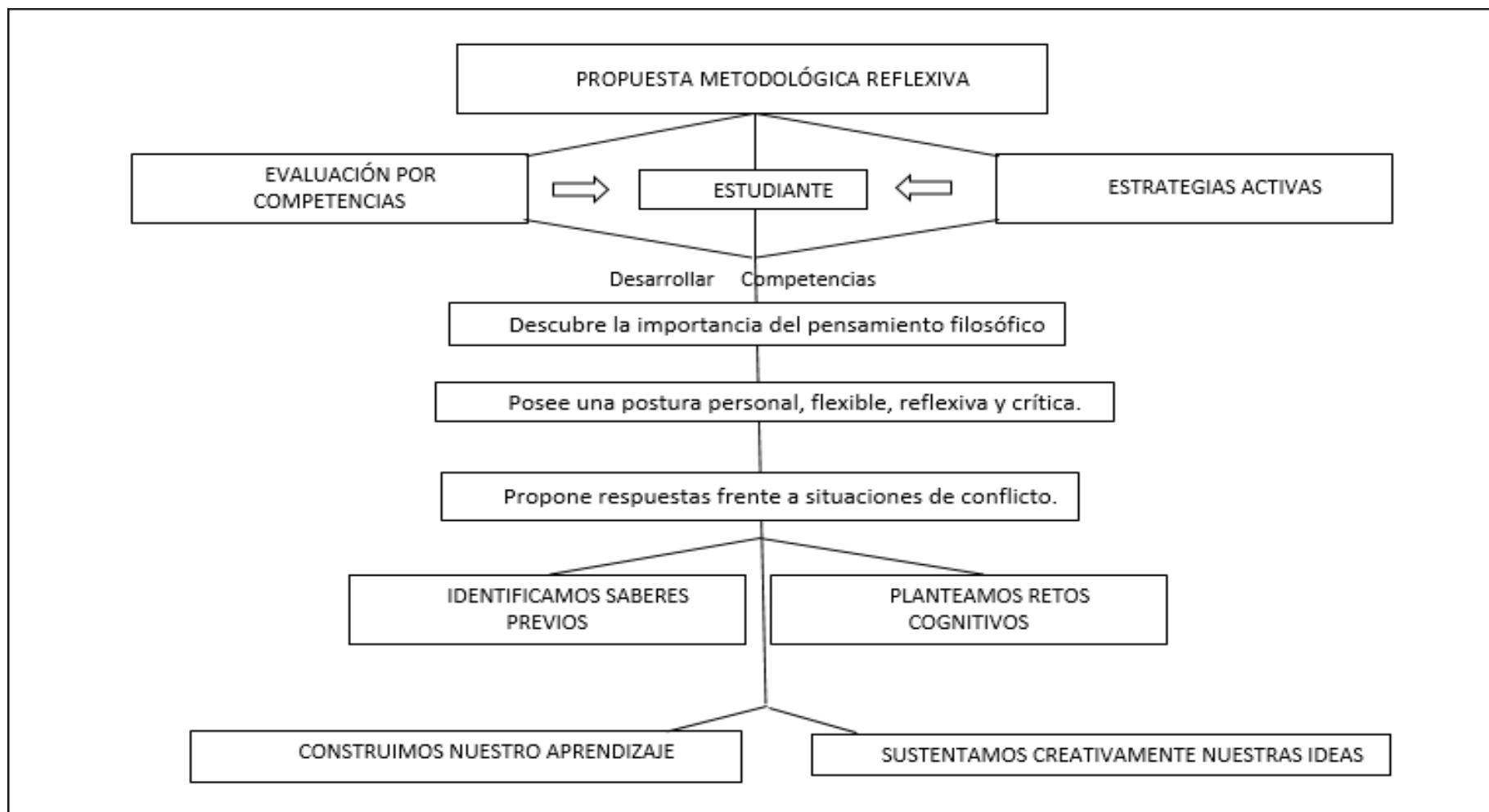
FUENTE: Ficha de entrevista aplicada a 21 estudiantes del I ciclo de la escuela profesional de Educación, de la FACHSE

3.1.2. RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS ACERCA DEL CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA.

Como lo planteamos anteriormente en el cuestionario los estudiantes vierten su opinión acerca de la enseñanza del docente en ocho dimensiones generales en donde podemos puntualizar lo siguiente:

- Responsabilidad: en este aspecto el desempeño docente se considera bueno, destacando la puntualidad y la asistencia regular del docente.
- Comunicación; en este aspecto el desempeño docente se considera regular, siendo puntos débiles la accesibilidad fuera de clase y la atención individual del estudiante.
- Metodología; en este aspecto el desempeño docente se considera bueno en el dominio de contenidos y la exploración de saberes, pero con bastante tendencia a lo regular en la comunicación de la metodología y la evaluación de la asignatura.
- Motivación; en este aspecto el desempeño docente se considera regular, mostrando dificultades en la capacidad de propiciar el interés y la capacidad investigativa en los estudiantes.
- Actitud; en este aspecto el desempeño docente se considera bueno, destacando el trato respetuoso con los estudiantes y sus ideas
- Evaluación; el docente presenta aspectos positivos en la planificación de la evaluación y en la planificación de los trabajos, pero, presenta dificultades en la socialización de los exámenes y su correspondencia con los contenidos compartidos.
- Materiales de enseñanza; en este aspecto el desempeño docente se considera bueno, destacando el uso de esquemas, gráficos y material audiovisual.
- Satisfacción; en este aspecto el desempeño docente se considera bueno, destacando el nivel de exigencia académica y el carisma docente.

MODELO TEÓRICO PARA ELABORAR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA REFLEXIVA QUE MEJORA EL NIVEL DE COMPRENSIÓN FILOSÓFICA



3.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA TEÓRICA:
PROPUESTA METODOLÓGICA REFLEXIVA PARA MEJORAR EL NIVEL DE
COMPRENSIÓN FILOSÓFICA.

3.2.1. INTRODUCCIÓN:

La enseñanza de la Filosofía ha sido asociada a un tipo de enseñanza libresca y repetitiva de la tradición filosófica occidental, sin la apropiada reflexión de los problemas fundamentales de la humanidad, nuestra propuesta trata de resaltar los aspectos relacionados con el planteamiento de una metodología reflexiva que propicie el desarrollo de la comprensión filosófica a partir de una significación en el mundo real de los mencionados problemas filosóficos desarrollando aprendizajes duraderos y significativos que motiven en el estudiante su capacidad de cambio y perfectibilidad.

3.2.2. OBJETIVO GENERAL:

Fundamentar los vínculos que existen entre nuestra propuesta de la enseñanza para la comprensión de la filosofía por medio de una pedagogía significativa, en la educación superior universitaria y el mejoramiento de la comprensión filosófica.

3.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Promover un sistema de enseñanza – aprendizaje de la filosofía por medio del ejercicio racional de interpretación a partir del análisis exhaustivo de casos.
2. Sistematizar los problemas más importantes del pensamiento filosófico presentados a lo largo de la historia de la humanidad, de una manera personal, promoviendo la creación de conceptos individuales en el estudiante.

3.2.4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS:

3.2.4.1. METODOLOGÍA REFLEXIVA:

La metodología reflexiva, se encuentra basada en algunas metodologías de enseñanza aprendizaje como lo son la Práctica docente reflexiva y la enseñanza reflexiva; por lo que se

define como “una metodología en la que los elementos principales de partida son las experiencias de cada estudiante en su contexto y la reflexión sobre sus vivencias personales. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia” (...) (Antezana, 2017, p. 24) en variados ámbitos personales, sociales y culturales para la actualización y la mejora de las habilidades del pensar.

Este modelo formativo, se propone desarrollar en el estudiante la autoformación y la independencia en el desarrollo de su propio aprendizaje, desarrollando la reflexión a partir de la vida diaria.

El punto de partida es, el medio de vivencial social del propio estudiante, motivando su participación en la formulación de interrogantes y respuestas argumentadas de manera contundente. Se trata de analizar una temática a partir del contexto del estudiante, desarrollando la reflexión, construyendo propuestas de cambio y alternativas de solución a diversos problemas planteados.

Es recomendable para esta metodología el trabajo en pequeños grupos a cargo de un docente “facilitador o formador. La formación se plantea entre “iguales”. El formador se sitúa en el mismo plano que los participantes y adopta un papel simétrico, aunque le corresponda ejercer funciones de experto. Por otra parte, desde el mismo proceso de la metodología se dispone de la aportación del conocimiento teórico de expertos: documentación, artículos, bibliografía, ponencias, entre otros” (Antezana, 2017, p. 25) por lo que no se podría decir que es una metodología investigativa, ya que casi toda la información les es dada para poder construir sus aprendizajes, es por tanto una enseñanza por indagación.

Para ejecutar esta metodología es recomendable trabajarla en talleres “donde los participantes se interesarán por aprender individualmente y cooperativamente. Esto significa que hay que trabajar de manera sistemática los métodos activos adecuados que promuevan la confianza mutua entre los miembros, ya que tendrán que compartir experiencias, ayudarse mutuamente y orientarse unos a otros” (Antezana, 2017, p. 25).

“El motor de la actividad es la “acción reflexiva” y la “construcción de aprendizajes”, que marca la ruta del desarrollo de tareas de los participantes del grupo. La comunicación entre los participantes con el facilitador tiene un papel de primer orden; debe ser una comunicación

sencilla y sobre todo permanente y muy fluida” (Antezana, 2017, p. 26). La finalidad de la metodología se ubica en la transformación del estudio memorístico sin relación hacia un proceso compresivo para su aplicación real.

Se trata de encontrar un espacio para construir conocimientos y no de aplicar teóricamente lo aprendido. Por lo tanto, es menester, el desarrollo de habilidades críticas, para “introducirse en un proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis, de generación de nuevas ideas, de re- conceptualización y cuestionamiento de los esquemas teóricos básicos de una materia, de las creencias y teorías implícitas” (Antezana, 2017, p. 26) en nuestro ámbito individual y social.

Del otro lado, “la actuación como docentes activos en el aula siempre se acompaña de un componente de investigación. La Práctica Reflexiva se convierte así en una de las principales competencias para el desarrollo profesional del personal docente” (Antezana, 2017, p. 26).

Los principales objetivos formativos que pretende esta metodología son:

- Formar estudiantes reflexivos con capacidad para enfrentarse a la vida y resolver problemas en cualquier escenario posible.
- Enseñar al estudiantado a desenvolverse en la vida cotidiana a través de la acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica.
- Proporcionar a los estudiantes una metodología que potencie su capacidad para contextualizar temas de discusión.

3.2.4.2. LA METODOLOGÍA REFLEXIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA:

Aristóteles le llamó "*proté filosofía*" o Filosofía Primera, al estudio de la Filosofía para definir la esencia de la misma y su pretensión de ser un estudio radical, que busca a la verdad última de todas las cosas y de todas las ciencias. Por lo tanto, es un estudio total de la realidad, no es un estudio que se especializa en un determinado fenómeno, como lo hacen las diversas ciencias, a las cuales Aristóteles las llamó Filosofía segunda.

Al final de la Edad Media algunas de estas filosofías segundas se convertirían en la base de los estudios de las ciencias como ahora las entendemos: la física, la antropología, la psicología, entre otras. Esto no les quita importancia a las ciencias

como conocimiento, por el contrario, define la característica de la Filosofía de ser un conocimiento fundamental.

Comúnmente nosotros conocemos la investigación a partir de la óptica de la ciencia que investiga un objeto dado, que se manifiesta a través de sus hechos y a través del estudio del propio científico, y es la versión de investigación que la sociedad actual conoce.

En esta situación tautológica la investigación puede llegar a constatar la verdad utilizando una metodología propia, con un método probado y un propósito establecido. Demostrando su utilidad para la sociedad a través de sus hallazgos que nos hacen conocer más detalladamente las cosas de la realidad.

Por lo tanto, cuando los científicos reflexionan sobre las características epistemológicas y éticas de sus investigaciones, ya han cruzado el umbral de la ciencia y están desarrollando Filosofía.

En el ámbito universitario la investigación está relacionada con un enfoque científico referida a situaciones de carácter técnico científico, en función de problemas sociales o concretos.

Por otro lado, la perspectiva filosófica respecto a la investigación de la verdad es diferente, porque la Filosofía busca el objeto de su investigación, por lo tanto; el objeto de investigación filosófica no está necesariamente establecido en la realidad circundante, como, por ejemplo: ¿Cuál es la verdadera naturaleza humana?, ¿Cuál es el verdadero sentido del conocimiento?, ¿Qué es lo que realmente existe?, entre otras preguntas inacabadas. Por lo tanto, la Filosofía busca las respuestas más últimas y lejanas, lo que se encuentra detrás de lo evidente, es decir la búsqueda de las raíces de todos los problemas que involucran al ser humano. En este ámbito la Filosofía está en constante labor de interrogación y respuesta que señala su carácter reflexivo, que obviamente por lo expuesto no es progresivo ni acumulativo como lo es la Ciencia.

Por lo expuesto, una característica de la Filosofía es la indagación continua, que se refleja en la elaboración de sus investigaciones y en su propio método reflexivo. En este punto podemos observar que la metodología reflexiva es propia de la Filosofía y debería de ser la manera de enseñarla y aprenderla, por la cual los estudiantes logran producir y aprenden a pensar de manera individual.

3.2.4.3. MODELO POR COMPETENCIAS.

Nuestra propuesta Metodológica debe centrarse en recoger los aspectos resaltantes de todas las teorías expuestas, por lo que debe tener como meta planificar a partir de métodos activos, en donde el docente pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes , propiciando la reflexión y desarrollando la autoestima de los aprendices y sus capacidades de entender su autonomía moral dentro de una sociedad progresista, propiciando una enseñanza de la Filosofía que recree aspectos del mundo real, resaltando el rol de la Filosofía en el ámbito personal, social e interpersonal del ser humano, meditando respecto a los principales problemas de la humanidad y la importancia de estos a través de la historia del ser humano. Para ello es importante que esta propuesta está recreada dentro de un Enfoque que le permita aplicar y evaluar este cúmulo de conocimientos procedimentales, actitudinales y teóricos de una manera global.

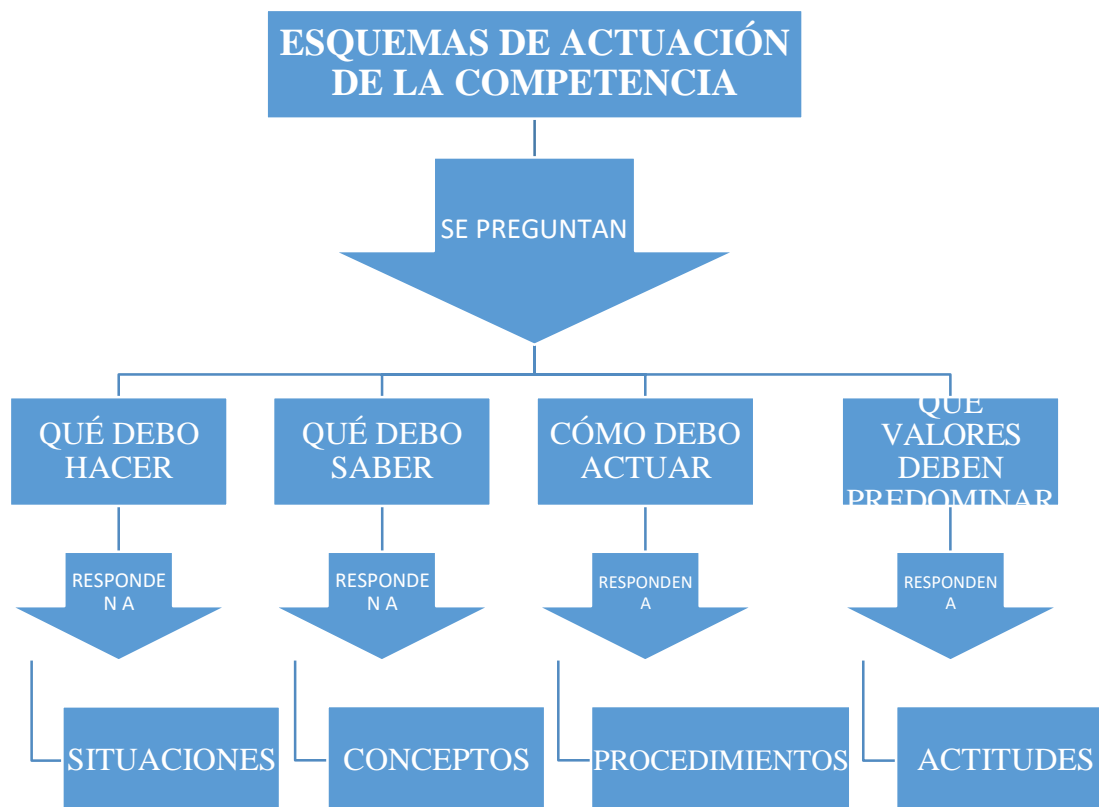
Por lo tanto, la Competencia se define como: la actuación eficiente en un contexto determinado, dando solución a problemas que se le presentan al individuo a lo largo de su vida y utilizando para ello elementos actitudinales, procedimentales y conceptuales, al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

El desarrollo de una acción competente la podemos observar en los siguientes esquemas:

ESQUEMA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA



FUENTE: ESQUEMA RECREADO POR EL AUTOR



FUENTE: ESQUEMA RECREADO POR EL AUTOR

En ese sentido, siendo nuestra propuesta basada en una pedagogía activa se ha creído conveniente construir competencias que puedan ser observables en los estudiantes y que se encuentre de acorde con los objetivos trazados para nuestra propuesta, que a continuación pasamos a describir:

- 1) Descubre la importancia del pensamiento filosófico: comparando las diversas posturas filosóficas de la historia del pensamiento, explicando los principales conflictos suscitados en la misma; sustentando sus posturas con fluidez y sentido lógico, sin dejar de lado su interpretación de la naturaleza humana.
- 2) Posee una postura personal, flexible, reflexiva y crítica: formula sus propias argumentaciones, demostrando consistencia y brevedad, para tomar una postura respetuosa frente a los problemas filosóficos trascendentales.
- 3) Propone respuestas frente a situaciones de conflicto: combina en sus afirmaciones los diferentes puntos de vista vertidos, estableciendo criterios a favor o en contra de los diversos enfoques filosóficos de la historia, demostrando capacidad de escucha en su interpretación de la información disponible.

CUADRO DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	CONTENIDOS PROPUESTOS
Descubre la importancia del pensamiento filosófico	Compara las diversas posturas filosóficas.	El Pensamiento Filosófico en la continua búsqueda de sentido al mundo y la naturaleza humana
	Explica los Principales conflictos inherentes a la existencia humana.	
	Sustenta sus propias afirmaciones.	
Posee una postura personal, flexible, reflexiva y crítica.	Formula sus propias argumentaciones.	Problemas Filosóficos Trascendentales
	Demuestra consistencia y brevedad en sus argumentaciones.	
	Muestra su postura a favor o en contra de una situación problemática.	
Propone respuestas frente a situaciones de conflicto.	Combina en sus afirmaciones los diferentes puntos de vista vertidos.	Enfoques filosóficos a través de la Historia
	Establece criterios a favor o en contra de un tema.	
	Interpreta acertadamente la información disponible.	

3.2.4.4. La Evaluación de Competencias.

Es importante citar ciertos aspectos que debemos tomar en cuenta para la evaluación de nuestras competencias, citados en el libro: “Aprender y Enseñar Competencias” de Antoni Zabala y Luis Arnau:

- La evaluación de la competencia está en función al grado de eficiencia con las que estas se aplican, para lo cual las acciones dirigidas a conocer el proceso y los resultados del aprendizaje deben estar en relación directa con la situación-problema planteada como real.

- “La simple exposición del conocimiento que tiene un alumno sobre un tema y la capacidad de resolver problemas estereotipados no son estrategias evaluadoras apropiadas para la evaluación de competencias”. (Arnau, s. f., parr. 2)
- “Las pruebas escritas aportan una información muy limitada para la mayoría de las competencias, por lo tanto; la información para la evaluación de competencias no debe limitarse al conocimiento adquirido en los exámenes, sino que debe ser el resultado de la observación de las actividades del aula” (Arnau, s. f., parr. 2)
- “La valoración de los procesos y de los resultados debe incluir la evaluación criterial y formativa, que nos muestre las posibilidades reales de cada estudiante además de la evaluación normativa”. (Arnau, s. f., parr. 2)

Evaluación Formativa. “Se refiere a una serie de procesos donde participan profesores y estudiantes, y cuyo principal propósito es apoyar la enseñanza y aprendizaje de manera continua. La esencia de la evaluación formativa se sustenta en el uso de los datos para la enseñanza” (Agencia de calidad de la educación, 2018, p. 24)

Evaluación Formativa entonces, “no refiere solo a instrumentos, sino a un conjunto de herramientas y estrategias que son utilizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las metas de aprendizaje de los estudiantes (¿Hacia dónde vamos?); cuál es el estado actual de aprendizaje de estos alumnos en relación a esas metas (¿Dónde estamos?); y cuáles son los pasos necesarios para cerrar la brecha entre los dos estados anteriores (¿Cómo seguimos avanzando?)” (Agencia de calidad de la educación, 2018, p. 25)

Estas tres preguntas mencionadas anteriormente “guían el ciclo de Evaluación Formativa, el cual a su vez puede desglosarse en varios procesos En este contexto de competencias proponemos a utilizar como instrumentos de evaluación formativa: rúbricas de evaluación que son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados, desprendiéndolos de niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. A la vez nos indican el logro de los objetivos trazados por los docentes en el currículo y las expectativas de los docentes”. (Agencia de calidad de la educación, 2018, p. 25)

3.2.4.5. Estrategias Activas para Nuestra propuesta Metodológica.

Una propuesta basada en un enfoque por competencias debe considerar estrategias activas que

promuevan la participación estudiantil y el desarrollo de sus habilidades comunicativas y reflexivas, por lo que hemos creído conveniente trabajar con las siguientes estrategias y técnicas:

a) Modelo de aprendizaje basado en problemas (ABP): “Es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones problemáticas reales o ficticias. Su finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales” (Camacho y Regalado 2015, citado por Berrocal, 2019, p. 24)

La “característica más innovadora del ABP es el uso de problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del estudiante como protagonista de la gestión de su aprendizaje” (Berrocal, 2019, p. 24).

Se basa en tres principios básicos:

- La interacción con la realidad y el medio que rodea al sujeto desarrolla el entendimiento de la realidad y el conocimiento que envuelve a la misma.
- El conflicto cognitivo y la problematización surgen al general enfrentamiento entre ideas y situaciones nuevas con estructuras y paradigmas antiguos.
- El conocimiento se desarrolla por medio de la aguda reflexión y evaluación de las diversas interpretaciones de un mismo fenómeno.

En “un aprendizaje basado en problemas se pretende que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real (...) (Berrocal, 2019, p. 25), desarrollando su pensamiento crítico en el mismo proceso de aprendizaje, por medio de la búsqueda de respuestas a los problemas planteados. “Mientras que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se intenta aplicarla en la resolución de un problema, en el ABP, primero se presenta el problema, luego se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se vuelve al problema” (Berrocal, 2019, p. 25)

“En el proceso de enseñar-aprender intervienen una amplia gama de funciones, entre otras: cerebrales motoras, cognitivas, memorísticas, lingüísticas y prácticas. La asociación e interacción de estas funciones es lo que nos permite llegar al nivel conceptual, nivel que

posibilita la abstracción, los razonamientos y los juicios. Es a través de construcciones individuales como cada uno va realizando su propio edificio intelectual” (Berrocal, 2019, p. 25)

Piaget afirmaba que “conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y en realidad), a fin de comprenderlo. Para conocer los fenómenos, el físico no se limita a describirlos tal como parecen, sino que actúa sobre los acontecimientos de manera que puede disociar los factores, hacerlos variar y asimilarlos a sistemas de transformaciones”; y en el caso del ABP, se podría decir que se cumple ya que es lo más opuesto a la simple repetición de conocimientos adquiridos y lo más cercano a la construcción de nuevos conocimientos. Para lo cual el ABP, debe cumplir con cinco características claves, señaladas por Carretero en su obra: *Constructivismo y Educación*, que pasamos a sintetizar:

- Debe propiciar el trabajo activo, entre los estudiantes, que participan constantemente.
- Da solución a problemas previamente diseñados o seleccionados.
- El ABP, es un método centrado en el estudiante.
- Estimula el trabajo colaborativo.
- El maestro se convierte en un facilitador del aprendizaje.

Barrows, citado por Norman y Schmidt señala que “la meta primaria en la enseñanza basada en problemas es favorecer el razonamiento y las habilidades para la solución de problemas, con lo cual, seguramente, el resultado será una ampliación en la adquisición, retención y uso de los conocimientos”.

b) Modelo de aprendizaje basado en casos (ABC): “El aprendizaje basado en casos consiste en presentarle a un grupo de estudiantes una situación que contiene ciertos elementos derivados de una situación real, para que, por medio de una discusión dirigida por el instructor, identifiquen en conjunto información distintiva de la situación desde una perspectiva integral. Una vez discutido el caso, los estudiantes generan en grupo diferentes alternativas de acción considerando posibles consecuencias” (Correa, 2019)

Selma Wasserman (1993), define los casos como “instrumentos educativos complejos que aparecen en forma narrativa son de naturaleza interdisciplinaria. Los buenos casos se construyen alrededor de problemas grandes o ideas significativas de una materia o asunto”. Por lo tanto, “Un caso para discusión presenta, normalmente un formato narrativo de una

situación que ha ocurrido en la realidad y que requiere que se tome una decisión que implique uno o más consecuencias” (Correa, 2019). También es importante recalcar que los casos pueden venir en diferentes formatos, por ejemplo: “como texto, en video, una representación en vivo por varios alumnos, o con otras personas. Puede ser un expediente, o una narración pública, o un conjunto de artículos periodísticos, o una combinación de todo esto. La selección de los casos es esencial para utilizar esta estrategia” (Correa, 2019)

Para el método de Casos, tenemos que acotar que un caso se discute para llegar a conclusiones, pero no es necesario encontrar una solución definitiva o resolverlo completamente. Por lo tanto, su fin no es evaluar o corregir o presentarse como un ejemplo o ejercicio, sino promover la discusión y reflexión.

Si nos enfocamos en la utilidad del método de casos radica en “relacionar teoría y práctica, ya que, los casos se derivan de situaciones reales, y exponen al estudiante a múltiples perspectivas y expectativas. Los estudiantes pueden ver cómo decisiones distintas afectan a diferentes participantes” (Correa, 2019). Por otro lado, desarrolla la habilidad de tomar decisiones con datos limitados, ya que, los casos nunca incluyen toda la información, e incluso tienen información contradictoria (como sucede en situaciones de la vida real), el estudiante necesita desarrollar la habilidad de combinar supuestos y datos para resolver problemas complejos. “Promueve el desarrollo de habilidades analíticas, comunicativas y de colaboración a la par de los contenidos. Promueve el autoconocimiento, al discutir los casos con otros y llegar a diferentes soluciones razonables, el estudiante toma conciencia de sus fortalezas, pero también de sus debilidades, y aprende el valor de la colaboración con otros que tienen habilidades complementarias. De manera indirecta sirve para aprender contenidos específicos. Al preparar el caso el estudiante relaciona lo que sabe con la situación, reforzando el aprendizaje. Y normalmente en el proceso aprende contenido nuevo. Sirve para familiarizarse con las problemáticas comunes del campo, y cómo puede aportar a resolver esas problemáticas como profesional o investigador del área” (Correa, 2019).

Con respecto a su contribución con el aprendizaje podríamos afirmar que “proporciona a los estudiantes situaciones reales donde pueden explorar y aplicar un conjunto de habilidades y conocimientos que fortalecen la transferencia del aprendizaje y la cimentación de conceptos propios” (Correa, 2019).

Los estudiantes pueden colocarse en situaciones de la realidad entendiendo los procesos de decisión que toman los seres humanos lejos del ambiente escolar, para lo cual el docente establece y mantiene un ambiente que favorezca la discusión respetando las reglas para una discusión abierta y respetuosa.

c) El uso estructurado de la pizarra: es una técnica básica para la enseñanza en el aula, porque el buen uso de la pizarra impulsa y potencia la eficacia del aprendizaje.

La pizarra por medio de esta técnica puede convertirse en el cuaderno que comparte el docente con los alumnos, es en la pizarra donde se ve reflejado el desarrollo de la clase.

El uso de la pizarra en clase se da cuando tenemos propósitos específicos como: “Representar el desarrollo del aprendizaje, Ayudar a sacar y/o concretar el pensamiento de los estudiantes, Ayudar a comprender el fundamento de la discusión, Ayudar a comprender las instrucciones para las actividades y el trabajo asignado y Resumir las opiniones de los estudiantes” (EDUCATRACHOS, 2012, pp 20-21).

Por lo tanto, podemos concluir que sirve para ordenar el proceso de aprendizaje e impulsar las expresiones y/o discusiones de los estudiantes, integrando el aprendizaje en un solo formato la pizarra.

Podemos darnos cuenta que se hace buen uso de la pizarra, cuando los estudiantes comprenden todo lo que está reflejado en ella, esto quiere decir que es fácil de leer e interpretar, y está construida a partir de los aportes estudiantes no desde el punto de vista del docente.

El fin de la técnica es hacer un uso óptimo de la pizarra en donde los alumnos logren sus aprendizajes para lo cual se recomienda seguir los siguientes puntos: “Escribir los puntos necesarios resumidos, Seleccionar los materiales a pegar pensando su calidad, Estructurar el plan de pizarra de acuerdo al plan de clase, Escribir de manera que se entienda el desarrollo del aprendizaje a simple vista y Escribir siempre las opiniones de los estudiantes (EDUCATRACHOS, 2012, p. 21).

Posteriormente al desarrollo de la planificación, se debe tomar en cuenta las técnicas del uso adecuado de la pizarra como: la adecuada presión al escribir, lugar donde escribir para que pueda ser observable por toda la clase, división eficiente de la pizarra, ubicación del docente para que no esconda lo escrito con el cuerpo, tamaño óptimo de la letra, uso de tiza de diferentes colores para establecer diferencia, importancia o efecto, velocidad para escribir para optimizar el tiempo, aprovechamiento del error y dejar de escribir mientras los estudiantes opinan.

Teniendo dominio de estas técnicas nos aseguramos un desempeño más eficiente del aprendizaje de los estudiantes y además les asignamos protagonismo en la clase, mejorando el dinamismo de la misma.

Es por ello que cuando se elabora un plan de pizarra se tienen las siguientes ventajas:

1. Se utilizan las palabras eficazmente.
2. Ayuda al entendimiento del docente y los estudiantes.
3. Tener tranquilidad al momento del desarrollo de la clase por parte del docente.
4. Ayuda a seguir la clase con fluidez.
5. Representa todo el proceso de la clase.
6. Sirve para la orientación al momento de tomar notas.

Es importante acotar que el docente antes de hacer el plan de pizarra debe haber preparado antes todos los materiales que va a necesitar para desarrollar la clase, por lo que es necesario pensar en los puntos siguientes:

1) Plan de clase: El plan de pizarra se estructura imaginando el desarrollo de la clase. Por lo que hay que considerar: objetivo, tema (problema), actividades a desarrollar, preguntas principales, reacciones previsibles de los estudiantes, y la conclusión de la clase para determinar su estructura.

2) Estructura general de la pizarra: Se considera la división general de la pizarra y se determina los contenidos o el estilo general de la pizarra, o sea lo que se escribe siempre, por ejemplo: la fecha, la asignatura, la hora de clase, etc. A continuación, te presentamos un gráfico de la estructura general de la pizarra estructurada:



FUENTE: ESQUEMA RECREADO POR EL AUTOR

c) Selección y ubicación del contenido a escribir

No todo lo que se trata en la clase se necesita escribir. Por lo que hay que pensar en lo siguiente:

- ¿Qué se necesita escribir?
- ¿Qué se necesita que los estudiantes piensen y qué dirán?
- ¿Qué material se necesita pegar?
- ¿Dónde se va ubicar el material?
- ¿Cómo se escribe? (Forma de acentuar los puntos).

Finalmente, para pensar en la enseñanza-aprendizaje, incluyendo el plan de clase y el uso estructurado de la pizarra, lo más importante es considerarlo imaginando el punto de vista de los estudiantes. También hay que saber que la clase tiene vida propia y no siempre saldrá como se planificó y como uno se lo imaginó. La capacidad del maestro o la maestra se demuestra cuando puede dar alternativas pertinentes al presentarse situaciones no previstas.

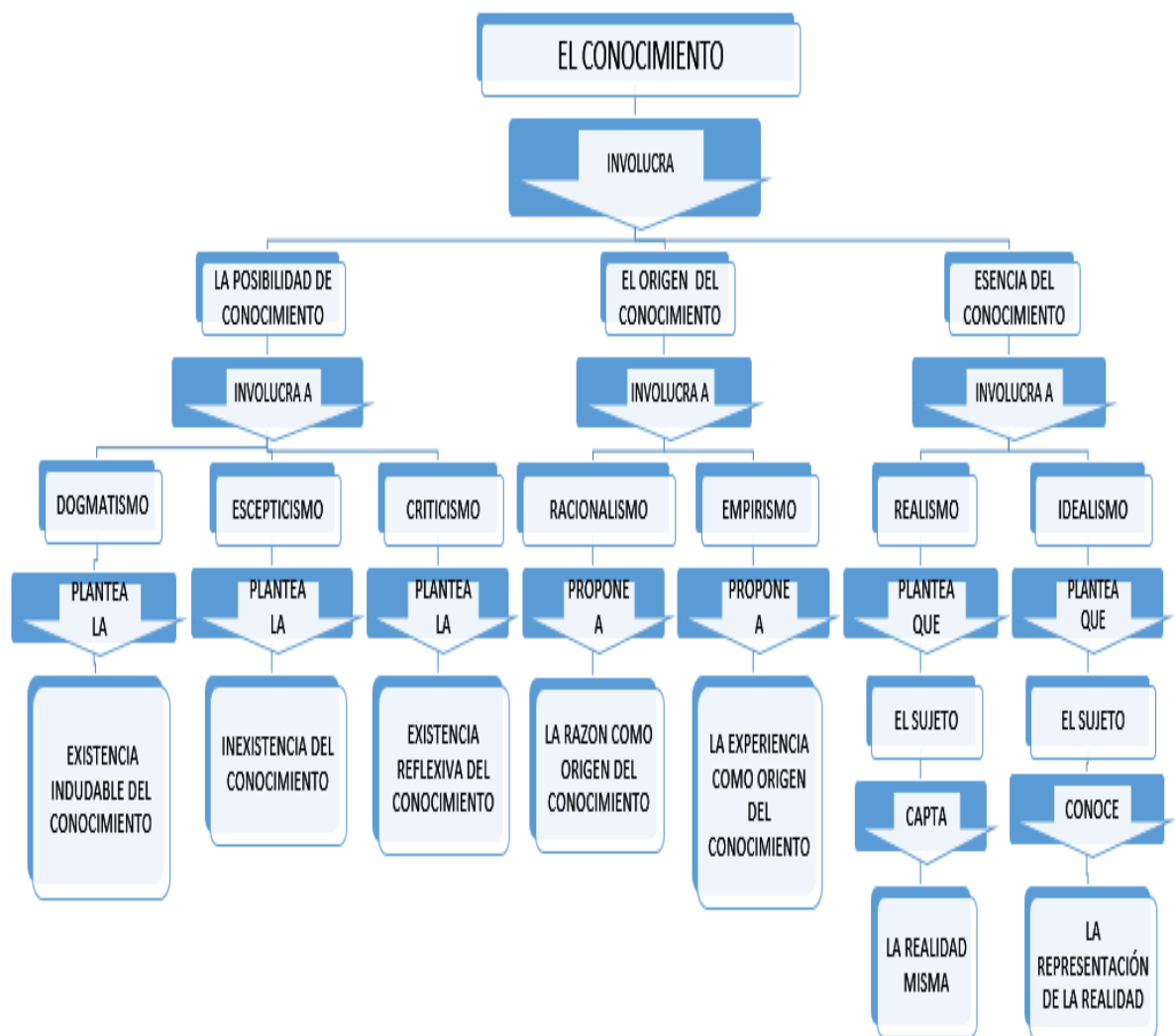
3.2.5 CUATRO PROBLEMAS FILOSÓFICOS EN EL MUNDO COTIDIANO.

- El Problema del Conocimiento
- El Problema de la sustancia de la mente.
- La Ética.
- Los Derechos de los Animales.

3.2.6. MODELOS DE ACCIÓN PLANIFICADOS.

MODELO NÚMERO UNO.

Tema Filosófico: El Problema del Conocimiento.



Situación Problemática:

Los estudiantes del primer ciclo de la Especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, **evalúan la posibilidad de la existencia de un verdadero conocimiento y la naturaleza del mismo, así como reflexionan respecto a la importancia de este para la sociedad y el desarrollo humano.**

Secuencia de actividades:

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Planteamos el propósito de la secuencia de aprendizaje:	<p>Utilizando la estrategia de la pizarra activa socializamos el propósito de la actividad a desarrollar por los estudiantes:</p> <p>“Evalúan la posibilidad de la existencia de un verdadero conocimiento y la naturaleza del mismo, así como reflexionan respecto a la importancia de este para la sociedad y el desarrollo humano”.</p> <p>- Luego presentamos la rúbrica de evaluación que guiará nuestro aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel - lápiz - cinta adhesiva - papelotes 	5 min.	- Propósito de aprendizaje	- Entendemos el propósito de la secuencia de aprendizaje

2. Identificamos nuestros saberes previos y nos planteamos retos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> - Nos disponemos a observar el cortometraje: “La construcción social de la Realidad” - Después de haber visto el video, nos hacemos las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el tema del cortometraje? - ¿Según el cortometraje la realidad es un invento del ser humano? Si o no ¿Por qué? - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del Metaplan y reflexionamos sobre nuestras respuestas practicando el diálogo horizontal. - Proponemos una segunda ronda de preguntas: 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Lápiz - Cinta adhesiva - Tarjetas Metaplan - Cortometraje: “La construcción de la realidad” 	3 0 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de opiniones N° 1 - Panel de opiniones N° 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamos nuestros saberes previos con el tema a tratar. - Nos planteamos retos cognitivos
--	--	---	----------------	--	--

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Si la realidad es un invento del ser humano: ¿Qué es lo que realmente podemos conocer? - ¿Qué consecuencias ocasionaría al ser humano la falta de conocimiento? - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan. - Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal. - Luego reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones. 				

<p>3.</p> <p>Problematizamos</p> <p>y construimos nuestro conocimiento por medio de preguntas críticas.</p>	<p>- Por medio de un papelote presentamos la cita de Jhonathan Dancy Anexo 2, y formulamos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Podría ser posible una situación parecida al texto leído? ¿La imaginación es enemiga de la verdad? ¿Hay algo de lo cual podemos lograr un total acuerdo? ¿Lo irracional es siempre absurdo? ¿Sólo es verdadero lo que se puede comprobar?</p> <p>- Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan.</p>	<p>- Cita filosófica. - Papel - Cinta adhesiva - tarjetas - metaplan</p>	<p>50 minutos</p>	<p>- Panel de opiniones N° 3</p>	<p>- argumentan sus opiniones.</p>
---	---	--	-------------------	----------------------------------	------------------------------------

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	- Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal.				
3. Construimos nuestro conocimiento constatando diversas fuentes de información.	<p>- A partir de las reflexiones establecidas y utilizando la técnica del conteo directo nos divididos en grupos de 4 estudiantes leemos y subrayamos citas filosóficas (anexo 3) luego contestamos por grupo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Existe la verdad universal y eterna?, ¿Existe realmente algo cierto?, si existiese el conocimiento ¿De dónde proviene? ¿La realidad depende de los sentidos? ¿Cuál es la relación entre la verdad y la realidad? ¿Realmente existe la realidad?</p> <p>- El docente va esclareciendo dudas a cada uno de los grupos y guiando la comprensión de los textos.</p> <p>- Luego los estudiantes construyen un organizador de información con su conclusiones grupales.</p>	<p>- Citas filosóficas. - Papel - Cinta adhesiva - Tarjetas metaplan</p>	100 min.	Organizadores de información	<p>- Responden preguntas planteadas.</p> <p>- Comparan las opiniones de los demás.</p> <p>- Resumen la información presentada.</p> <p>- Construyen organizadores</p>

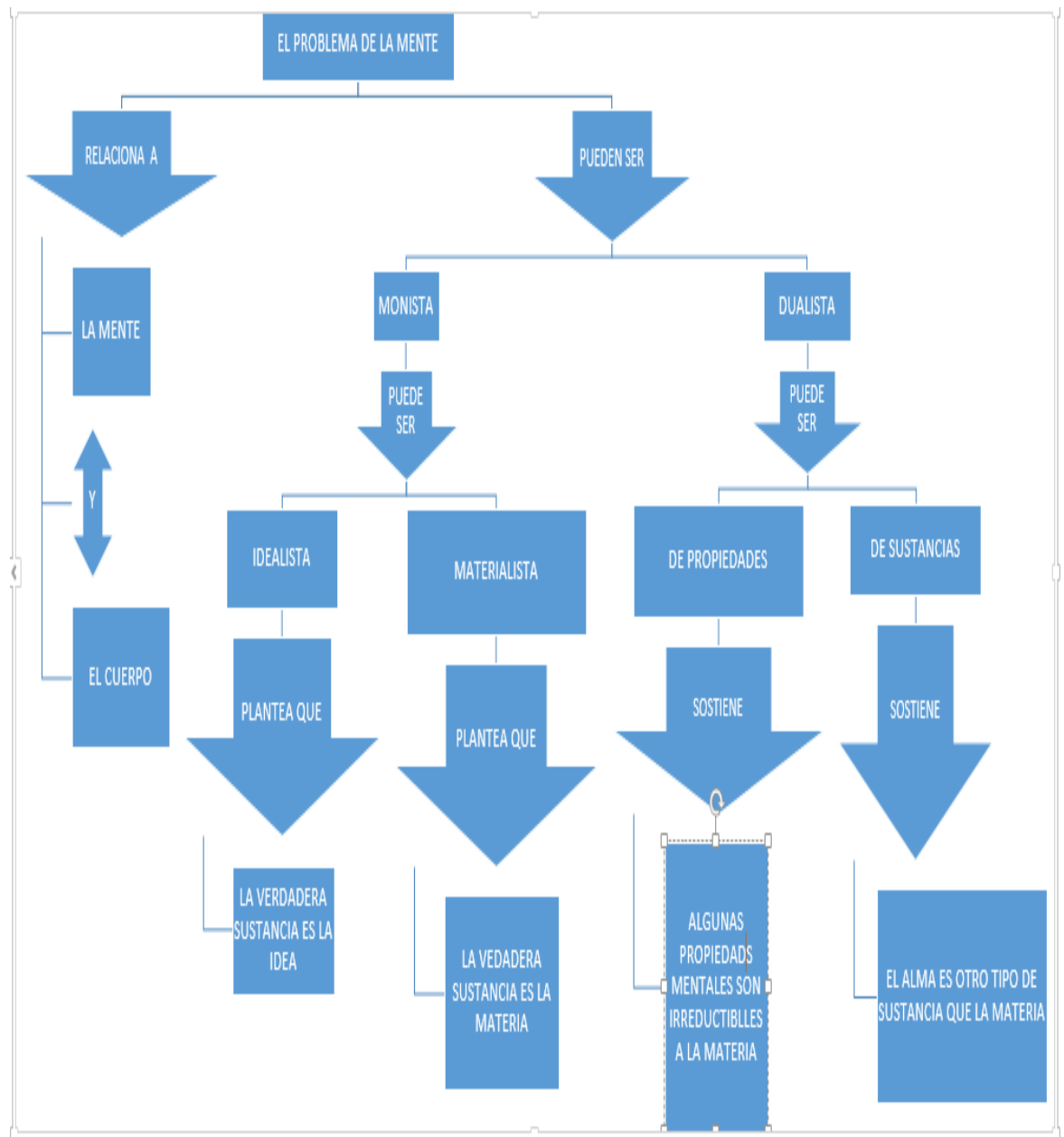
4. Comparti mos nuestras apreciaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de la plenaria compartimos nuestras apreciaciones preguntamos y respondemos dudas de nuestros interlocutores. - Con el aporte de todos los estudiantes construimos un panel de conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Tizas pizarra - Cinta de pegar 	100 min	Panel de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Explican sus apreciaciones. - Construyen un panel de conclusiones. - Defienden sus posiciones respecto al tema
---	--	--	---------	-----------------------	--

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
5. Construimos un ensayo	- Individualmente construimos un ensayo de nuestra percepción del conocimiento y la realidad circundante, de acuerdo a un modelo presentado (Anexo 3), para luego exponemos algunos de los trabajos desarrollados.	- Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes.	100 min	Ensayos escritos	- Redactan ensayos con coherencia y corrección. - Exponemos nuestros trabajos
6. Evalua mos nuestro desempeño	- Finalmente reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones de nuestra actividad, para luego evaluar el trabajo grupal.	- Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes.	20 min	Fichas de autoevaluación y coevaluación	- Reflexionan sobre las habilidades desarrolladas.

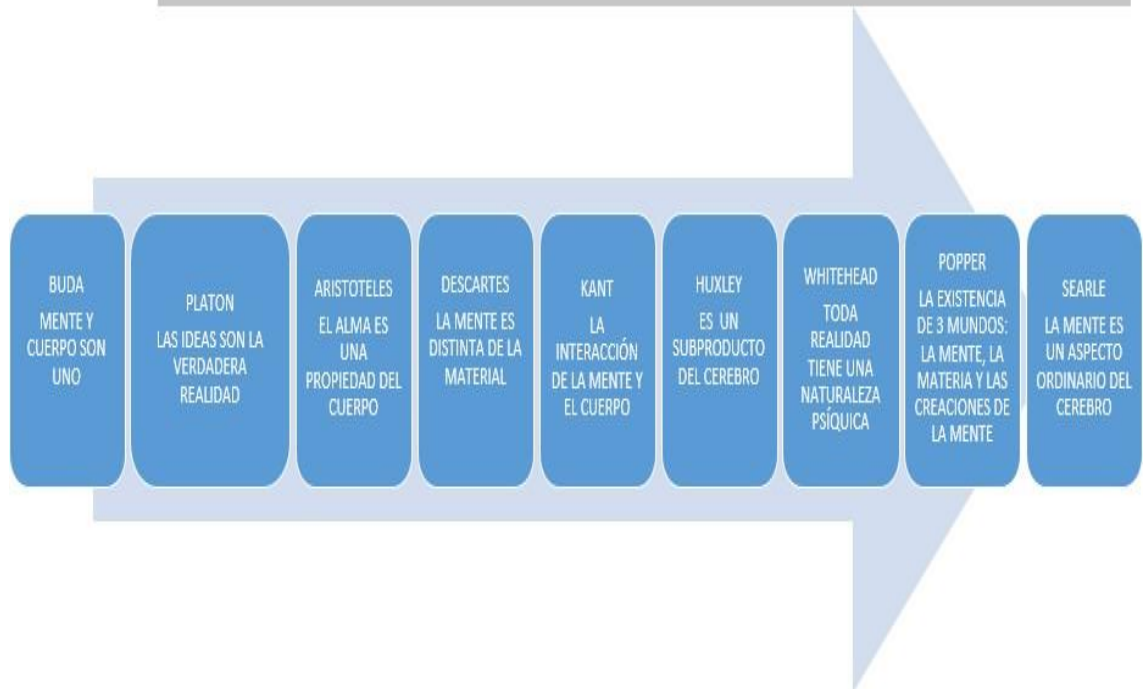
MODELO NÚMERO DOS.

Tema Filosófico: El Problema de la sustancia de la mente.

ESQUEMAS EXPLICATIVOS.



EL PROBLEMA DE LA MENTE VISTO DESDE EL OJO DE LA HISTORIA



Situación Problemática:

Los estudiantes del primer ciclo de la Especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, **Reflexionan acerca de las diversas posturas de la esencia de la mente y el cuerpo, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema.**

Secuencia de actividades:

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Planteamos el propósito de la secuencia de aprendizaje:	<p>Utilizando la estrategia de la pizarra activa socializamos el propósito de la actividad a desarrollar por los estudiantes:</p> <p>“Reflexionan acerca de las diversas posturas de la esencia de la mente y el cuerpo, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema”.</p> <p>- Luego presentamos la rúbrica de evaluación que guiará nuestro aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - papel - lápiz - cinta adhesiva - papelotes 	5 min.	- Propósito de aprendizaje	- Entendemos el propósito de la secuencia de aprendizaje

<p>2.</p> <p>Identificamos nuestros saberes previos y nos planteamos retos cognitivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos disponemos a observar el largometraje: “X Machina” - Después de haber visto el video, nos hacemos las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el tema del largometraje? ¿Según el largometraje las máquinas pueden llegar a pensar cómo el ser humano? Si o no ¿Por qué? - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan y reflexionamos sobre nuestras respuestas practicando el diálogo horizontal. - Proponemos una segunda ronda de preguntas: 	<ul style="list-style-type: none"> - papel - lápiz - cinta adhesiva - tarjetas metaplan - Cortometraje: “La construcción de la realidad” 	<p>1</p> <p>80 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panel de opiniones N° 1 - Panel de opiniones N° 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamos nuestros saberes previos con el tema a tratar. - Nos planteamos retos cognitivos
---	---	---	-------------------------	--	--

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Si, las máquinas pueden llegar a pensar como el ser humano: ¿Eso demostraría que nuestra mente es una sustancia material como una computadora? - ¿Qué consecuencias podría tener en el futuro que las máquinas desarrollen el pensamiento? ¿Estas consecuencias serían positivas o negativas? Sustenta tus respuestas - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan. - Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal. - Luego reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones. 				

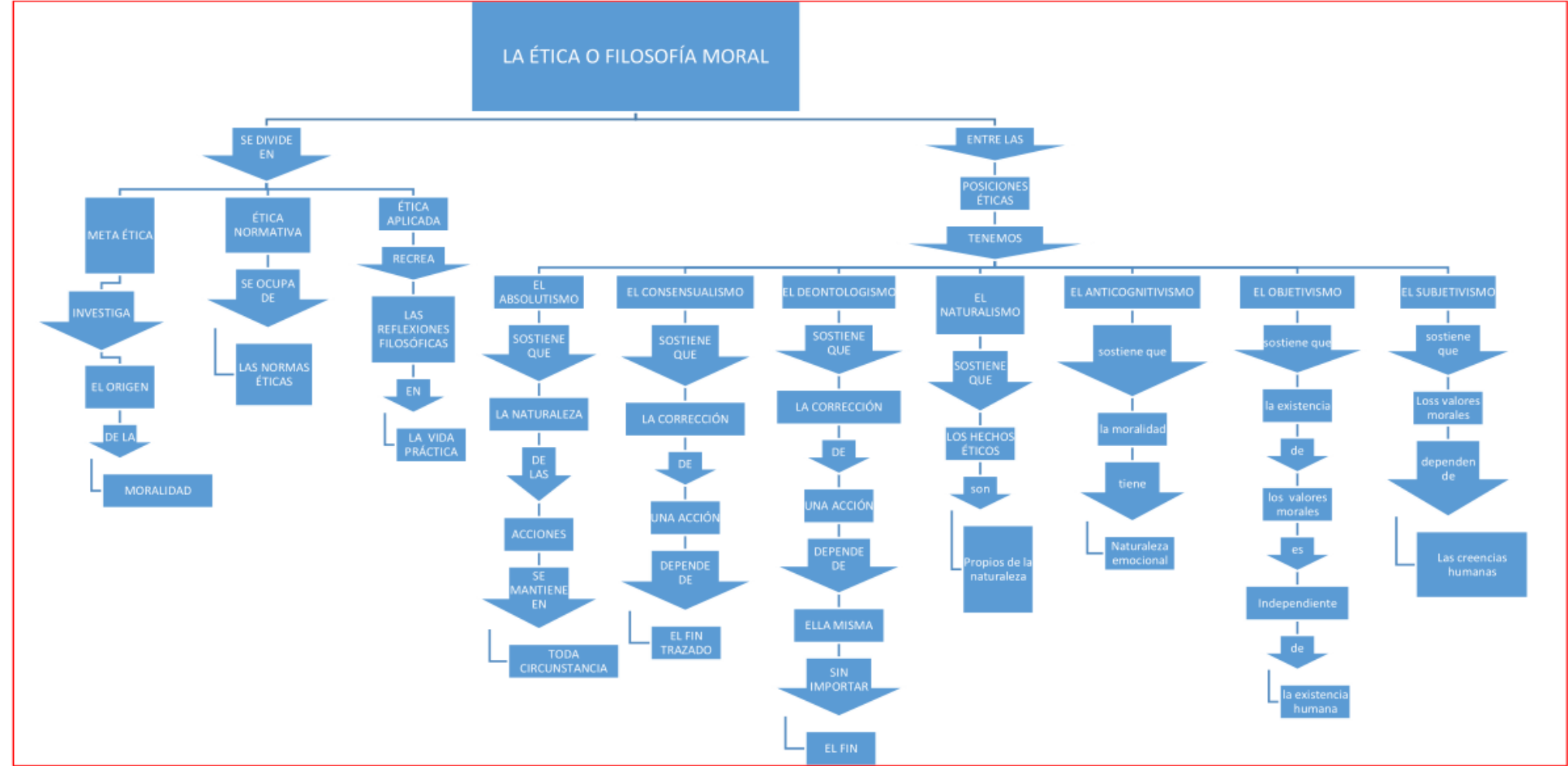
<p>3.</p> <p>Problematizamos</p> <p>y construimos</p> <p>nuestro</p> <p>conocimiento por</p> <p>medio de preguntas</p> <p>críticas.</p>	<p>- Por medio de un papelote presentamos el problema de la habitación china, planteado por el filósofo norteamericano John Searle (anexo n° 5) y contestamos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Se podría afirmar que el hombre de la habitación china habla chino? ¿Se podría afirmar que el hombre dentro de la habitación china entiende lo que está haciendo?</p> <p>¿Podrías encontrar alguna relación entre el hombre de la</p>	<p>- Relato problemático.</p> <p>- Papel</p> <p>- Cinta adhesiva</p> <p>- tarjetas metaplan</p>	<p>60 minutos</p>	<p>- Panel de opiniones N° 3</p>	<p>- Argumentan sus opiniones.</p>
---	---	---	-------------------	----------------------------------	------------------------------------

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	<p>habitación china y la inteligencia que se les atribuye a las máquinas?, determina similitudes y diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan. - Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal. 				
<p>3.</p> <p>Construimos nuestro conocimiento constatando diversas fuentes de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de las reflexiones establecidas y utilizando la técnica de “armando de nombres de filósofos famosos”, nos dividimos en grupos de 4 estudiantes leemos y subrayamos citas filosóficas (anexo 6) luego contestamos por grupo las siguientes preguntas: ¿Pensar y luego existir podría ser la primera certeza sobre la mente humana?, ¿El pensamiento es una manifestación de la materia o es independiente de ella? - El docente va esclareciendo dudas a cada uno de los grupos y guiando la 	<ul style="list-style-type: none"> - Citas filosóficas. - Papel - Cinta adhesiva - tarjetas metaplan 	100 min.	Organizadores de información	<ul style="list-style-type: none"> - Responden preguntas planteadas. - Comparan las opiniones de los demás. - Resumen la información presentada. - Construyen organizadores

	<p>comprensión de los textos.</p> <p>- Luego los estudiantes construyen un organizador de información con sus conclusiones grupales.</p>				
<p>4.</p> <p>Compartimos nuestras apreciaciones</p>	<p>- Por medio de la plenaria compartimos nuestras apreciaciones preguntamos y respondemos dudas de nuestros interlocutores.</p>	<p>- tizas pizarra</p> <p>- Cinta de pegar</p>	100 min	Panel de conclusiones	<p>- Explican sus apreciaciones.</p> <p>- Construyen un panel de conclusiones.</p>

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	- Con el aporte de todos los estudiantes construimos un panel de conclusiones, utilizando la técnica de lluvia de ideas.				- Defienden sus posiciones respecto al tema
5. Elaboramos una pintura representativa	- Individualmente elaboramos una pintura de tema libre, que explique nuestra percepción y punto de vista respecto de nuestra mente, para luego exponer algunos de los trabajos desarrollados.	- Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes. - lápiz - lápices de colores	100 min	Pinturas diversas	- Elaboran pinturas con libertad y coherencia con respecto a la importancia de la mente en sus vidas. - Exponen sus trabajos
6. Evaluamos nuestro desempeño	- Finalmente reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones de nuestra actividad, para luego evaluar el trabajo grupal.	- Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes.	20 min	Fichas de autoevaluación y coevaluación	- Reflexionan sobre las habilidades desarrolladas.

MODELO NÚMERO TRES.
Tema Filosófico: La Ética.
CUADRO RESUMEN



Situación Problemática:

Los estudiantes del primer ciclo de la Especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, **Evalúan las diversas posiciones Éticas en la historia del pensamiento, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema.**

Secuencia de actividades:

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Planteamos el propósito de la secuencia de aprendizaje:	Utilizando la estrategia de la pizarra activa socializamos el propósito de la actividad a desarrollar por los estudiantes: “Evalúan las diversas posiciones Éticas en la historia del pensamiento, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema”. - Luego presentamos la rúbrica de evaluación que guiará nuestro aprendizaje	- papel - lápiz - cinta adhesiva - papelotes	5 min.	Propósito de aprendizaje	- Entendemos el propósito de la secuencia de aprendizaje

2. Identificamos nuestros saberes previos	- Nos disponemos a observar el documental: “El Juego de la Muerte”	- papel - lápiz	1 80 min.	- Panel de opiniones N° 1	Relacionamos nuestros saberes previos con el tema a tratar.
---	--	--------------------	--------------	---------------------------	---

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
y nos planteamos retos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> - Después de haber visto el video, nos hacemos las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el tema del documental? ¿Según el documental las personas podríamos llegar actuar en contra de nuestros principios? Si o no ¿Por qué? - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan y reflexionamos sobre nuestras respuestas practicando el diálogo horizontal. - Proponemos una segunda ronda de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál crees que sea la naturaleza de nuestros principios? - ¿Qué es lo que realmente podríamos llamar un comportamiento bueno? - ¿Cuánta influencia tienen los medios de comunicación en nuestras decisiones morales? Propón ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> - cinta adhesiva - tarjetas metaplan - Cortometraje: “La construcción de la realidad” 		- Panel de opiniones N° 2	- Nos planteamos retos cognitivos

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan. - Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal. - Luego reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en 				
--	---	--	--	--	--

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones.				
3. Problematicamos y construimos nuestro conocimiento por medio de preguntas críticas.	<p>- Por medio de un papelote presentamos el relato de Herodoto, sobre las costumbres funerarias de los griegos y los indios calatías (anexo n° 7) y contestamos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quién tiene razón los indios calatías o los griegos?</p> <p>¿Se podría afirmar que cada uno tiene su propia verdad?</p> <p>¿Qué mensaje consideras que nos puede brindar este relato?</p> <p>Luego presentamos una segunda ronda de preguntas:</p> <p>¿Qué consecuencias tendrá que cada persona afirme que tiene su propia verdad? Brinda ejemplos respecto a los siguientes temas: aborto, la esclavitud, la violencia familiar.</p> <p>- Los estudiantes anotan sus respuestas en</p>	<p>- Relato problemático. - Papel - Cinta adhesiva - tarjetas metaplan</p>	60 min	<p>- Panel de opiniones N° 3</p> <p>- Panel de opiniones N° 4</p>	- Argumentan sus opiniones.

	<p>la pizarra utilizando la técnica del metaplan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal. 				
<p>3. Construimos nuestro conocimiento constatando diversas fuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de las reflexiones establecidas y utilizando la técnica de “Mi media naranja y más”, nos dividimos en grupos de 4 estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Citas filosóficas. - Papel - Cinta adhesiva 	<p>1 60 min.</p>	<p>Organizadores de información:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responden preguntas planteadas.

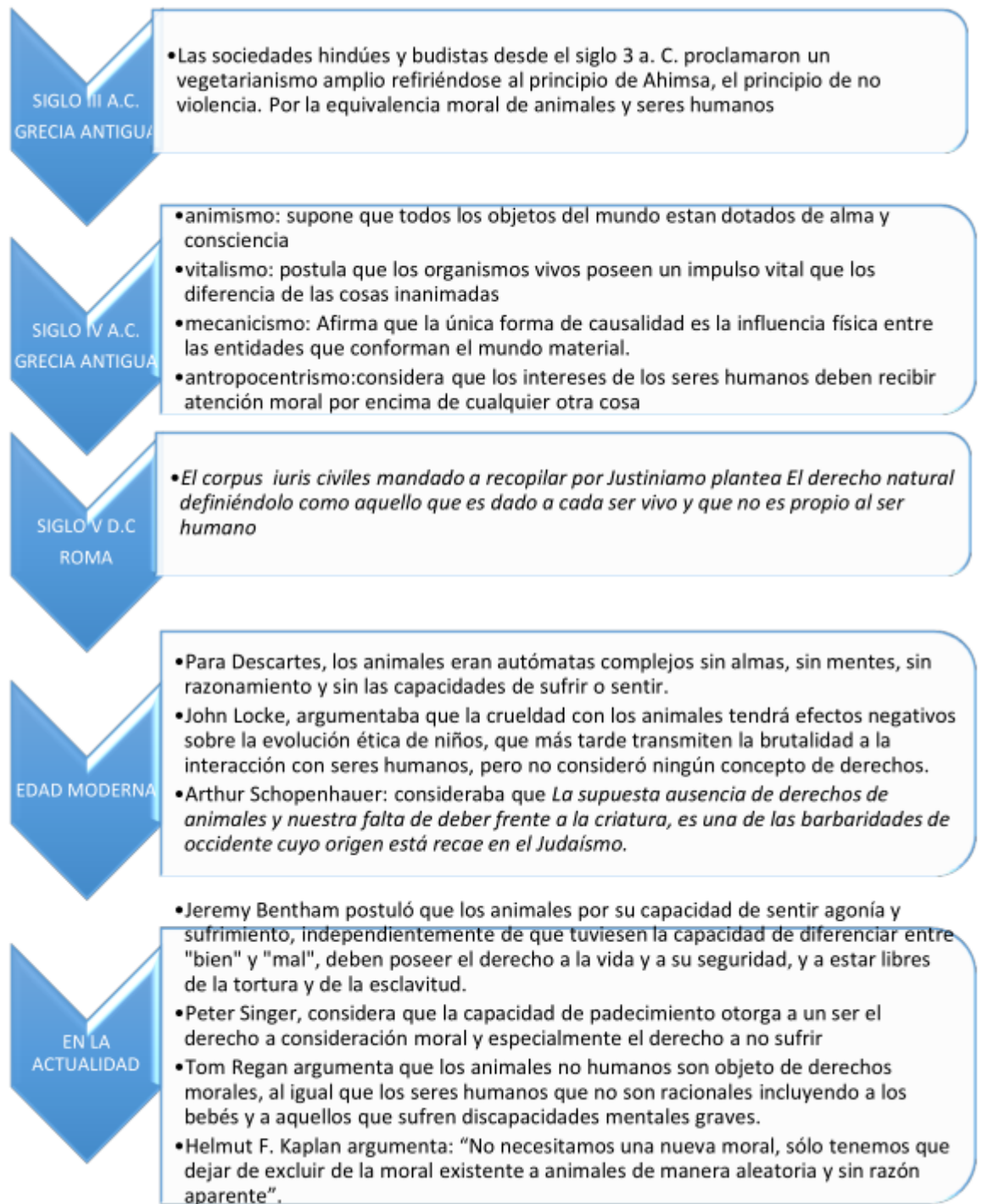
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	<p>Leemos dilemas morales (anexo 8) luego contestamos por grupo las siguientes preguntas: ¿Cuál creen que sería la decisión correcta?, ¿Por qué? A continuación, las citas filosóficas, de Immanuel Kant:</p> <p>“Trata a las personas como un fin, nunca como un medio para un fin” y la cita de Napoleón Bonaparte, al respecto del Libro: “El Príncipe” de Nicolás Maquiavelo: “El fin justifica los medios” y las relacionamos con nuestras respuestas en un cuadro de doble entrada.</p> <p>- A continuación, los docentes presentan varias citas filosóficas (anexo 8) y plantea las siguientes preguntas:</p> <p>¿La moral nos enseña a renunciar a cosas que desearíamos hacer o tener? ¿En qué consiste el bien?</p> <p>¿Podemos definir racionalmente la moral? ¿Existe la posibilidad que la moral sea una ilusión? Si o no</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Existe realmente el mal?</p> <p>Durante la lectura el docente va esclareciendo dudas a cada uno de los grupos y guiando la comprensión de los textos.</p> <p>- Luego los estudiantes construyen un organizador de información con sus conclusiones grupales y su relación con las aseveraciones de las citas filosóficas.</p>	<p>-tarjetas</p> <p>metaplan</p>		<p>- Cuadro de doble entrada.</p> <p>- Cuadro De respuestas varias.</p>	<p>- Comparan las opiniones de los demás.</p> <p>- Resumen la información presentada.</p> <p>- Construyen organizadores</p>

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
4. Compartimos nuestras apreciaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de la plenaria compartimos nuestras apreciaciones preguntamos y respondemos dudas de nuestros interlocutores. - Con el aporte de todos los estudiantes construimos un panel de conclusiones, utilizando la técnica de lluvia de ideas. 	tizas pizarra Cinta de pegar	100 min	Panel de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Explican sus apreciaciones. - Construyen un panel de conclusiones. - Defienden sus posiciones respecto al tema
5. Planteamos un dilema moral	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente planteamos un dilema moral, para explicar nuestra percepción y punto de vista respecto a diversas situaciones éticas, para luego exponer los dilemas desarrollados, bajo el título: “” Y tú qué harías”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes. - lápiz - lápices de colores 	120 min	Dilemas morales	<p>Crean dilemas morales para sustentar sus diversas posiciones éticas.</p> <p>Exponen sus trabajos</p>
6. Evalúamos nuestro desempeño	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones de nuestra actividad, para luego evaluar el trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Cinta adhesiva. - Papelotes. 	20 min	Fichas de autoevaluación y coevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionan sobre las habilidades desarrolladas.

MODELO NÚMERO CUATRO.

Tema Filosófico: Los Derechos de los Animales.

BREVE RECORRIDO DE LOS DERECHOS DE LOS ANIMALES EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO HUMANO.



Situación Problemática:

Los estudiantes del primer ciclo de la Especialidad de Ciencias Históricas Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, **Evalúan las diversas posiciones filosóficas respecto a la posesión derechos en los animales, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema.**

Secuencia de actividades:

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Planteamos el propósito de la secuencia de aprendizaje:	Utilizando la estrategia de la pizarra activa socializamos el propósito de la actividad a desarrollar por los estudiantes: “Evalúan las diversas posiciones filosóficas respecto a la posesión derechos en los animales, así como determinan su propio punto de vista respecto a las diversas preguntas que se tratan en el mencionado problema.”. - Luego presentamos la rúbrica de evaluación que guiará nuestro aprendizaje	papel lápiz cinta adhesiva papelotes	5 min.	- Propósito de aprendizaje	- Entendemos el propósito de la secuencia de aprendizaje
2. Identificamos nuestros saberes previos y nos planteamos retos cognitivos	Nos disponemos a observar el cortometraje: “La historia de muñeca” Después de haber visto el video, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el tema del cortometraje? ¿Según el cortometraje como tratan algunas personas a los animales? ¿Importa el buen trato a los animales? Si o no ¿Por qué? Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan y reflexionamos sobre nuestras respuestas practicando el diálogo horizontal. Proponemos una segunda ronda de preguntas:	papel lápiz cinta adhesiva tarjetas metaplan - Cortometraje: “La construcción de la realidad”	1 80 min.	Panel de opiniones N° 1 Panel de opiniones N° 2	- Relacionamos nuestros saberes previos con el tema a tratar. - Nos planteamos retos cognitivos

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	<p>¿Crees que existan principios éticos que protegen el buen trato a los animales?</p> <p>¿Crees que los animales se merecen un trato amable?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Los estudiantes anotan sus respuestas en la pizarra utilizando la técnica del metaplan.</p> <p>Se socializan las apreciaciones de los estudiantes a través del diálogo horizontal.</p> <p>Luego reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones.</p>				
3. Problematicamos y construimos nuestro conocimiento por medio de preguntas críticas.	<p>- Por medio de un papelote presentamos la frase de Ludwig Wittgenstein, sobre la forma del pensamiento: "La filosofía es una praxis analítica y crítica del lenguaje, un estilo de vida y de pensar, no una doctrina", luego contestamos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es la manifestación del pensamiento según Wittgenstein? ¿Según Wittgenstein podría existir pensamiento sin lenguaje? ¿Al no tener los animales un lenguaje tan elaborado como el ser humano podrán tener pensamientos o sentimientos? Si o no ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles</p>	<p>Relato problemático.</p> <p>Papel</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>tarjetas</p> <p>metaplan</p>	60 minutos	<p>Panel de opiniones N° 3</p> <p>Panel de opiniones N° 4</p>	- Argumentan sus opiniones.

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	serían las consecuencias en el respeto de los derechos animales.				
3. Construimos nuestro conocimiento constatando diversas fuentes de información.	<p>- A partir de las reflexiones establecidas y utilizando la técnica de “Cuando naciste”, nos dividimos en grupos de 4 estudiantes leemos una columna periodística de Umberto Eco (anexo 10) luego contestamos por grupo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Consideras que los animales pueden pensar?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué implicancias traería al trato de los animales si estos efectivamente pudiesen pensar?</p> <p>leemos un fragmento de la novela “La insostenible levedad del ser” de Milan Kundera. (anexo 10) luego contestamos por grupo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Consideras que el hombre es el amo de todos los animales? ¿El trato que el hombre le da a los animales lo ennoblece o envilece? ¿Por qué?</p> <p>Durante la lectura el docente va esclareciendo dudas a cada uno de los grupos y guiando la comprensión de los textos.</p> <p>- Luego los estudiantes construyen un organizador de</p>	<p>Citas filosóficas.</p> <p>Papel</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>tarjetas</p> <p>metaplan</p>	1 60 min.	<p>Organizador de información:</p> <p>- Cuadro de respuestas varias.</p>	<p>Responden preguntas planteadas.</p> <p>Comparan las opiniones de los demás.</p> <p>Resumen la información presentada.</p> <p>Construyen organizadores</p>

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	PRODUCTO	INDICADORES DE EVALUACIÓN
	información con sus conclusiones grupales y su relación las aseveraciones de las citas textuales.				
4. Compartimos nuestras apreciaciones	Por medio de la plenaria compartimos nuestras apreciaciones preguntamos y respondemos dudas de nuestros interlocutores. Con el aporte de todos los estudiantes construimos un panel de conclusiones, utilizando la técnica de lluvia de ideas.	tizas pizarra Cinta de pegar	1 00 min	Panel de conclusiones	Explican sus apreciaciones. Construyen un panel de conclusiones. Defienden sus posiciones respecto al tema
5. Creamos pequeños cuentos que ilustran nuestro parecer respecto al problema	- Individualmente planteamos un dilema moral, para explicar nuestra percepción y punto de vista respecto a diversas situaciones éticas, para luego exponer los dilemas desarrollados, bajo el título: “” Y tú qué harías”.	- Papel Cinta adhesiva. Papelotes. lápiz lápices de colores	1 20 min	Cuentos creativos	- Crean cuentos para sustentar sus posiciones filosóficas con respecto al problema. - Leen sus trabajos
6. Evaluamos nuestro desempeño	- Finalmente reflexionamos sobre los aspectos a evaluar en esta actividad y presentamos nuestras autoevaluaciones de nuestra actividad, para luego evaluar el trabajo grupal.	- Papel Cinta adhesiva. Papelotes.	2 0 min	Fichas de autoevaluación y coevaluación	- Reflexionan sobre las habilidades desarrolladas.

Conclusiones

1. Conforme a los resultados de las encuestas sintetizadas en los cuadros estadísticos se pudo determinar que los estudiantes en su mayoría identifican que la debilidad de la enseñanza de la Filosofía se encuentra en tres aspectos básicos que son: Eliminación progresiva del curso de Filosofía en el currículo, Escaso conocimiento de la importancia de enseñar Filosofía y Escasa utilidad de la Filosofía en la enseñanza moderna y que los aspectos de comunicación, evaluación y motivación son los aspectos que requieren una mayor atención y desarrollo en el desempeño docente.
2. La elaboración y aplicación de la propuesta metodológica reflexiva se basa en la verdadera utilidad y enseñanza de la Filosofía como una actividad natural al desarrollo del pensamiento propio tomando en cuenta el desarrollo de competencias de aprendizaje que evidencien un franco desarrollo de habilidades de comprensión, discusión y pensamiento significativo autónomo del estudiante.
3. Según los resultados obtenidos se logra identificar una deficiente comprensión de la utilidad de la filosofía en el mundo actual y en el desarrollo histórico de la sociedad, situación que pretendemos superar con la aplicación de una metodología reflexiva que nos muestre que la habilidad de filosofar está más cerca del mundo en el que vivimos, al contrario de la percepción existente.

Sugerencias

1. Promover la investigación de la enseñanza de la Filosofía con el uso de técnicas modernas en grupos mayores y observar en periodos más largos sus resultados para acceder a una fuente de resultados mayor, que promueva el pensamiento propio
2. Proponer la enseñanza de la Filosofía a otras carreras universitarias, vinculándolas con el desarrollo de habilidades personales y el desarrollo de la creatividad y la evaluación constante de nuestra acción personal.
3. Es importante también tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades docentes que promuevan el desempeño del liderazgo docente en el aula y cimenten su labor de guía especializado del aprendizaje.
4. Promover la autonomía del pensamiento crítico del estudiante en el aprendizaje de la Filosofía, para mejorar su nivel de pensamiento autónomo y su capacidad para entender, crear y sustentar sus propias ideas con respecto a los problemas trascendentales a los que se enfrenta en la sociedad.

Bibliografía.

Libros:

Aristóteles, (1963). *Política* (1ra Ed), México: Editorial UNAM.

Aristóteles, (1980). *Metafísica* (3ra Ed), Madrid: Editorial Gredos.

Aristóteles, (2005). *Ética a Nicómaco* (4ta Ed), Madrid: Editorial Gredos.

Aristóteles, 1992, *Investigación sobre los animales* (1ra ed) Madrid, Editorial Gredos.

Ayer, A.J. (1971), *Lenguaje, verdad y lógica* (2da ed) Buenos Aires, Editorial Eudeba.

Barilko, J. (1998). *La Filosofía: una invitación a pensar* (5^{ta} ed.), Buenos Aires: Planeta Argentina.

Barrientos, J. (2005). *Introducción al Asesoramiento y la Orientación Filosófica*, Tenerife: Idea.

Bentham, J. 1907. *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford, Clarendon Press.

Bergson, H. (2011) *La Energía Espiritual* (1era ed) Buenos Aires: Editorial Cactus

Bruner, Jerome; Goodman, Cecile (1947). «Value and Need as Organizing Factors in Perception». *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Bunge, M. (2002). *Crisis y reconstrucción de la filosofía* (pp. 232-237). Barcelona: Gedisa.

Cárcamo, D. (2015). *Presentación Uso Estructurado de la Pizarra*.

- Carretero, M. (2002). Constructivismo y Educación (p.p 73-90). Mexico: Progreso.
- Cavallé, M & Machado J.D. (2007). Arte de vivir, arte de pensar: Iniciación al asesoramiento filosófico. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cavallé, M. (2005). El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias. Madrid: Kairós ediciones.
- Cencillo, L. (2005) Asesoramiento filosófico: qué técnicas, qué filosofías. Tenerife: Ediciones Idea.
- Chafee, J. (2000) El poder del pensamiento. La clave intelectual del éxito personal. Madrid: Planeta.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna* (11^{era} Ed), México: Editorial Porrúa.
- Dancy, J. (1993). Introducción a la Epistemología Contemporanea, Madrid: Editorial Teknos
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro (1era Ed), Madrid: Editorial Santillana.
- Descartes, R. (1984). Reglas de la Dirección del Espíritu (4ra Ed), Madrid: Editorial Alianza.
- Descartes, R. (1987). Los Principios de la Filosofía (3ra Ed), Madrid: Editorial Gredos.
- Descartes, R. (1987). Meditaciones Metafísicas (5ta Ed), Madrid: Editorial Gredos.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Elliot, J. (2000). La Investigación Acción en Educación (4^{ta} Ed), Madrid: Editorial Morata.
- Engel, F. (2014). Anti – Dühring (1era Ed), Madrid: Fundación Federico Engel

- Fernández, S. (2002). Curso Filosofía Elemental (4^{ta} ed.) Madrid: Arvo Editores.
- Freud, S. (1991). El Malestar en la Cultura, (4^{ta} Ed) Madrid: Editorial Alianza.
- Freud, S. (1995). Introducción al Psicoanálisis, (6^{ta} Ed) Madrid: Editorial Alianza.
- Freud, Sigmund, 2014, El Yo y el Ello, (1^{ra} Ed) Madrid, Standar Edition.
- Gaarder, J. (2008). El Mundo de Sofía (1^a ed.) Madrid: Editorial Ciruela.
- Giannini, H. (1982). Tiempo y Espacio desde Aristóteles hasta Kant, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Hegel, G.W.F. (1966). La Fenología del Espíritu, México, Editorial FCE.
- Hegel, G.W.F. (1988). Principios de la Filosofía del Derecho (3^{ra} Ed), Barcelona: Editorial Edhasa.
- Heidegger, M. (1979). ¿Qué es la Metafísica? (2^{da} Ed), Buenos Aires: Editorial Siglo XX.
- Heidegger, M. (1995). Ser y Tiempo, Santiago de Chile, Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hersh, J. (1973). El Derecho de ser Hombre, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Herodoto. (2006), Los Nueve Libros de Historia (1^{era} ed) Buenos Aires, Editorial El Aleph
- Hobbes, T. (1984). Leviatán (5^{ta} Ed), México: Editorial FCE.
- Hume, D. (1988). Investigación sobre el Conocimiento Humano (3^{ra} Ed), Madrid: Editorial Alianza.
- Hume, D. (1992). Tratado de la Naturaleza Humana (2^{da} Ed), Madrid: Editorial Tecnos.

Husserl, E. (1949). Ideas Relativas a una Fenomenología Pura (2da Ed), México: Editorial FCE.

Husserl, E. (1986). Meditaciones Cartesianas (2da Ed), México: Editorial FCE.

Husserl, E. (1991). Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental (2da Ed), Barcelona: Editorial Crítica.

Isoda, M. , Arcavi, A. & Mena, A. (2007). El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas.

Kant, I. (1975). El Crítica a la Razón Práctica (2da Ed), México: Editorial Porrúa.

Kant, I. (1985). El Crítica a la Razón Pura (2da Ed), Madrid: Editorial Alfaguara.

Kant Immanuel, 2006, Fundamentos para una Metafísica de las Costumbres (2da Ed) Madrid, Alianza Editorial El Libro del Bolsillo.

Kirk, C.S. Raven, J.E.& Schofield M. (1978). Los Filósofos Presocráticos (2da Ed), Madrid: Editorial Gredos.

Kohlberg, L. (1997). La Educación Moral, Barcelona: Editorial: Gedisa.

Kreimer, R. (2005). Filosofía para la vida cotidiana (1ª ed.), Tenerife: Ediciones Idea.

Kundera, M. (2017). La insoportable levedad del ser, Barcelona: Tusquest Editores.

Leibniz, G.W.F. (1986). Discurso de Metafísica (4ta Ed), Madrid: Editorial Alianza.

Leibniz, G.W.F. (1992). Nuevos Ensayos del Entendimiento Humano (3ra Ed), Madrid: Editorial Alianza.

Malenbrache, N. 2006, Conversaciones sobre Metafísica y Religión (1era Ed) Madrid, Editorial Ediciones Encuentro

- Malenbrache, N. 2009, *Acerca de la Investigación de la Verdad* (1era Ed) Madrid, Ediciones Sígueme
- Marx, K. (1968). *Manuscritos, Economía y Filosofía* (2da Ed), Madrid: Editorial Alianza.
- Marx, K. (1971). *La Ideología Alemana* (2da Ed), Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- Milgram, S. (2002), “Obediencia a la autoridad” (1era Ed.), Bilbao: Editorial Desclee de brouwer
- Nietzsche, F. (1972). *La Genealogía de la Moral* (2da ed), Madrid: Editorial Alianza.
- Nietzsche, F. (1993). *Así habló Zaratustra* (3ra ed), Barcelona: Editorial Planeta.
- Nietzsche, F. (1993). *La Gaya Ciencia* (3ra Ed), Buenos Aires, Editorial Del Mediodía.
- Nietzsche, Friedrich, 2000, *Cómo se Filsofa a Martillazos* (1era ed) Madrid, Editorial EDAF S.A.
- Nietzsche, Friedrich, 2006, *La Voluntad de Poder* (1ra Ed) Madrid, Editorial EDAF S.A.
- Ordoñez, J. , Barrientos, J. & Macera, F. (2005). *La Filosofía a las puertas del tercer milenio*, Sevilla: Fénix ediciones.
- Peñaloza, W. (2005). *El Currículo Inegral* (3ra Ed.) Lima, Editorial Universidad Mayor de San Marcos.
- Phillips, C. (2005). *Seis preguntas de Sócrates. Un viaje por la filosofía del mundo*, Madrid: Taurus.
- Platón (1963). *La República* (3ra Ed), Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Platón (1971). *Apología de Sócrates* (3ra Ed), Buenos Aires: Editorial Eudeba.

- Platón (1972). Gorgias (3ra Ed), Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Platón (1975). El Banquete (2da Ed), Barcelona: Editorial Labor.
- Putnan, H. (2006). Razón, Verdad e Historia, (1ra Ed), Madrid: Editorial Tecnos
- Regan, T. (2017). En defensa de los derechos de los animales, México D.F: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Romano. C. (2004). Reflexiones Filosóficas sobre lo Humano, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Rousseau, J. J. (1962). El Contrato Social (2da Ed), Madrid: Editorial Aguilar.
- Rousseau, J. J. (1995). El Discurso sobre el Origen y los Fundamentos de la Desigualdad entre los hombres, Madrid: Editorial Tecnos.
- San Agustín De Hipona (1977). La Ciudad de Dios (2da Ed), Madrid: Editorial BAC.
- San Agustín De Hipona (1979). Las Confesiones (4ra Ed), Madrid: Editorial BAC.
- Santo Tomás De Aquino (1964). Suma Teológica (2da Ed), Madrid: Editorial BAC.
- Shiori A. (2010). Presentación de Plan de Pizarra. Tegucigalpa: Ministerio de Educación de Honduras
- Singer, P. (1999). Liberación Animal. Madrid: Editorial Trotta.
- Schopenhauer, A. (1998) El Fundamento de la moral. Barcelona: Editorial Granada.
- Spinoza, B. (1966). La Reforma del Entendimiento, Madrid: Editorial Aguilar.
- Spinoza, B. (1966). Tratado Político (3ra Ed), Madrid: Editorial Tecnos.
- Spinoza, B. (1977). Ética (2da Ed), México: Editorial FCE.

Stenhouse, L. (1991). *La Investigación y el Desarrollo del Currículum* (3^{ra} Ed), Madrid: Editorial Morata.

UNESCO (2009). *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe*, Paris: Naciones Unidas Publicaciones.

Wasserman, S. (1994) *El Estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Wittgenstein, L. (1957). *Tractatus Lógico-philosophicus* (2da Ed), Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas* (4ta Ed), Barcelona: Editorial Grijaldo.

Zavala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Editorial Grao

Revistas:

Manzanero, D. , Nogueroles, M. & Resola, R. (2013, 21 de enero 2013). *Conversando con Fernando Zavater*. *Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños*. Número 8, p. 19 - 24. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00250406240dd422724d8>.

Narvaez, D. & Bock, T. (2010, 3 de agosto) *Diseñando y probando un nuevo instrumento de juicio moral*. *Revista de Educación Moral*. Volumen 31, p. 297 -314. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724022000008124>

PROEPA, JICA-Secretaría de Educación de Honduras (2009) *Mejorando la Clase*. Recuperado de http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/12002127.pdf.

PROMETAM Fase II (2009). Presentación Estudio de la Clase. Recuperado de
https://www.jica.go.jp/project/spanish/honduras/0603101/news/general/pdf/boletin_r01.pdf

Schmidt, H. G.(1983) Problem- based learning: rationale and description. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x>

Searle, J. (1980) Minds, Brains, and Programs. The Behavioral and Brain Sciences, vol. 3.
Recuperado de:
<https://web.archive.org/web/20000823030455/http://members.aol.com/NeoNoetics/MindsBrainsPrograms.html>

Páginas de Internet:

Linde Navas, A. (2009) Madrid, España. Teorías y procedimientos de educación moral en ética y deontología de la comunicación. Recuperado de:
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8636/1/20091202123419.pdf>

Lopez, A.R. (29 de abril de 2017). Valencia, España. Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana. Recuperado de: <https://fpnvalencia.es/filosofia-en-educacion-infantil-a-traves-de-la-experiencia-ludica/>

Magendzo, A. (31 de Agosto 2017) Valparaíso, Chile. Agencia de la Calidad de la Educación Recuperado de:
<https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/abraham-magendzo-desafio-cambiar-una-cultura-evaluacion-mas-integral-motivante/>

Morales, H.J. (2002). Long Beach, California. Questions: Philosophy for Young People. Recuperado de:
<https://www.pdcnet.org/wp/wpcontent/uploads/2015/06/questions2.pdf>

Sasseville, M. (21 de junio 2015) . Chiapas, México. Filosofía PARA niños y filosofía CON niños: ¿Se tiene que ver una diferencia? Recuperado de :

<https://philoenfant.org/2015/06/21/filosofia-para-ninos-y-filosofia-con-ninos-se-tiene-que-ver-una-diferencia/>

Stephenson, J. & Sangra A. (2001) Londres, Inglaterra. Fundamentos del Diseño pedagógico E learning. Recuperado de :
<https://pdfs.semanticscholar.org/3d5d/2691c8cbd291dcfae56a169a633c6d45252c.pdf>

Derechos de los animales. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 20 de diciembre de 2019 de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Derechos_de_los_animales

Periódicos:

Bruner, J. S., & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33–44. Recuperado de
<https://doi.org/10.1037/h0058484>

Ecco, U. (2 de octubre de 2011). La inteligencia de los perros está fuera de toda discusión. El Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/opinion/inteligencia-perros-toda-discusion_0_Hy0G9vh3Dmx.html

Salas. J. (21 de septiembre de 2019). La Filosofía está pasando por un mal trance porque no hay pensamiento original. El País. Recuperado de [Https: // el país. Com/el país/2019/09/18/ciencia/1568798978_957994](https://elpais.com/el-pais/2019/09/18/ciencia/1568798978_957994).

ANEXOS

(1) RÚBRICA DE EVALUACIÓN.

NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS ESTUDIANTES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN																										
	Compara las diversas posturas filosóficas.			Explica los principales conflictos inherentes a la existencia humana.			Sustenta sus propias afirmaciones.			Formula sus propias argumentaciones.			Demuestra consistencia y brevedad en sus argumentaciones.			Muestra su postura a favor o en contra de una situación problemática.			Combina en sus afirmaciones los diferentes puntos de vista vertidos.			Establece criterios a favor o en contra de un tema.			Interpreta acertadamente la información disponible.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

LEYENDA DE INDICADORES: 1 (NUNCA) 2 (A VECES) 3 (SIEMPRE)

Cita Filosófica

No sabemos que no somos cerebros, flotando en el líquido contenido en una cubeta de laboratorio, conectados con un computador que nos provee de las experiencias que tenemos en cada momento y bajo el control de algún técnico/científico inteligente (o bondadoso, o malévolo, dependiendo de los gustos de cada cual). No lo podemos saber porque, en el caso de que lo fuéramos y si el científico tuviera éxito, nada en nuestra experiencia nos revelaría que lo somos. Por hipótesis, nuestras experiencias serían idénticas a las de algo que no fuera un cerebro en una cubeta. Dado que cada uno de nosotros sólo puede apelar a su propia experiencia, y como la experiencia es idéntica en cualquiera de las dos situaciones alternativas, nada hay que pueda revelar cuál de las situaciones es la que de hecho se da. (Jonathan Dancy, 1993, p 24)

Citas Filosóficas.

Acerca de la Investigación de la Verdad.

Nicolás Malebranche.

Veo por ejemplo que $2 + 2$ hace 4, y que hay que preferir el amigo al perro y estoy convencido de que cualquier hombre en el mundo puede verlo tan bien como yo. Ahora bien, no veo estas verdades en el espíritu de los demás, al igual que los demás no las ven en mi espíritu. Es pues necesario que haya una razón universal que me ilumine y a toda inteligencia existente. Pues si la razón que consulto no fuese la misma que contesta a los chinos, evidentemente no podría estar tan seguro como lo estoy de que los chinos ven las mismas verdades que yo veo. Así la razón que consultamos cuando entramos en nosotros mismos es una razón universal. Digo cuando entramos en nosotros porque no hablo aquí de la razón que sigue a un hombre apasionado. Cuando un hombre prefiere la vida de su caballo a la de su cochero, tiene sus razones, pero son razones particulares que todo hombre razonable rechazará con horror. Son razones que en el fondo no son razonables, porque no son conformes a la soberana razón o la razón universal que todos los hombres consultan. (Malebranche, Nicolás, 2009, p 332)

Anti-Düring.

Federico Engels

El pensamiento teórico de cada época, luego también de la nuestra, es un producto histórico que toma forma muy diferente en tiempos diferentes y, por ello, también un contenido muy diferente. La ciencia del pensamiento es pues, como cualquier otra ciencia, una ciencia histórica, la ciencia del desarrollo histórico del pensamiento humano. Y esto tiene importancia incluso para la aplicación práctica del pensamiento a campos empíricos. Porque, ante todo, la teoría de las leyes del pensamiento no es ninguna “verdad eterna”, congelada de una vez por todas (...) Incluso la lógica formal no deja de ser un dominio para violentos debates desde Aristóteles hasta hoy. (Engels, Federico, 2014, p 265)

Teeteto. Platón.

Respecto a la opinión de Protágoras.

- Yo, (Protágoras) digo, efectivamente, que la verdad es tal como he escrito sobre ella, que cada uno de nosotros es medida de lo que es y de lo que no es, y que hay una enorme diferencia entre un individuo y otro, precisamente porque para uno son y parecen ciertas cosas, para el otro, otras. Y estoy muy lejos de negar que existan la sabiduría y el hombre sabio, pero llamo precisamente hombre sabio a quien nos haga parecer y ser cosas buenas, a alguno de nosotros, por vía de transformación, las que nos parecían y eran cosas malas ... Trata de comprender más claramente lo que quiero decir. Recuerda ... que al enfermo le parece y resulta amargo el alimento, mientras que, al sano, le sucede todo lo contrario. Ahora bien, ninguno de los dos debe considerarse más sabio que el otro, lo cual no sería posible, ni tampoco se debe decir que el enfermo sea ignorante porque tiene tal opinión, diferente a la de aquel, sino que es necesario trastocar el primer hábito por el segundo, porque el segundo es mejor. Así, también en la educación es necesario cambiar un hábito con otro mejor, sólo que mientras el médico ayuda al estado del enfermo con medicinas, el sofista lo transforma con discursos. Por eso yo niego que sea posible que uno crea lo falso y otro le haga creer después lo verdadero porque no es posible opinar lo que no es, ni opinar diversamente

de lo que se ha probado: lo que entonces es siempre verdadero, por eso. Sino que aquel que opina cosas conformes a un mal hábito de ánimo, un hábito útil del mismo ánimo, lo haga opinar cosas distintas: las que algunos, por ignorancia, llaman verdaderas, en cambio, yo las denomino unas mejores que otras, pero de ninguna manera más verdaderas. Y los sabios ... para los cuerpos, los denomino médicos; para las plantas, agricultores (...). Los sabios y buenos oradores hacen parecer como justas a la ciudad, las cosas útiles en lugar de las malas. Porque las cosas que le parecen justas y buenas a cada ciudad, lo son también para ella, mientras que las crea tales. Pero el sabio hace ser y parecer (justas) las cosas útiles, en lugar de aquellas que le son perjudiciales. (Platón, 2009, p 15)

Pensamientos. Blas Pascal

Este es nuestro estado verdadero, es lo que nos hace incapaces de saber ciertamente y de ignorar absolutamente. Navegamos en un intermedio vasto, siempre incierto y flotante, arrastrados de un extremo al otro. Cualquier término al que pensemos asirnos o afianzarnos, se bambolea y nos abandona; y si lo seguimos escapa a nuestros intentos de asirlos, nos resbala y huye con una huida eterna. Nada se detiene para nosotros. Es el estado que no es natural, y, sin embargo, es el más contrario a nuestra inclinación, ardemos en deseos de hallar una posición firme, y una última base estable para edificar en ella una torre que se eleve hasta el infinito, pero todo nuestro fundamento se derrumba y la tierra se abre hasta los abismos.

No busquemos, pues, seguridad ni firmeza. Nuestra se ve constantemente desengañada por la inconstancia de las apariencias, nada puede fijar lo finito entre los dos infinitos que lo encierran y se le escapan. (Pascal, Blas, 2003, p 102)

Ética demostrada según el orden geométrico. Baruch Spinoza.

Quien tiene una idea verdadera, sabe al mismo tiempo que tiene una idea verdadera, y no puede dudar de la verdad de eso que conoce.

Pues nadie que tenga una idea verdadera ignora que la idea verdadera implica una certeza suma, y tener una idea verdadera no significa, sino que se conoce una cosa perfectamente, o sea, del mejor modo posible, y nadie puede dudar de ello, a no ser que piense que una idea es de algún modo como una pintura sobre lienzo, y no un modo de pensar, a saber, el hecho mismo de entender. Pregunto entonces: ¿quién puede saber que entiende una cosa, a no ser que la entienda previamente? Esto es ¿Quién puede saber que tiene certeza acerca de una cosa, si previamente no la tiene? Y en fin ¿qué puede haber más claro y cierto, como norma de verdad que la idea verdadera? Ciertamente la verdad es norma de sí misma y de lo falso al modo como la luz se revela a sí misma y se revela a las tinieblas. Y con esto, creo haber respondido a las siguientes cuestiones, a saber, si la idea verdadera se distingue de la falsa sólo, según se dice, en la medida que se adecúa a aquello de lo que es idea, entonces ¿la idea verdadera no tiene mayor realidad o perfección que la falsa (ya que se distinguen solo por una denominación extrínseca), y, por tanto, tampoco un hombre que tiene ideas verdaderas aventaja a quien las tiene sólo falsas? (...) Por lo que atañe a la diferencia entre idea verdadera y falsa (...) están en la misma relación que el ser y el no ser ... Por ellas se ve también en qué se diferencia un hombre que tiene ideas verdaderas de otro que no las tiene más que falsas. Y por lo que atañe a lo último, a saber, como puede un hombre conocer que tiene una idea que se adecua a aquello de lo que es idea, acabo de mostrar más que suficientemente que ello surge del solo hecho de que efectivamente la tiene, o sea, surge de que la verdad es norma de sí misma. Añádase a ello que nuestra alma, en cuanto percibe verdaderamente las cosas, es una parte del entendimiento infinito de Dios, y por tanto, es tan necesario que sean verdaderas las ideas claras y distintas del alma como que lo sean las ideas de Dios. (Spinoza, Baruch, 1980, p. 131)

Ensayos sobre el entendimiento humano. Jhon Locke

2. Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente con ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia; he allí el fundamento de todo nuestro conocimiento, y de allí es de donde en última instancia se deriva. Las

observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Esta son las dos fuentes del conocimiento de donde dimanen todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener.

3. Los objetos de la sensación, uno de los orígenes de las ideas. En primer lugar, nuestros sentidos, que tienen trato con objetos sensibles particulares, transmiten respectivas y distintas percepciones de cosas a la mente, según los variados modos en que esos objetos los afectan, y es así como llegamos a poseer esas ideas que tenemos del amarillo, del blanco, del calor, del frío, de lo blando, de lo duro, de lo amargo, de lo dulce, y de todas aquellas que llamamos cualidades sensibles. Cuando digo que eso es lo que los sentidos transmiten a la mente, quiero decir que ellos transmiten desde los objetos externos a la mente lo que en ella produce aquellas percepciones. A esta gran fuente que origina el mayor número de las ideas que tenemos, puesto que dependen totalmente de nuestros sentidos y de ellos son transmitidas al entendimiento, la llamo sensación.

4. Las operaciones de nuestra mente, el otro origen de las ideas. Pero, en segundo lugar, la otra fuente de donde la experiencia provee de ideas al entendimiento es la percepción de las operaciones interiores de nuestra propia mente al estar ocupada en las ideas que tiene; las cuales operaciones, cuando el alma reflexiona sobre ellas y las considera, proveen al entendimiento de otra serie de ideas que no podrían haberse derivado de cosas externas: tales son las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer y de todas las diferentes actividades de nuestras propias mentes, de las cuales, puesto que tenemos de ellas conciencia y podemos observarlas en nosotros mismos, recibimos en nuestro entendimiento ideas tan distintas como recibimos de los cuerpos que afectan a nuestros sentidos. Esta fuente de ideas la tiene todo hombre en sí mismo, y aunque no es un sentido, ya que no tiene nada que ver con objetos externos, con todo se parece mucho y puede llamársele con propiedad sentido interno. Pero, así como a la otra la llamé sensación, a ésta la llamo reflexión, porque las ideas que ofrece son sólo aquellas que la mente consigue al reflexionar sobre sus propias operaciones dentro de sí misma... (Locke, Jhon, 2018, p. 27)

Nuevos ensayos sobre el Entendimiento Humano.

Esos señores que suponen que, al comienzo, el alma es una tabula rasa, vacía de caracteres y sin ninguna idea, preguntan cómo es que puede recibir las ideas y por qué medio adquiere un tan crecido número de ellas. A esto contestan con una palabra: por la experiencia (...)

Pero los que hablan de aquella tabula rasa no pueden decir lo que le queda después de haberle quitado las ideas (...). Quizá se me conteste que esta tabula rasa de los filósofos quiere decir que las almas, originariamente y por naturaleza, sólo tienen meras facultades sin actos, es decir, las meras potencias de la escuela, son igualmente ficciones de las cuales nada sabe la naturaleza, y que sólo se obtienen por abstracción. Pues ¿adónde encontraremos una facultad que se limite a la mera posibilidad sin actuarse de algún modo? Siempre hay una disposición especial a la actividad y hacia una actividad más que hacia otras; es más, al lado de esta disposición existe una tendencia a la actividad, y estas tendencias (porque hay muchas en cada individuo) nunca quedan sin algún efecto. Indudablemente la experiencia es necesaria para que el alma se determine a este o aquel pensamiento y ponga atención a las ideas que en nosotros existen; pero, ¿cómo pueden dar ideas la experiencia y la sensibilidad? ¿tiene el alma ventanas? ¿se parece a una tablilla? ¿es como cera? Es muy significativo que todos aquellos que hablan así del alma la convierten en algo corporal. Se me opone el conocido axioma de que no hay nada en el alma, que no provenga de los sentidos. Pero hay que exceptuar el alma misma y sus afecciones (...). Por consiguiente, el alma contiene el ser, la sustancia, lo mío, la identidad, la causa, la percepción, razonamiento y una multitud de otras nociones que los sentidos no nos podrían suministrar.

Si el espíritu solo tuviera la facultad o la capacidad simplemente pasiva de recibir en sí los conocimientos, tan indeterminados como la capacidad de la cera de adquirir formas y del papel de escribir en el palabras, no sería la fuente de verdades necesarias, incontrovertibles, que los sentidos no bastan para comprender la necesidad de dichas verdades, y que por tanto el espíritu tiene facultades no sólo pasivas, sino activas, para sacar de su seno dichas verdades, si bien los sentidos se requieran para dar la ocasión y para suministrar la atención necesaria y para llevarle más a unas que a otras. Por eso veréis que los que piensan de otra manera, si bien son sabios respetables, no parece que

han reflexionado lo suficiente sobre las consecuencias de la distinción, que, como ya indiqué anteriormente y como toda nuestra investigación demuestra, existe entre las verdades necesarias o eternas y las verdades de experiencia. La prueba fundamental de las verdades necesarias no puede provenir más que del entendimiento, mientras que las verdades de otra clase proceden de la experiencia o de las observaciones de los sentidos. Nuestro espíritu es capaz de reconocer tanto las unas como las otras; es la fuente de las primeras, y por muy numerosas que sean las experiencias particulares de que una verdad universal se pueda tener, no podremos asegurarnos de ella por la inducción sin conocer su necesidad por la razón. (Leibniz, Gottfried Wilhelm, 1992, p.p, 344- 345)

Crítica a la Razón Pura. Immanuel Kant

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia.

Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las impresiones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.

Más si bien todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por eso procede todo él en la experiencia. Pues bien podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer (con ocasión tan sólo de las impresiones sensibles) proporciona por sí misma, sin que distingamos este añadido de aquella materia fundamental hasta que un largo ejercicio nos ha hecho atentos a ello y hábiles en separar ambas cosas.

Es pues por lo menos una cuestión que necesita de una detenida investigación y que no ha de resolverse enseguida a primera vista, la de si hay un conocimiento semejante, independiente de la experiencia y aún de toda impresión de los sentidos. Esos conocimientos llámense a priori y distínganse de los empíricos, que tienen sus fuentes a posteriori, a saber, en la experiencia.

Aquella expresión, empero, no es bastante determinada para señalar adecuadamente el sentido todo de la cuestión propuesta. Pues hay algunos conocimientos derivados de fuentes de experiencia, de los que suele decirse que nosotros somos a priori partícipes o capaces, de ellos, porque no los derivamos inmediatamente de la experiencia, sino de una regla universal, la cual, sin embargo, hemos sacado de la experiencia. Así, de uno que socavare el fundamento de su casa, diríase que pudo saber a priori que la casa se vendría abajo, es decir, que no necesitaba esperar la experiencia de su caída real. Mas totalmente a priori no podía saberlo. Pues tenía que saber de antemano por experiencia que los cuerpos son pesados y por tanto que cuando se les quita el sostén, caen.

En lo que sigue, pues, entenderemos por conocimientos a priori no los que tienen lugar independientemente de esta o aquella experiencia, sino absolutamente de toda experiencia. A estos se oponen los conocimientos empíricos o sea los que no son posibles más que a posteriori, es decir por experiencia. De entre los conocimientos a priori llámense puros aquellos en los cuales no se mezcla nada empírico. Así por ejemplo, la proposición: todo cambio tiene su causa, es una proposición a priori, mas no es pura, porque el cambio es un concepto que no puede ser sacado más que de la experiencia. (Kant, Immanuel, 1928, p.p. 78-79)

Metafísica Aristóteles

Pero el ser propiamente dicho es sobre todo lo verdadero, el no ser lo falso. La reunión o separación, he aquí lo que constituye la verdad o la falsedad de las cosas. Por consiguiente, está en lo verdadero el que cree que lo que realmente está separado está separado, que lo que está unido está unido. Pero está en lo falso el que piensa lo contrario de lo que en estas circunstancias dadas son o no son las cosas. Por tanto, todo lo que se dice es verdadero o falso, porque es preciso que se reflexione lo que se dice. No porque creamos que tú eres blanco, eres blanco en efecto, sino porque eres en efecto blanco, y al decir nosotros que lo eres, decimos la verdad. (Aristóteles, 1980, p. 66)

La Ideología Alemana. Karl Marx

El problema de si puede atribuirse el pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, lo terrenal de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o irrealidad del pensamiento – aislado de la práctica – es un problema puramente escolástico. (Marx, Karl, 1958, p. 182)

Formato de Ensayo

1. Título del Ensayo.
2. Breve introducción del tema a tratar.
3. Tesis que se defiende.
4. Desarrollo.
5. Conclusiones

Resumen de la Habitación China.

Un hombre que no tiene ni idea de chino, es encerrado en una habitación, en la que hay varias cestas llenas de símbolos chinos. En la habitación también hay un manual en castellano que explica cómo combinar esos símbolos, pero las instrucciones que contiene se basan sólo en la sintaxis de los garabatos y no en su semántica. Por ejemplo, una de las reglas del manual podría decir: "toma el garabato "changyan" de la cesta A y ponlo junto al garabato "chengyen" de la cesta B". Entre las instrucciones hay además una que especifica como enviar fuera de la habitación ciertas combinaciones de símbolos chinos ante la entrada de nuevos símbolos.

Fuera de la habitación, los "programadores" de este experimento llaman a los símbolos que entran en la habitación "preguntas" y a los que salen "respuestas". Los programadores son tan buenos diseñando programas y el hombre es tan bueno manipulando los símbolos que pronto el sistema llega a ser tan eficaz, que sus respuestas son emitidas en perfecto chino, indistinguibles de las de un hablante chino real.

Citas Filosóficas.

Meditaciones Metafísicas.

René Descartes. (1596 -1650)

Supongo, pues que todas las cosas que veo son falsas; creo que nunca ha existido nada de lo que me representa la menor memoria, no tengo sentidos; el cuerpo, la figura, la extensión, el movimiento y el lugar son quimeras. ¿Qué será, pues, verdadero? Quizá solo esto: que no hay nada cierto. Pero ¿cómo sé que no hay nada diferente de todo lo que acabo de examinar, sobre lo cual no haya ni la más mínima ocasión de duda? ¿Es acaso algún Dios, o como se le quiera llamar, quien pone en mí estos pensamientos? ¿Por qué pienso esto, cuando quizá puedo ser yo mismo su autor? Pero ¿soy yo algo acaso? Ya he negado que tenga sentidos y cuerpo. Sin embargo, me quedo indeciso; pues ¿qué se sigue de ello? ¿Acaso estoy ligado de tal manera al cuerpo y a los sentidos que no puedo ser sin ellos? Me he convencido de que no hay nada en el mundo: ni cielo, ni tierra, ni mentes, ni cuerpos, pero ¿me he convencido también de que yo no soy? Ahora bien, si de algo me he convencido, ciertamente yo era. Pero hay cierto engañador, sumamente poderoso y astuto, que, de industria, siempre me engaña. Ahora bien, si el me engaña, sin lugar a dudas yo también existo; y engañeme cuanto pueda, que nunca conseguirá que yo no sea nada mientras piense que soy algo. De manera que, habiéndolo sopesado todo exhaustivamente, hay que establecer finalmente que esta proposición. Yo soy, yo existo, es necesariamente verdadera cada vez que la profiero o que la concibo. (Descartes, René, 1987, p. 45)

Voluntad de Poder.

Friedrich Nietzsche (1844 - 1900)

Seamos más prudentes que Descartes, que se quedó atrapado en las palabras. Cogito, a decir verdad, es una sola palabra, pero su sentido es complejo. En este famoso cogito, hay 1º algo piensa; 2º creo que soy yo quien piensa, 3º pero admitiendo incluso que este segundo punto sea incierto, puesto que es una creencia, el primer punto: algo piensa, contiene una creencia, aquella que “pensar” sea una actividad para la cual sea necesario imaginar un sujeto, ya sea sólo un “algo”; y el ergo sum no significa nada más que eso. Pero es la creencia en la gramática, suponemos “cosas” y sus “actividades”, y estamos ya bien lejos de la certeza inmediata. (Nietzsche, Friedrich, 2006, p. 122)

Sabiduría Primitiva de los italianos.
Juan Bautista Vico.

Conciencia no es lo mismo que ciencia. Qué es ciencia, qué conciencia. Las causas del pensamiento son ocultas, sobre todo en nuestra religión. Nuestros metafísicos imaginan la mente humana semejante a una araña. ¿La ciencia del ser puede originarse de la conciencia del pensar? (...)

Pero es indudable que de ninguna manera puede uno dejar de tener conciencia de que piensa, ni dejar de deducir con certeza que es de la conciencia el pensar. Por eso manifiesta Descartes que la primera verdad es esta: Cogito ergo sum (...). Pero el escéptico no duda de que piensa: al contrario asegura de que es tan cierto que le parece verlo, y con tanta seguridad que lo defendería contra las burlas y calumnias, y no duda de su propia existencia; al contrario, procura pasarlo bien suspendiendo el asentimiento para no aumentar los inconvenientes que traen las cosas mismas con los de la opinión. Sólo que la certeza de que piensa no la llama ciencia sino conciencia, conocimiento vulgar que puede tener un cualquiera: no es una verdad tan rara o peregrina que para encontrarla sea necesario tanta reflexión del más grande de los filósofos. Saber es conocer el género o la forma de hacerse la cosa; tenemos conciencia de las cosas cuyo género o forma no podemos demostrar, así como en la vida práctica ponemos a la conciencia por testigo de las cosas de que no podemos dar señas ni razones. Aun cuando el escéptico tiene conciencia de que piensa. Ignora las causas del pensar o de qué manera se produce el pensamiento y sobre todo confesaría ignorarlo precisamente porque en nuestra religión declaramos que el alma humana es pura de toda corporeidad (...)

El dogmático replicará que el escéptico adquiere la ciencia del ser por conciencia del pensar, pues de dicha conciencia nace la indiscutible certeza del ser, y nadie puede estar absolutamente seguro de que existe si no forma su ser de algo de que no pueda dudar. Luego el escéptico no está tan seguro de que existe porque no lo deduce de ninguna cosa absolutamente indudable. A esto replicará el escéptico negando que la ciencia del ser se adquiera de la conciencia del pensar, pues afirma que saber es conocer las causas de las que nacen las cosas; yo, que pienso, soy espíritu y cuerpo, y si el pensamiento fuese la causa de mi existencia, el pensamiento sería la causa del cuerpo. Pero el cuerpo es lo que no piensa; yo, al contrario, pienso porque estoy formado de cuerpo y espíritu, de tal modo que el cuerpo y el espíritu unidos son la causa del pensar,

pues si yo fuera cuerpo no pensaría, y si solo fuera espíritu, entendería. Ciertamente el pensar no es causa de que yo sea espíritu, entendería. Ciertamente el pensar no es causa de que yo sea espíritu, sino su señal, y el signo no es la causa, el escéptico sensato no negará la certeza de los signos, pero si negará la de las causas. (Vico, Juan Bautista, 1960, p. 25)

Generación de los Animales. Aristóteles.

En el embrión, sólo el espíritu viene exterior, pues sólo él es el divino. (Aristóteles, 1992)

Diálogos sobre Metafísica. Nicolás Malebranche.

La nada carece de propiedades. Pienso luego existo. Pero ¿Qué soy yo, que pienso, en el momento en que pienso? ¿Soy un cuerpo, un espíritu, un hombre? Aún no sé nada de todo esto. Se tan sólo que, en el momento en que pienso, soy una cosa que piensa. Pero veamos: ¿puede pensar un cuerpo? ¿una extensión en longitud, anchura y profundidad puede razonar, desear, sentir? Sin dudo, no; pues todas las maneras de ser de tal extensión no consisten más que en relaciones de distancia, y es evidente que estas relaciones no son percepciones, deseos, sentimientos, en una palabra, pensamientos. Por tanto, este yo que piensa, mi propia substancia, no es un cuerpo, puesto que mis percepciones, que seguramente me pertenecen, son algo más que relaciones de distancia. (Malebranche, Nicolás, 2006, p. 212)

Tratado de la Naturaleza Humana. David Hume.

No existe un solo poder del alma que permanezca inalterable, siquiera por un momento. La mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones. No existe en ella con propiedad ni simplicidad en un tiempo, ni identidad a lo largo de momentos diferentes, sea cual sea la

inclinación natural que nos lleve a imaginar esa simplicidad e identidad. La comparación del teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se presentan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas. (Hume, David, 1992, p. 191)

La Energía Espiritual. Henry Bergson

Aquel que pudiese mirar al interior de un cerebro en plena actividad, seguir el vaivén de los átomos e interpretar todo lo que hacen, este sabría sin duda algo acerca de lo que ocurre en el espíritu, pero sólo sabría muy pocas cosas. Conocería a lo sumo lo que es expresable en gestos, actitudes y movimientos del cuerpo, lo que el estado mental contiene como acción en vía de realización, o sencillamente como acción naciente; el resto escaparía a su entendimiento. Frente a los pensamientos y sentimientos que se desarrollan al interior de la conciencia, él estaría en situación de espectador que ve distintamente todo lo que los actores hacen en la escena, pero que no entiende nada de lo que dicen (...)

Así, creo que si nuestra ciencia del mecanismo cerebral fuese perfecta, y perfecta también nuestra psicología, podríamos adivinar lo que ocurre en el cerebro para un determinado estado mental, pero la operación inversa sería imposible, porque podríamos escoger, para un mismo estado del cerebro, entre un multitud de estados mentales diferentes igualmente apropiados (...) Por consiguiente, el cerebro no determina el pensamiento; y por consiguiente, el pensamiento, por lo menos en su mayor parte, es independiente del cerebro. (Bergson, Henry, 2011, p. 118)

La Ideología Alemana. Karl Marx.

Solamente ahora, después de haber considerado (...) los momentos, los aspectos de las relaciones históricas originaria, caemos en la cuenta de que el hombre tiene también “conciencia”. Pero tampoco ésta es de antemano una conciencia “pura”. El “espíritu” nace ya tarado con la maldición de estar “preñado” de materia, que aquí se

manifiesta bajo la forma de lenguaje. El lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir también para mí mismo: y el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres. Dónde existe una relación, existe para mí, pues el animal no se “comporta” ante nada ni, en general, podemos decir que tenga “comportamiento” alguno. Para el animal, sus relaciones con otros no existen como tales relaciones. La conciencia, por tanto, es ya de antemano un producto social, y lo seguirá siendo mientras existan seres humanos. La conciencia es ante todo, naturalmente, conciencia del mundo inmediato y sensible que nos rodea y conciencia de los nexos limitados con otras personas y cosas, fuera del individuo consciente de sí mismo; y es, al mismo tiempo, conciencia de la naturaleza, que al principio se enfrenta al hombre como un poder absolutamente extraño, omnipotente e inexpugnable, ante el que los hombres se comportan de un modo puramente animal y que los amedrenta como el ganado, es, por tanto, una conciencia puramente animal de la naturaleza (religión natural).

(...)

Y, de otra parte, la conciencia de la necesidad de entablar relaciones con los individuos circundantes es el comienzo de la conciencia de que el hombre vive, en general, dentro de una sociedad. Este comienzo es algo tan animal como la propia vida social en esta fase; es, simplemente, una conciencia gregaria y, en este punto, el hombre solo se distingue del carnero por cuanto su conciencia sustituye al instinto o es el suyo un instinto consciente. Esta conciencia gregaria o tribal se desarrolla o se perfecciona después, al aumentar la producción, al acrecentarse las necesidades y multiplicarse la población, que es el factor sobre el que descansan los dos anteriores. De este modo se desarrolla la división del trabajo, que originariamente no pasaba de la división del trabajo en el acto sexual y, más tarde, de una división del trabajo introducida de un modo “natural” en atención a las dotes físicas (por ejemplo, la fuerza corporal), a las necesidades, las conciencias fortuitas, etc. La división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, puede ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa realmente algo sin representar algo real; desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría “pura”, de la teología “pura”, la filosofía y la moral “puras”, etc. (Marx, Karl, 1958, p. 240)

Los Nueve libros de la Historia Herodoto.

“Cuando Darío era rey de Persia, hizo llamar a los griegos que había en su corte y les preguntó a cambio de qué estarían dispuestos a comer los cadáveres de sus padres. Los griegos contestaron que no lo harían por nada del mundo. Más tarde, en presencia de los griegos, y a través de un intérprete para que pudieran entender lo que se decía, Darío preguntó a unos indios de la tribu de los calatias, que de hecho se habían comido los cadáveres de sus padres, a cambio de qué estarían dispuestos a quemar los cadáveres. Prorrumpieron en un grito de horror y le prohibieron hablar de algo tan espantoso”. (Herodoto, 2006, p. 367)

Dilemas Morales.

(1) Carlos es un paciente terminal va a morir con toda seguridad en una semana. Su corazón y sus riñones son del todo compatibles para dos pacientes, que morirán ineluctablemente antes que él si no se les realiza el trasplante que necesitan, con el cual, no obstante, tienen un buen pronóstico de recuperación. No existen otros donantes compatibles. ¿Matarías a Carlos, ya sea con su consentimiento o no, para salvar a los dos pacientes?

(2) Usted viaja en un barco que se accidenta. Junto a 30 sobrevivientes, usted se dirige a tierra en un bote salvavidas, pero el bote no soporta tanta gente y se decide mantener a solo 7 personas en él. ¿Crees que sería moralmente permisible que para salvar a algunas personas lanzar a los demás por la borda, sobre todo viendo que, de lo contrario, todo el mundo se ahogará?

(3) Usted tiene un ser querido que sufre de una extraña enfermedad debilitante y que lo hace sufrir de unos dolores insoportables y agonizantes. Han intentado todas las soluciones posibles, médicas y alternativas y nada. Finalmente, ésta persona con tal poner fin a tanto sufrimiento decide morir. Sin embargo, su condición es tal que no puede hacerlo por su cuenta. Le pide que por favor lo ayude a morir. Usted, sabiendo que esto es ilegal, ¿lo ayudaría?

(4) Usted es un niño esclavo en África y trabaja 20 horas al día haciendo alfombras. Una noche, tiene un sueño: Dios desciende del cielo y le dice que nadie, ni una persona en el mundo, comprará esas alfombras. ¿Cómo se sentiría usted? Decepcionado y angustiado por tanto trabajo y sufrimiento, o, satisfecho porque nadie se beneficiará de su maltrato.

(5) Un tranvía descontrolado se dirige hacia cinco personas. Usted está en un puente sobre la vía y podría detener el paso del tren lanzando un gran peso delante del mismo. Mientras esto sucede, al lado suyo sólo se halla un hombre muy gordo; de este modo, la única manera de parar el tren es empujar al hombre gordo desde el puente hacia la vía, acabando con su vida para salvar otras cinco. ¿Qué haría usted?

Citas Diversas.

Fundamentos de la Metafísica de las Costumbres.

Immanuel Kant.

Hay una tercera proposición que fluye de las precedentes y la formularía así: el deber es la necesidad de realizar una acción por respeto a la ley. El objeto concebido como efecto de la acción puede indudablemente inspirarme inclinación, pero nunca respeto, precisamente porque es un mero efecto y no el acto de una voluntad. Igualmente, no puedo tener respeto por una inclinación general ya sea la mía o la de otro; puedo todo lo más aprobarla en el primer caso, y a veces gustarme en el segundo, es decir, considerarla como favorable a mi interés. Sólo esto hay que se enlace a mi voluntad únicamente como principio, y nunca como efecto, que pueda convertirse en objeto de mi respeto y por tanto obligación para mí, que no es útil a mis tendencias pero que las domina e impide que tenga cuenta en la deliberación y en la decisión. Ahora bien, si una acción realizada por deber elimina completamente la influencia de la inclinación y, por consiguiente, todo objeto de la voluntad, no queda nada entonces que pueda determinar a la voluntad, sino la ley objetiva y subjetivamente el respeto por esta ley práctica, y por tanto la máxima de obedecer a esta ley, incluso violentando todas mis inclinaciones.

Así el valor moral de la acción no reside en el efecto que de ella se espera, como tampoco en algún principio de la acción que tome su móvil del resultado esperado. En efecto, todos estos resultados (satisfacción por su estado, contribución a la felicidad de

otro) podrían igualmente proceder de otras causas; no se necesita para ello la voluntad de un ser razonable, aunque sea sólo en esta voluntad que puede hallarse el soberano bien, el bien incondicionado, por consiguiente, la representación de la ley en sí misma, que sin duda sólo tiene lugar en el ser razonable, a condición de que estas representaciones y no el resultado esperado sea el principio determinante de la voluntad. Esto es lo único que puede constituir el bien tan precioso que llamamos bien moral. (Kant, Immanuel, 2006, p.p. 91-92)

El Malestar en la Cultura. Sigmund Freud (1856-1939)

Por consiguiente, conocemos dos orígenes del sentimiento de culpabilidad; uno es el miedo a la autoridad; el segundo, más reciente, es el temor al súper-yo. El primero obliga a renunciar a la satisfacción de los instintos; el segundo impulsa, además, el castigo, dado que no es posible ocultar ante el súper-yo la persistencia de los deseos prohibidos. Por otra parte, ya sabemos cómo ha de comprenderse la severidad del súper-yo, es decir, el rigor de la conciencia moral. Ésta continúa simplemente la severidad de la autoridad exterior, revelándola y sustituyéndola en parte. Advertimos ahora la relación que existe entre la renuncia a los instintos y el sentimiento de culpabilidad. Originalmente, la renuncia instintiva es una consecuencia del temor a la autoridad exterior, se renuncia a satisfacciones para poder perder el amor de ésta. Una vez cumplida esta renuncia, se han saldado las cuentas con dicha autoridad y ya no tendría que subsistir ningún sentimiento de culpabilidad. Pero no sucede lo mismo con el miedo al súper-yo. Aquí no basta la renuncia a la satisfacción de los instintos, pues el deseo correspondiente persiste y no puede ser ocultado ante el súper-yo. En consecuencia, no dejará de surgir el sentimiento de culpabilidad, pese a la renuncia cumplida, circunstancia ésta que representa una gran desventaja económica de la instauración de súper-yo, en otros términos, la génesis de la conciencia moral. La renuncia instintiva ya no tiene pleno efecto absolvente; la virtuosa abstinencia ya no es recompensada con la seguridad de conservar el amor, y el individuo ha trocado una catástrofe exterior amenazante – pérdida de amor y castigo por la autoridad exterior – por una desgracia interior permanente; la tensión del sentimiento de culpabilidad. (Freud, Sigmund, 2017, p. 68)

Ética de Nicómaco Aristóteles (384 - 322)

Es necesario decir que toda la virtud, siendo la virtud de alguien, es lo que confiere el estar bien o dispuesto y obrar bien (...). Por ejemplo, la virtud del caballo hace de él un buen caballo, apto para correr y capaz de soportar el choque del enemigo. Y si lo mismo ocurre con todo, la virtud del hombre es una disposición que puede hacer de él un hombre honesto, capaz de realizar la función que le es propia. ¿Cómo lo conseguirá? Lo veremos más claramente si determinamos la naturaleza de la virtud (...)

Así todo hombre prudente huye el exceso y el defecto, busca el medio y le da preferencia y este medio debe establecerse con relación a nosotros, no con relación al objeto (...). Por ello se dice generalmente que a una obra bien hecha no puede quitársele ni añadirse nada, ya que toda adición o toda supresión no pueden hacer más que destruir su perfección y en cambio este equilibrio perfecto se la conserva (...). En estas condiciones, el fin de la virtud puede ser un medio.

Hablo de la virtud moral que concierne a las pasiones y a las acciones humanas, que llevan consigo exceso, defecto y medio. Por ejemplo, los sentimientos de espanto, deseo, cólera, piedad, placer o pena, pueden afectarnos demasiado o menos de lo debido, y en ambos casos de un modo defectuoso. En cambio, tener estos sentimientos en el momento en que conviene, por unos motivos, con respecto a personas, para unos fines y de la manera que conviene, es el medio y lo mejor, es propio de la virtud. Del mismo modo, en las acciones hay exceso, defecto y medio. Por tanto, la virtud concierne a las pasiones y a las acciones en las que el exceso es una falta y el defecto es reprochable, y, al contrario, el medio consigue alabanzas y éxitos, resultado doble que es propio de la virtud. La virtud es pues una especie de término medio, ya que el fin que se propone es el medio.

Añadamos que hay mil maneras de faltar, pero una sola de obrar rectamente. Por ello es fácil no conseguir el fin y difícil alcanzarlo. Por todas estas razones el exceso y el defecto denuncian el vicio, mientras que la virtud está caracterizada por punto medio.

La virtud es pues una disposición voluntaria que consiste en el medio con relación a nosotros, definido por la razón y conforme a la conducta del hombre sabio. Ocupa el justo medio entre dos extremos viciosos, el uno por el exceso y el otro por el defecto. En las pasiones y acciones la falta consiste unas veces en quedarse más acá y otras en ir más allá de lo que conviene, pero la virtud halla y adopta el medio. Porque si, según su esencia y según la razón que define su naturaleza, la virtud consiste en un medio, está en el punto más alto respecto del bien y de la perfección.

Pero toda acción y toda pasión no admiten este punto medio. Puede ocurrir que el hombre de algunas de ellas sugiera en seguida una idea de perversidad. Por ejemplo, la alegría sentida por la desgracia del otro, la impudicia, la envidia; y en el orden de las acciones, el adulterio, el robo, el homicidio. Todas estas acciones, así como otras semejantes, provocan la censura porque son malas en sí mismas y no por su exceso o defecto. Con ellas nunca se está en el buen camino, sino siempre en la falta. En lo que les concierne, no puede plantearse la cuestión de saber si se obra bien o mal; no es posible preguntarse ni con que mujer, ni cuando, ni cómo se puede cometer adulterio. El solo hecho de realizar una de estas acciones es ya una falta. Sería como sostener que hay término medio, exceso y defecto en la práctica de la injusticia, la cobardía, la impudicia. En estas condiciones habría un medio en el exceso o en el defecto, un exceso del exceso y un defecto del defecto. Y del mismo modo que la templanza y el valor no admiten exceso ni defecto, porque en ellos el medio constituye en cierto modo una cima, así tampoco los vicios no admiten ni término medio, ni el exceso, ni el defecto, porque al entregarse a ellos se comete siempre una falta. En una palabra, ni el exceso ni el defecto tienen término medio, igual que el medio no admite ni exceso ni defecto. (Aristóteles, 2005, p.p. 83, 84)

Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres Immanuel Kant

De todo lo que es posible concebir en este mundo, e incluso fuera de él, nada hay que pueda considerarse como absolutamente bueno, sin restricción, excepto una sola cosa: una buena voluntad. La inteligencia, la facultad de aprehender las semejanzas de las cosas, así como los demás talentos del espíritu, cualquiera que sea el nombre que se les dé, o también el valor, la decisión, la perseverancia de las obras emprendidas,

cualidades de temperamento, son evidentemente desde muchos puntos de vista cosas buenas y deseables; pero pueden volverse malas y peligrosas si la voluntad que debe hacer uso de estos dones de la naturaleza y cuyas disposiciones particulares se llaman el carácter, no es una buena voluntad. Lo mismo debe decirse de los dones de la fortuna. El poder, la riqueza, la consideración, la misma salud, así como lo que produce el bienestar y el contento, en una palabra, lo que se llama la felicidad, producen una confianza en sí mismo que a veces se transforma en presunción, si no hay una buena voluntad para moderar la influencia que estas ventajas tienen sobre nuestra alma, y enderezar a la vez el principio de la acción dirigiéndolo hacia el bien general (...)

La buena voluntad es lo que es no por sus producciones y éxitos; tampoco por su facilidad para llegar a un fin propuesto, sino solamente por el querer; es decir, que es buena en sí y que, considerada en sí misma, debe indudablemente ser estimada muy superior a todo lo que podría hacer en favor de alguna inclinación o incluso del total de las inclinaciones. Aunque por la mala fortuna o por avaricia de una naturaleza madrastra, esta voluntad se viene absolutamente privada del poder de realizar sus propósitos; aunque sus mayores esfuerzos quedasen estériles, aunque no hubiese más que la buena voluntad sola (entiendo por buena voluntad no un simple deseo, sino el uso de todos los medios que podamos disponer) seguiría brillando como una piedra preciosa con su resplandor propio, como una cosa que posee su valor en sí misma. (Kant, Immanuel, 2006, p.p. 80 - 81)

Lenguaje, verdad y lógica. A.J.Ayer (1918 - 1989)

Al admitir que los conceptos éticos normativos son irreducibles a conceptos empíricos, parece que dejáramos el camino libre a la concepción “absolutista” de la ética, o sea la concepción de que los enunciados de valor no están controlados por la observación, como lo están las proposiciones empíricas ordinarias, sino únicamente por una misteriosa intuición “intelectual”. (...). Comenzamos por admitir que los conceptos éticos fundamentales no son analizables, ya que no existe ningún criterio mediante el cual se pueda poner a prueba la validez de los juicios en que aquellos figuran. Hasta este punto estamos de acuerdo con los absolutistas. Pero, a diferencia de los absolutistas, nosotros podemos dar una explicación de este hecho que concierne a los conceptos éticos. Decimos que la razón por la cual no son analizables es que son meros

pseudoconceptos. La presencia de un símbolo ético en una proposición no agrega nada a su contenido fáctico. Por lo tanto, si yo digo a alguien “Usted ha obrado mal al robar ese dinero”, no afirmo más de lo que habría afirmado diciendo sencillamente: “Usted robó ese dinero”. Al agregar que esa acción es mala no hago ninguna nueva aserción a su respecto; manifiesto, simplemente, mi desaprobación moral por ella. Es como si yo hubiera dicho “Usted robó ese dinero”, con un particular tono de horror, o lo hubiera escrito agregándole algún signo de exclamación especial. El tono o el signo de exclamación, no agrega nada al sentido literal de la sentencia. Sirve tan solo para mostrar la presencia de ciertos sentimientos en quien la exprese... (Ayer, Alfred, 1971, p. p. 130-132)

Crítica a la Razón Práctica. Immanuel Kant

LEY FUNDAMENTAL DE LA RAZÓN PURA PRÁCTICA

Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal.

(...) La razón pura, en sí misma práctica, es aquí inmediatamente legisladora. La voluntad es pensada, como independiente de condiciones empíricas, por consiguiente, como voluntad pura, como determinada por la mera forma de la ley, y ese motivo de determinación es considerado como la suprema condición de todas las máximas. La cosa es bastante extraña y no tiene igual en todo el resto del conocimiento moral. Pues el pensamiento a priori de una legislación universal posible que es, por tanto, sólo problemático, es mandado incondicionalmente como ley, sin tomar nada de la experiencia o de otra voluntad exterior cualquiera (...). Se puede denominar la conciencia de esta ley fundamental un hecho de la razón, porque no se puede inferir de datos antecedentes de la razón, por ejemplo, de la conciencia de la libertad (pues esta conciencia no nos es dada anteriormente) sino que se impone a sí misma en nosotros como proposición sintética a priori, la cual no está fundada en intuición alguna, ni pura ni empírica (...). Sin embargo, para considerar esa ley como dada, sin caer en falsa interpretación, hay que notar bien que ella no es un hecho empírico, sino el único hecho de la razón pura, la cual se anuncia por él como originariamente legisladora.

Consecuencia: La razón pura es por sí sola práctica y da (al hombre) una ley universal que nosotros denominamos la ley moral. (Kant. Immanuel, 1975, p.p. 28-29)

Cómo se Filsofa a martillazos. Friedrich Nietzsche (1844 - 1900)

Conocido es mi postulado según el cual el filósofo se sitúa más allá del bien y del mal encontrándose por encima de la ilusión del juicio moral. Este postulado deriva de un descubrimiento que yo he sido el primero en formular: no hay hechos morales. El juicio moral, como el religioso, se funda en realidades ilusorias. La moral no es sino una interpretación de determinados fenómenos, y más propiamente; una mala interpretación. Semejante al juicio religioso, la moral caracteriza un nivel de la ignorancia en que falta aún la noción de lo real, la discriminación entre lo real y lo imaginario, de modo que en este nivel la “verdad” designa sin excepción cosas que hoy día llamamos “ficciones”. De lo cual se infiere que el juicio moral nunca debe ser tomado al pie de la letra, pues siempre consiste en un puro contrasentido. Como semiótica, por cierto, es inestimable, pues revela, al que sabe por lo menos, las realidades más valiosas de cultural en interioridades, que no sabían lo suficiente para “entenderse” a sí mismas. La moral en definitiva es mero lenguaje de signos, mera sintomatología; para sacar provecho de ella es preciso saber de antemano de qué se trata. (Nietzsche, Friedrich, 2000, p.p. 44)

El Yo y el Ello Sigmund Freud (1856-1939)

Situándose en el punto de vista de la restricción de los instintos, o sea de la moralidad, podemos decir lo siguiente: el ello es totalmente amoral; el yo se esfuerza en ser moral, y el súper-yo puede ser “hipermoral” y hacerse entonces tan cruel como el ello. Es singular que cuando más se limita el hombre su agresión hacia el exterior, más severo y agresivo se hace en su ideal del yo, como por un desplazamiento y retorno de la agresión hacia el yo. La moral general y normal tiene ya un carácter severamente restrictivo y cruelmente prohibitivo, del cual procede la concepción de un ser superior que castiga implacablemente.

No nos es posible continuar la explicación de estas circunstancias sin introducir una nueva hipótesis. El súper-yo ha nacido de una identificación con el modelo paterno. Cada una de tales identificaciones tiene el carácter de una desexualización e incluso de una sublimación. Ahora bien; parece que tal transformación trae consigo siempre una

disociación de instintos. El componente erótico queda despojado, una vez realizada la sublimación, de la energía necesaria para encadenar toda destrucción agregada, y esta se libera en calidad de tendencia a la agresión y la destrucción. De esta disociación extraería el ideal, el deber imperativo, riguroso y cruel. (Freud, Sigmund, 2014, p.p. 33)

Enquiridón

San Agustín

11. Por qué Dios permite el mal. El mal no es otra cosa que privación del bien.

Aun lo que llamamos mal en el mundo, bien ordenado y colocado en su lugar, hace resaltar más eminentemente el bien, de tal modo que agrada más y es digno de alabanza si lo comparamos con las cosas malas. Pues Dios omnipotente, como confiesan los mismos infieles, “universal señor de todas las cosas”, siendo sumamente bueno, no permitiría en modo alguno que existiese algún mal en sus criaturas si no fuera de tal modo bueno y poderoso que pudiese sacar bien del mismo mal.

Pues ¿Qué otra cosa es el mal, sino la privación del bien? Del mismo modo que, en los cuerpos de los animales, el estar enfermos o heridos no es otra cosa que estar privados de salud – y por esto, al aplicarles un remedio, no se intenta que los males existentes en aquellos cuerpos, es decir, las enfermedades y heridas se trasladen a otra parte, sino destruirlas, ya que ellas no son substancia, sino alteraciones de la carne, que, siendo substancia y, por tanto, algo bueno, recibe estos males, esto es, privaciones del bien que llamamos salud -, así también todos los defectos de las almas son privaciones de bienes naturales, y estos defectos cuando son curados, no se trasladan a otros lugares, sino que, no pudiendo subsistir con aquella salud, desaparecen en absoluto. (San Agustín, 2007, p.p. 32-33)

El Malestar en la Cultura. Sigmund Freud.

La verdad oculta tras todo esto, que negaríamos de buen grado, es la de que el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se la atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también

deben incluirse una buena porción de agresividad. Por consiguiente, el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual. Sino también un motivo de tentación para satisfacer en la su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo, sin retribuirla, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlos y matarlo. Homo homini lupus ¿Quién se atrevería a refutar este refrán, después de todas las experiencias de la vida y de la historia? (Freud, Sigmund, 2017, p. p. 51-52)

OPINION

La inteligencia de los perros está fuera de toda discusión

02/10/2011

Clarín.com

Tribuna

Una mujer salió a buscar hongos acompañada por una amiga y la perra de su amiga. Fue picada por una avispa y cayó en un shock anafiláctico. Dejó de respirar y su amiga telefoneó pidiendo ayuda, pero esa ayuda tardaba en llegar porque estaban en un bosque tupido y era difícil determinar su localización exacta.

La perra – en lugar de permanecer allí, lamiendo la mano de la mujer agonizante, como su instinto le hubiera mandado – salió como un cohete, cruzó el bosque, encontró a los rescatistas y los guio hasta el lugar correcto.

El etólogo italiano Danilo Mainardi narró recientemente esta historia en el diario Corriere della Sera para ilustrar que los perros no están gobernados totalmente por el instinto y que exhiben también un comportamiento inteligente. La perra de esta anécdota no sólo hizo caso omiso de su instinto de permanecer con la persona lesionada, sino que también elaboró un plan complejo que involucraba a varios humanos.

Esta historia, y los comentarios de Mainardi, me traen a la mente la antigua y amplia literatura relacionada con la capacidad de los perros para razonar.

En particular, las obras de los filósofos griegos. Uno de los textos que ha tenido una influencia considerable en la posteridad es la Historia natural de Plinio, que también

se refiere a peces, aves y otras especies, pero se enfoca extensamente en la inteligencia canina. Plinio menciona un perro que reconoció al asesino de su amo en medio de una muchedumbre.

Mordiéndolo y ladrando, el perro obligó al hombre a confesar su crimen.

Plinio incluye el relato de un perro cuyo dueño fue sentenciado a muerte. El perro aulló lastimeramente ante el cuerpo de su amo y cuando un espectador le arrojó un pedazo de comida, el perro lo llevó hasta la boca del hombre muerto.

Cuando el cadáver del hombre fue arrojado más tarde al Tíber, el perro se arrojó al río para tratar de rescatarlo.

Desde un punto de vista filosófico, el debate sobre la inteligencia canina ya había estado presente desde tres siglos antes de lo narrado por Plinio, entre los estoicos, académicos y epicúreos. Dentro del ámbito del debate de los estoicos aparece un argumento atribuido al filósofo Crisipo que sería retomado y popularizado casi cinco siglos después por Sexto Empírico.

Sexto, filósofo e historiador griego, sostenía que los perros son capaces de razonamiento lógico y, para probarlo, escribió que un perro, habiendo llegado a una encrucijada de tres caminos, y tras detectar, mediante su olfato, que la presa no había seguido dos de los tres senderos, corría de inmediato por la tercera ruta, sin detenerse siquiera a olisquearla. Supuestamente, el razonamiento del perro era: “La presa tomó esta ruta, o la segunda o la tercera; ahora bien, si no es la primera ni la segunda, entonces debe ser la tercera”.

Sexto dijo también que los perros poseían logos – o razón – porque comprendían cómo debían atender sus heridas: remover las astillas de sus patas, mantener inmóviles sus extremidades, encontrar las hierbas adecuadas para aliviar su sufrimiento.

Plutarco, en su ensayo Sobre la inteligencia de los animales, argumentaba que, si bien el razonamiento de los animales es imperfecto comparado con el razonamiento humano, los animales exhiben razonamiento en las formas en que se adaptan y actúan.

Plutarco responde a quienes piensan que es demasiado atribuirles razón a los animales – seres carentes de una noción innata de la divinidad – al señalar que tampoco todos los humanos creen en un poder divino.

En su obra *Sobre la naturaleza de los animales*, Aeliano describe a los animales enamorándose de los humanos. En *Sobre la abstinencia de la comida animal*, escrita por el filósofo Porfirio, el autor sirio, un neoplatonista, argumenta que la inteligencia animal es una razón para hacerse vegetariano.

Todos estos son temas que han prevalecido hasta nuestros días. Incluso si no hay una definición universalmente aceptada de la inteligencia canina, deberíamos ser más sensibles acerca de este misterio. Y si es demasiado pedir que todos adopten el vegetarianismo, quizá aquellos dueños de perros que son menos inteligentes que sus mascotas podrían dejar de abandonarlos al lado del camino.

Copyright Umberto Eco / L'Espresso, 2011.

(9) Fragmento de la novela “*La insostenible levedad del ser*” de Milan Kundera.

Ya en el Génesis, Dios le confió al hombre el dominio sobre animales, pero esto podemos entenderlo en el sentido de que sólo le cedió ese dominio. El hombre no era el propietario, sino un administrador del planeta que, algún día, debería rendir cuentas de esa administración.

Descartes dio un paso decisivo: hizo del hombre el “señor y propietario de la naturaleza”. Pero existe sin duda cierta profunda coincidencia en que haya sido precisamente él quien negó definitivamente que los animales tuvieran alma: el hombre es el propietario y el señor mientras que el animal, dice Descartes, es sólo un autómatas, una máquina viviente, “*machina animata*”. Si el animal se queja, no se trata de un quejido, es el chirrido de un mecanismo que funciona mal. Cuando chirría la rueda de un carro, no significa que el eje sufra, sino que no está engrasado. Del mismo modo hemos de entender el llanto de un animal y no entristecernos cuando en un laboratorio experimentan con un perro y lo trocean vivo.

Teresa acaricia constantemente la cabeza de Karenin, que descansa tranquilamente sobre sus rodillas. Para sus adentros dice aproximadamente esto: No tiene ningún mérito portarse bien con otra persona. Teresa tiene que ser amable con los demás aldeanos porque de otro modo no podría vivir en la aldea. Y hasta con Tomás tiene que comportarse amorosamente, porque a Tomás lo necesita. Nunca seremos capaces de establecer con seguridad en qué medida nuestras relaciones con los demás son producto de nuestros sentimientos, de nuestro amor, de nuestro desamor, bondad o maldad. y hasta qué punto son el resultado de la relación de fuerzas existente entre ellos y nosotros.

La verdadera bondad del hombre sólo puede manifestarse con absoluta limpieza y libertad en relación con quien no representa fuerza alguna. La verdadera prueba de la moralidad de la humanidad, la más honda (situada a tal profundidad que escapa a nuestra percepción), radica en su relación con aquellos que están a su merced: los animales. Y aquí fue donde se produjo la debacle fundamental del hombre, tan fundamental que de ella se derivan todas las demás.

Sigo teniendo ante mis ojos a Teresa, sentada en un tocón, acariciando la cabeza de Karenin y pensando en la debacle de la humanidad. En ese momento recuerdo otra imagen: Nietzsche sale de su hotel en Turín. Ve frente a él un caballo y al cochero que lo castiga con el látigo. Nietzsche va hacia el caballo y, ante los ojos del cochero, se abraza a su cuello y llora. Esto sucedió en 1889, cuando Nietzsche se había alejado ya de la gente. Dicho de otro modo: fue precisamente entonces cuando apareció su enfermedad mental. Pero precisamente por eso me parece que su gesto tiene un sentido más amplio. Nietzsche fue a pedirle disculpas al caballo por Descartes. Su locura (es decir, su ruptura con la humanidad) empieza en el momento en que llora por el caballo.

Y ése es el Nietzsche al que yo quiero, igual que quiero a Teresa, sobre cuyas rodillas descansa la cabeza de un perro mortalmente enfermo. Los veo a los dos juntos: ambos se apartan de la carretera por la que la humanidad, “ama y propietaria de la naturaleza”, marcha hacia adelante.

trujillo<https://xdoc.mx/documents/reporte-final-proyecto-aula-psicologia-del-aprendizaje-5c058d9aa8bb5?cv=1>



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: German Plaza Chavez
Título del ejercicio: revisar
Título de la entrega: reporte turnitin
Nombre del archivo: NUEVO_Tesis_Germ_n_Plaza_2.docx
Tamaño del archivo: 1.58M
Total páginas: 147
Total de palabras: 36,460
Total de caracteres: 194,921
Fecha de entrega: 03-mar-2021 01:34p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 1523355801



UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
SOCIALES Y EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado de
Ciencias Humanas Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPONE A METODOLÓGICA REFLEXIVA PARA MEDIR EL NIVEL DE
COMPETENCIA PEDAGÓGICA EN LOS DOCENTES DEL PRIMER CICLO DE
LA EDUCACIÓN DE CIENCIAS HUMANAS SOCIALES Y EDUCACIÓN DE
LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS HUMANAS SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO.

Tesis presentada por el Sr. German Plaza Chavez en la Unidad de Posgrado de
Ciencias Humanas Sociales y Educación.

Presentado por:

AUTORE: GERMAN ARTHUR PLAZA CHAVEZ

ASesor: M. G. FERNANDO VÁSQUEZ VÁSQUEZ

LIMA PERÚ, 03 MAR 2021


Gerardo Fernández Vázquez

reporte turnitin

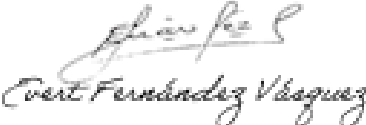
INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	17%	1%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.scielo.sa.cr Fuente de Internet	1%
2	documentop.com Fuente de Internet	1%
3	capacitacion.se.gob.hn Fuente de Internet	1%
4	www.clubensayos.com Fuente de Internet	1%
5	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	filosofiaieslaorden.wikispaces.com Fuente de Internet	1%
7	freddy-profesional-freddy.blogspot.com Fuente de Internet	1%
8	issuu.com Fuente de Internet	1%
9	www.esalud.com Fuente de Internet	<1%

89	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
90	www.textos escolares.gov.co Fuente de Internet	<1 %
91	trabajadores.co.cu Fuente de Internet	<1 %
92	www.fargarossell.ad Fuente de Internet	<1 %
93	www.registrocivil.cl Fuente de Internet	<1 %
94	www.sav.us.es Fuente de Internet	<1 %
95	worldcat.org Fuente de Internet	<1 %
96	www.adonde.com Fuente de Internet	<1 %
97	www.regionlambayeque.gob.pe Fuente de Internet	<1 %


Evert Fernández Vázquez

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 10 words