

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Subsecretaría de Educación Media Superior

BACHILLERATO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE ESTUDIOS
ACUERDO SECRETARIAL 653

TEMAS DE FILOSOFÍA

México, 2013.



DIRECTORIO

Lic. Emilio Chuayffet Chemor

Secretario de Educación Pública

Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez

Subsecretario de Educación Media Superior

Lic. Juan Pablo Arroyo Ortiz

Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico

Ing. Ramón Zamanillo Pérez

Director General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

Dr. César Turrent Fernández

Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria

Mtro. Carlos Alfonso Morán Moguel

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Lic. Martha Patricia Ibarra Morales

Coordinadora Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los CECyTEs

**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE TEMAS DE FILOSOFÍA
BACHILLERATO TECNOLÓGICO
COMPONENTE PROPEDÉUTICO**

AUTORES

Alejandro de la Cueva Murillo/*CECyTE Zacatecas*, Carolina González Barreno/*DGETI Chihuahua*, Crisógona Pérez Martínez/*CECyTE Puebla*, José Ricardo Elguera Mendoza/*CECyTE Guanajuato*, Lilián Bertha Nepote Barba/*DGETI Distrito Federal*, Norma Débora Treviño Vázquez/*DGETI Tamaulipas* y Víctor Florencio Ramírez Hernández/*DGETI Puebla*.

ASESORES

Eugenio Echeverría Robles/*FMFpN CIFpN* y Teresa de la Garza Camino/*FMFpN UNAM*.

LECTORES

Ana Rosa González González/*DGETA Morelos*, Andrés Palmeros Barradas/*DGECyTM Jalisco*, Jesús Francisco González Lozano/*DGETA Zacatecas*, Julio César del Ángel Rojas/*DGETA Puebla*, Marco Antonio López Hernández/*DGETA Tlaxcala* y Mariela Cantarell Gamboa/*DGETA Edo. de México*.

COORDINACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO

Luz María Álvarez Escudero/*DGETA Edo. de México*

REVISIÓN Y CORRECCIÓN TÉCNICA

Dagoberto Juárez Juárez

APOYO EN CORRECCIÓN DE ESTILO

Sandra Olivia Arana Hernández

DISEÑO DE PORTADA

Edith Nolasco Carlón

COORDINACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

María Penélope Granados Villa

ÁREAS INSTITUCIONALES DE APOYO:

Asesora en Innovación Educativa

Ana Margarita Amezcua Muñoz

Subdirección de Divulgación

Julia Martínez Becerril

Departamento de Tecnología de la Información

Paulo Sergio Camacho Cano y Guillermo Aguirre Torres

Contenido

Presentación	5
Introducción	8
1. Propósitos formativos por competencias	9
1.1. Propósitos formativos de la asignatura	9
1.2. Relación entre materias, asignaturas y competencias	9
1.2.1. Relación entre asignaturas y competencias en el bachillerato tecnológico	9
1.2.2. Relación de <i>Temas de Filosofía</i> con otras asignaturas del campo disciplinar	9
1.2.3. Relación de <i>Temas de Filosofía</i> con otras asignaturas de la estructura curricular	10
1.3. Relación de Temas de Filosofía con el perfil de egreso de la Educación Media Superior	10
1.3.1. Relación de <i>Temas de Filosofía</i> con las competencias genéricas	10
1.3.2. Relación de <i>Temas de Filosofía</i> con las competencias básicas de Humanidades.....	11
1.3.3. Relación de <i>Temas de Filosofía</i> con las competencias disciplinares extendidas de Humanidades	12
1.3.4. Ejemplo de relación entre competencias y contenidos.....	12
2. Estructura de Temas de Filosofía	14
2.1. Contenidos conceptuales	14
2.1.1. Concepto fundamental	14
2.1.2. Conceptos subsidiarios	14
2.1.3. Áreas de interés.....	15
2.2. Contenidos procedimentales	17
2.3. Contenidos actitudinales	18
3. Organización del curso	20
3.1. Operación del programa de Temas de Filosofía	20
3.2. Instrumentación de ECA en Temas de Filosofía	22
3.2.1. Trabajo colegiado	22
3.2.2. Organización de la ECA	22
3.2.3. Comunidad de indagación	23
3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje filosófico.....	25
3.2.5. La ECA y la comunidad de indagación	26
3.2.6. Evaluación.....	29
3.3. Ejemplo metodológico	33
Fuentes de consulta	40
Básica	40
Complementaria	40

Presentación

Para el ingreso de planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), las instituciones de este nivel educativo asumen el compromiso de adoptar el Marco Curricular Común (MCC)¹ y por tanto, de instaurar los mecanismos necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y garantizar el desarrollo del perfil del egresado.

En el nivel de concreción institucional de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Coordinación Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), ha llevado a cabo un proceso de evaluación y actualización de la estructura curricular y los programas de estudio del Bachillerato Tecnológico, efectuando cambios enfocados a mejorar su pertinencia y por tanto los resultados de la formación, considerando las modificaciones recientes realizadas al Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico² y la separación de los campos disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales, con la definición de sus respectivas competencias básicas y extendidas³.

La modificación de la estructura curricular contempla:

- La incorporación de dos asignaturas básicas: Lógica y Ética.
- La integración de contenidos de las asignaturas de Ciencia, tecnología, sociedad y valores (CTSyV) en una sola.
- La organización de las asignaturas de Matemáticas en el orden disciplinar clásico, mediante la incorporación de la asignatura de Cálculo Integral y la reubicación de Probabilidad y Estadística.
- La adición del área propedéutica de Humanidades y ciencias sociales con cuatro asignaturas: Temas de Filosofía, Literatura, Historia y Temas de Ciencias Sociales.
- El enriquecimiento de la oferta en las tres áreas propedéuticas restantes, con las asignaturas de Matemáticas Aplicadas en el área Físico-Matemática, Temas de Ciencias de la Salud en el área Químico-Biológica e Introducción al Derecho en el área Económico-Administrativa.
- La explicación requerida para la asignación del área propedéutica a los estudiantes, especificando que estas 12 asignaturas no tienen prerequisites de asignaturas o módulos previos ni están relacionadas con las carreras de formación profesional, por lo que un estudiante puede cursar cualquier área propedéutica independientemente de la carrera en la que esté inscrito.

En cuanto a la actualización de los programas de estudio, nuevamente se ha procurado avanzar en el despliegue de una educación centrada en el aprendizaje; además de tomar en cuenta las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas que conforman el MCC⁴ y que corresponden a la oferta académica del Bachillerato tecnológico, se analizaron los saberes y procedimientos imprescindibles de cada campo de conocimiento con el fin de establecer los conceptos fundamentales y subsidiarios que se proponen en las distintas asigna-

¹ ACUERDO número 442 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de septiembre de 2008.

² ACUERDO Número 653 de la SEP por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el DOF el 4 de septiembre de 2012.

³ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.

⁴ ACUERDO número 444 de la SEP, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008.

turas, para propiciar la construcción de aprendizajes significativos.

De tal manera que los nuevos programas se han enriquecido, destacando la mejora en los siguientes elementos:

- La descripción de la relación de las asignaturas del programa de estudios con el resto de las asignaturas de la estructura curricular, así como con las competencias genéricas y disciplinares.
- La inclusión de ejemplos para establecer la articulación entre las competencias y los contenidos de las asignaturas.
- La actualización de las estructuras de conceptos fundamentales y subsidiarios.
- La incorporación de las competencias disciplinares extendidas⁵ en las asignaturas de áreas propedéuticas.
- La incorporación de las competencias filosóficas del campo disciplinar de Humanidades⁶ en las asignaturas básicas y propedéuticas relacionadas con esa disciplina.
- La enunciación de propuestas para fomentar la lectura y la comprensión lectora desde el abordaje de las asignaturas.
- La ampliación de las orientaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje y la instrumentación de las estrategias didácticas.
- El fortalecimiento de las recomendaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias.
- La propuesta de registro del desarrollo de competencias.
- La presentación de nuevos ejemplos metodológicos para el desarrollo de competencias a través de estrategias didácticas.
- La actualización y organización de las fuentes bibliográficas básicas y complementarias.

Es pertinente señalar que los programas de estudio de las nuevas asignaturas del área de Humanidades y ciencias sociales, tanto de formación básica como propedéutica, contienen elementos y apartados comunes, pero se han diseñado en documentos individuales con el fin de profundizar en las orientaciones que contribuyan a facilitar su instrumentación.

Las modificaciones descritas en esta presentación entrarán en vigor para los alumnos de primer ingreso, a partir del ciclo escolar 2013-2014, por lo que los estudiantes inscritos en el Bachillerato Tecnológico en ciclos escolares previos, continuarán su formación bajo lo establecido en los planes y programas de estudio vigentes en la fecha de su ingreso.

En el ámbito del diseño curricular, es una responsabilidad institucional realizar un proceso de revisión de los planes de estudios al concluir el periodo establecido de la trayectoria de una estructura curricular, que en el Bachillerato Tecnológico es de seis semestres, mientras que los programas de estudio deben transitar ese proceso cada ciclo escolar, dada la exigencia permanente de atender las necesidades de pertinencia y calidad de la educación.

⁵ ACUERDO número 486 de la SEP por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado en el DOF el 30 de abril de 2009.

⁶ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.

Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico⁷
(Semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física	4. Temas de Administración	7. Introducción a la Bioquímica	10. Temas de Ciencias Sociales
2. Dibujo Técnico	5. Introducción a la Economía	8. Temas de Biología Contemporánea	11. Literatura
3. Matemáticas Aplicadas	6. Introducción al Derecho	9. Temas de Ciencias de la Salud	12. Historia

Componente de formación básica
 Componente de formación propedéutica
 Componente de formación profesional

* Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.
 * Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.
 ** El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

⁷ ACUERDO Número 653 de la Secretaría de Educación Pública por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de septiembre de 2012.

Introducción

Temas de Filosofía es un espacio curricular de las Humanidades, con carácter propedéutico, para que el estudiante desarrolle las competencias⁸ genéricas y las competencias disciplinares relacionadas con el hacer filosófico, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En este sentido pretende responder, en lo individual y en lo colectivo, a los retos de la sociedad presente y futura: justicia social, democracia solidaria y efectiva, interculturalidad y desarrollo sustentable.

Temas de Filosofía se orienta al logro de las competencias genéricas de manera que el estudiante comprenda el mundo e influya en él. Es así como cobran importancia la forma de trabajo en aula y los contenidos, en tanto corresponden al campo disciplinar y promueven que el estudiante siga aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Los contenidos procedimentales y actitudinales de *Temas de Filosofía* corresponden a habilidades filosóficas relativas a la argumentación y a la hermenéutica.

Los contenidos conceptuales de tercer nivel están organizados en áreas de interés. Tales conceptos juegan un doble papel: son objeto e instrumento para indagar o reflexionar. Las áreas de interés han sido una base para organizar los contenidos conceptuales de acuerdo con dos criterios de relevancia: para la vida personal y para la vida académica (en relación con algún autor o con la Historia de la Filosofía). Las áreas de interés no corresponden estrictamente a una rama de la filosofía, aunque se puede encontrar esa relación.

Con esta forma de organizar los contenidos se pretende cubrir el propósito formativo (ligado a las competencias genéricas) y el propedéutico (ligado a las competencias disciplinares extendidas y particularmente de las Humanidades). En cuanto a los contenidos actitudinales, corresponden estrechamente con determinadas disposiciones para indagar en filosofía.

El desarrollo de las competencias de Humanidades está en función de los contenidos pero también de los procesos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje filosófico deben corresponder a las formas en que se hace filosofía. Por ello, la propuesta didáctica para trabajar *Temas de Filosofía*, al igual que *Lógica y Ética*, corresponde a la Comunidad de indagación⁹.

Para el trabajo en aula juega un papel fundamental la *Colección de actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias filosóficas* basado en la colección *18 para los 18*¹⁰, mediante la cual se presentan propuestas didácticas para trabajar en el aula por medio de la metodología de comunidades de investigación filosófica.

⁸ Aunque el término *competencia* es uno, deriva de dos voces distintas. *Competere* viene del latín y significa «hacerse responsable de lo que te corresponde». En contraste, *Agón* proviene del griego y se refiere a salir victorioso de una competición y, por ello a vencer. Y si hay vencedores, hay vencidos; si hay ganadores, hay perdedores. En cambio, la primera acepción recupera la relación entre conceptos, habilidades y actitudes, al mismo tiempo que tiene un sentido de solidaridad y alteridad. Por eso en *Temas de Filosofía* no se dice que alguien sea competente o incompetente, sino que se encuentra desarrollando o no una competencia.

⁹ Es una metodología desarrollada por Mathew Lipman y Anna Margaret Sharp. Ha sido puesta en práctica en diferentes países y con nombres distintos: Filosofía para niños y Filosofía para adolescentes, entre otros.

¹⁰ La colección fue coeditada por la SEP y el FCE en 2010. Ejemplos de novelas que se han elegido para desarrollar ese material son: *Las batallas en el desierto* y *La muerte de un instalador*.

1. Propósitos formativos por competencias

1.1. Propósitos formativos de la asignatura

Que el estudiante aprenda dialógica y argumentativamente a:

- a) Problematizar en torno a determinadas situaciones relativas a sí mismo, la sociedad, el ser humano y las relaciones persona-sociedad-naturaleza.
- b) Explorar las respuestas que se propongan a esas problematizaciones.
- c) Indagar los supuestos de las situaciones, cuestionamientos o respuestas.
- d) Indagar las consecuencias de esos cuestionamientos, situaciones o respuestas.
- e) Explicitar las evidencias en que se basen las respuestas.
- f) Evaluar la coherencia entre respuestas.
- g) Analizar las relaciones entre respuestas,
- h) Precisar el sentido de los conceptos que se usen de manera relevante en este proceso de problematización, exploración, indagación, explicitación, análisis o evaluación.

1.2. Relación entre materias, asignaturas y competencias

1.2.1. Relación entre asignaturas y competencias¹¹ en el bachillerato tecnológico

Una forma de relación es por el tipo de actividades que se diseñen y efectúen en clase, que promuevan el desarrollo de competencias genéricas (CG).

Al diseñar actividades en la ECA acordes con las intenciones de cada momento), la relación puede darse en la apertura, el desarrollo o el cierre; en el caso de las asignaturas de Humanidades y Ciencias sociales, la relación se establece si se incluyen actividades ligadas al arte (CG 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros), la comunicación (CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados), la investigación (CG 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos) y la argumentación (CG 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva).

Otra forma de relación con las competencias disciplinares y con las genéricas y sus atributos, está en los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales de la asignatura.

En otros casos la propuesta didáctica particular de la asignatura facilita ciertas relaciones entre las áreas de interés y la indagación filosófica, al facilitar la relación de las competencias genéricas al tomarlas como objeto de crítica y reflexión.

1.2.2. Relación de *Temas de Filosofía* con otras asignaturas del campo disciplinar

Temas de Filosofía propicia que los estudiantes recuperen sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales logrados en *Lógica*, *Ética* y *CTSyV*, y que realicen una reflexión de segundo orden -propia de la práctica filosófica- sobre esos aprendizajes.

¹¹ Las competencias genéricas (CG) y las disciplinares básicas (CDB) así como las de Humanidades se encuentran en los acuerdos 444 y 656.

Además promueve que los estudiantes complementen, desde otras perspectivas, la valoración y análisis de los aprendizajes que hallan logrando en asignaturas de Ciencias sociales y Humanidades como *Temas de Ciencias Sociales, Literatura o Historia*.

1.2.3. Relación de *Temas de Filosofía* con otras asignaturas de la estructura curricular

Las asignaturas del bachillerato tecnológico están orientadas a que los estudiantes desarrollen las competencias genéricas y disciplinares del Sistema Nacional de Bachillerato. A su vez, éstas consisten en la construcción o desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una ciudadanía y una vida en sociedad que sean plenas, y el ejercicio de un proyecto de vida razonable, apropiado para el mundo actual, con la diversidad que lo caracteriza y la necesidad de un desarrollo sustentable, de interculturalidad, de democracia solidaria, de libertad y justicia social.

Las asignaturas del área *Humanidades* se fundamentan en las competencias disciplinares básicas y extendidas. Se orientan a que los estudiantes desarrollen competencias al aportar elementos para que conozcan, desde una perspectiva crítica y reflexiva, a sí mismos, a la sociedad, al ser humano y las relaciones persona-sociedad-naturaleza, para que encaren la realidad y se interesen en la configuración de mundos posibles, enfrenten críticamente las distopías y busquen constructivamente las utopías.

En el sentido expuesto arriba, *Temas de Filosofía* hace que los estudiantes aborden reflexiva, crítica y analíticamente los contenidos de otros campos disciplinares. De esta manera se relaciona con las otras asignaturas del bachillerato tecnológico en tanto estudia cómo las prácticas humanas (comunicación, ciencias, tecnologías y artes, entre otras) se fundamentan en y generan creencias, tienen un carácter moral-político, un trasfondo sociocultural y económico que busca fines diversos, responde a determinados intereses —a veces contrarios entre sí—, se basa y orienta en ciertos valores, y pueden llegar a tener un carácter ético-político, epistémico o estético.

Hay aprendizajes de *Temas de Filosofía* que debieron ser logrados ya en las asignaturas previas. Por ejemplo, la Competencia genérica 1 corresponde con la reflexión sobre sí mismo; en algún momento puede ser una reflexión de segundo nivel y la formulación de un proyecto individual. La Competencia genérica (CG) 2 corresponde a la experiencia estética que se relaciona con la crítica, y la CG 6 que está relacionada con el pensamiento crítico y la argumentación, o las CG 9, 10 y 11 que tienen relación con un proyecto de sociedad.

1.3. Relación de *Temas de Filosofía* con el perfil de egreso de la Educación Media Superior

1.3.1. Relación de *Temas de Filosofía* con las competencias genéricas

El marco en el que se relacionan las competencias genéricas y las disciplinares es la vida misma y el mundo. La vida, el mundo, la interacción entre ambos y el conocimiento de estas tres dimensiones presentan múltiples exigencias a las personas: desenvolverse en contextos plurales, hacer frente al cada vez más amplio universo de información, mantener una actitud crítica ante el mundo, desarrollar soluciones a problemas complejos e inéditos, actuar de manera reflexiva y responsable para consigo mismas y el mundo, así como promover el aprendizaje permanente, la convivencia en la diversidad, la solidaridad y la democracia. Por lo anterior, *Temas de Filosofía* se relaciona con todas las competencias genéricas, pero es factible hallar relaciones más puntuales en los elementos que se señalan con color a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Relaciones entre <i>Temas de Filosofía</i> y las competencias genéricas					
Competencias genéricas	Elementos del programa de estudios de <i>Temas de Filosofía</i>				
	Propósitos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Propuesta didáctica
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.					
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.					
3. Elige y practica estilos de vida saludables.					
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.					
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.					
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.					
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.					
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.					
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.					
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.					
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.					

1.3.2. Relación de *Temas de Filosofía* con las competencias básicas de Humanidades¹²

Las competencias con las que se relaciona directamente son:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva,
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad,
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos,

¹² Acuerdo 656 de la SEP.

11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural, su defensa y preservación, y
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

1.3.3. Relación de *Temas de Filosofía* con las competencias disciplinares extendidas de Humanidades¹³

Las competencias con las que se relaciona de manera directa son:

1. Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.
2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.
3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.
4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.
5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura.
7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual.
8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes de pensamiento.
9. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.

1.3.4. Ejemplo de relación entre competencias y contenidos

En el plano conceptual es factible trazar múltiples relaciones entre competencias. El tránsito del discurso a la práctica y luego al desarrollo personal se logra mediante las actividades de aprendizaje. Con base en esta idea, en la tabla siguiente se presenta un ejemplo para establecer relaciones entre competencias y los contenidos relacionados con la asignatura.

Tabla 2. Relación entre <i>Temas de Filosofía</i> y competencias	
Competencia Genérica	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Atributo	6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
Competencia disciplinar básica	H3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
Competencia disciplinar extendida	H4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.
Explicación de la relación	En el aprendizaje de la filosofía, el estudiante cuestiona y reflexiona

¹³ Acuerdo 486. En él se establecen las competencias disciplinares extendidas que forman parte del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Tabla 2. Relación entre <i>Temas de Filosofía</i> y competencias		
		las visiones que se tienen sobre el mundo. Ante la diversidad él debe asumir una postura personal. Este cambio implica el reconocimiento de sus creencias –derivadas de su experiencia personal, del sentido común o de su exposición continua y a los medios masivos de comunicación-, criticarlas al enfrentar evidencias desconocidas por él y tomar una postura diferente. Así, el mismo hecho de asumir mediante un proceso de crítica y argumentación le permiten aprender a tomar decisiones libres e informadas.
Contenidos Relacionados	Fácticos	Cosmovisión, necesidad y posibilidad, instrumentalidad (área de interés 7).
	Procedimentales	Identifica los supuestos que subyacen a una postura o a una emisión.
	Actitudinales	Actitud metodológica. Disposición para preguntar, cuestionar y dudar. Requiere la crítica, es decir, que el sujeto trate de justificar sus propias creencias y que exija razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.

2. Estructura de *Temas de Filosofía*

2.1. Contenidos conceptuales

2.1.1. Concepto fundamental

El concepto fundamental de esta asignatura es *Pensamiento filosófico*, entendido como un producto histórico y cultural, como un modo de acercarse a la realidad (hacer filosofía) y como una forma particular de ver y entender al mundo.

2.1.2. Conceptos subsidiarios

- Reflexión de metanivel
- Crítica
- Racionalidad/razonabilidad
- Argumentación

El pensamiento filosófico es un cuestionamiento sobre el mundo y se desarrolla como una reflexión que abstracta. Por ello un concepto subsidiario es **reflexión de metanivel** (reflexión de segundo orden). El mero cuestionamiento es un ejercicio racional, a partir de la pregunta se ensayan respuestas, las cuales se someten a un proceso de evaluación, es decir, se formulan y siguen criterios para su aceptación. Por eso, tanto la **crítica** como el dúo **racionalidad/razonabilidad** son otros conceptos subsidiarios.

Este proceso de cuestionamiento, formulación de criterios y construcción de respuestas se da en un diálogo. El diálogo puede ser individual o colectivo. Las razones que se presentan a favor de una respuesta dada se enfrentan a otras razones y cuestionamientos. De ahí que la **argumentación** es el otro concepto subsidiario.

De esta manera se estructura la red conceptual¹⁴ de *Temas de Filosofía*.

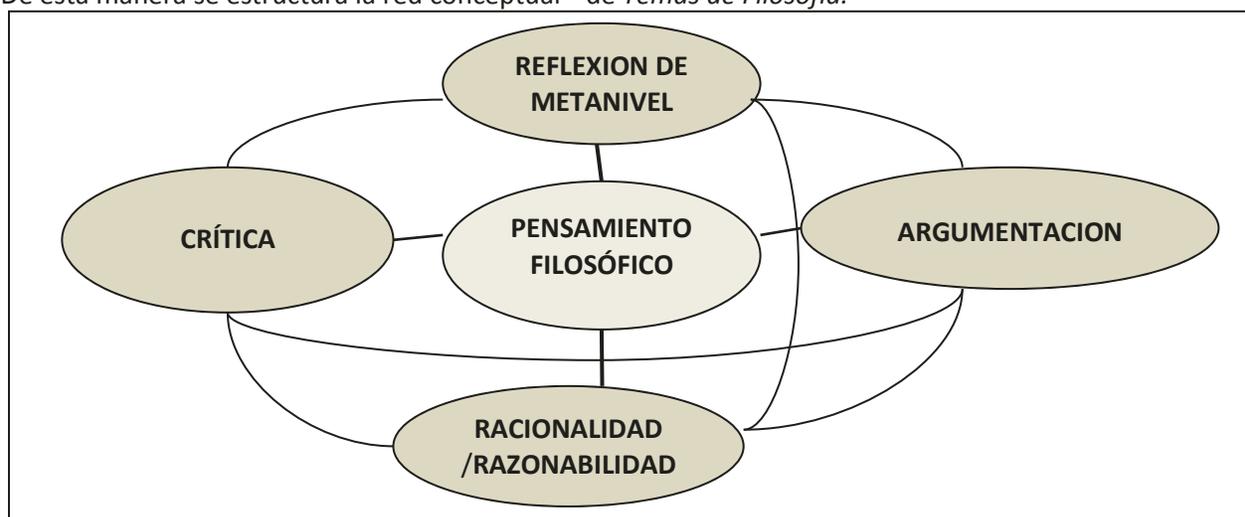


Fig. 1

¹⁴ Las competencias no pueden ser vistas como estantes con casilleros en que los que se ubican conocimientos, habilidades o actitudes, es decir, agrupados pero separados. El desarrollo de cualquiera de los tres elementos “mueve” a los otros dos. De la misma manera, los conceptos –como las habilidades y las actitudes– constituyen redes.

2.1.3. Áreas de interés

Para que los estudiantes construyan la red conceptual de *Temas de Filosofía* se propone que reflexionen en ciertas áreas de interés, y que en esa reflexión empleen determinados conceptos que, de diversas formas, han estado presentes en el pensamiento filosófico como interés, instrumento u objeto de reflexión (tabla 3).

Los conceptos para reflexionar en cada área de interés forman un grupo del que pueden hacerse diversas lecturas. Dos ejemplos: por su relevancia para la cotidianidad de los estudiantes o para su desarrollo académico posterior; o desde una visión meramente disciplinaria puede ubicárseles en relación con las disciplinas o las problemáticas filosóficas.

Es imprescindible considerar que las áreas de interés son base para diseñar actividades de aprendizaje en los que los estudiantes puedan reflexionar filosóficamente sobre distintos aspectos del mundo¹⁵, y que para ello empleen conceptos que se han ocupado en la filosofía –entendida como un producto cultural e histórico–.

Tabla 3. Áreas de interés y conceptos a abordar		
1. La filosofía	2. Vida humana y sentido de los actos humanos	3. Naturaleza humana, amor y emociones
Asombro Cuestionamiento Argumentación Racionalidad Razonabilidad Reflexión Práctica	Cambio Felicidad Virtud Verdad Libertad Realización Persona Convivencia racional Conducta intencional	Amor Bien y mal Carácter Educación Relación mente-cuerpo Materia-emociones-pensamiento Identidad Comportamiento y experiencia Aprendizaje Conciencia individual del pasado y del futuro Creencia (Auto)reflexión Identidad personal Intencionalidad Objetivo/subjetivo
4. Formas de gobierno, estado y leyes	5. Relación del hombre con la sociedad	6. El ser y la existencia
Justicia Democracia Sociedad y estado Derecho natural Ley Diversidad Clases sociales Orden/desorden Poder Multiculturalismo Propiedad Guerra Paz	Verdad Enajenación Trabajo Intervención consciente Práctica social Sociedad Soledad Igualdad y justicia Clase social Conciencia y tolerancia Cultura Tecnociencia Globalización	Existencia Sustancia Naturaleza Mundo Mundo posible Cualidades Causa Realidad Esencia Cambio Perfección Ideas Unidad/diversidad Tiempo

¹⁵ No se trata de trabajar todos los conceptos durante el semestre, como tampoco de que en una ECA se aborden todos los conceptos de un área de interés. La propuesta es cubrir todas las áreas y varios conceptos por cada una. *Vid* § 3.1.1.

Tabla 3. Áreas de interés y conceptos a abordar

Tabla 3. Áreas de interés y conceptos a abordar		
7. Relación del hombre con el mundo	8. Conocimiento científico	9. Forma de pensar
Cosmovisión Verdad Causalidad Necesidad y posibilidad Instrumentalidad Ideas Cualidades Apariencia Sensación y memoria Experiencia Conocimiento Normalidad/anormalidad Significados compartidos Prácticas compartidas	Experiencia Observación Verdad/falsedad Métodos Certeza Fiabilidad Teorías Aceptabilidad Leyes Descripción/ explicación Demostración/ explicación /comprensión Desarrollo de la ciencia	Método Conocimiento Crítica Duda Error Evidencia Certeza Inferencia Justificación Creencias Verdad Creatividad Razonabilidad
10. Garantías del conocimiento	11. Lenguaje	12. La sociedad ideal
Suspensión del juicio Posibilidad de conocer Racionalidad Evidencia Humildad intelectual Método Creencia Relatividad Conocimiento social Innovación Descubrimiento/invencción	Representar/usar Palabras y frases Concepto y proposición Práctica social Sentido Significado Nombrar Expresar Interpretar Comunicación humana Tipos de enunciados	Formas de gobierno Equidad Modos de producción Distopía - Utopía Democracia Deliberación Tolerancia Sociedad abierta
13. Sentido de la historia	14. Libertad	15. Arte, expresión y apreciación estética
Progreso Historia Sentido de la historia Alienación Libertad Controlar el sentido de la historia	Conocimiento-voluntad Acto liberador Deber Emoción Errores propios Alienación Espontaneidad Autoconocimiento Acciones	Inteligibilidad y reconocimiento Captación de la belleza Sensibilidad e inteligencia Afectividad y sensibilidad Obra de arte Gusto Belleza y utilidad Imitación Costumbre Alta cultura Cultura tolerada Valoración de la naturaleza Bellas artes Artesanía Experiencia estética Percepción de la belleza Armonía

2.2. Contenidos procedimentales

El aprendizaje de los contenidos conceptuales no se da memorizándolos, sino haciendo algo con ellos. Con los contenidos procedimentales ocurre similar: el sujeto los desarrolla poniéndolos en práctica. De esta manera, las Estrategias centradas en el aprendizaje (ECAs) de *Temas de Filosofía* deberán estar formadas por actividades para que los estudiantes problematicen, exploren respuestas tanto elaboradas por ellos como algunas que se han dado en la historia de la filosofía, indaguen supuestos y consecuencias, expliciten evidencias, evalúen la coherencia entre respuestas, analicen relaciones entre respuestas, esclarezcan el sentido de conceptos, todo ello de manera dialógica y argumentativa.

En consecuencia, las formas fundamentales de trabajo tendrán que ser la acción cooperativa entre estudiantes para formular preguntas, discutir y analizar, contrastar con las ideas de determinados filósofos, de compañeros de aula o de ellos mismos, así como para reconocer las acciones que realicen en este proceso y la manera en que las hacen. En este sentido, los contenidos procedimentales de *Lógica y Ética*, así como algunos de *CTSyV* corresponden también a aprendizajes de *Temas de Filosofía*.

Bajo esta consideración, el estudiante aprende a reflexionar filosóficamente cuando en un proceso dialógico:

1. Plantea preguntas relevantes en torno a una situación dada.
2. Identifica el aspecto problemático de una pregunta dada.
3. Diferencia las preguntas filosóficas de las que no lo son.
4. Interroga sobre las razones que tiene al sostener algo o decir algo.
5. Señala cómo sabe que las razones que presenta para sostener una tesis o una emisión dada son adecuadas, correctas o buenas.
6. Identifica los supuestos que subyacen a una postura o a una emisión.
7. Propone formas de verificar o refutar la respuesta que se proponen
8. Aporta pruebas que apoyen las razones que ofrece.
9. Busca nueva información para formular respuestas en una discusión cuando no tiene las bases necesarias.
10. Parafrasea las emisiones de los demás tratando de recuperar su sentido.
11. Expresa de diversas maneras una emisión dada y trata de conservar su sentido.
12. Explora las diferencias entre propuestas que se presentan como diferentes o contrarias.
13. Clarifica el sentido de lo que expresa.
14. Infiere consecuencias de sus emisiones o de sus tesis.
15. Valora la coherencia o congruencia de las emisiones que se van dando en una discusión.
16. Indica en qué hechos se basa una opinión dada.
17. Cita personas que pueden funcionar como autoridades en apoyo de lo que expresa.
18. Da razones para avalar a las personas que cita como autoridad.
19. Establece relaciones entre lo que él dice y lo que dicen otras personas.
20. Identifica lo que reafirma, lo que modifica o lo que incorpora tras participar en una discusión.
21. Distingue concepciones filosóficas que se presume son divergentes.
22. Identifica lo que comparten concepciones filosóficas que se presume son coincidentes.
23. Diferencia entre verdad lógica y verdad de hecho.

2.3. Contenidos actitudinales¹⁶

El estudiante aprende conceptos y habilidades en filosofía para criticarse a sí mismo, para enjuiciar sus creencias, decisiones, actos e intereses, las interacciones sociales y las relaciones de la sociedad con la naturaleza.

En relación con las competencias, las actitudes se aprenden mediante un proceso -característico del hacer filosófico- que transita de tener una experiencia, reflexionar sobre ella y obtener determinadas conclusiones aplicables a su comportamiento. En *Temas de Filosofía* este proceso va de adoptar una actitud a asumirla.

Mediante este proceso la actitud deja de ser algo trivial o impuesto. El profesor no invade la esfera de decisión personal de los estudiantes. Éstos pueden decidir asumirla o no, pero en términos de aprendizaje se habrán percatado de que los conocimientos y las habilidades se orientan de cierta manera, que sus acciones tienen bases, consecuencias y que ambas pueden ser discutidas. Por ello las adopta o no, o bien modifican su disposición hacia algo. El horizonte de los estudiantes se abre para que vislumbren y generen otras posibilidades de reflexión, comportamiento e interrelación, para que aprendan a argumentar en torno a sus creencias, interacciones y decisiones.

Se busca que el hacer filosófico incida en los estudiantes y en la sociedad al promover la racionalidad y razonabilidad, la pluralidad, la libertad, la justicia y la democracia efectiva y solidaria; se trata de que desarrollen actitudes, disposiciones para realizar acciones que son valiosas porque constituyen una condición necesaria para el bienestar social, para la coexistencia y convivencia pluralistas, para el comportamiento racional y razonable. Se trata de dirigir conocimientos y habilidades no para lograr un pensamiento común, sino para conformar un espacio común de pensamiento. De esa manera, los conceptos y habilidades estarán en condición de orientarse hacia la constitución de personas más libres, críticas y participativas promotoras de una sociedad incluyente, solidaria, tolerante y justa.

Reconocer la particularidad lleva a reconocer la pluralidad, es decir, a que los estudiantes critiquen el conjunto de criterios que se emplean para arribar a acuerdos, así como las formas de identificar consecuencias, riesgos o beneficios. Reconocer la generalidad se logra mediante la abstracción reflexiva. Este reconocimiento, en cuanto es un conocimiento nuevo para los estudiantes o al menos es diferente a lo que les ha sido común, deberán lograrlo mediante una actividad que les permita aproximarse al mundo y a su propia experiencia, pero viéndolos desde lejos, en un nivel distinto al ordinario, desde el extrañamiento, mediante una experiencia de indagación crítica en comunidad. En otras palabras, las actitudes filosóficas son una forma de enfrentar al mundo, a las distopías y, a partir de este enfrentamiento, son un afán por construir lo que en las utopías¹⁷ hay de posible.

¹⁶ Los contenidos actitudinales se proponen a partir de la noción de *actitud* en Salmerón [2004], la *interculturalidad* de Olivé (2008), de *praxis* en Sánchez [2008], la diferencia entre *racional* y *razonable* en Villoro [2007:205-222], las propuestas de Hurtado [2008], y de Kuhn [1973: 345-346], Bunge [1985: 14], Pereda [1994: 19-36], Beuchot [2000] y de Bono [1994].

¹⁷ En *utopía* podemos hallar dos sentidos que se entremezclan y enriquecen. Para Vasco de Quiroga, inspirado en Moro, la utopía es la posibilidad de organizar la vida bajo normas racionales [Ramos, 1993:46] y razonables. Por otra parte, para Alfonso Reyes, quien recupera a Quevedo, *utopía* significa «no hay tal lugar». Desvalorizada, ha sido empleado como sinónimo de quimera o de cosa imposible. Sin embargo, técnicamente viene a ser una fantasía que no pretende engañar, o es una representación novelada de cosas relativamente posibles, que no existen pero que pudieran existir, es decir, lo que no existe todavía [Jiménez, 1992:16].

<p>Actitud de asombro. Disposición para preferir formular preguntas o analizarlas que obtener o tener respuestas, a comportarse como si no se supiera en lugar de suponer que se tiene respuesta para todo.</p>
<p>Actitud de búsqueda de precisión. Disposición para evitar la vaguedad conceptual y con ello tener claro de qué está hablando o en qué está pensando. Implica un esfuerzo para que su pensamiento no quede atrapado en la univocidad de la razón austera o en la equivocidad del “todo vale”. Por otra parte, implica un esfuerzo por advertir el detalle, el entresijo.</p>
<p>Actitud de búsqueda de coherencia. Disposición a no contradecirse ni entrar en contradicción con otros conocimientos que han sido aceptados con buenas razones y que son pertinentes o aplicables a aspectos relacionables.</p>
<p>Actitud de búsqueda de amplitud. Disposición para extender las ideas propias más allá de las condiciones en que las ha aceptado. Para ello se imaginan otras situaciones, medios, objetos. Además, se organizan los datos que se hayan recabado para evitar la confusión que implicaría tomarlos uno por uno.</p>
<p>Actitud de búsqueda de fecundidad. Disposición para indagar si las preguntas que uno se ha formulado posibilitan el ejercicio crítico, si las ideas que ha generado pueden dar lugar o no a nuevos resultados, si ayudan a comprender o explicar situaciones nuevas o relaciones que no han sido trazadas.</p>
<p>Actitud metodológica. Disposición para preguntar, cuestionar y dudar. Requiere la crítica, es decir, que el sujeto trate de justificar sus propias creencias y que exija razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia.</p>
<p>Actitud epistemológica. Disposición para valorar el apoyo racional y empírico, evitar conjeturas incompatibles con el grueso del conocimiento que aportan la reflexión filosófica, las ciencias y las tecnologías, en esforzarse por cuidar que sus inferencias estén de acuerdo con resultados experimentales o de observaciones.</p>
<p>Actitud de rigor. Disposición para plantear y aceptar las respuestas como provisionales, con la disposición a considerar que no son definitivas ni concluyentes.</p>
<p>Actitud de empatía. Disposición para pensar poniéndose en el lugar de los otros.</p>
<p>Actitud de solidaridad intelectual. Disposición a no rehuir el desacuerdo o la confrontación, a tratar de la mejor manera posible un argumento para determinar si es valioso y qué tiene de valioso.</p>
<p>Actitud de integridad. Disposición a no aferrarse con rigidez a los pensamientos propios, o que al asirse a ellos no se desatiendan pensamientos ajenos o contrarios a los propios.</p>
<p>Actitud de exploración de alternativas. Disposición a explorar los pensamientos de los otros y hacerlo con seriedad, considerando –al menos provisionalmente- que son alternativas genuinas y valiosas.</p>
<p>Actitud de curiosidad. Disposición a evitar centrarse en una idea solamente o no aceptar algo distinto a lo propio, y a evitar despreciar los pensamientos que sean diferentes o contrarios.</p>
<p>Actitud de rescate. Disposición para recabar la mayor cantidad de datos favorables o desfavorables para un pensamiento determinado, con la idea de que exista algún aspecto que no se haya considerado.</p>
<p>Actitud de búsqueda de integridad epistémica. Consiste en estar atento a conservar o promover la independencia intelectual, algo así como tratar de pensar por uno mismo y cuidarse de suplir sus ideas con ideas de otros.</p>
<p>Actitud de revisión. Disposición para evitar la rigidez o el egocentrismo y formular ejemplos en contra de las ideas propias, revisar constantemente los proyectos y decisiones propias a la luz de sus fundamentos, implicaciones y consecuencias para los demás o para sí mismo.</p>
<p>Actitud de sinceridad. No obstante que en las actividades de aprendizaje se adoptan temporalmente disposiciones, esta actitud consiste en comportarse considerando que se es sincero, que no hay engaño en los planteamientos que se hacen.</p>

3. Organización del curso

¿Cómo operar el programa de *Temas de Filosofía*? ¿Cómo lograr los propósitos, cómo generar los aprendizajes? La respuesta contiene dos perspectivas. Una es panorámica, referente a todo el curso. Otra es particular, y corresponde a las ECAs. En ambas hay una propuesta: *aprender filosofía haciendo filosofía en comunidad de indagación*.

3.1. Operación del programa de Temas de Filosofía

Del orden y la forma de abordar las áreas de interés

Abordaje secuencial. La primera forma de trabajo consiste en seguir las áreas de interés secuencialmente, como van apareciendo (tabla 4).

Abordaje por intereses. La segunda forma de trabajar el programa es a partir del interés de los estudiantes. Una interrogante que se haya generado en otra asignatura, una noticia, un acontecimiento local, un cuento o poesía, una situación personal. A partir de la lectura o el planteamiento de la situación los estudiantes podrían abordar alguna de las áreas de interés.

La tercera forma combina las dos anteriores: además de los intereses se puede buscar determinada secuencia, de manera que, áreas de interés similares sean abordadas en diferentes momentos del curso y no una tras de la otra. Esto propiciaría una forma distinta de recuperar y volver a reflexionar sobre conceptos o aspectos similares.

Tabla 4. Organización del curso <i>Temas de Filosofía</i>	
SEMESTRE	Encuadre
	1. ECAs para abordar <i>filosofía</i>
	2. ECAs para abordar <i>vida humana y sentido de los actos humanos</i>
	3. ECAs para abordar <i>naturaleza humana, amor y emociones</i>
	3. ECAs para abordar <i>formas de gobierno, estado y leyes</i>
	5. ECAs para abordar <i>relación del hombre con la sociedad</i>
	6. ECAs para abordar <i>el ser y la existencia</i>
	7. ECAs para abordar <i>relación del hombre con el mundo</i>
	8. ECAs para abordar <i>conocimiento científico</i>
	9. ECAs para abordar <i>forma de pensar</i>
	10. ECAs para abordar <i>garantías del conocimiento</i>
	11. ECAs para abordar <i>lenguaje</i>
	12. ECAs para abordar <i>la sociedad ideal</i>
	13. ECAs para abordar <i>sentido de la historia</i>
	14. ECAs para abordar <i>libertad</i>
	15. ECAs para abordar <i>arte, expresión y apreciación estéticas</i>
Recapitulación	

Encuadre del curso

Al inicio del semestre deberá realizarse la sesión de encuadre, que servirá a los estudiantes para conocer:

- el propósito de la asignatura,
- las competencias que se espera desarrollen,
- las áreas de interés que abordarán,
- la red conceptual que construirán,
- la línea del tiempo que construirán al ir abordando las áreas de interés,
- la forma de trabajo,
- cómo será la evaluación,
- las problemáticas y disciplinas filosóficas,
- las formas y ámbitos en que incide la filosofía.

El encuadre, además, puede propiciar el desarrollo de las competencias genéricas 1 y 7; ya que obedece al principio de reconocer a los estudiantes como individuos, con el derecho a pensar qué tipo de persona quieren ser y a trazar su propio proyecto de vida.

El encuadre se liga estrechamente con la metacognición, ya que debe servir a los estudiantes para que desde un inicio identifiquen cómo sabrán si han aprendido, si han desarrollado determinadas competencias, es decir, cómo será la evaluación y cómo se evaluarán ellos mismos. De este modo la evaluación, además de ser ella misma una experiencia de aprendizaje, da a los estudiantes el poder de pensar por sí mismos, de identificar su propio aprendizaje y proponerse otros aprendizajes.

El encuadre también se propone como una oportunidad para que los estudiantes produzcan acuerdos sobre cómo será su convivencia en el grupo. Servirá para un acercamiento a la importancia de asumir determinadas actitudes, considerando que es una comunidad con intenciones de aprendizaje.

Recapitulación del curso

Así como en el curso debe haber un encuadre, es necesario que al final haya un proceso en que los estudiantes:

- recuperen las actividades realizadas en el semestre,
- reconozcan sus aprendizajes,
- con base en la línea del tiempo ubiquen temporalmente autores y corrientes o sistemas de pensamiento,
- identifiquen cómo se relacionan sus aprendizajes con otras asignaturas
- y se propongan tareas de aprendizaje para el futuro.

Línea del tiempo

Una actividad que permite a los estudiantes integrar con un sentido de perspectiva histórica parte de lo que van aprendiendo en cada ECA del curso, es un esquema en el cual ubiquen los autores que han abordado a propósito de determinado concepto para reflexionar en un área de interés. A esa localización en el tiempo pueden agregar relaciones con otros autores, así como con referencias relevantes del contexto cultural, económico o político.

Disertación escrita

La escritura argumentativa comprende varias habilidades y actitudes a desarrollar en *Temas de Filosofía*. Por ello, en determinados momentos del curso (que pueden ser tres o más) los estudiantes deben realizar una disertación sobre uno o más de los conceptos abordados o sobre una o más de las áreas de interés. La disertación debe presentarse mediante un ensayo y constituir, junto con las actividades propias de cada ECA, un elemento más para promover los aprendizajes y evaluarlos.

3.2. Instrumentación de ECA en Temas de Filosofía

3.2.1. Trabajo colegiado

Un propósito del bachillerato tecnológico es que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo que deberá propiciar que entrelacen conocimientos y generen nuevos sentidos de sus saberes para abordar una realidad que es cambiante e inédita. El pensamiento complejo implica también la ampliación y diversificación de los contextos de pensamiento, emoción y acción. La estrategia curricular para llevar a efecto este propósito es el diseño de ECAs de varias asignaturas para un mismo grupo escolar en torno a un **tema integrador**. Es decir, que el tema sea integrador deriva de la acción colegiada de los profesores.

Casi cualquier asunto de la vida cotidiana puede servir como tema integrador *para Temas de filosofía*. Lo importante en este caso es el trabajo colegiado e interdisciplinario que los profesores de la asignatura pueden impulsar con los profesores de otras áreas. Es decir, además de que el tema sea un elemento común en varias asignaturas, para que cumpla su papel de integración puede haber textos y actividades de aprendizaje y evaluación compartidos. En cualquier caso, lograr que el tema integrador sea interesante para los estudiantes no depende solo de los textos que se trabajen sino de cómo se diseñen y conduzca las actividades de aprendizaje.

¿Cómo elegir temas integradores para trabajar con otras asignaturas? Los ámbitos de relación o las situaciones prácticas que se elijan, pueden servir por ellas mismas como temas integradores. Es importante, por tanto, que los profesores de *Temas de Filosofía* compartan con academias de otras asignaturas lo que trabajarán durante el semestre y propiciar con ello una labor colegiada e interdisciplinaria, recordando que algunos conceptos filosóficos pueden constituir por sí mismos temas integradores.

3.2.2. Organización de la ECA

La ECA es una serie de actividades diseñadas por el profesor y realizadas por el estudiante con determinada intención (tabla 5). Se orientan a lograr aprendizajes. Por ello las actividades corresponden a determinadas intenciones didácticas y su fundamento es una concepción de cómo aprender mejor.

- La primera intención de aprendizaje es que el profesor y los estudiantes, mediante su participación en actividades, recuperen sus saberes previos (de los estudiantes).
- La segunda intención es que estudiantes y profesor identifiquen sus saberes previos (de los estudiantes).
- La tercera intención es que los estudiantes incorporen nuevos saberes.

- La cuarta intención es que los estudiantes estructuren esos nuevos saberes.
- La quinta intención es que los estudiantes apliquen en otros contextos lo que aprendieron en los momentos anteriores de la ECA.
- La sexta intención consiste en que los estudiantes (y el profesor) identifiquen qué aprendizajes lograron en la ECA.

Estas seis intenciones se organizan en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre (tabla 5). En ellos los saberes corresponden a los contenidos que se trabajarán durante la ECA.

Tabla 5. Intenciones de aprendizaje por momentos de la ECA	
Intenciones de aprendizaje	Momentos
Recuperar saberes previos de los conceptos que servirán para reflexionar sobre determinada área de interés	Apertura
Identificar saberes previos de los conceptos que servirán para reflexionar sobre determinada área de interés	
Incorporar nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	Desarrollo
Estructurar los nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	
Aplicar en otros contextos los aprendizajes logrados en el desarrollo	Cierre
Identificar los aprendizajes logrados durante la ECA	

Los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como la intención de ligarlos con el pensamiento filosófico, resaltan la importancia de cada momento de la ECA como un conjunto de actividades en que los estudiantes participan haciendo del aula una comunidad de investigación y reflexión, mediante actividades de experiencia individual y colectiva en que diálogo y argumentación la conviertan en una comunidad de indagación solidaria y de construcción social.

Si las concepciones sobre el mundo son base de la práctica en el mundo, el profesor debe diseñar las actividades de manera que los estudiantes sometan a juicio sus creencias, su comportamiento, las visiones que se han tenido del mundo, cómo se le ha transformado, y para ello de qué manera se ha organizado y actúa. Al enjuiciar lo que es ordinario para ellos, su cotidianidad, o lo que saben de las ciencias, las tecnologías, las religiones, las artes o la política, estarán saliendo de ese primer nivel para verlo desde lejos, desde otro estamento, y con ello estarán realizando análisis de segundo nivel.

Para el diseño y operación de las actividades de aprendizaje como se esboza en el párrafo anterior, la propuesta es trabajar *Temas de Filosofía* (como en *Lógica, Ética* y *CTSyV*) con la metodología de la comunidad de indagación.

Con la finalidad de lograr la operatividad del programa, el material didáctico a utilizar estará acorde a las necesidades planteadas en los ejemplos metodológicos y podrán ser diseñados por los docentes, llevados por los alumnos o proporcionados por el plantel. Como elementos básicos adicionales de apoyo didáctico se encuentran proyectores multimedia, equipos de cómputo, pizarrones, rotafolios, impresoras, entre otros.

3.2.3. Comunidad de indagación

La comunidad de indagación (fig. 2) se inicia con la enunciación de las reglas que hagan posible el intercambio y la indagación: pedir la palabra, respetar los turnos, escuchar todas las aportaciones... El segundo paso es la lectura de una obra literaria o de una novela filosófica. Generalmente se hará en voz alta, de manera que

los estudiantes aprendan a leer para los demás. El tercer paso consiste en formular preguntas a partir de la lectura. En ocasiones se hará de manera libre. En otras, las preguntas puede formularlas el profesor. Es importante que las preguntas no sean cuestiones que puedan ser respondidas mediante una verificación empírica (por ejemplo: ¿de qué color son los pingüinos?) o en algún documento (por ejemplo: ¿los murciélagos son mamíferos?). En un cuarto momento los estudiantes eligen una de las preguntas. A partir del quinto momento se da la discusión filosófica propiamente dicha. Para llevarla a efecto hay planes de discusión en torno a un concepto y hay ejercicios. El siguiente paso es la evaluación tanto de la actividad, de la sesión y de las reglas.

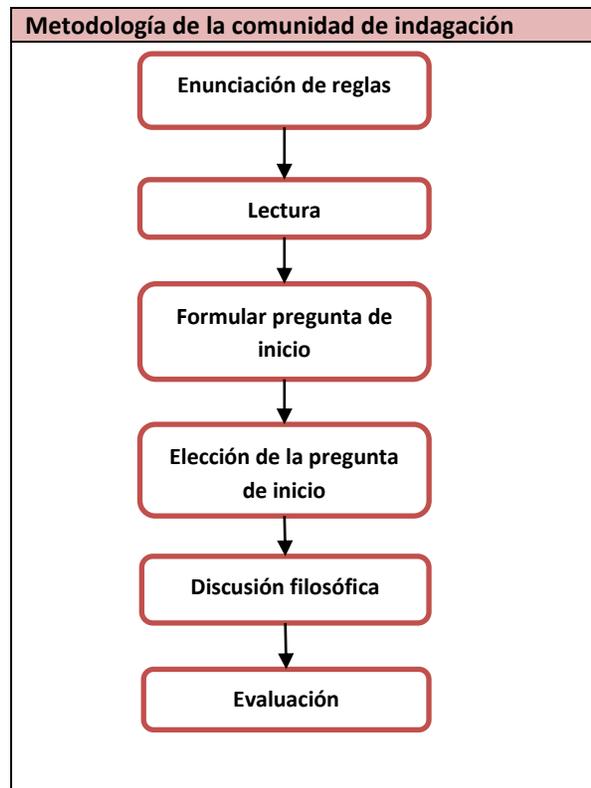


Fig. 2

Un elemento fundamental y crucial (como concepto, habilidad y actitud), tanto de la actividad filosófica como del aprendizaje de la filosofía, es el cuestionamiento. La pregunta puede emplearse en tres momentos: antes de abordar un contenido curricular, durante la adquisición del conocimiento y una vez que éste se ha logrado.

La pregunta adquiere una fuerza especial en el proceso de indagación aunque de distintas maneras. Así, por cada momento se puede distinguir tres tipos de preguntas. En el momento inicial las preguntas se emplean para encontrar el punto de interés, el aspecto que resulta asombroso para los estudiantes y en el cual están dispuestos a comprometer su actividad intelectual. En el momento central se emplean preguntas de seguimiento, que ayudan a clarificar los conceptos, prever las implicaciones, explicitar las presuposiciones, etc., que se generan de la exploración tentativa que los estudiantes hacen a partir de las preguntas de inicio. Finalmente están las preguntas para recapitular el proceso, que permiten recuperar lo que se abordó durante el seguimiento del aprendizaje y que plantean nuevas interrogantes. Con estas nuevas interrogantes se dará inicio a otro ciclo de indagación (tabla 6).

Tabla 6. Funciones de las preguntas en el proceso de la comunidad de indagación	
Pregunta	Función
De inicio	Encontrar el punto de interés, el aspecto que resulta asombroso para los estudiantes y en el cual están dispuestos a comprometer su actividad intelectual.
De seguimiento	Clarificar los conceptos, prever las implicaciones, explicitar las presuposiciones, etc., que se generan de la exploración tentativa que los estudiantes hacen a partir de las preguntas de inicio.
De recapitulación	Recuperar lo que se abordó durante el seguimiento del aprendizaje. Plantear nuevas interrogantes. Iniciar otro ciclo de indagación.

Es importante enfatizar la necesidad de hacer preguntas de los tres niveles. Entre las preguntas destaca «¿Por qué?», pues facilita que los estudiantes justifiquen o fundamenten lo que expresen en el curso del intercambio dialógico.

Por otra parte, es fundamental discriminar el empleo de la pregunta en la comunidad de indagación de otras formas en que se usa: es diferente preguntar para entender que preguntar para evidenciar a otro así como es diferente preguntarse juntos que ser inquisitivo con los demás.

Los desacuerdos que se den en el intercambio dialógico deberán tratarse razonablemente, es decir, los estudiantes deben indagar sobre la fundamentación de cada postura para no devaluar la participación de nadie y en un auténtico esfuerzo por entender.

La comunidad de indagación implica que se dé tiempo suficiente para que cada estudiante pueda expresar lo que piensa. Esto propicia que aprendan a ser más reflexivos que impulsivos al dar una respuesta, así como el ejercicio de las habilidades necesarias para participar en forma razonable.

El papel del profesor consiste entonces en formular preguntas y propiciar que los estudiantes se interroguen, conducir las actividades de modo que el grupo trabaje en un ambiente de respeto y cooperación.

3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje filosófico

¿Cómo hacer de la lectura una forma de aprendizaje? ¿Cómo lograr que la lectura sea una manera de obtener y generar conocimiento en las Humanidades? ¿Cómo hacer de la lectura un diálogo filosófico? ¿Cómo llevar las formas de investigación filosófica al aula?

Un elemento clave en la propuesta didáctica es la lectura de obras literarias¹⁸. En lugar de que el estudiante problematice las posturas o corrientes filosóficas por sí mismas –lo que puede resultar asignificativo o fuera de contexto-, la narración novelada o ficticia de situaciones posibles será el pretexto para que los estudiantes formulen preguntas. Así, la lectura en la apertura de entrada a un cierto problema no es una lectura en busca de información, sino que se trata de una lectura que incite a cuestionar y cuestionarse.

¿Por qué leer novelas, cuentos, poemas u obras de teatro para el conocimiento filosófico? Las obras literarias ofrecen información sobre el mundo, su lectura aporta intuiciones, enfoques y valores que permiten problematizarlo, entenderlo y contextualizarlo, a veces desde una perspectiva distinta a la de quien está leyendo, y le dan a éste oportunidad de enjuiciar sus creencias, normas, valores y decisiones. Además, la lectura de obras literarias extiende la experiencia y el pensamiento del lector y con ello le ofrece información sobre es-

¹⁸ El programa *Temas de Filosofía* se acompaña de una serie de actividades basadas en la colección de textos literarios *18 para los 18*.

trategias para conducirse en situaciones difíciles, genera nuevas formas para percibir y pensar la realidad, habilita para saber qué se siente estar en situaciones distintas a las propias y propicia la predicción de comportamientos [Volpi, 2011], es decir, y esto es fundamental en filosofía, promueve el proceso empático y hermenéutico [Nyenhuis, 2009: 11-15].

3.2.5. La ECA y la comunidad de indagación

¿Qué proceso seguir para lograr los aprendizajes de *Temas de Filosofía*?

La apertura puede iniciar con algo tan sencillo como una pregunta sobre el o los conceptos que se abordarán en la ECA.

Para el desarrollo se propone la comunidad de indagación. Una opción es iniciar con la lectura de un texto o de una experiencia. Ésta puede ser una vivencia preparada con una lectura u otra actividad *ex profeso*: observar una obra plástica o un objeto cotidiano, leer un cuento, un poema. Tras ello, los estudiantes problematizan, es decir, generan preguntas o se enfrentan a una cuestión que el profesor presenta (plan de discusión). A continuación buscan clarificar la pregunta y plantear posibles respuestas. Éstas deben ir acompañadas de razones a favor o en contra. Todo este proceso deberá ser argumentativo. Para concluir, es importante que los estudiantes traten de caracterizar o definir los conceptos que han abordado, identifiquen de qué han estado hablando, cómo lo han hablado y, finalmente, que registren su experiencia.

Como cierre es fundamental que los estudiantes entren en contacto con determinadas tesis del pensamiento filosófico para incorporarlas en la discusión, a manera de contraste y para ubicarlas en el desarrollo histórico del pensamiento filosófico mediante la Línea del tiempo.

Así, el profesor debe diseñar las ECAs para *Temas de Filosofía* teniendo en cuenta que en ellas debe haber experiencias, lecturas, preguntas, ejercicios de problematización, de análisis, ejercicios dialógicos de respuesta y de contrastación con textos de autores.

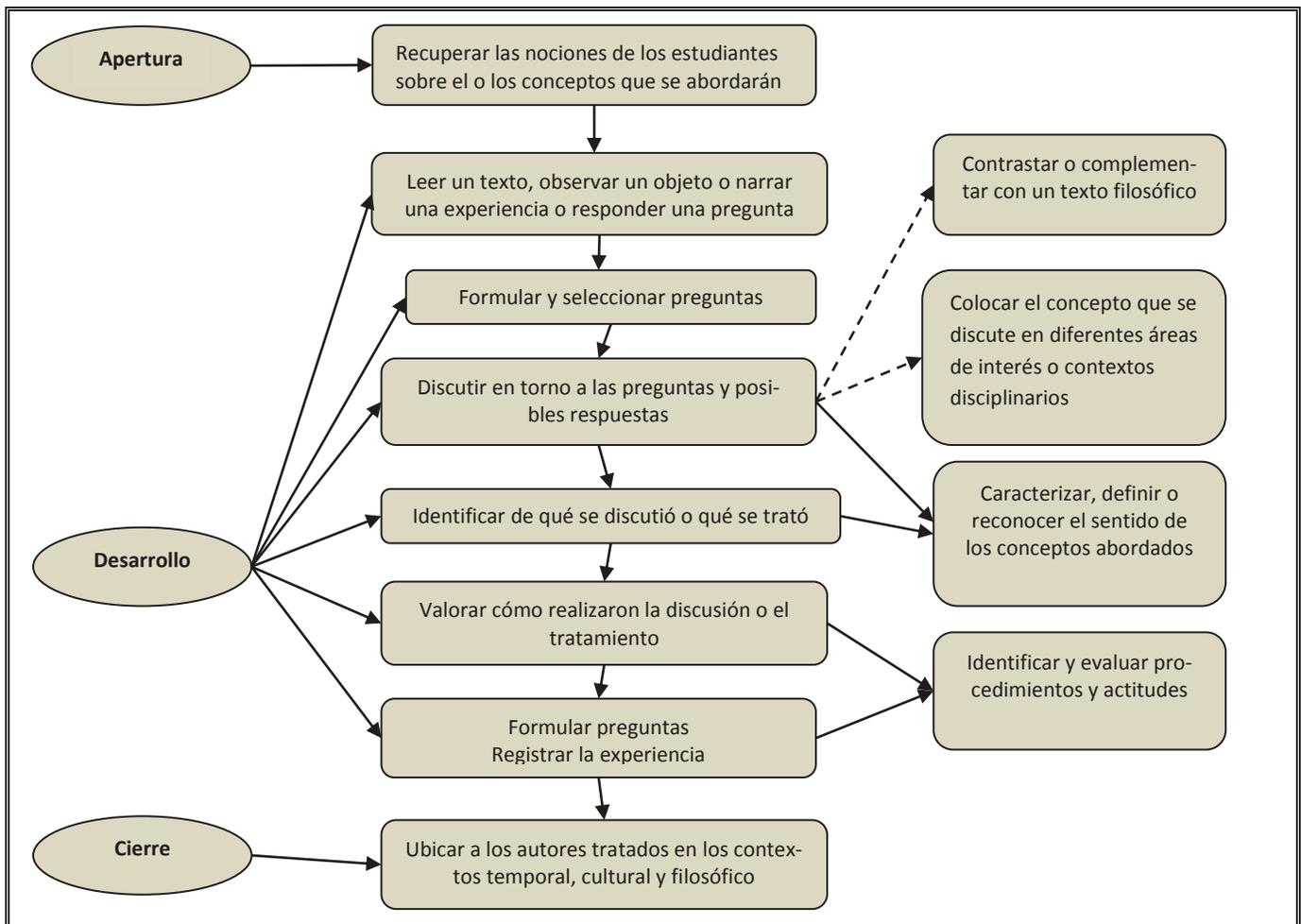


Fig. 3. Descripción de la ECA de *Temas de Filosofía*.

I. Apertura

I.1. Actividades de aprendizaje (tabla 7).

Las actividades de apertura están orientadas a recuperar e identificar los saberes previos relativos a los contenidos que se pretende aprendan los estudiantes. Para ello una actividad podrá ser que los estudiantes respondan qué significan el o los conceptos que se abordarán en la ECA. Otra actividad deberá permitirles identificar cuáles son las nociones compartidas por el grupo.

Tabla 7. Actividades de aprendizaje de la apertura	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
Apertura	Expresan qué significan los conceptos que se abordarán en la ECA. Identifican la noción que en lo individual y como grupo tienen de esos conceptos.

I.2. Productos

Los productos que se generen en las actividades de apertura podrán ser respuestas cortas (escritas) o imágenes (dibujos, esquemas). Lo importante es que sirvan para que en una actividad plenaria los estudiantes puedan identificar qué saben de los conceptos que se pretende construir en la ECA.

I.3. Evaluación

Los criterios para evaluar los procesos y productos de aprendizaje en la apertura deben referirse a la noción que tienen los estudiantes, en lo individual y como grupo, de los conceptos a construir, cuáles son las características de esa noción, de modo que tras participar en la ECA puedan detectar qué aprendieron, en qué se modificó su perspectiva.

II. Desarrollo

II.1. Actividades de aprendizaje (tabla 8).

Las actividades de aprendizaje en el desarrollo son las propias de la comunidad de indagación (§ 3.2.3): lectura, formulación y elección de preguntas¹⁹, clarificación de conceptos, exploración de implicaciones y consecuencias, etc.

Tabla 8. Actividades de aprendizaje del desarrollo	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
Desarrollo	1) Leen un texto escrito (o de otro tipo o de una experiencia). 2) Problematizan. 3) Eligen una pregunta. 4) Clarifican la pregunta. 5) Plantean respuestas. 6) Caracterizan o definen los conceptos abordados. 7) Evalúan la discusión y cómo ha sido su participación en ella.

II.2. Productos

Los productos de aprendizaje en el desarrollo deben dar muestras de la participación del estudiante en el proceso, es decir, de que está aprendiendo y de qué es lo que está aprendiendo, por ello deben estar en función de la actividad. Los productos son dos: la caracterización de conceptos y el registro de la evaluación de la discusión y la participación.

II.3. Evaluación

La evaluación en el desarrollo sirve para verificar el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, para asegurarse que se está logrando. En este sentido dos consideraciones sobre la evaluación son importantes: la información que aporte sobre el logro de los atributos de la competencia genérica y la competencia de Humanidades que se pretende desarrollar, y la información sobre la construcción y uso de los conceptos que hacen los estudiantes (lo que se manifiesta en la caracterización de conceptos) y el desarrollo de las habilidades y actitudes (lo que se expresa en la evaluación de la discusión y la participación).

III. Cierre

III.1. Actividades de aprendizaje (tabla 9)

Las actividades de cierre están destinadas a que el estudiante aplique en otros contextos los aprendizajes que haya logrado en la etapa de desarrollo y, después, a que reconozca qué aprendió.

¹⁹ Para guiar la formulación y elección de preguntas y con ello generar las actividades siguientes del desarrollo está el plan de discusión. Cfr § 3.2.7. anexo 1.

La aplicación de los conceptos puede lograrse mediante la actividad de comentar: el estudiante lee fragmentos de textos filosóficos relativos a los conceptos que ha abordado y en un texto escrito los analiza, compara, explora conexiones o consecuencias, etc.

Tabla 9. Actividades de aprendizaje del cierre	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
Cierre	1) Leen textos de filósofos sobre el concepto abordado. 2) Comentan los textos a la luz de lo que aprendieron en el desarrollo.

III.2. Productos

Comentario de uno o varios textos filosóficos.

III.3. Evaluación

El criterio debe ser la recuperación de los conceptos, la clarificación y su empleo para abordar los textos filosóficos a los que se ha dado lectura.

3.2.6. Evaluación

En la evaluación deben considerarse cuatro aspectos: qué se evalúa, para qué se evalúa, quién evalúa y cómo se evalúa.

La evaluación se propone constructiva o formativamente, es decir, como experiencia de aprendizaje y como experiencia de evaluación. En ambos sentidos involucra aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como pasos o tránsitos entre ellos. La orientación final es la mejora del estudiante en sus recursos cognitivos y actitudinales.

Respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es importante tener presente que finalidad de la evaluación en el aula es doble: promover que el estudiante desarrolle competencias y aportar indicios para saber si esto se está dando. Al tener claro cuáles serán los contenidos a aprender, también se tendrá nitidez sobre las competencias a evaluar, lo que favorece establecer criterios compartidos de evaluación.

La evaluación debe cumplir dos condiciones: la confiabilidad y la validez. La confiabilidad depende de la formulación (colaborativa) de criterios: entre más construcción colegiada, mayor probabilidad de asegurar la concordancia de diversas visiones y, por lo mismo, de que con un mismo instrumento dos observadores de un proceso o producto de aprendizaje puedan llegar a igual apreciación. En el caso de la validez es importante que el profesor se pregunte si el instrumento de evaluación es congruente con sus pretensiones de aprendizaje. Así, la información que los estudiantes dan durante el proceso y se hace evidente en los productos de la actividad, debe ser evaluada por la información que tienen sobre los conceptos que se pretende construir, las habilidades y actitudes que se pretende desarrollar.

Para garantizar la transparencia y el carácter participativo de la evaluación es recomendable realizar los siguientes tipos de evaluación:

- La autoevaluación, que es la que realiza el alumno acerca de su propio desempeño, haciendo una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje.
- La coevaluación, que se basa en la valoración y retroalimentación que realizan los pares, miembros del grupo de alumnos.

- La heteroevaluación, que es la valoración que el docente y los grupos colegiados de la institución, así como agentes externos, realizan de los desempeños de los alumnos, aportando elementos para la retroalimentación del proceso. En este último caso pueden considerarse evaluaciones estatales y nacionales, tales como las pruebas Enlace, Pisa, Exani I y II, entre otras.

En la ECA, la evaluación tiene diferentes funciones (ver tabla 10); entre ellas destaca que el estudiante aprenda la autorregulación, a formular criterios para evaluarse y reconocer su propio desarrollo.

La identificación de saberes previos que se realiza en la apertura es un medio para que el profesor y los estudiantes descubran cuáles son sus creencias y cuáles los conceptos que emplean para explicar o entender a la sociedad. Además, la evaluación en la apertura proporciona elementos al profesor para que modifique o reoriente las actividades que ya ha diseñado para el desarrollo de la ECA.

Durante el desarrollo, la evaluación aportará al profesor y al estudiante indicios de lo adecuado de las actividades, así como de las dificultades o yerros en el aprendizaje. También en el desarrollo, los diferentes contenidos procedimentales ligados a la autoevaluación y a la coevaluación permiten la construcción conceptual, pues no puede haber auténtica construcción sin procesos colectivos de cooperación, indagación, diálogo y crítica.

En el cierre, la evaluación está orientada a que el estudiante trace nuevas rutas de aprendizaje tras haber identificado qué aprendió y qué debería haber aprendido.

Tabla 10. Funciones de la evaluación en cada momento de la ECA

Apertura	Que el estudiante y el profesor reconozcan cuáles y cómo son los saberes del estudiante, relacionados con las habilidades y conceptos que construirá en la ECA. Que los estudiantes, como grupo, identifiquen cuales habilidades y conceptos necesitan construir (aprender).
Desarrollo	Que el estudiante y el profesor valoren si se están logrando los aprendizajes esperados (construcción de conceptos, valoración de actitudes, desarrollo de habilidades) y de qué manera. En el caso de que los estudiantes no estén logrando esos aprendizajes o de que puedan lograrlos mejor, la evaluación servirá al profesor para que obtenga información que le permita diseñar actividades de recuperación o profundización.
Cierre	Que los estudiantes identifiquen la relación de que tienen los aprendizajes que lograron en la ECA, con diferentes contextos. Que los estudiantes se propongan aprendizajes por lograr.

Dentro de la multiplicidad de formas de evaluar es importante tener claro que estudiantes y profesor deben atender tanto el proceso como los productos de aprendizaje, que toda información que se genere en las actividades de evaluación debe servir para que profesores y estudiantes tomen decisiones para mejorar.

Al respecto de la disertación, la escritura argumentativa es una habilidad a desarrollar en todas las asignaturas del bachillerato tecnológico. En *Temas de Filosofía* este ejercicio es imprescindible. De ahí la importancia de considerar la producción de narraciones, definiciones, descripciones, explicaciones, esquematizaciones, ejercicios de metacognición y disertaciones escritas. La resolución de problemas ligados a la argumentación es un elemento fundamental del trabajo en *Temas de Filosofía*, que pueden versar sobre contenidos de otras asignaturas, un tema integrador o una situación del entorno, por ejemplo. De ahí que se debe tomar en cuenta para evaluar como objeto de atención y como muestra de aprendizaje.

Algunos instrumentos que pueden emplearse en las distintas etapas de la estrategia didáctica son:

- Cuestionario

- Lista de cotejo
- Prueba escrita
- Guía de observación
- Rúbrica
- Escala de valores

En general, para evaluar los aprendizajes relativos a las competencias es factible considerar las siguientes acciones dentro del plan de evaluación:

- Identificar los aprendizajes que son objeto de evaluación.
- Definir los criterios e indicadores de desempeño.
- Establecer los resultados de los aprendizajes individuales y colectivos.
- Reunir las evidencias (muestras de aprendizaje, productos) sobre los desempeños individuales y colectivos.
- Comparar las evidencias con los resultados esperados.
- Generar juicios sobre los logros en los resultados para estimar el nivel alcanzado, según los indicadores de desempeño.
- Preparar estrategias didácticas para reforzar los aprendizajes que no han sido logrados.
- Evaluar el resultado o producto final de los aprendizajes.

La ponderación de las actividades y sus productos debe estar en función de las competencias y el fortalecimiento del sentido de logro en los estudiantes. No se trata de otorgar puntos por actividad realizada o producto entregado. El peso de la evaluación no radica en la entrega del producto, sino en el proceso de aprendizaje que, a su vez, corresponde al desarrollo de competencias.

Registro de competencias

Como parte del trabajo colegiado, los profesores de cada escuela deberán acordar la forma en que se asegurarán de que todas las competencias del Marco Curricular Común sean abordadas y desarrolladas en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios, de tal manera que al finalizar el bachillerato los egresados tengan el perfil deseado en este nivel educativo.

Por tanto, es necesario que cada profesor lleve el registro de los avances en el desarrollo de competencias de cada uno de sus estudiantes. Los grupos colegiados podrán determinar los instrumentos idóneos para tal fin.

A continuación se presenta una tabla en la que se propone una forma de realizar dicho registro, aunque seguramente los docentes podrán proponer otros instrumentos que faciliten la tarea:

REGISTRO DE COMPETENCIAS				
Asignatura:				
Grupo:				
Nombre del Alumno	Competencia ²⁰ :			
	Nivel de Logro del Atributo ²¹ :			
	Bueno	Regular	Suficiente	Insuficiente
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno n				
Descripción				
Nivel de Logro	Descripción			
Bueno²²				
Regular²³				
Suficiente²⁴				
Insuficiente²⁵				

²⁰ Anotar el nombre de la competencia desarrollada en las estrategias didácticas.

²¹ Anotar el nombre del atributo abordado mediante las estrategias didácticas.

²² Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue bueno.

²³ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue regular.

²⁴ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue suficiente.

²⁵ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue insuficiente.

3.3. Ejemplo metodológico

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR INSTRUMENTO DE REGISTRO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ²⁶					
IDENTIFICACIÓN					
Institución:				Profesor(es):	
Plantel:				Periodo de aplicación:	
Asignatura	<i>Temas de Filosofía</i>	Semestre:	6°	Carrera:	
				Duración en horas:	2
Fecha:					

INTENCIONES FORMATIVAS		
Propósito de la estrategia didáctica Que los estudiantes reflexionen sobre el recuerdo como un concepto filosófico que tiene impacto en la relación del hombre con el mundo tanto en el plano personal como en el comunitario.		
Tema integrador:	Memoria y presente ²⁷	Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:
		Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:
Contenidos fácticos:		
Conceptos Fundamentales: Pensamiento filosófico	Conceptos Subsidiarios y de tercer nivel: Reflexión de metanivel Crítica Racionalidad/razonabilidad Argumentación	
Contenidos procedimentales:		
Explora las diferencias entre propuestas que se presentan como diferentes o contrarias.		
Contenidos actitudinales:		
Actitud de búsqueda de precisión.		
Competencias genéricas y atributos:		
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Atributo: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.		
Competencias disciplinares:		
BASICA H3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.		
EXTENDIDA H3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.		

²⁷ Este tema integrador se presenta como un ejemplo, bajo la suposición de que quienes diseñaron la ECA trabajaron colegiadamente con profesores de otras asignaturas del mismo semestre e, incluso, del mismo grupo escolar.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE				
Apertura				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
<p>Individual. Anotan qué significa recordar. Escriben un significado de recordar que sea contrario al que han escrito.</p> <p>Plenaria Enlistan los rasgos que han dado de lo que es recordar.</p>				
<p>Individual. Identifican cuál es la imagen que en su grupo se tiene del recuerdo.</p>			Escrito sobre la imagen que el grupo tiene del recuerdo.	La descripción que realicen debe recuperar rasgos que se contrapongan.

Desarrollo				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
<p>Plenaria Leen los cinco primeros párrafos de <i>Las batallas en el desierto</i>. Eligen una de las seis primeras preguntas del plan de discusión (anexo 1). Discuten, en diálogo crítico, la o las respuestas que se vayan dando.</p> <p>En equipo. Identifican y describen los rasgos principales de «recordar» que han presentado en la discusión. De manera especial atienden qué diferencias hay entre las propuestas que se presentan como si fueran diferentes o contrarias.</p>		HB 3 HE 3		
<p>Individual. Con base en las características similares y contrarias que han identificado escriben cuál es la imagen que se tiene de recordar en su grupo. El profesor comenta que en la redacción que elaboren sobre cuál es la imagen de “recordar”, asumirán la actitud de búsqueda de precisión.</p>			Texto sobre la imagen de recordar que se tiene en el grupo.	En el escrito debe aparecer: - las características similares - las características que se contraponen. Con ambas características se debe describir la imagen del recuerdo que se tiene como grupo.

Desarrollo				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
				En la descripción deben señalar los aspectos de univocidad o de equivocidad que aparecieron en la discusión.

Cierre				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
Plenaria Leen fragmentos de Platón (anexo 2) y de Hume.				
Por escrito, señalan relaciones entre lo que han discutido durante el diálogo y lo que consideran Platón y Hume de los recuerdos. A partir de esas relaciones indican cuál es la importancia de los recuerdos en las prácticas de su comunidad. A partir de esas relaciones y tomando en cuenta aprendizajes de otras asignaturas, da elementos para discutir la importancia de los recuerdos en la forma en que dirigen su vida las personas y en la valoración del patrimonio histórico-cultural de su comunidad.	CG7. Atributo: 7.3.	CHB 3 CHE 3	Escrito	En el escrito debe aparecer: A) las ideas de Platón y las ideas generadas en la discusión. B) un ejemplo de práctica de su comunidad en que los recuerdos sean importantes según las ideas que aparecen en el punto A. C) ejemplos en que los recuerdos tengan un papel en importante en lo que los sujetos quieran hacer de su vida y lo que se trataría de recordar y promover en la comunidad. D) los aprendizajes de otras asignaturas con los que se relacionan los ejemplos.
Plenaria Identifican conceptos abordados, habilidades y actitudes puestas en			Identificación de los conceptos	

Cierre				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
práctica.			asociados a los recuerdos, así como de los contenidos procedimentales y actitudinales.	
Individual Ubican a Platón y a Hume en la línea del tiempo.			Agregados a la línea del tiempo.	

RECURSOS	
Material	Fuentes de información
Hume, David. <i>Tratado de la naturaleza humana</i> Tomo I, secc III.	http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf
Pacheco, José Emilio. (2012) <i>Las batallas en el desierto</i> . SEP-FCE, Col 18 para los 18, México.	
Platón "Menón" <i>Diálogos</i>	

VALIDACIÓN		
Elabora: Profesor(es)	Recibe: _____	Avala: _____

ANEXOS

Anexo 1

Plan de discusión²⁸

Recordar:

- 1.- ¿Cuál es tu recuerdo más antiguo?
- 2.- ¿Qué relación tienen tus recuerdos con tus experiencias?
- 3.- ¿Hay recuerdos más importantes que otros?
- 4.- ¿Existen algunos recuerdos favoritos?
- 5.- ¿Hay cosas de las que no te quieres acordar?
- 6.- ¿Qué pasaría si alguien no pudiera recordar?
- 7.- ¿Los recuerdos tienen que ver con el pasado, el presente y el futuro?
- 8.- ¿Qué significa cuando alguien dice que recordar es vivir?
- 9.- Si perdieras la memoria; ¿Dejarías de ser tú?
- 10.- ¿Los recuerdos de ciertas experiencias pueden causar reacciones físicas, como cuando la gente dice: “No quiero ni acordarme porque...”?

Anexo 2

Texto de Platón

SÓCRATES. En cuanto a las personas, son sacerdotes y sacerdotisas, que se han propuesto dar razón de los objetos concernientes a su ministerio. Es Píndaro y son otros muchos poetas; me refiero sólo a los que son divinos. He aquí lo que ellos dicen, y examina si sus razonamientos te parecen verdaderos.

«Dicen que el alma humana es inmortal; que tan pronto desaparece, que es lo que llaman morir, como reaparece, pero que no perece jamás; por esta razón es preciso vivir lo más santamente posible, porque Perséfone, al cabo de nueve años, vuelve a esta vida el alma de aquéllos que ya han pagado la deuda de sus antiguas faltas. De estas almas se forman los reyes ilustres y celebres por su poder y los hombres más famosos por su sabiduría, y en los siglos siguientes, ellos son considerados, por los mortales, como santos héroes. Así pues, para el alma, siendo inmortal, renaciendo a la vida muchas veces, y habiendo visto todo lo que pasa, tanto en ésta como en la otra, no hay nada que ella no haya aprendido. Por esta razón, no es extraño que, respecto a la virtud, y a todo lo demás, esté en estado de recordar lo que ha sabido. Porque, como todo se liga en la naturaleza y el alma todo lo ha aprendido, puede, recordando una sola cosa, a lo cual los hombres llaman aprender, encontrar en sí misma todo lo demás, con tal que tenga valor y que no se canse en sus indagaciones. En efecto, todo lo que se llama buscar y aprender no es otra cosa que recordar. Ninguna fe debe darse al tema, fecundo en cuestiones, que propusiste antes; porque sólo sirve para engendrar en nosotros la pereza, y no es cosa agradable dar oídos sólo a hombres cobardes. Mi doctrina, por el contrario, los hace laboriosos e inventivos. Así pues, la tengo por verdadera y quiero, en su consecuencia, indagar contigo lo que es la virtud.»

MENÓN. Consiento en ello, Sócrates. Pero, ¿te limitarás a decir simplemente que nosotros nada aprendemos, y que lo que se llama aprender no es otra cosa que recordar? ¿Podrías enseñarme como se verifica esto?

SÓCRATES. Ya te dije, Menón, que eres muy astuto. En el acto mismo en que sostengo que no se aprende nada y que no se hace más que acordarse, me preguntas si puedo enseñarte una cosa, para hacer que inmediatamente me ponga así, en contradicción conmigo mismo.

MENÓN. En verdad, Sócrates, no lo he dicho con esa intención, sino por puro hábito. Sin embargo, si puedes demostrarme que la cosa es tal como dices, demuéstramela.

SÓCRATES. Eso no es fácil; pero en tu obsequio haré lo que me sea posible. Llama a alguno de los muchos esclavos que están a tu servicio, el que quieras, para que te demuestre en él lo que deseas.

MENÓN. Con gusto. Ven aquí.

SÓCRATES. ¿Es heleno y sabe el griego?

MENÓN. Muy bien, como que ha nacido en casa.

SÓCRATES. Atiende y observa si el esclavo recuerda o aprende de mí.

MENÓN. Fijaré mi atención.

SÓCRATES. Dime, joven: ¿sabes que esto es un cuadrado?

²⁸ Recuérdese que el Plan de discusión sirve para guiar la formulación y elección de preguntas. Con ello se generan las actividades siguientes del desarrollo.

ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. El espacio cuadrado, ¿no es aquél que tiene iguales las cuatro líneas que ves?
ESCLAVO. Seguramente.
SÓCRATES. ¿No tiene también estas otras líneas, tiradas por medio, iguales?
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. ¿No puede haber un espacio semejante más grande o más pequeño?
ESCLAVO. Sin duda.
SÓCRATES. Si este lado fuese de dos pies y este otro también de dos pies, ¿cuántos pies tendría el todo? Considéralo antes de esta manera. Si este lado fuese de dos pies, y éste, de un pie solo, ¿no es cierto que el espacio tendría, una vez, dos pies?
ESCLAVO. Sí, Sócrates.
SÓCRATES. Pero, como este otro lado es igualmente de dos pies, ¿no tendrá el espacio dos veces dos?
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. ¿Luego, el espacio tiene dos veces dos pies?
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. ¿Cuántos son dos veces dos pies? Dímelo, después de haberlos contado.
ESCLAVO. Cuatro, Sócrates.
SÓCRATES. ¿No podría formarse un espacio doble que éste, y del todo semejante, teniendo como él todas sus líneas iguales?
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. ¿Cuántos pies tendría?
ESCLAVO. Ocho.
SÓCRATES. Vamos, procura decirme cuál es la longitud de cada línea de este otro cuadrado. Las de éste son de dos pies. ¿De cuánto serán las del cuadro doble?
ESCLAVO. Es evidente, Sócrates, que serán dobles.
SÓCRATES. Ya ves, Menón, que yo no le enseño nada de todo esto, y que no hago más que interrogarle. Él imagina ahora saber cuál es la línea con que debe formarse el espacio de ocho pies. ¿No te parece así?
MENÓN. Sí.
SÓCRATES. ¿Lo sabe?
MENÓN. No, seguramente.
SÓCRATES. ¿Cree que se forma con una línea doble?
MENÓN. Sí.
SÓCRATES. Obsérvale a medida que él va recordando. Respóndeme tú. ¿No dices que el espacio doble se forma con una línea doble? Por esto no entiendo un espacio largo, por esta parte, y estrecho, por aquélla, sino que es preciso que sea igual en todos sentidos, como éste, y que sea doble, es decir, de ocho pies. Mira si crees aún que se forma con una línea doble.
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. Si añadimos a esta línea otra línea tan larga como ella, ¿no será la nueva línea doble que la primera?
ESCLAVO. Sin duda.
SÓCRATES. Con esta línea, dices, se formará un espacio doble, si se tiran cuatro semejantes.
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. Tiremos cuatro semejantes a ésta. ¿No será éste el que llamarán espacio de ocho pies?
ESCLAVO. Seguramente.
SÓCRATES. En este cuadrado, ¿no se encuentran cuatro, iguales a éste, que es de cuatro pies?
ESCLAVO. Sí.
SÓCRATES. ¿De qué magnitud es? ¿No es cuatro veces más grande?
ESCLAVO. Sin duda.
SÓCRATES. Pero, ¿lo que es cuatro veces más grande, es doble?
ESCLAVO. No, ¡por Zeus!
SÓCRATES. —Pues, ¿qué es?
ESCLAVO. Cuádruplo.
SÓCRATES. De esta manera, joven, con una línea doble no se forma un espacio doble, sino cuádruplo.
ESCLAVO. Es la verdad.
SÓCRATES. Porque cuatro veces cuatro hacen dieciséis. ¿No es así?
ESCLAVO. Sí.

SÓCRATES. ¿Con qué línea se forma, pues, el espacio de ocho pies? El espacio cuádruplo, ¿no se forma con ésta?

ESCLAVO. Convento en ello.

SÓCRATES. Y el espacio de cuatro pies, ¿no se forma con esta línea, que es la mitad de la otra?

ESCLAVO. Sin duda.

SÓCRATES. Se formará con una línea más grande que ésta, y más pequeña que aquella, ¿no es así?

ESCLAVO. Me parece que sí.

SÓCRATES. Muy bien. Responde siempre lo que pienses. Dime, ¿no era esta línea de dos pies, y esta otra, de cuatro?

ESCLAVO. Sí.

SÓCRATES. Es preciso, por consiguiente, que la línea de espacio de ocho pies sea más grande que la de dos pies, y más pequeña que la de cuatro.

ESCLAVO. Así es preciso.

SÓCRATES. Dime de cuánto debe ser.

ESCLAVO. De tres pies.

SÓCRATES. Si es de tres pies, no tenemos más que añadir a esta línea la mitad de ella misma, y será de tres pies. Porque he aquí dos pies y aquí uno. De este otro lado, en igual forma, he aquí dos pies y aquí uno, y resulta formado el espacio de que hablas.

ESCLAVO. Sí.

SÓCRATES. ¿Pero, si el espacio tiene tres pies de este lado y tres pies del otro, no es de tres veces tres?

ESCLAVO. Evidentemente.

SÓCRATES. ¿Cuánto son tres veces tres pies?

ESCLAVO. Nueve.

SÓCRATES. ¿Y de cuántos pies debe ser el espacio doble?

ESCLAVO. De ocho.

SÓCRATES. El espacio de ocho pies no se forma entonces tampoco con la línea de tres pies.

ESCLAVO. No, verdaderamente.

SÓCRATES. ¿Con qué línea se forma? Procura decírnoslo exactamente, y si no quieres calcularla, muéstranosla.

ESCLAVO. ¡Por Zeus! No sé, Sócrates.

SÓCRATES. Mira ahora de nuevo, Menón, lo que ha andado el esclavo en el camino de la reminiscencia. No sabía al principio cuál es la línea con que se forma el espacio de ocho pies, como ahora no lo sabe; pero entonces creía saberlo, y respondió, con confianza, como si lo supiese; y no creía ser ignorante en este punto. Ahora reconoce su embarazo, y no lo sabe; pero tampoco cree saberlo.

MENÓN. Dices verdad.

Sócrates. ¿No está actualmente en mejor disposición respecto de la cosa que él ignoraba?

MENÓN. Así me lo parece.

SÓCRATES. Enseñándole a dudar y adormeciéndole, a la manera del torpeda, ¿le hemos causado algún daño?

MENÓN. Pienso que no.

Fuentes de consulta

Básica

- Beuchot, Mauricio. (2001) *Historia de la filosofía griega y medieval*. 2^{da} ed., Torres Asociados, México.
- Bochenski, I. M. (1982) *La filosofía actual*. FCE (Breviarios núm. 16), México.
- Brenifier, Óscar et al. (2006) *El filósofo aprendiz*. (8 vols), Edere, México.
- Guthrie, William K.C. (1991) *Los filósofos griegos de Tales a Aristóteles*, FCE (Breviarios núm. 88), México.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann Margaret y Oscayan, Frederick S. (s/f) *Investigación filosófica. Manual para acompañar El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón.
- Magee, Bryan (1993) *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*. FCE (Sección Obras de Filosofía), México.
- Priani Saiso, Ernesto. (2012). *Filosofía. Competencias + Aprendizaje + Vida Bachillerato*. Editorial Pearson
- Ramos, Samuel (1993). *Historia de la filosofía en México*. Conaculta (Col. Cien de México). México.

Documentos para consulta del profesor

- Bayer, Raymond (1986) *Historia de la Estética*. FCE (Secc de Obras de Filosofía) México.
- Brenifier, Oscar. (2005) *Enseñar mediante el debate*. Edere, México.
- Echeverría, Eugenio. (2006) *Filosofía para niños*. 2^a ed., SM Ediciones (Col Aula Nueva). México.
- Ezcurdia, José (2005) *Juguemos a preguntar. Problemas de filosofía*. FONCA, México.
- García Moriyón, Félix. (2006) *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Harada Olivares, Eduardo. (comp) (2012) *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México*. ENP-UNAM, México.
- Magee, Bryan (2001) *Los grandes filósofos*. Cátedra (Col. Teorema, Serie mayor) Madrid.
- Miranda Alonso, Tomás. "M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable" en Espinosa, Francisco Javier (coord.). (2007) *Ocho pensadores de hoy*. Septem ediciones, Oviedo.
- Splitter, Laurence J. y Ann M. Sharp (1995). *La otra educación*. Manantial, Argentina.
- UNESCO (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UAM-I, México.

Complementaria

Fuentes electrónicas

- <http://ernestopriani.com/>
- www.e-torredebabel.com
- www.filosofia.buap.mx
- www.clafen.org
- www.fomentoallectura.sems.gob.mx
- <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/ciencias.html>
- www.luenticus.org/articulos/02A005/index.html
- www.emagister.com/curso-filosofia-introduccion-estudio/metodos-filosofia
- www.letraslibres.com
- <http://www.investigacionyciencia.es/>
- <http://vinculando.org/>

Fuentes del programa

- Abbagnano, Nicola (2008) *Diccionario de Filosofía*. FCE, México.
- Allan Poe, Edgar (2000) *Filosofía de la composición*. Longseller, Clásicos de Bolsillo. Buenos Aires.
- Antaki, Ikram (1999) *En el banquete de Platón. Filosofía*. Joaquín Mortiz, México.
- Barbero, Jesús. *Industria Cultural: Capitalismo y legitimación*.
http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero2.pdf
- Benjamín, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*
<http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/benjamin.pdf>

- Berkson, William y Wettersten, John (1984) *Learning from error. Karl Popper's Psychology of learning*. Open Court, La Salle, Illinois.
- Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-Itaca. México.
- Beuchot, Mauricio y Samuel Arriarán (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. Itaca, México, 1999.
- Cadavieco Castillo, Manuel J. *Pitágoras y los números perfectos* <http://www.revista.ingenieria.uady.mx/volumen6/pitagoras.pdf>
- Calvino, Italo. (2002) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela, España.
- D'Agostini, Franca. (2000) *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Cátedra (Col. Teorema, Serie Mayor), 2000.
- De Bono, Edward (1994). *Seis pares de zapatos para la acción*. Paidós (Paidós Empresa núm 13), México.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. FCE (Col. Popular, 676). México.
- Derrida, Jacques. (1998) *Márgenes de la Filosofía*. 3ª ed., Cátedra. (Col. Teorema, Serie Mayor), Madrid.
- Diógenes Laercio. *Epicuro* <http://www.e-torredebabel.com/Biblioteca/Diogenes-Laercio/Vida-Filosofos-Ilustres-Epicuro.htm>
- Eco, Umberto. (2010) *Historia de la belleza*. Debolsillo, Barcelona.
- Escobar Valenzuela, Eduardo (2010) *Filosofía. Un panorama de su problemática y corrientes contemporáneas*. McGraw Hill. México.
- Frade Rubio, Laura (2008) *Planeación por competencias*. Inteligencia educativa, México.
- García Cuevas, Rodolfo. *Hanna Arendt. La libertad condición humana*. <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/2/205.pdf>
- Gardner, Howard (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós (Col. Surcos, núm. 16), Barcelona.
- Gardner, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Paidós (Col. Asterisco, núm. 11), Barcelona.
- González, Juan C. (edit) (2006). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: percepción, categorización y conceptualización*. Siglo XXI-UAEM (Filosofía), México.
- Herrera Ibáñez, Alejandro. y Torres, Alfredo (1996) *Falacias* Torres Asociados, México.
- Hintikka, Jaakko (1998). *El viaje filosófico más largo. De Aristóteles a Virginia Wolf*. Gedisa. (Filosofía), Barcelona.
- Hurtado, Guillermo (1997). *El búho y la serpiente. Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*. UNAM, México.
- Ibarra, Andoni. (2001) "Filosofía de la ciencia pospositivista. La reinención de una disciplina" *Diánoia* XLVI-46, IIF-UNAM-FCE, México, mayo, pp. 129-146.
- Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra y Mane Yaya. *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de reformas educativas. Ginebra. Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Universidad de Quebec, Montreal, julio de 2006. http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Lehrer, Jonah (2010) *Proust y la neurociencia* Paidós (Transiciones núm 81), Barcelona.
- Linares, Jorge Enrique (2008). *Ética y mundo tecnológico*. FCE-UNAM, (Secc de Obras de Filosofía), México.
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark*. Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Morin, Edgar (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona.
- Nyenhuis, Gerald (2009). *Hermenéutica y Literatura*. Jus, México.
- Olivé, León (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. Paidós-UNAM (Seminario de problemas científicos y tecnológicos núm. 6), México.
- Pereda Failache, Carlos (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Anthropos-UAM, Filosofía 47, Barcelona.
- Pitágoras. *Los versos de Oro* <http://www.poesur.com/Pitagoras.htm>
- *Profundizar sobre Pico della Mirandola_ Discurso sobre la dignidad del hombre* https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:DtFn38sYYS0J:historia1imagen.files.wordpress.com/2009/08/profundizar-sobre-pico-della-mirandola.doc+profundizar+sobre+pico+della+mirandola&hl=es-419&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESiCL3CrK57Pdf9-BYIhaaXYSmkz475_H94pW0BtuceX8liqDC4LyWHuXG-sqchBK1uhaXgTh48zqliiKwiuTvNkDHLAL4wJ5iWIsuURFotmyJUGT-MSKFLqkRHzi0aAJCeMoM&sig=AHIEtbS4kJcfJ56SxmFb4ewf2x2JCszGg
- Reale, Giovanni. (2010) *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Vols I, II y III. Herder. Barcelona.
- Salmerón, Fernando. (1988) *Ensayos filosóficos (antología)*. SEP (Lecturas mexicanas, segunda serie, núm 109), México.
- Salmerón, Fernando. (1991) "La filosofía, la educación y la crítica" en *Enseñanza y filosofía*. FCE – El Colegio Nacional. México.
- Salmerón, Fernando. (2004) *La filosofía y las actitudes morales*. Siglo XXI, México.
- Sánchez de Muniáin, José María (1981) *La vida estética. Contribución al conocimiento del hombre*. Biblioteca de Autores Cristianos (Minor núm 63) Madrid.

- Sánchez Vázquez, Adolfo (2008) “¡Praxis a la vista!” en Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio (coords edits) (2008) *Aportaciones científicas y humanísticas mexicanas en el siglo XX*. FCE- CONACyT – AMC (Secc Obras de Ciencia y tecnología), México, pp 879-883.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. FCE, Filosofía, México, 1996.
- SEP (2004). Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. México.
- SEP (2008). Acuerdo secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México.
- SEP (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México.
- SEP (2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México.
- SEP (2012). Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. México.
- SEP(2012) ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.
- Toledo, María Eugenia y Sosa, Peinado (2004). *Reflexiones imprescindibles*. México.
- Torre de Babel. *Diccionario de filosofía. Breve definición de los términos filosóficos fundamentales* <http://www.torredebabel.com/DiccionarioFilosofia/Diccionario-Filosofico.htm>
- Utha D., Rose. *La facultad del juzgar político según Hanna Arendt* http://www.clafen.org/AFL/V3/309-323_Rose.pdf
- Vargas Lozano, Gabriel et al. (2008) *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* Editorial Torres y asociados, México.
- Vargas Lozano, Gabriel. (2011) *La situación de la filosofía en la educación media superior*. Torres Asociados, México.
- Velasco, Ambrosio (1995). “Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales”, *Ciencia y Desarrollo XXI-125*, CONACyT, México, nov/dic. pp. 69-81.
- Villoro, Luis (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. FCE, (Sección de Obras de Filosofía), México.
- Villoro, Luis (edit) (1999) *El conocimiento*. Trotta (Enciclopedia iberoamericana de filosofía T 20), Madrid.
- Volpi, Jorge (2011). *Leer la mente, El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara. México.
- Wright, Georg Henrik von (1987). *Explicación y comprensión*. Alianza (Alianza Universidad-Filosofía 257), Madrid.
- Yajot, O., y Spirkin, A. *s/f Curso de filosofía marxista. Materialismo histórico y materialismo dialéctico*. Quinto Sol, México.
- Zea, Leopoldo. (1977) *Filosofía latinoamericana*. ANUIES, Programa Nacional de Formación de Profesores, México.