

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*“IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL
PENSAMIENTO CRITICO EN EL LOGRO DE RESULTADOS DE
APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE LA FILOSOFÍA EN LAS
ESTUDIANTES DE 1ero DE BGU DE LA UNIDAD EDUCATIVA
PARTICULAR LA DOLOROSA DE LA CIUDAD DE QUITO”*

NOMBRE

Jorge Enríquez Chávez

DIRECTOR: Dr. Querubín Patricio Flores

Quito, Enero 28 de 2016

Resumen

Se examina cuál fue la incidencia de las estrategias metodológicas ejercidas en la enseñanza de la filosofía en función del fortalecimiento del pensamiento lógico en las estudiantes de 1er año de BGU de la Unidad Educativa La Dolorosa de la ciudad de Quito durante el periodo 2014-2015, a quienes se efectuó un seguimiento a partir de 7mo año de Educación General Básica y después de haber cursado la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico. El estudio se sustentó teóricamente en las aportaciones del cognitivismo y el constructivismo, así como en una visión de la enseñanza de la filosofía acorde a los planteamientos tradicionales y modernos en cuanto a que el aprendizaje de la filosofía surge desde el filosofar. Metodológicamente se apoya en la estadística inferencial, aplicando la técnica de diferencias en diferencias; así se llegó a determinar que los niveles de evolución en la habilidad intelectual mencionada se incrementaron significativamente una vez que las estudiantes participaron en el programa de Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

Palabras clave: Enseñanza de Filosofía, Estrategias metodológicas, Pensamiento lógico, Desarrollo del pensamiento filosófico

A mis hijos y mis alumnas, ya que con aquellos aprendí a ser maestro y con ellas aprendí a ser padre; en todos y todas ellas descubrí el gozo por la cercanía, por el buen trato y por la dirección oportuna.

Gracias a la mujer que sin siquiera sospecharlo me brindó las condiciones para descubrir las posibilidades infinitas que dentro de mí y a mi lado siempre estuvieron y estarán presentes y en constante renovación.

Tabla de contenidos

<i>Resumen</i>	<i>ii</i>
<i>Tabla de contenidos</i>	<i>v</i>
<i>Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Capítulo 1</i>	<i>4</i>
<i>1. Fundamentación teórica</i>	<i>4</i>
1.1. Contexto Educativo Nacional	4
1.2. Aportes Epistemológicos y Pedagógicos	5
1.2.1. Teoría Cognitivista	7
1.2.2. La Teoría del Aprendizaje Significativo.....	9
1.2.3. Teoría Social Cognitiva.....	11
1.3. Enseñanza de la Filosofía	15
1.3.1. Aporte al Desarrollo de Destrezas Intelectuales.....	15
1.3.2. Significado e importancia de la Enseñanza de la Filosofía	16
1.3.3. Pertinencia de la Enseñanza de Filosofía en el Bachillerato	19
1.3.4. Necesidad de la Existencia de la Filosofía como asignatura.....	21
1.3.4.1. Abordaje de las Temáticas Filosóficas.....	22
1.3.4.2. Cientificidad de la Filosofía	25
1.3.4.3. Vinculación Ciencia-Filosofía	27
1.3.4.4. Funciones de la Filosofía	29
1.3.4.5. Importancia de la Filosofía para otras Disciplinas del Pensum Académico ³¹	
1.3.4.6. Filosofía, método y contenido	33
1.3.4.7. La actitud filosófica	34
1.3.4.8. La Filosofía es deseo de Saber	36
1.3.4.9. La Filosofía es pregunta radical.....	37
1.3.4.10. La filosofía es asombro	39
1.3.4.11. La Filosofía es siempre actual.....	41
1.4. Aprender a pensar con lógica desde la Filosofía	43
1.4.1. Estructura de un Argumento	46
1.4.2. Argumentos Deductivos e Inductivos.....	48

1.4.3.	Errores más comunes a la hora de argumentar	49
1.4.4.	La Confiabilidad de las Fuentes.....	51
	CAPITULO 2.....	54
2.	<i>Estrategias de Enseñanza y Evaluación</i>	54
2.1.	Estrategias Metodológicas para el Desarrollo del Pensamiento Lógico	54
2.1.1.	Partir de los conocimientos previos.....	55
2.1.2.	Proceso de desequilibrio.....	55
2.1.3.	Proceso de equilibrio	55
2.1.4.	Fase de Asimilación	56
2.1.5.	Fase de Elaboración.....	57
2.1.6.	Estrategias Metodológicas para iniciar la Enseñanza de la Filosofía y la Argumentación.....	57
2.1.7.	Recomendaciones Metodológicas para abordar cuestiones Epistemológicas.....	59
2.1.8.	Recomendaciones Metodológicas para el Estudio de la Ética y la Estética	59
2.1.9.	Recomendaciones metodológicas para abordar cuestiones existenciales.	60
2.2.	Estrategias para la evaluación.....	62
2.3.	Glosario.....	71
	Capítulo 3	76
3.	<i>Estimación del efecto de la filosofía en el desarrollo del pensamiento lógico.....</i>	76
3.1.	Diferencias en Diferencias:.....	76
3.2.	Formulación del Modelo de Diferencias en Diferencias:	79
3.3.	Resultados.....	81
3.3.1.	Variable de resultado	81
3.3.2.	Temporalidad de la medición y calidad de la información.....	81
3.3.3.	Balance entre el grupo de control y grupo de tratamiento	83
3.3.4.	Mecanismo de participación y asignación al tratamiento	84
3.3.5.	Evolución de la población en el tiempo.....	85
	CONCLUSIONES.....	90
	Bibliografía.....	93

Introducción

Las reformas educativas Ecuatorianas que tuvieron lugar a partir del informe presentado por la Comisión internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe en 1998 (PREAL, 2006), adquirieron mayor profundidad a inicios de la segunda década del presente siglo en cuanto a la inserción de la filosofía en las mallas curriculares; así para los años 2010-2011 el pensum de estudio ecuatoriano para el Bachillerato General Unificado (BGU) contempla “Desarrollo del pensamiento filosófico” con lineamientos curriculares propios de la filosofía y que hacen referencia a lo que tradicionalmente se había concebido como la materia de “Problemas Filosóficos”.

A partir de la publicación de los lineamientos curriculares para la asignatura de “Desarrollo del pensamiento filosófico” emprendimos -a título personal- un proceso de capacitación a los docentes de nuestro país con respecto a los contenidos curriculares y sobre cuáles deberían ser las estrategias metodológicas adecuadas para el aprendizaje de la asignatura. En los talleres compartidos con los maestros pudimos constatar que se continúa enseñando filosofía pero dejando intocado el propósito central: “El aprendizaje del filosofar”; esto nos demostró que, de alguna manera, hemos vuelto a andar el camino ya transitado en el siglo pasado cuando se enseñaba “Problemas filosóficos” y “Corrientes filosóficas” pero según metodologías tradicionalistas en las que primaba la repetición y la memorización.

Es imprescindible, entonces, repensar la forma en la que son abordados los contenidos curriculares previstos, teniendo siempre en cuenta que la filosofía es posibilitada por la capacidad de asombro presente en los seres humanos y que, por tanto, debe volver siempre hacia lo cotidiano para iluminar, desde la reflexión, una realidad que siempre nos interpela, que nos sacude y nos exige respuestas siempre novedosas que satisfagan nuestro afán por posicionarnos con “Sentido” en nuestro transitar por lo cotidiano.

No solo porque el Ministerio de Educación del Ecuador lo plantee en el contexto de la actualización y fortalecimiento de la Reforma curricular, sino porque es uno de los fines de la educación formar individuos con elevados niveles en el desarrollo de su pensamiento lógico, crítico y creativo, resulta imperativo que la enseñanza

aprendizaje de la Filosofía se concretice en el aula a través de nuevas estrategias metodológicas que sean adecuadas para ese fin.

El ministerio de educación brinda a las y los docentes las orientaciones necesarias para que los logros de aprendizaje en la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico y Corrientes filosóficas, en 1ero y 3ero de BGU respectivamente, se ajusten a los estándares de calidad educativa sin embargo no es predecible que así ocurra en todos los casos.

En este documento el Ministerio revela su temor porque –según dice- la tradición docente en esta disciplina es poco prometedora; de allí que sea necesario explorar con métodos rigurosos de investigación científica de qué manera las prácticas metodológicas que actualmente se están poniendo en ejecución en torno a la enseñanza de la asignatura tienen incidencia o no en el desarrollo del pensamiento lógico, pues de su fortalecimiento depende en gran medida el acceso a un pensamiento crítico y creativo.

Ante esta necesidad la presente investigación pretende demostrar cuál es el nivel de incidencia de las estrategias metodológicas ejercidas en torno a la enseñanza de la asignatura en función del fortalecimiento del pensamiento lógico en las estudiantes de 1er año de BGU de la Unidad Educativa Particular La Dolorosa de la ciudad de Quito, a quienes se ha hecho un seguimiento durante cuatro años para determinar la evolución de su pensamiento lógico, así como sus niveles de motivación personal; es de esperarse que la aplicación de las estrategias metodológicas propuestas por el Ministerio de educación para la enseñanza de la asignatura, revelen un incremento significativo en los niveles de desarrollo del pensamiento lógico, a diferencia de quienes estudian filosofía con estrategias metodológicas tradicionales en el mismo centro educativo; por lo que el tipo de investigación será semi-experimental puesto que se manipulan las variables pero no hay asignación aleatoria de sujetos.

Para medir los niveles de desarrollo en el pensamiento lógico nos basamos en la Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG M, mientras que para verificar la aplicación de estrategias metodológicas efectuamos la observación directa en base a una escala descriptiva; por su parte para evidenciar las condiciones socioeconómicas de las estudiantes utilizaremos los registros administrativos pertenecientes a la institución objeto de esta investigación.

La contrastación de la hipótesis se realizará mediante estadística inferencial aplicando la técnica de “diferencias en diferencias”, este un instrumento de evaluación de impacto que permite determinar el efecto que tiene una intervención o programa sobre un grupo de beneficiarios, mediante la identificación de relaciones causales, entre la variable de interés y el programa implementado (Cansino, 2005).

Para estos fines la presente disertación mantiene la siguiente estructura:

El primer capítulo concentra los referentes teóricos que nos permiten ubicar la importancia y la necesidad de enseñar filosofía a niños, niñas y jóvenes desde una visión de esta disciplina como la producción cultural que posibilita la configuración del pensamiento en orden a la búsqueda de sentido para la vida, pero ubicándola también dentro de los referentes epistemológicos y pedagógicos que están acordes a una visión de la persona como un ser multidimensional que, por tanto, requiere entender el conocimiento como una construcción posibilitada por el sujeto para construirse a sí mismo.

En un segundo momento se hace referencia a cuál debe ser el abordaje de la enseñanza de la asignatura y las prácticas evaluativas que permitan medir los resultados de aprendizaje esperados en filosofía, sobre todo en el desarrollo del pensamiento lógico; para ello se toma como referencia los lineamientos curriculares planteados por el Ministerio de educación para este fin.

Como consecuencia, el tercer capítulo explicita cuál es el nivel de impacto de enseñar filosofía con este enfoque, señalando las diferencias en resultados de aprendizaje si continuamos enfocando su enseñanza de acuerdo a estrategias metodológicas tradicionales.

Capítulo 1

1. Fundamentación teórica

1.1. Contexto Educativo Nacional

A partir de los informes SERCE (UNESCO, 2006) y TERCE (UNESCO., 2013) sobre la calidad de la educación en la Región y que miden el desempeño de los estudiantes de 4to y 7mo año de EGB en lenguaje, matemática y ciencias, se nota un avance muy significativo en los resultados de aprendizaje en nuestro país, sobre todo en Lengua: Los resultados nos muestran cómo Ecuador ha logrado posicionarse en los primeros puestos del grupo de países que más subió en puntajes de SERCE a TERCE.

Para 4to año de EGB, se alcanzó 508 puntos, 56 puntos por encima de los 452 obtenidos en 2006; en el caso de 7mo año de EGB el incremento es de 43 puntos. La medición de estos resultados se ha efectuado en base a los estándares de calidad de desempeño fijados por el país para el tercero y cuarto niveles en el área en mención; tales estándares son:

TABLA N° 1
ESTANDARES DE CALIDAD INTELECTUAL

Localizar información separándola de otra cercana.
Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos.
Inferir información, apoyándose en el conocimiento del mundo.
Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto
Integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico.
Reponer información no explícita.
Proseguir el texto ubicando en él información nueva.
Localizar información, discriminándola de otras informaciones cercanas.
Interpretar reformulaciones y síntesis.
Integrar datos distribuidos en un párrafo.
Reponer información implícita en el párrafo.
Releer en busca de datos específicos.
Integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida en todo el texto.
Establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico).
Reponer información implícita correspondiente al texto completo.
Reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje.
Distinguir diferentes voces en un mismo texto y matices de enunciación (certeza y duda).

FUENTE: Ministerio de Educación (2013)
ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Es de esperarse que los avances antes mencionados se reflejen en igual sentido en los niveles superiores (10mo año de EGBS y 3ero de BGU), Lo mencionamos como algo deseable porque no existen estudios de este tipo en los niveles superiores.

Se espera que a medida que los niños y niñas aprenden a leer, también aprendan a producir textos sencillos, de manera que cuando han desarrollado la fase de pensamiento formal (8vo EGB) puedan crear textos argumentativos.

Se espera que al acceder al BGU los estudiantes sean capaces de utilizar con propiedad las partes de un discurso, que sean capaces de inferir adecuadamente, que expresen y sostengan sus ideas con argumentos coherentes, que expresen, que analicen, que sintetizen, que parafraseen, que comprendan, analicen y confronten distintos puntos de vista, que elaboren disertaciones sobre temas relevantes de carácter científico, etc.

Ahora bien, si en la hipótesis de que al culminar 10mo año de EGB nuestros estudiantes reflejaran altos niveles de logro en estos aspectos ¿A qué Área del pensum académico le correspondería continuar –en 1ero de BGU- con su fortalecimiento, específica y explícitamente?

Generalmente se ha asumido el desarrollo del pensamiento formal como un eje transversal y, por tanto, como competencia de todas las asignaturas de las mallas curriculares para Educación General Básica Media, Superior (EGBS) y Bachillerato General Unificado (BGU) , o casi todas; sin embargo la experiencia nos enseña que las obligaciones de todos las asume nadie; también se ha pensado que el pensamiento lógico se desarrolla espontáneamente el tiempo que se estudian las operaciones básicas y superiores en matemática; por tanto es necesario desarrollar esta capacidad intelectual intencionada y explícitamente. Esto exige asumir la enseñanza desde fundamentos epistémicos y pedagógicos acordes a esta necesidad, pero también se requiere de asignaturas que intencionada y deliberadamente estén enfocadas hacia ese fin.

1.2. Aportes Epistemológicos y Pedagógicos

Las teorías que tradicionalmente han sustentado el accionar educativo no corresponden ya a la necesidad arriba mencionada, pero no por sí mismas, sino por las nuevas condiciones de nuestros niños, niñas y jóvenes; así que hace falta pensar la educación desde nuevos presupuestos teóricos.

Esto es así en vista de que el modelo conductista-empirista promovía la idea de que el conocimiento consistía en “capturar” los atributos del objeto, por tanto la verdad se definía en función de la adecuación del entendimiento a la realidad, el sujeto era una tabula rasa en la cual la experiencia iba grabando los conocimientos.

Desde este enfoque paradigmático, heteroestructurante, lo esencial para una buena enseñanza era el reforzamiento de las respuestas correctas y las conductas deseables y la corrección de las respuestas incorrectas y las conductas no deseables; el maestro verificaba el programa, controlaba y reforzaba (positiva y negativamente) la conducta esperada y autorizaba el paso al siguiente tema: la evaluación se consideraba imprescindible pero podía efectuarla otro agente que no hubiera participado en el proceso de enseñanza, ya que los exámenes debían reflejar el registro mental de lo estudiado.

Muchas generaciones han sido educadas desde este enfoque paradigmático y no podemos decir (quienes hemos participado en estos procesos) que nuestra educación fuera mala, o que los conocimientos que hayamos alcanzado no han sido adecuados, o que siempre estuvimos de espaldas de la verdad; de hecho no existe “mala educación” y este modelo respondió a las necesidades y condiciones históricas de un tiempo determinado.

Pero hoy esas condiciones han cambiado y exigen a la educación enrumbarse por caminos diferentes: La vertiginosidad de los cambios, la desestructuración de las culturas motivada por la gran influencia de la tecnología, la globalización, la “desterritorialización” de los escenarios provocada por la presencia de las nuevas tecnologías de la información, la ruptura de los grandes meta-relatos, los altos índices de relativismo, la generación de incertidumbres crecientes y el sin sentido atrapan a las nuevas generaciones, mismas que deben enfrentar estos retos pero con un pensamiento fragmentado y poco capacitado para pensar la complejidad; se encuentran “lanzados” en un mundo en el que es difícil situarse con sentido crítico, creativo y con certezas; en un mundo en el que la tarea de generar sentido a sus vidas se hace más difícil ya que la inmediatez de las respuestas no da tiempo para eso.

El modelo conductista según el cual algunos adultos fuimos educados funcionó eficazmente cuando la educación formal era el espacio privilegiado en el que se recibía toda la información requerida. Hoy, sin embargo, la “educación” no escolarizada, no formal o paralela, conformada en gran medida por la influencia

desmesurada de las TICs revela informaciones más impactantes, más veloces, abundantes, diversas y altamente virtuales.

En vista de la gestación de nuevas formas de conocimiento y de acercamiento a la realidad, las nuevas generaciones requieren de una educación que sea pensada desde otros enfoques paradigmáticos, requieren de una educación que les provea más específicamente de instrumentos de pensamiento adecuados a su realidad actual; tal vez cuando nosotros fuimos educados esas capacidades se desarrollaban espontáneamente al tiempo que aprendíamos con disciplina e interactuábamos con los otros y con la naturaleza, con la comunidad, mediante el juego, la lectura textual.

Hoy hace falta un énfasis especial en el desarrollo progresivo y permanente de las destrezas intelectuales, de manera que podamos formar generaciones que cuenten con los desempeños necesarios para vivir mejor su realidad que, desde luego, no es la nuestra.

Se hace indispensable diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje donde los jóvenes adquieran competencias nuevas (pensamiento lógico, crítico, y creativo, comprensión básica del mundo, apropiación de la cultura, autonomía intelectual, sentido solidario, interés por el conocimiento científico) y adecuadas a las actuales circunstancias; solo desde este nuevo panorama educativo podrá pensarse también en la actualidad y pertinencia de la enseñanza de la filosofía en los centros de educación básica y BGU como una herramienta propicia para desarrollar aquellas competencias de pensamiento especificadas anteriormente.

De allí que es importante pensar la educación desde los nuevos aportes epistemológico-pedagógicos que favorezcan la construcción de los conocimientos desde la generación de comunidades de investigación y que enfatizen esencialmente la configuración personal; aspectos que creemos pueden ser tomados desde el cognitivismo y el constructivismo.

1.2.1. Teoría Cognitivista

A partir de los años sesenta el modelo asociacionista de Skinner ya no era suficiente para explicar múltiples actividades humanas a partir del esquema estímulo respuesta (E-R) este vacío es cubierto por la psicología cognitiva, la misma que reivindica el papel activo y central del individuo en el proceso de aprendizaje. Esta evolución sirvió para adecuar las ideas de Jean Piaget, las que acompañadas por las ideas Thomas

Kuhn, produjeron la segunda revolución cognitiva conocida como el constructivismo; pronto el alumno y el maestro fueron concebidos como investigadores, científicos en germen capaces de generar y construir conocimientos de punta para la ciencia: Desde las preguntas epistemológicas sobre cuánto puede ser conocido, cuál es la relación entre el conocedor y lo conocido, se pasa a ¿cómo trabajar en clase con el alumno para alcanzar estos fines?.

A propósito del positivismo la realidad era vista como unívoca, lineal, ajena, independiente de los intereses de los observadores y orientada exclusivamente por leyes naturales, mismas que tendrían que ser explicadas por el trabajo científico mediante la inducción y la generalización.

El modelo positivista fue sustituido por el constructivista, sus orígenes se remontan a Kant y Poincaré

A partir de Kant (Kant, 2003) y Poincaré (Poincaré, 2005), Karl Popper refuerza la idea de que la objetividad pura es imposible; para alcanzar esta idea establece una relación exhaustiva entre objetividad de la ciencia y del científico, subjetividad del científico e intersubjetividad de la comunidad científica; considera que “la pretendida objetividad de la que habla el positivismo es producto de creer que el método científico por excelencia es el inductivo” (Popper, 1983).

Aquella creencia significaría que las ciencias naturales parten de observaciones y mediciones “puras”, procesadas según métodos estadísticos, de manera que den pie para efectuar generalizaciones válidas. Pero resulta que las ciencias no tienen su punto de partida en la observación imparcial, sino teorías que están matizadas con una dosis de subjetividad; estas teorías son las que conducen la observación ya que mediante ella se contrasta en la práctica las concepciones teóricas previas, llamadas por Popper “Conjeturas, que se han construido para explicar o dar solución a un problema de la realidad” (Popper, 1983).

Las soluciones así planteadas serán provisionales o falsables y en la medida en que resistan la prueba de falsación serán asumidas de manera provisional en el cuerpo doctrinario de las ciencias, hasta que aparezcan nuevas y mejores propuestas que resuelvan de mejor manera los problemas planteados.

Esto comprobaría, según Popper, que las ciencias no parten de la objetividad absoluta, ya que no se puede identificar la objetividad del científico con la objetividad de la ciencia; esta última radicaría exclusivamente en la tradición crítica de que una ciencia debe brindar las posibilidades para que sus planteamientos puedan ser

sometidos a crítica por parte de la comunidad científica y resistan el proceso de contrastación.

En el proceso de contrastación es donde interviene el aspecto intersubjetivo ya que es la comunidad científica (sujeto socializado) la que define si un cuerpo teórico es o no un objeto científico

Kant diferencia entre el fenómeno y la cosa en sí, esta sería incognoscible, y el fenómeno estaría conformado por los datos confusos de la realidad que llegan a los sentidos y que son ordenados por las categorías a priori de la subjetividad (Kant I. , 1973). En tal sentido el conocimiento, no es el empoderamiento de las características de los objetos, sino la atribución de características a los objetos (es el sujeto el que configura los objetos).

Por su parte Einstein había resaltado el papel del sujeto y del contexto en la interpretación de la realidad, en lo que se conoce como la teoría restringida de la realidad (Einstein, 1905), aquí se menciona que “cada individuo posee su propia medida personal del tiempo, medida que depende de dónde está y cómo se mueve.

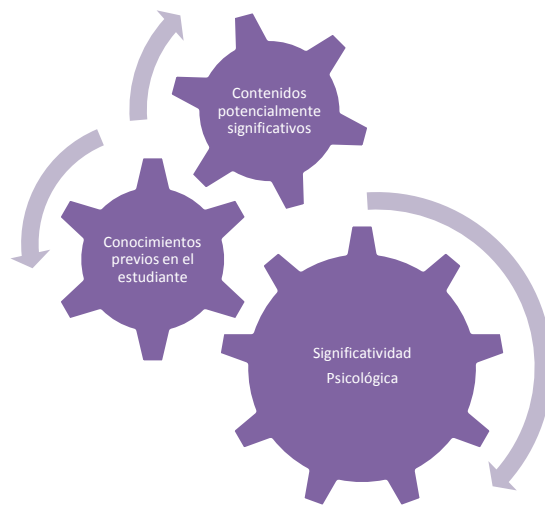
Sin embargo es Piaget quien formula de una manera directa la teoría del conocimiento conocida como cognitivismo (Piaget, 1970), aquí resalta el papel que cumple el “organismo” en la relación estímulo-respuesta; se trata de una función activa y diferenciada ya que interacción del niño con el entorno provoca la modificación de su estructura cognitiva, gracias a las fases de asimilación y acomodación; mismas que acurren a lo largo de las cuatro fases de desarrollo: Psicomotriz, pre-operacional, operacional y lógico formal. De esta forma establece que “el desarrollo antecede al aprendizaje”, determinación que será contrapuesta más tarde por Lefv Vigotzky.

1.2.2. La Teoría del Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo no es una teoría constructivista, pero sí está ligada a él, en especial a partir de Novak, que se distancia de los planteamientos de Ausubel (José M, Navas; Maricela Escamilla & otros, 2011).

Esta teoría parte de la distinción entre aprender y aprehender. Se hablará de aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculen de manera clara, estable y sustancial con los conocimientos previos, una vez que estén dadas ciertas condiciones.

GRÁFICO N° 1 CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



FUENTE: (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983)
ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

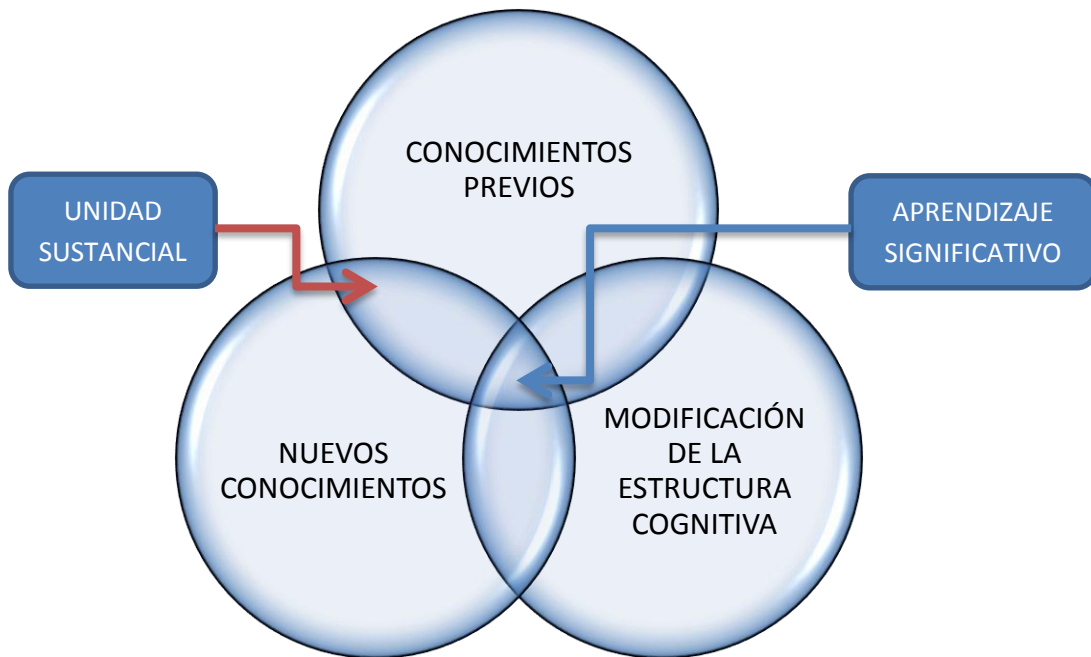
Cuando los contenidos son potencialmente significativos es posible que puedan ser aprendidos de manera relevante por los estudiantes; cuando algo no les resulta interesante simplemente no lo aprenden o, por fuerza, tendrán que memorizarlo.

Ausubel abogaba por este principio: “Averígüese lo que el estudiante sabe y sobre esto enséñese” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983); en esto consiste la idea de los conocimientos previos en el estudiante y la conciencia, en el profesor, de la existencia de aquellos.

Si el estudiante no quiere aprender, simplemente no aprenderá, así que es una condición el hecho de la disposición hacia el aprendizaje, disposición para relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva.

Una vez dadas estas condiciones puede hablarse de aprendizaje significativo y esto se da en la medida en que los nuevos conocimientos se fusionen sustancialmente con los conocimientos previos, ya que una unión accidental, provisional o superficial no logrará la modificación de la estructura cognitiva del sujeto.

GRÁFICO N° 2
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



FUENTE: (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983)
ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

En el pasado, pero tal vez con mayor presencia en los tiempos actuales, la falta de significatividad de los nuevos conocimientos tan solo generan una unión accidental de las nociones con lo que el estudiante ya sabe, esto es sostenido con la memorización a corto plazo y el consecuente olvido en un futuro inmediato; mientras que lo que se aprende significativamente perdura a través del tiempo.

1.2.3. Teoría Social Cognitiva

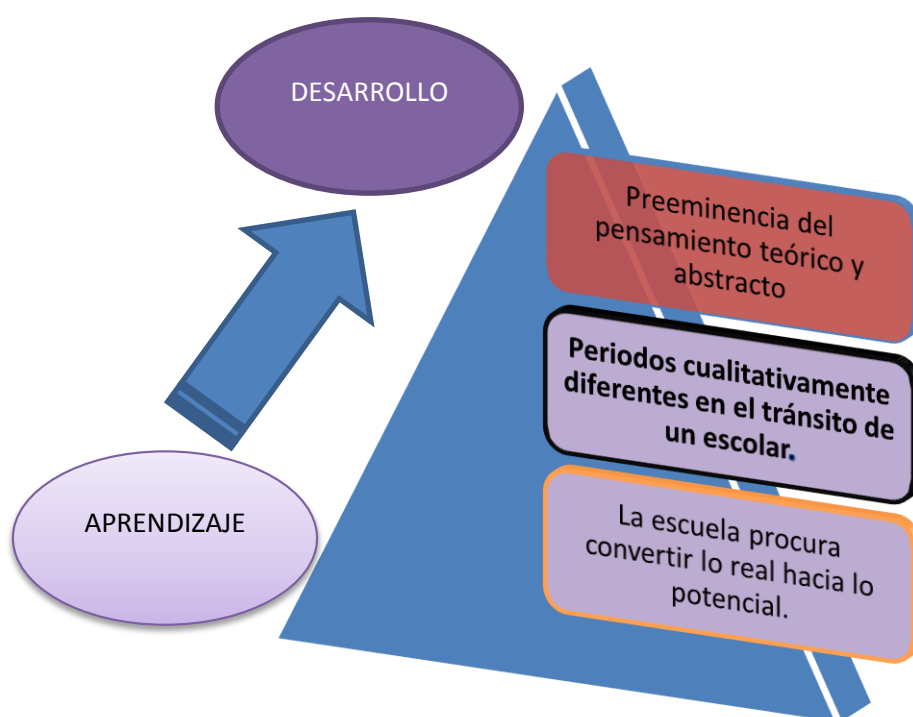
Difícilmente Vigotsky puede ser visto como representante del constructivismo, ya que no presupone que el conocimiento sea una construcción individual. Para él cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces en dos planos distintos: Primero en el ámbito social o interpersonal y luego en el ámbito individual o psicológico (Vigotsky, 1979). Pero él asigna al individuo un papel activo en su proceso de reconstrucción mental y no de simple receptor a la manera asociacionista.

Reconoce tanto al asociacionismo así como al constructivismo; al primero le reconoce la existencia de ideas en el mundo exterior, al mismo tiempo que no acepta que las

ideas existan en los objetos y que puedan abstraerse inductivamente de éstos (Vigotsky, 1979).

Al constructivismo le reconoce que es el individuo quien realiza sus procesos de aprendizaje, pero afirma que los conocimientos ya han sido construidos previamente por la cultura; así Vigotsky constituye el marco teórico para las futuras reflexiones pedagógicas, de la siguiente manera:

GRÁFICO N° 3
PUNTUALIZACIONES DEL PROCESO ESCOLAR



FUENTE: (Vigotsky, 1979)
ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

El aprendizaje puede ser entendido como el paso de la Zona de desarrollo real (que es aquello que el niño sabe y puede ejercer por sí mismo) hacia la zona de desarrollo potencial (aquello que puede llegar a aprender), pero gracias a la zona de desarrollo próximo (que es aquello que el niño puede ejercer con la ayuda del entorno social); aquí es muy importante el tipo de mediación que pueda ejercer el entorno social ya que esta Zona puede acortarse o alargarse; esto determina que el aprendizaje

anteceda al desarrollo, pues el entorno puede contribuir a que el niño acceda con su propio ritmo y según la mediación a etapas superiores de pensamiento.

El constructivismo pone la mayor importancia en el alumno como punto de referencia: El educador trabaja desde y para los conocimientos que tiene y construyen los alumnos, el método utilizado ha de ser fundamentalmente auto-estructurante, ello implica partir desde una estrategia metodológica cuya referencia es siempre el otro, el profesor ha de procurar conocer lo que el alumno es y sabe, para que esto se logre deben cumplirse algunos requisitos, como lo muestra el gráfico 4.

GRÁFICO N° 4
REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE



FUENTE: (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Sin embargo no es tan fácil cumplir con estos requisitos, varios son los problemas con los que nos vemos enfrentados al respecto y revelan por qué los programas de filosofía tropiezan con dificultades, ya sea al momento de pretender modificar las estructuras cognitivas de los estudiantes, así como al momento de abordar los logros alcanzados.

Generalmente los docentes, herederos del conductismo, pretenden cubrir con los objetivos cognitivos planteados en los lineamientos curriculares de la asignatura,

descuidando que la esencia del aprendizaje está referida al logro de destrezas con criterio de desempeño propias de la naturaleza de la filosofía; desde este punto de vista y por la prisa de cumplir con sus objetivos se descuida la tarea básica: “identificar lo que el estudiante sabe”

Tampoco se establecen estrategias para conocer el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto, antes y después del aprendizaje. Como consecuencia se pasa por alto la identificación de cuáles son las experiencias que más inciden en el aprendizaje escolar; los aprendizajes son esperados pero desconociendo también cuál es el nivel de motivación que traen los estudiantes y de qué manera el planteamiento de los nuevos aprendizajes resulta motivador para ellos.

Desde la perspectiva social-constructivista se parte de la hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje son una construcción mediada por la interacción social; tal construcción implica un proceso en el que la interacción con el grupo permite la evolución de los modelos interpretativos iniciales de los sujetos. Esto es así en la medida en que el grupo permita la exploración, la explicación y la contrastación de los propios puntos de vista con los puntos de vista de los demás.

Al respecto Rafael Flores sostiene que no es el profesor quien da la información que el alumno precisa, y tampoco el estudiante sería quien descubre cuál es la información que necesita (Flores, 1999)

El autor considera que lo propicio es que el estudiante identifique lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, valore si le interesa o no y toma decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y las nuevas formas de razonar. El rol del profesor consistiría en evaluar lo que sucede en el aula, la manera cómo razonan y actúan los estudiantes; de manera que pueda tomar decisiones sobre las situaciones didácticas, las actividades, las propuestas que va a plantear al grupo para facilitar la evolución del pensamiento, de las actuaciones y de las actitudes de su alumnado.

Pensando así, el acto educativo se convertirá en el espacio privilegiado para que el estudiante pueda ser provisto de las herramientas intelectuales necesarias, abordando con éxito los retos planteados actualmente a la escuela; pero el problema persiste: ¿Cada asignatura por sí misma brinda los elementos necesarios para que los estudiantes desarrollen adecuadamente las destrezas intelectuales, sin que haga falta la intervención de una asignatura que se preocupe específica, deliberada e intencionalmente por procurar ese desarrollo?; en nuestro caso creemos que es la filosofía la que tiene entre sus potenciales la de favorecer específicamente este

desarrollo, particularmente el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo; y precisamente es este uno de los propósitos de esta disertación.

1.3. Enseñanza de la Filosofía

1.3.1. Aporte al Desarrollo de Destrezas Intelectuales

A diferencia de los animales los seres humanos tenemos un ámbito de curiosidad, un afán por indagar el sentido de las cosas, ámbito que no puede colmarse con un mero saber informativo, es un ámbito que lleva a interrogarnos por las cuestiones de sentido (queremos indagar el sentido de nuestras vidas, del mundo, de la muerte, de todo..) y la educación debe ser el espacio privilegiado para sentar las bases que nos permitan cubrir eficazmente estos requerimientos; pero esta aptitud no podrá desarrollarse efectivamente si no se cuenta con un adecuado desarrollo de destrezas intelectuales, como condición de posibilidad.

En el ámbito pedagógico ha sido muy común pensar y, desde luego obrar, bajo el supuesto no demostrado de que estas destrezas se desarrollan espontáneamente a la par que se van desarrollando los contenidos cognitivos propios de las asignaturas contempladas en las mallas curriculares.

El desarrollo adecuado de destrezas intelectuales requiere definir los procesos correspondientes para cada una y aplicarlos explícitamente en el aula, de manera que el estudiante adquiera los desempeños necesarios que contribuyan a la construcción de ese "sentido".

El desarrollo de estas destrezas deben estar acompañado de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales adecuados a estos fines.

Estos contenidos son tratados de manera específica por la filosofía ya que en su enseñanza se pretende abordar las cuestiones de sentido que han inquietado desde siempre a la humanidad, ya sea que se la aborde desde una perspectiva histórica (como el estudio de las corrientes filosóficas) o desde una perspectiva temática (Desarrollo del pensamiento filosófico) previstos ahora en el fortalecimiento de la reforma educativa ecuatoriana.

Si fusionamos el tratamiento adecuado de esos contenidos y el desarrollo explícito de destrezas intelectuales en el aula, habremos conseguido formar estudiantes con un

alto nivel en su desarrollo intelectual, capaces de enfrentar la vida con pensamiento lógico, crítico y creativo.

1.3.2. Significado e importancia de la Enseñanza de la Filosofía

A partir de los griegos, en la antigüedad, la filosofía fue considerada como un saber teórico (Aristóteles, *Metafísica*, 1994), como la forma de alcanzar “la salvación”; de allí que la indagación filosófica fue constituyéndose en el espacio idóneo para indagar las cuestiones “límite” a las que se ve enfrentado el pensamiento, así como para la formulación de respuestas últimas que contribuyan a la intelección de los problemas cotidianos individuales y colectivos.

En Grecia la enseñanza de la filosofía constituía una tarea central en el reto por alcanzar la sabiduría, la contemplación y la realización del ser (Copleston, 2011). Al respecto es elocuente el mito platónico de “La caverna” (Medina y Navarro, 1872) en el que se describe la tarea del filósofo como “de ida y vuelta”, hacia la contemplación de la luz y desde allí a la labor de despertar el pensamiento de quienes creen que las sombras contempladas son la auténtica realidad.

Antes de Platón, Sócrates emprendió la tarea filosófica para que los jóvenes alcancen el dominio de sí, la vivencia de la virtud en base a la sabiduría y a partir del conocimiento de sí (Copleston, 2011); mucho más tarde –en la época medieval- la enseñanza de la filosofía entendida como prolegómeno de la fe era la condición de posibilidad para la comprensión y para la racionalización de los dogmas religiosos.

Nuestros antecedentes más remotos en la enseñanza de la filosofía, son herederos de esta práctica medieval que, desde luego, ha alcanzado su despliegue propio mejorando con el pasar del tiempo y con las aportaciones de distintos filósofos y desde distintos enfoques.

Pero a partir de la irrupción del positivismo, con la consecuente diversificación del campo del saber, y en razón del culto a la observación concebida como el punto de partida de la ciencia, los pensum académicos fueron arrinconando la filosofía en el espacio de las cosas inútiles. Pero hoy nos hemos dado cuenta de que este tipo de educación al margen de la filosofía ha resultado ambiguo: Nos ha legado la especialización pero también nos ha negado la posibilidad de la trans-disciplinariedad.

Se puede ver que, a partir de los últimos veinte años, la cuestión sobre la enseñanza de la filosofía, ya no solo en el Bachillerato general unificado, sino también en la educación general básica media y superior, ha retomado fuerza; basta tomar como ejemplo el enorme influjo ejercido por las obras filosóficas de Savater, Gardner y Lippman escritas para los niños y jóvenes (García, 2006) .

Pero ahora (cuando los pensum de estudio, sobre todo a partir del fortalecimiento de la reforma educativa en el caso ecuatoriano, se están organizando en función de que el alumno aprenda a Ser, a Conocer, a hacer , a convivir y a comunicarse con eficiencia y efectividad, cuando procuran el desarrollo de la capacidad de abstracción , el cultivo de la curiosidad, de actitudes de escucha, de dialogo, ...) la aportación de la filosofía en la educación media emerge como necesaria, como aquella disciplina que aporta específicamente para el desarrollo de esas potencialidades (Ministerio de Educacion del Ecuador, 2013).

Así que las condiciones han cambiado, hoy se entiende la filosofía como una actividad necesarias dentro del quehacer educativo, se la reconoce como la disciplina que se caracteriza por procedimientos específicos que son ajenos a conjunto de las restantes disciplinas académicas; en tales reconocimientos emerge el concepto de la filosofía como los filósofos a nivel general la entienden: Refuerza la argumentación racional en su sentido más amplio y profundo, contribuye a razonar bien y en público, invita a una actitud de tolerancia, de receptividad, de escucha comprensiva, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad, es un riguroso esfuerzo intelectual centrado –sobre todo- en los problemas más que en las respuestas; constantemente plantea preguntas dirigidas incluso a aspectos que la gente común puede dar por completamente aclarados (Savater, 1998).

Estos aportes de la filosofía en la formación académica de niños y jóvenes resurgen en nuestro país a propósito del programa de filosofía para niños creado por Matthew Lipman en 1969, pero cuyas influencias llegan hasta nosotros apenas en la última década del 2000 y ocurren a la par del interés por la Unesco de monitorear el estado de la enseñanza de la filosofía desde la educación inicial (UNESCO, 2005); sin embargo en los informes presentados no aparecen datos sobre el Ecuador.

Una de las principales objeciones que se ha hecho en torno al PFN (Programa de filosofía para niños) de Lipman, expresada por Wolf Mays y que es extensible a los programas tradicionales de enseñanza de la filosofía en los establecimientos de educación media, es la cuestión de la validación. No existen estudios que permitan evaluar de manera precisa el progreso de los alumnos como ser sujetos de la

enseñanza de habilidades de pensamiento, así como tampoco existe un estudio investigativo que permita establecer en qué medida los programas de filosofía pueden convertirse o no en instrumentos de inductación o de minación de la autoridad (Mays, 1990); en igual forma lo expresa la Unesco cuando recomienda dirigir el sentido crítico no solo hacia el exterior, sino hacia la vida personal (UNESCO, 2005)

Félix García Moriyón (García, 2006) plantea en su estudio interrogantes sobre la enseñanza de la filosofía que deben ser respondidas desde investigaciones educativas referidas a los contextos nacionales. En él se hace referencia al consenso existente entre los profesores de filosofía acerca de que la filosofía ocupa una función importante en la educación de los niños y los adolescentes, sin embargo no hay evidencias de que realmente así sea, pues no se sabe cuáles son las dimensiones que efectivamente desarrolla la filosofía, cómo pueden ser observadas esas dimensiones en el aula, o cuáles han de ser las prácticas pedagógicas que ayuden a desarrollar esas dimensiones.

Ya antes mencionamos que en Ecuador han existido programas tradicionales de enseñanza de la filosofía y, en menor medida los Programas de Filosofía para niños. Los gestores del PFN intentaron adoptar el programa de Lipman al contexto nacional, pero también usaron las adaptaciones españolas, argentinas, colombianas y mexicanas. Una de las dificultades de mayor incidencia para su adecuado desarrollo es la carencia de sistemas de evaluación; aún se siguen usando los test de inteligencia, pero se revelan insuficiente en función de una adecuada evaluación, pues no permiten conocer en base a datos científicos en qué medida es la filosofía, y no otros factores asociados, la variable de mayor peso en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Además en nuestro país no existen estudios que nos informen sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en EGB y en BGU, simplemente está integrada en los pensum de estudios existiendo ciertos márgenes de libertad en cuanto a las estrategias metodológicas más idóneas para su enseñanza.

Se hace entonces necesario un estudio amplio que apunte hacia la verificación de la pertinencia de esta enseñanza, pertinencia que debe emerger desde datos científicos que sustenten la tesis de que es la enseñanza de la filosofía -y sus prácticas metodológicas- lo que incide efectivamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Es fundamental entonces definir con claridad qué significa la enseñanza de la filosofía, cómo se la debe abordar, cuáles son las estrategias metodológicas adecuadas para enseñarla, qué logros se pretende alcanzar. Hace falta saber si el desarrollo específico de habilidades de pensamiento está posibilitado esencialmente por la filosofía de manera especial y no indirectamente por factores asociados, tales como el nivel de motivación de los estudiantes (condiciones socioeconómicas y afectivas) la madurez personal, por la enseñanza de otras ciencias (tales como matemáticas, lengua y literatura,) entre otros factores que puedan incidir como variables intervinientes.

Tradicionalmente, según registra Joaquín García (García, 1987) “educar” ha significado “conducir fuera de”, “sacar desde dentro”, concepción que podemos extraer de “mayéutica”, método usado por Sócrates en su intención de hacer dar a luz lo que cada persona lleva dentro (Copleston, 2011); en tal sentido concebimos la educación como el conjunto de actividades que, delibrada e intencionadamente, se emplean para provocar el desarrollo de las potencialidades del ser humano en orden a que se constituya como un ser autónomo en su proceso de desarrollo personal.

1.3.3. Pertinencia de la Enseñanza de Filosofía en el Bachillerato

De la respuesta que obtengamos ante los anteriores cuestionamientos depende el futuro de la enseñanza de la filosofía. En tal sentido Félix García Moriyón al referirse a la pertinencia sobre la enseñanza de la filosofía y sobre las reflexiones sobre qué tomar en cuenta en orden a una auténtica evaluación de los aprendizajes, señala las características que pueden definir el quehacer filosófico en las aulas (García, 2006); a partir de esta caracterización y en base a los planteamientos de la Unesco respecto a la enseñanza de la filosofía (UNESCO, 2005) podemos remarcar los siguientes elementos:

TABLA N° 2
CARACTERIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

METODOLOGÍA	Es una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, utiliza la argumentación en su sentido más amplio y profundo, pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige una actitud de tolerancia, receptividad, cuidado y curiosidad.
ESENCIA	Es un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, reflexiona sobre temas de elevado nivel de abstracción o

de generalización (la realidad, la verdad, el bien, la belleza, el ser humano)

ESTRATEGIAS

Se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas dirigidas incluso sobre aspectos que la gente común y corriente considera "normales e incuestionables".

OBJETIVOS

Proporcionar al estudiante los instrumentos necesarios para que doten de sentido a su propia vida.

Potenciar la capacidad de crítica y cuestionamiento de los saberes recibidos, así como a la integración de todos esos saberes parciales en un sistema global, en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

FUENTE: (García, 2006), (UNESCO, 2005)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Tenemos muy claro el hecho de que la educación tradicional insistía mucho en la repetición y en la memorización de contenidos; así lo corrobora Mariona Corcelles en un estudio reciente sobre la enseñanza de la filosofía (Corcelles y Castelló, 2013), por eso actualmente se insiste en la necesidad de afianzar los procedimientos; aunque tampoco podemos admitir que haya que sacrificar el aprendizaje de los conceptos en aras de favorecer la enseñanza de los procedimientos-

Ya desde Sócrates y Platón la discusión sobre esta dualidad estaba presente: Sócrates no creía que la enseñanza tuviera que reducirse a un listado de técnicas de persuasión, sino que insistía también en la necesidad de enseñar -sobre todo- la verdad (García, 2006).

Estas son las razones que motivarán a Kant a plantear la exigencia de enseñar a filosofar únicamente mediante el acercamiento a las fuentes (Kant I. , 1973), pues no podemos filosofar sobre la filosofía, sobre el amor, la felicidad, el bien, la belleza, etc., si no aprendemos el significado de cada concepto y en el contexto histórico de cada filósofo.

Es imprescindible, por tanto, abordar la enseñanza de la filosofía mediante un tratamiento adecuado de los contenidos que le son propios pero afianzando las destrezas específicas de la filosofía, esta es la intención de emprender a continuación nuestro enfoque particular de cómo deben entenderse y enseñarse los contenidos sugeridos por el Ministerio de Educación en cuanto a la asignatura de "Desarrollo del pensamiento filosófico".

1.3.4. Necesidad de la Existencia de la Filosofía como asignatura

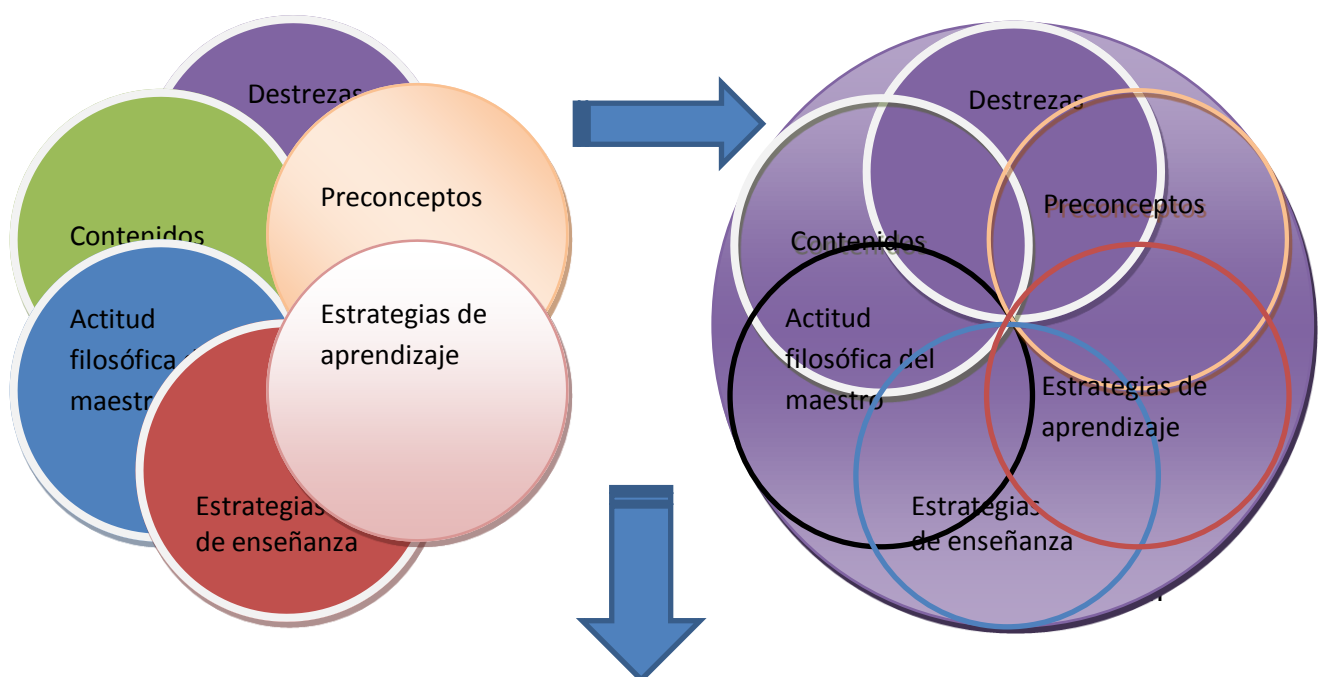
El abordaje de los contenidos filosóficos debe hacerse desde una orientación metodológica implícita en nuestro enfoque particular de la enseñanza de la filosofía, pues –a menudo- los docentes separan estos elementos curriculares y en las clases se acaba privilegiando uno en detrimento de los otros.

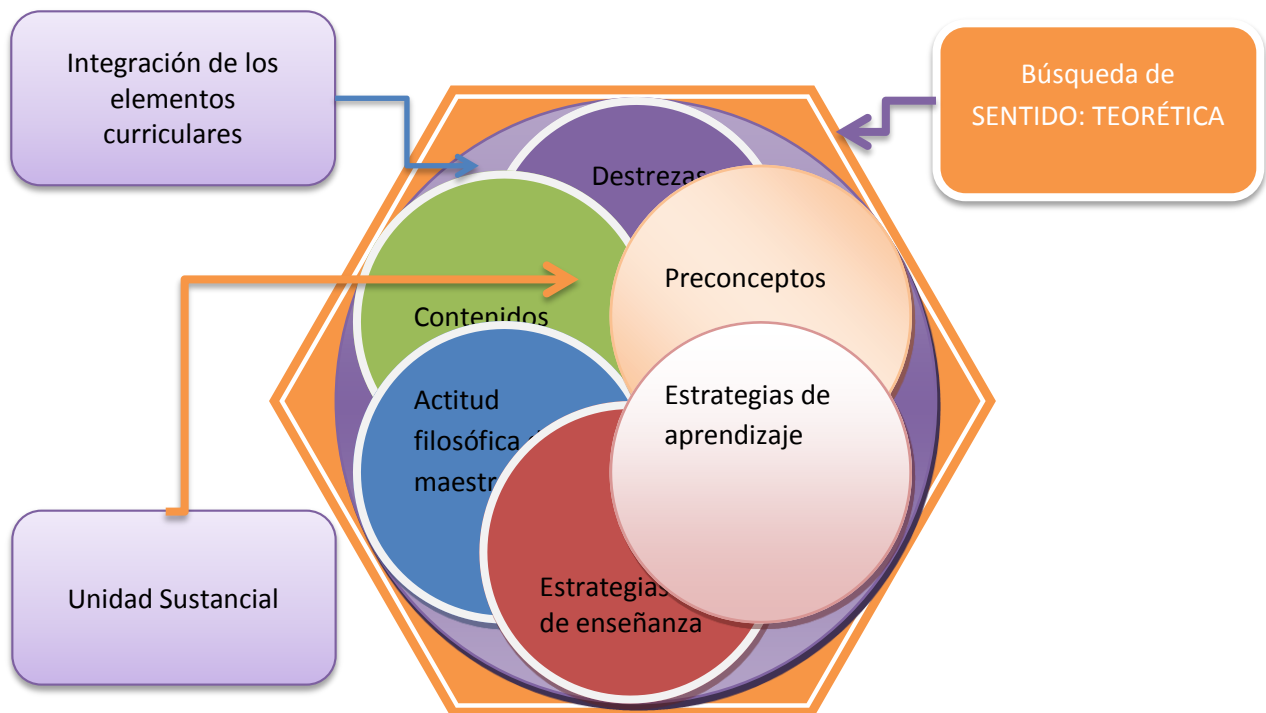
Un docente que enseña filosofía puede asumir una practica metodológica narrativa o un enfoque didáctico filosófico. Entiendo el primero como el hecho de enseñar filosofía desde la explicación del desarrollo histórico de los conceptos filosóficos, a la manera de Aslasdair MacIntyre (Figueiredo, 1999).

En el segundo caso se trata del abordaje de los contenidos a manera de manera problémica, no se narra, se inquieta hacia la búsqueda de los significados, tanto de los conceptos, como de las preguntas, así como de las respuestas; o se narra problemas viejos en confrontación con los nuevos para generar la discusión y el aprendizaje cooperativo.

En virtud de mi planteamiento, sobra decir que el desarrollo de la temática silosófica no pretende que los estudiantes memoricen –por ejemplo- el origen de la filosofía occidental en las colonias griegas de Asia Menor, alrededor del siglo IV a.c. y que su significado etimológico proviene del griego “*Phylos y Sophia*”, se trata de “contar” la filosofía buscando nexos con los planteamientos originales de los filósofos e incentivando a los estudiantes para que busquen en sus esquemas cognitivos la manera de replicar respuestas actualizadas.

GRAFICO 5
INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES





ELABORACIÓN Y FUENTE: Jorge Enríquez

Por tanto, hablar de filosofía a los estudiantes implica insertarla en sus intereses, en sus expectativas de manera que, sin descalificar los aportes filosóficos tradicionales, podamos abordar cada temática con un lenguaje adecuado a su contexto histórico, pero volviendo una y otra vez a los sistemas filosóficos importantes, gracias a la utilización de estrategias metodológicas adecuadas a estos fines, pero desde una verdadera actitud filosófica: “Ser docente de filosofía implica filosofar hacia y desde el acto educativo”.

1.3.4.1. Abordaje de las Temáticas Filosóficas

A continuación expongo mi manera de entender la enseñanza de la filosofía (o lo que yo he llamado “Filosofar desde el acto educativo”), tomando como referencia algunos de los contenidos sugeridos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico para 1ero de BGU (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Cuando enseñamos el significado de la filosofía es preciso asumir el sentido del término a la manera de Pitágoras cuando lo utilizó por primera vez diciendo de sí mismo que “era un filósofo” (Copleston, 2011), es decir, un “amante de la sabiduría”. Con esta definición hemos de inquietar hacia el pensamiento de que la filosofía y el

filosofar son opciones de vida, que nos permiten acceder al misterio del pensamiento, al envolvente encanto de pensar para aprender a ser, aprender a conocer para vivir bien, a vivir bien para alcanzar la plenitud; pues –siguiendo a Sócrates- Sabiduría equivale a virtud y la persona más virtuosa es la que “serena y sabiamente se ha convertido en amor”, y es la Sabiduría la que nos permite esta posibilidad.

El pensamiento filosófico se constituye como sabiduría porque busca una explicación del mundo, a partir de la razón pero sin entrar en contradicción con las explicaciones científica, religiosa y mítica de los fenómenos naturales y humanos.

Desde este punto de vista cuando queremos abordar el salto cualitativo de la humanidad desde “El mito hacia el logos”, podríamos enfocar el mito de dos maneras distintas:

- Como interpretación del mundo para ofrecer una explicación de los fenómenos y problemas que desde siempre han preocupado al ser humano; de manera que dejemos satisfecha la curiosidad del ser humano, pero sin conocer y sin tener la posibilidad de intervenir en la realidad para poder modificarla.
- Como expresión de lo inefable, como la convicción de que todo está revestido de una fuerza misteriosa, mágica y maravillosa que brinda a la persona posibilidades infinitas para la realización de todos sus sueños (tal sería la concepción que se encierra en la expresión de Tales de Mileto cuando afirmaba “El mundo está lleno de dioses” (Diez, 1942) pero sin cercarnos a los aportes de la ciencia como el medio más propicio para conocer la realidad e intervenir en ella.

Sin embargo de estas concepciones -que han seguido una corriente muy diversa a la ciencia y a la filosofía y que se han adentrado más bien en el campo del misticismo- hemos de remarcar que históricamente el hombre se sintió impulsado a explicar la realidad desde sus propias fuerzas, ya que se sentía retado a superar lo mitológico para situarse en un mundo que le resultaba hostil en vista de la cantidad de fenómenos naturales inexplicables e incontrolables de manera inmediata.

Es allí cuando ocurre el gran salto, el triunfo de la inteligencia humana que, superando los mitos y ficciones, fue capaz de penetrar en las cosas mediante el ejercicio de su razón, para explicar los fenómenos según su propia naturaleza; así se posibilitó la intervención en la realidad y la consecuente transformación del mundo, en función de alcanzar una vida mejor, más allá de las barreras de la sola supervivencia.

A este triunfo de la inteligencia se lo denominó “episteme”, sabiduría, o filosofía. Es ella la que siendo inicialmente un saber unitario (contenía en si misma todos los ámbitos del saber que hoy denominamos ciencias) se ha ido fraccionando en ramas distintas, en especialidades científicas que hoy nos permiten comprender el mundo y situarnos frente a él, predecir su comportamiento e intervenir mediante el uso de la tecnología.

Este gran hecho era impostergable ya que si no hubiera existido, simplemente no seríamos lo que somos, continuaríamos viviendo en un permanente estado de ingenuidad y fantasía, talvez impotentes y temerosos, sin posibilidad de diferenciarnos significativamente de la vida instintiva.

Tales, Anaxímedes y Anaximandro de Mileto fueron reconocidos como los primeros pensadores griegos que se apartaron de esa visión mítica para preguntarse por el principio de las cosas, mediante la especulación racional. Así, Tales de Mileto, dedujo que los eclipses son efecto del movimiento del sol, la tierra y la luna, además fue capaz de predecir la fecha de cuándo ocurriría el próximo (Copleston, 2011).

Las repercusiones fueron enormes, muchos llegaron a entender que los fenómenos de la naturaleza no se originan por los caprichos de los dioses, sino que obedecen a causas naturales, y que el ser humano, como ser racional, puede entenderlos y preverlos.

De esta manera, el ser humano, emplea la razón para comprender el mundo, pero va un poco más allá al pasar de ser un espectador pasivo y repetir lo que otros dicen, para imaginar una respuesta creativa frente a los problemas.

Pero si los únicos problemas que resolvía la filosofía se referían únicamente a la explicación de los fenómenos naturales, entonces ya no tendrían razón de ser su existencia ya que esa es una actividad propia de las ciencias. Es necesario entonces reconocer una particularidad de la filosofía, particularidad que no está presente en aquellas.

En tal sentido los y las estudiantes deben descubrir que la filosofía se preocupa por las esencias, que sus aportes van más allá de aquello que las ciencias pueden alcanzar; de allí que Aristóteles la defina como “el saber de las primeras causas” (Aristóteles, 2000).

Debe entenderse que cuando hablamos de “todas las cosas” nos referimos a la totalidad de la realidad, es decir, a lo tangible y lo intangible; y solo la filosofía puede

explicarnos mediante el ejercicio racional el significado del mundo, de la vida, de la muerte, del amor, de la felicidad... y ofrecernos respuestas que nos ayuden a configurar el sentido para nuestra vida.

1.3.4.2. Cientificidad de la Filosofía

Hablar a los adolescentes y jóvenes sobre cosmología y que ellos comprendan su significado puede tornarse difícil si este concepto les resulta vacío, por lo que es muy útil relacionar la cosmología con conceptos que ellos/ellas conocen, tales como: Cosmos, cosméticos, cosmetología, etc., mediante las preguntas necesarias podemos inducirlos/las a que relacionen la cosmología con la belleza, con lo bello, con la armonía de los componentes. Una vez establecida esta base ya se puede hacer la conexión con la cosmología para comprenderla como filosofía de la naturaleza, es decir como la disciplina que se preocupa por pensar el cosmos para encontrar en su unidad y en su orden los principios universales que lo rigen ayudándonos a develar el puesto que en él ocupa el sujeto, el ser humano, como parte integral de ese orden.

Con esta base ya pueden aprender significativamente que la preocupación por explicar los fenómenos perceptibles en el cosmos estuvo presente en la actividad intelectual de los primeros filósofos, y que por esta razón se los ha definido como “Cosmólogos” ya que buscaban la razón (Logos) dentro del universo (Cosmos).

Mediante ejemplos se puede también establecer de qué manera la priorización ya sea de la reflexión o de la observación marca la diferencia entre el conocimiento filosófico y el conocimiento científico, pues mediante la reflexión los filósofos llegan a establecer deducciones, mientras que los científicos, partiendo de la observación y en base a la experimentación, llegan al establecimiento de verdades de carácter inductivo.

Partiendo de que hoy solo se admite como científicos los conocimientos que pueden ser observables y experimentables en razón de su método, se verá claramente que la filosofía no puede ser cubierta con la definición de ciencia. A partir de estos planteamientos se puede inducir a los estudiantes hacia la reflexión guiándolos con la pregunta: ¿Qué es entonces la filosofía?

Aunque -por origen- se la haya definido como “Madre de todas las ciencias”, no es una ciencia porque está más allá de todas ellas; ella se pregunta por el ser de las cosas, es entonces ontología (estudio del ente, del ser); pero también da respuestas

sobre aquello que rebasa el plano de lo físico; es entonces metafísica (Aristóteles, *Metafísica*, 1994)

Para los estudiantes entender la ontología puede revestir la misma dificultad que la cosmología por eso es preciso preguntar ¿cómo puede llamarse la disciplina que estudia al ser, si la disciplina que estudia la vida se llama biología?, entonces cabe reemplazar el concepto SER con el concepto ENTE (ον); a partir de aquí puede volverse significativo el concepto ONTOLOGÍA (οντολογία) como la disciplina que estudia al SER.

De manera similar puede explicarse el concepto metafísica (τα μετα τα φυσικα) haciendo referencia al término acuñado por Andrónico de Rodas cuando designó de esta manera los libros que están más allá de los físicos (Proyecto filosofía en español, 2001).

Al igual que en el caso de la cosmología creemos que de esta manera es más fácil para los estudiantes integrar a sus estructuras cognitivas el significado de la filosofía como metafísica, ya que con la sola mención del significado pueden resultarles solo conceptos vacíos.

Ya hemos mencionado que originalmente había una sola ciencia, esta era teórica y práctica. Era teórica en el sentido de que estaba orientada a la especulación racional sobre las cosas, buscaba dotarlas de sentido, elaboraba respuestas de carácter deductivo, y así colmaba la admiración de los seres humanos. Y era práctica en el sentido de resolver las cuestiones inmediatas sobre el funcionamiento y la estructura de las realidades físicas. A esta única ciencia se la denominaba filosofía, pero luego fue fraccionándose para dar lugar a la independencia de las ciencias; al respecto Copleston reconoce la actividad de los primeros pensadores griegos como “la mezcla del filósofo y el científico” (Copleston, 2011)

Con la era del Renacimiento lo que hoy conocemos como ciencias naturales empiezan a separarse de la filosofía tradicional, marcándose estrictamente los límites entre esta y aquellas. Pero marcar límites no significaba establecer un abismo entre ciencia y filosofía; sus objetos de estudio serán diferentes, pero eso no significa que deba existir confrontación entre ellas; no marchan paralelamente de manera que haya que optar por ser científico o filósofo. Por direcciones diferentes, aunque no opuestas, tanto las ciencias como la filosofía buscan llegar a la verdad. Ninguna de las dos posee la verdad absoluta, pero pueden moldearla, contribuyéndose mutuamente.

Lo característico de las ciencias es su estudio del mundo físico, que puede ser clasificado y medido de forma cuantitativa. Las ciencias naturales como la física, química, astronomía, biología..., explican sus teorías y conceptos de forma matemática y se pueden comprobar mediante el método experimental. Sin embargo, no todo se puede medir de forma exacta por medio de números, muchas cosas solo pueden ser valoradas de forma cualitativa, y este es el espacio propicio de la filosofía.

Hay una exageración en ciertos cultivadores de la ciencia y seguidores de Augusto Comte (siglo XIX), desde quienes surge la tendencia a considerar que solo existe aquello de lo que la ciencia puede ofrecernos datos perceptibles (Comte, 2016). Él llegó a una posición extrema y su filosofía se la conoce como "Positivismo", concepto que es retomado por Jacques Derrida a finales del siglo XX y que - siguiendo la tendencia inaugurada por Comte sobre la posibilidad de la muerte de la metafísica y dentro de su concepción de "deconstrucción"- plantea la necesidad de una metafísica sin ser (Derrida, 1997)

Pero -en sentido estricto- el positivismo está equivocado, a nombre de la ciencia no se puede hacer afirmaciones filosóficas, ni en nombre de la filosofía se puede hacer afirmaciones científicas: ciencia y filosofía se complementan, ambas ayudan a alcanzar una cabal comprensión de la realidad, pero cada una tiene un campo de estudio específico que no puede ser invadido por una o por otra. Es que la ciencia nos explica el 'cómo' de las cosas, mientras la filosofía se refiere al 'qué' son las cosas.

1.3.4.3. Vinculación Ciencia-Filosofía

Es muy importante que los estudiantes distingan con exactitud los límites y alcances, tanto de la ciencia como de la filosofía, muchas veces estudian economía, sociología, historia, etc., pero en sus discursos no se evidencia una lectura de la realidad que responda a cada uno de estos enfoques; así que es vital insistir en estas diferencias.

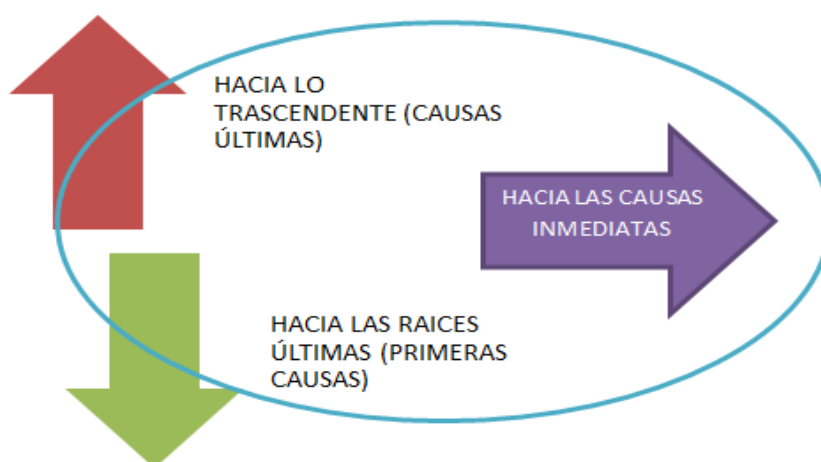
A las ciencias les interesa explicar la composición de las cosas, su funcionamiento, su estructura, mediante sus aportes podemos comprender la realidad, esta comprensión nos ayuda a predecir realidades eventuales e intervenir en ellas para modificarlas. Así por ejemplo, la ciencia nos ayudó a comprender que un virus X es el causante de la fiebre amarilla, entonces pudimos intervenir atacando la causa de la enfermedad; mediante procedimientos rigurosos neutralizamos el virus para inyectarlo en el organismo, logrando inmunizarnos frente a su presencia futura. Con este

procedimiento hemos podido adelantarnos en el tiempo, asegurando que a futuro, esta afección no nos provoque la muerte.

Por su parte, la filosofía, nos ayuda a comprender las cosas “en cuanto son”; a través de ella captamos su significado, su esencia, su sentido. Mientras el científico se acerca a las cosas para observarlas, para examinarlas, el filósofo se aparta reflexivamente para no mirar ninguna cosa en particular, sino todas en su conjunto. De esta manera, el objeto de estudio de la filosofía no es concreto, está constituido por las explicaciones coherentes, netamente racionales y llenas de sentido; de allí que –en contraposición a lo que afirma Derrida- no podamos concebir una filosofía sin esencialidad o vacía de Ser.

En un intento por graficar la relación ciencia-filosofía, podemos afirmar que la ciencia camina en sentido horizontal, busca encontrar regularidades en las cosas; mientras que la filosofía explica la realidad desde un plano elevado, mira hacia abajo; pero no pierde de vista los aportes de la ciencia: Juntas llegan a explicar la realidad en conjunto.

GRÁFICO 6
RELACIÓN FILOSOFÍA CIENCIA



FUENTE Y ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

1.3.4.4. Funciones de la Filosofía

Para que los estudiantes comprendan la filosofía, se apropien de ella y se sientan a gusto con la actividad filosófica es preciso que descubran por qué es importante en su vida; al lograrlo también lograremos que lleguen fácilmente a las convicciones con respecto a las funciones de la filosofía.

Ya hemos mencionado que la filosofía surge desde la curiosidad natural presente en los seres humanos, por ese estado de permanente admiración ante la realidad, por ese afán de saber. Este deseo es tan gigantesco que no toda respuesta es capaz de colmarlo, empezamos a preguntar desde nuestra infancia porque necesitamos alcanzar una explicación de nuestro entorno, necesitamos una especie de síntesis ante lo que ya intuimos a temprana edad como complejo. Claro que al poco tiempo nos habitúan a no preguntar más, entonces abandonamos este original hábito y lo suplantamos con la idea de normalidad.

Una de las primeras funciones de la filosofía consiste en ser crítica, al criticar la realidad no la transformamos sino que transformamos en nosotros la idea de normalidad; mientras el común de la gente vive lo cotidiano aceptando las cosas tal como aparecen, la mirada del filósofo va más allá: cuestiona, busca explicaciones nuevas, nada admite como definitivo, encuentra 'fisuras' allí donde los demás ven regularidades. Alcanza a entender que una comprensión cabal de la propia existencia y de sus potencialidades depende –en gran medida- de nuestra capacidad de crear respuestas que nos ayuden a vivir nuestra cotidianidad de manera diferente, alcanzando originalidad en nuestro camino hacia la plenitud: Si tuviéramos que vivir en base a lo que ya creemos que es verdad -porque el solo hecho de que así nos lo han enseñado- entonces nunca progresaríamos, viviríamos nuestra existencia arrastrando fatalmente las consecuencias de una historia que otros han construido para nosotros..

Al ser crítica, también es escéptica: siembra la duda, desde esta surge la pregunta y aquí radica el motor del filosofar. Claro que una auténtica filosofía no se ubica en la posición del escepticismo radical, ya que no toma la duda como el fin del filosofar, sino tan solo como un medio para alcanzar la verdad.

La filosofía nos ayuda a ser críticos, analíticos, a clarificar conceptos, a mantener y a descartar unas creencias u otras. Nos ayuda a elaborar una concepción sobre el mundo, sobre la persona, sobre la sociedad, y sobre la filosofía misma: Si no

aprendiéramos a filosofar nuestra vida estaría condenada a permanecer tras los barrotes de la cotidianidad y la rutina existencial.

Incluso la visión acerca de la filosofía es también consecuencia de la cotidianidad, de lo que la gente considera como normal: En revistas, diarios, en la red, en la televisión, suelen presentarse imágenes en las que se caricaturiza al filósofo como una persona rara, lejana, meditabunda, inconexa con la realidad. Por otra parte, cuando la gente escucha la palabra filosofía, referida al estudio de textos filosóficos o a las clases de filosofía, la piensa como algo árido, confuso, aburrido. Estos hechos pueden haber contribuido a que, en alguna medida, exista animadversión y resistencia con respecto a la filosofía.

En muchas ocasiones los adultos han sido educados según un pensum en el que la materia filosofía aparecía arrinconada en el espacio reservado a las cosas inútiles, esto a consecuencia de la metodología, o más bien por la falta de metodología para la enseñanza de la filosofía como asignatura. Las clases se presentaban como una prolongada y aburrida repetición de ideas inconexas extraídas de la historia de la filosofía, las que debían repetirse de memoria, o a la lectura interminable y al comentario de textos que difícilmente se entendía.

Pero cuando el acercamiento a la filosofía se hace permitiendo que el estudiante filosofe, el panorama es distinto, es que las personas se nutren y se encantan con las preguntas, las indagaciones y el debate de ideas. La experiencia nos ha demostrado que las personas necesitan entusiasmarse por la filosofía, por el pensar profundo, porque esa es la manera en que encuentran la claridad que requieren para conducirse en la vida con convicciones.

Quien ha tenido la satisfacción de entablar algún tipo de conversación con un filósofo, descubre al sabio jovial, cercano, sereno, envolvente y encantador; entonces gusta de la filosofía, descubre en este saber los fundamentos para orientar el sentido de la vida, encuentra respuestas a las preguntas que siempre le han inquietado.

Puede ser que los adolescentes no conozcan filósofo alguno, pero podemos inducirlos/las a que descubran al filósofo/a que llevamos dentro, aquél que despierta cuando la vida nos exige respuestas, según las cuales configuremos el horizonte de felicidad que normalmente todos buscamos: Motivados por esta meta, encontrarán la frase exacta, la palabra oportuna que siempre estuvo ahí, tal vez desde hace muchos años, pero que la han pasado por alto ya que en ese momento no la requerían.

Si no incursionamos de esta manera, la Filosofía seguirá siendo percibida por los adolescentes como una materia alejada de la realidad “abstracta y poco significativa (...) y las clases seguirán basándose en un enfoque individual y reproductivo del conocimiento, en una metodología centrada en el profesor y en una concepción historicista de sí misma” (Corcelles y Castelló, 2013).

1.3.4.5. Importancia de la Filosofía para otras Disciplinas del Pensum Académico

La filosofía empirista afirmaba: “nada está en el intelecto que antes no haya estado en los sentidos”. Con ello intentaba dejar establecido que todos nuestros conocimientos se basan en la experiencia sensorial. El positivismo iba más allá al afirmar que lo único que podemos conocer es aquello que pueden captar nuestros sentidos; a partir de aquí todo lo demás quedaba negado.

Si todo lo que está en nuestro intelecto tiene una referencia material, aquello de lo que no hay evidencia empírica, simplemente no existe. Dios -por ejemplo- entendido como un ser perfectamente espiritual, no existe ya que nuestros sentidos no captan lo espiritual.

Queda entonces determinado, desde el positivismo, que lo único a conocer es la realidad material, y esta materialidad se la capta mediante la observación, que consiste en fijar la atención en las características de los objetos a través de cualquier sentido (gusto, olfato, oído, vista, tacto) o de todos a la vez.

Pero la realidad es gigantesca e inabarcable con una sola observación; entonces debía ser fraccionada en partes observables en distintos momentos o por distintos sujetos (Morin, 2001). Es aquí donde surge la necesidad de la especialización: algunos científicos observarán solamente los aspectos biológicos de la realidad, otros observarán los aspectos sociológicos, otros los aspectos mecánicos, etc.

Pero incluso en cada ámbito de observación se abre un amplio horizonte, entonces surge la sub especialización. Por ejemplo: El médico ya es un especialista, pero se sub especializa en cardiología o en neurología; y el horizonte continúa ampliándose: El neurólogo puede especializarse en pediatría y tenemos a un neurólogo hiper-especializado en neurología infantil; algo similar ocurre en el bachillerato: Quienes gustan por la física o la química, pierden la visión sobre los ámbitos sociales y humanos.

Todo el esfuerzo y el tiempo de estudio de una persona altamente especializada se concentra en direccionar su observación a un aspecto pequeñísimo de la realidad, pero como también allí existe un horizonte muy amplio, lo absorbe completamente; así el especialista suele perder la visión del conjunto, pues la realidad ha quedado fraccionada en sub-espacios inconexos; entonces se afirma que el científico altamente especializado ha perdido competencia para comprender globalmente la realidad.

Esta tendencia se ha generalizado a todos los ámbitos que, a través de la educación, pretendemos conocer; desde esta visión -en escuelas, colegios y universidades- se estudian múltiples disciplinas académicas sin una necesaria conexión entre ellas.

Actualmente continuamos viviendo según la idea positivista hacia el fraccionamiento de la realidad en el afán de entenderla, lo que no es malo en sí mismo; lo negativo o inadecuado es que cada uno, desde su campo de especialización académica, ve el mundo desde esa una única perspectiva, cuando el reto del siglo XXI consiste en la integración de todas las disciplinas desde un pensamiento global, que permita entender la complejidad de la realidad. Este campo le corresponde a la filosofía, y este es su gran aporte para las ciencias.

Son muy importantes los logros científicos en todos los campos del conocimiento, así como en todos los campos de la técnica; estos avances son dignos de ser resaltados, pero debemos superar los errores a los que nos ha llevado la hiper-especialización.

Es habitual que en escuelas, colegios y universidades los estudiantes “reciban” distintas disciplinas, con distintos maestros, y que utilicen lo aprendido únicamente en ese campo disciplinario específico. Es más, ni siquiera hemos avanzado mucho hacia la multidisciplinariedad: realización de proyectos en los que se aborde un tema de investigación desde distintas disciplinas científicas. De alcanzarlo ya sería un avance importante, aunque en algunos partes ya se lo practica, sin embargo no es una práctica generalizada y este es el interés del ministerio de Educación con la innovación de los proyectos escolares.

Aún alcanzando esta meta, el reto siempre estará como una tarea pendiente, ya que hace falta que lleguemos a desarrollar un pensamiento integrador, que va mucho más allá y que se circunscribe en los desempeños que se pretenden con la enseñanza de la filosofía.

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue pero que integra. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, el

enfoque es tratar de conjugarlos. Y esta conjugación solo se alcanza desde una visión filosófica.

Es la filosofía la que nos permite integrar todas las disciplinas, conformando una visión global de la realidad. Al asumir este reto podríamos, por ejemplo, alcanzar un análisis de los aspectos macroeconómicos de nuestro país desde una perspectiva que relacione e interprete estos datos, desde una visión adecuada del ser humano, desde la realidad social, desde el contexto político, desde la ética, desde la sociología, desde la historia.

1.3.4.6. Filosofía, método y contenido

Frecuentemente hemos descubierto que, al estudiar distintas disciplinas -sobre todo referentes al área de ciencias sociales- los estudiantes no suelen distinguir el método histórico del sociológico o del filosófico; en ocasiones el mismo docente imparte sociología, economía e historia presentando en cada caso el estudio de temas idénticos con enfoques y métodos idénticos. De estos presupuestos es imposible pedir a los estudiantes que alcancen a desarrollar una visión propia o que reconozcan los enfoques en un argumento.

Por estas razones es indispensable que los estudiantes conozcan y comprendan que distintos filósofos, a través de la historia, han propuesto diferentes caminos para llegar a verdades filosóficas: Sócrates propuso la ironía y la mayéutica como componentes básicos de un método que busca llegar a la esencia de las cosas; Platón propuso el método dialéctico; Descartes planteó la “duda metódica” como punto de partida para crear su sistema filosófico, Spinoza, a través del método geométrico definió su ética; Max Scheler con la fenomenología abordó el tema de los valores; Michael Foucault propuso la arqueología del saber, etc.

Todos los métodos propuestos por los filósofos se articulan en torno a la especulación filosófica (especulo = reflejo, reflexión racional), entendida como un proceso que permite el análisis del por qué de las cosas, su sentido, su significado, sus implicaciones más profundas.

Pero el método filosófico cobra sentido por las conclusiones a las que se llega; conclusiones que son asumidas como verdades por quién propone el método y por sus seguidores; así se forman los sistemas filosóficos que han nutrido a las culturas con sus aportes, para entender adecuadamente el significado de la realidad.

No puede existir filosofía que se aparte de un método, ya que éste cobra sentido por la calidad de las conclusiones a las que llega; y las conclusiones filosóficas o sus contenidos, son entendibles gracias al método que las ha hecho posibles. Pero cualquiera que sea el método particular, todos los enfoques responden al propósito único de la filosofía, al estudio del ser, de las esencias, del sentido último de las cosas. De allí que podamos rastrear la concepción filosófica de una persona o su inexistencia, en virtud de los referentes que orientan su vida; pues un referente es la respuesta última, el sustrato que queda cuando desaparecen las circunstancias inmediatas y personales.; es también aquello que nos da luz más allá de las vicisitudes que la vida nos plantea, aquello que nos sostiene a pesar de los fracasos y también en los logros gratificantes que alcanzamos y que nos permiten mantener la cordura y la serenidad más allá de las coyunturas, aquello que no permite que se derribe nuestra estructura existencial.

1.3.4.7. La actitud filosófica

En su diálogo “La República”, Platón presenta “El mito de la caverna”. Allí nos cuenta que el mundo es como un espacio cavernoso, en el cual se encuentran un grupo de hombres, prisioneros desde su nacimiento por cadenas que les sujetan el cuello y las piernas, de forma que únicamente pueden mirar hacia la pared del fondo de la caverna sin poder nunca girar la cabeza. Justo detrás de ellos, se encuentra un muro con un pasillo y, seguidamente y por orden de cercanía respecto de los hombres, una hoguera y la entrada de la cueva que da al exterior. Por el pasillo del muro circulan hombres portando todo tipo de objetos cuyas sombras, gracias a la iluminación de la hoguera, se proyectan en la pared y los prisioneros las pueden ver (Platón, Dialogos, 2001).

Estos hombres encadenados consideran como verdad las sombras de los objetos. Debido a las circunstancias de su prisión se hallan condenados a tomar por ciertas todas y cada una de las sombras proyectadas, ya que no pueden conocer nada de lo que acontece a sus espaldas; las sombras son los estereotipos carentes de realidad, los prejuicios personales y sociales, las limitaciones en el pensamiento y en la conciencia; pero son también los hábitos intelectuales que nos llevan a creer que lo que pensamos es lo único verdadero, aquellas tendencias que nos han llevado a apartarnos del hábito por el asombro y por la perplejidad.

Solo uno de esos hombres, es capaz de romper las cadenas porque se siente extrañado de sus ataduras, al romperlas tiene la posibilidad de mirar lo que antes no veía: su situación real, la situación de los otros, las cosas verdaderas, la Luz. Este hombre motivado por la curiosidad, que rompe las cadenas, que quiere indagar, que reflexiona, que construye su propia visión del mundo, que busca la verdad superando las sombras, es EL FILÓSOFO. Al respecto - y citando a Taylor- Copleston nos cuenta que Sócrates vivía momentos de “éxtasis”, “arrebato” o “largas distracciones”, cuenta que una de las cuales duró todo un día con su noche (Copleston, 2011)

La actitud filosófica vendría a ser entonces esa disposición que permite apartarse de la cotidianidad para buscar en ella sus implicaciones más profundas; mientras el común de la gente mira lo cotidiano como normal y aceptable, la actitud filosófica nos permite indagar en las apariencias para encontrar su fondo; busca no solo conocer, sino saber; y “saber” es “dar cuenta de las cosas desde su raíz”.

La filosofía es una actitud que responde a nuestra necesidad de explicar la realidad para posicionarnos frente a ella, tiene características generales que, al ser ejercida por cada persona en particular, se convierte en “una filosofía” y las hay distintas, así como hay distintas ciencias: Con cada filósofo adquiere distintos matices.

A lo largo de la historia se han ido desarrollado filosofías que significan una síntesis de concepciones filosóficas radicalmente opuestas, u otras que significan un mejoramiento, o aplicación de ideas anteriores a las nuevas épocas.

Esto nos hace entender que la actitud filosófica, que es duda, crítica, cuestionamiento, siempre vuelve la mirada hacia sí misma, cuestionando sus propias convicciones; es por esto que -a medida que pasan los años- la filosofía sigue existiendo y volviendo sobre las mismas preguntas para encontrar nuevas respuestas; todo esto porque el ser humano siempre es un ser en continua renovación.

La actitud filosófica está en los filósofos, pero no es patrimonio exclusivo de ellos; todos los seres humanos llevamos los gérmenes de esta actitud, lo que pasa es que una gran mayoría de hombres y mujeres adormecer esa actitud y prefieren vivir de acuerdo a supuestos.

Vivir en base en supuestos implica tomar las creencias, las opiniones, lo que dicen los otros, como si fueran verdades absolutas y actuar en coherencia con ello, pero sin criticarlos.

Vivir según una actitud filosófica significa alejarse de todo dogmatismo, de todo conformismo y optar radicalmente por la investigación y el pensar profundo, indagando permanentemente más allá de lo que parecería común y corriente.

Comúnmente las personas alcanzan una que otra verdad sobre algo, y ese es su punto de llegada; mientras que éste solo es el punto de partida para quien tiene actitud filosófica; en esto radica el sentido crítico del filósofo, y esta es una actitud que puede ser asumida por todas las personas. Por estas razones podemos calificar a la filosofía como el saber que se busca a sí mismo, ya que no tiene un objeto de estudio (como si lo tienen las disciplinas científicas y académicas), sino que lo persigue como finalidad, como punto de llegada.

Alcanzar una verdad y pensar sobre ella, buscar sus contradicciones, assimilar otras verdades, “deconstruirlas”, reencontrar la verdad, son tareas permanentes, y esa es la actitud que debemos asumir desde la filosofía.

La actitud filosófica se nutre del asombro permanente, del afán por el saber, de la duda, del gozo por el aprendizaje, de la pasión por la pregunta, allí donde nadie interroga; y sus respuestas siempre serán la base para nuevas búsquedas. Por tanto, quien tiene actitud filosófica está siempre atento a las cosas para comprenderlas, para darles la vuelta, para desentrañarlas, para explicarlas y para criticarlas. Esa actitud mantiene despierto al mundo.

1.3.4.8. La Filosofía es deseo de Saber

La naturaleza nos ha dotado de una brillante capacidad intelectual, gracias a ella hemos podido adelantarnos a la evolución tomando en nuestras manos la responsabilidad de transformarnos transformando nuestro entorno. Pero esta tarea no ha sido posible únicamente con el conocimiento, sino que -gracias a la compleja red de neuronas cerebrales con la que contamos- hemos podido relacionar e inter-vincular nuestros conocimientos, generando sistemas complejos de pensamiento.

A esta sistematización de los conocimientos en redes cada vez más complejas, la denominamos “saber”; pero el saber, a pesar de que se compone de millones y millones de datos adecuadamente procesados, nunca es una tarea acabada; mientras más avanzamos, más queremos saber.

Son muchas las preguntas que hemos resuelto a través de la historia, muchas de ellas son respondidas con una primera observación, a otras respondemos con observaciones de carácter científico; pero hay un cúmulo de interrogantes (tales como el sentido de la realidad, el sentido de la vida, de la muerte, la esencia de la felicidad, la posibilidad de alcanzar la verdad, etc.) que a pesar de ser respondidas desde muy diversas perspectivas, siguen siendo siempre actuales.

A estas interrogantes se ha pretendido responder desde una particular forma de saber, haciendo uso de la especulación racional, desde la reflexión, en base a la introspección, incluso apartándonos de las cosas mismas. A esta particular forma de saber la hemos denominado filosofía.

Pero la filosofía es una cuestión no libre de interrogantes sobre su propia esencia; ella también está atravesada por el afán de saber sobre sí misma, ya que se enfrenta con una paradoja: El deseo de encontrar respuestas a las preguntas radicales (fundamentales) se frustra con frecuencia. La diversidad de respuestas de los filósofos sólo permite –a menudo- acceder a un abanico de posibles respuestas provisionales y contingentes, nos ayuda a direccionar nuestra vida y, sin embargo, seguimos buscando esa respuesta última.

1.3.4.9. La Filosofía es pregunta radical

La tendencia hacia la pregunta es algo que está en nuestra propia naturaleza, todo el tiempo estamos preguntando por esto o aquello; esta tendencia natural ha encontrado respuestas en la fantasía, en el mito, en las ciencias, en la filosofía y en la teología.

La actitud filosófica se cristaliza cuando nos cuestionamos profundamente sobre algo, buscando las respuestas en la actividad especulativa racional. De hecho la respuesta filosófica es imprescindible cuando la observación científica no nos brinda suficientes fundamentos para responder a plenitud.

La actitud filosófica se aviva en nosotros cuando nos enfrentamos a cuestiones fundamentales, cuando el sentido de nuestra vida depende de esas respuestas. Esas cuestiones fundamentales están arraigadas en el deseo natural presente en los seres humanos; son fundamentales porque tienen el potencial de conmover las fibras más íntimas de nuestro ser; al no resolverlas nuestra vida queda sin referente, y sin él es fácil perder de vista el camino.

Cuestiones como: ¿quién soy?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué sentido tiene la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿por qué existe la guerra? deben ser respondidas en profundidad, ya que pueden direccionar nuestra ética y nuestra práctica cotidiana.

Algunos pueden asumir las respuestas filosóficas como provisionales, para otros puede haber respuestas definitivas; pero en uno y otro caso, la pregunta radical debe brindarnos los fundamentos necesarios para resolver el sentido de la vida y de nuestro accionar.

En tal razón, también las respuestas deben ser radicales, al desarrollarlas desentrañamos cada pregunta desde sus raíces más profundas y desde allí la explicamos.

La filosofía elabora sus respuestas en base en la especulación racional, y la razón es lógica en sí misma, nada racional es inventado o sin fundamentos. Por lo contrario un supuesto es algo ilógico, significa elaborar conclusiones gratuitas, sin conexión, sin fundamentos válidos.

Si la filosofía se basara en supuestos, nuestro mundo sería ridículo, cometeríamos todo tipo de torpezas y fracasaríamos como seres humanos; los supuestos no son lógicos y no contribuyen a que pensemos.

Todo estudiante debe entender que si la filosofía es culturalmente la responsable de ayudarnos a tejer el sentido para nuestra vida, no puede partir de supuestos. Sus respuestas deben estar bien constituidas, deben ser lógicas y argumentadas, es por esta razón que entra en comunión con las ciencias, también estas están lógicamente constituidas.

Es muy importante que en el aprendizaje de las ciencias y de la filosofía, aunque obligatoriamente también en la cotidianidad, nos apartemos de supuestos; la convicción sobre esta necesidad es fundamental para cultivar y acrecentar en nuestros niños y jóvenes el amor por la ciencia; ellos y ellas deben entender la gravedad de las suposiciones en todo ámbito de la vida, ya que es muy común entretejer ideas, pensamientos, sentimientos, convicciones y maneras de actuar en base a lo que “suponemos” pero que realmente no nos consta que así sea; el estudio de la filosofía – por tanto- nos ayuda a reconocer y evitar las conjeturas y el mal hábito de asumirlas como definitivas.

1.3.4.10. La filosofía es asombro

En base a la afirmación de Aristóteles en cuanto a que “Todas las personas desean saber” podemos inquietar a los estudiantes con la pregunta “¿Y por qué los animales no? Sus respuestas pueden ser aclaradas refiriéndonos a cómo la experiencia nos muestra que ellos ya nacen dotados de una suficiente carga instintiva, condición que les permite vivir acorde a los retos de la selección natural, sus instintos les posibilitan responder de manera unívoca ante los estímulos del entorno, es por esto que en ellos no hay espacio para la originalidad: Estamos seguros de que si conociéramos todas las circunstancias que un animal va a enfrentar durante su vida, podríamos anticipadamente escribir su biografía.

Con los seres humanos ocurre algo distinto: Lo que parecería ser una desventaja si nos ponemos al mismo nivel que el resto de animales, resulta ser la condición de posibilidad para que nos distingamos totalmente con respecto a ellos. Nuestra debilidad es la pobreza de instintos (vemos, oímos, olfateamos, corremos mucho menos que ellos), pero aquí reside nuestra fortaleza.

Mientras que los animales son impulsados irresistiblemente por algún estímulo, nosotros en cambio no percibimos nada, o muy poco; así que entre el estímulo y la respuesta nosotros ubicamos el asombro, y empezaremos a actuar en la medida en que encontremos la respuesta adecuada a esa situación específica; respuesta que a lo mejor no será la misma en situaciones futuras, aunque sean similares.

Asombrándonos pensamos en varias posibilidades con respecto a lo desconocido y con respecto a lo que hemos de hacer; asombrándonos nace en nosotros la duda, dudando sopesamos las distintas alternativas, y elegimos la que nos parece más adecuada.

El asombro y la duda pueden ser instantáneas, súbitas, breves; y las respuestas serán también inmediatas cuando se trata de situaciones cotidianas, tales como qué desayunar, cruzar o no la calle, llevar o no un paraguas, etc. Pero serán más perdurables cuando se trata de situaciones en las que está comprometidos aspectos como nuestra orientación profesional, nuestra opción de vida, el tipo de amistades que buscamos, las diversiones que preferimos, etc.

Pero más aún, nuestros estados de asombro y duda también se extienden hacia aquello que no es inmediato, hacia aquello que no podemos ver y que no depende de

nuestras decisiones; son estados que se nos presentan cuando vivimos situaciones inexplicables, situaciones que nunca esperamos.

Estas son situaciones comunes para todos los seres humanos, situaciones que implican dolor, sufrimiento, desesperanza, temor; situaciones a las que no podemos responder con cosas, comprándolas o vendiéndolas, delegándolas o relegándolas, sino que debemos enfrentarlas tarde o temprano, y que son -tal vez- las que justifican por sí solas la existencia, la importancia, la vigencia y el sentido de la filosofía.

La duda y la pregunta permanente puede convertirse en un estado angustiante e inclusive paralizante si extendemos a lo largo de nuestra vida el continuo por qué sin respuesta, de seguro una vida así será infeliz. Es el caso de las personas que, habiendo vivido una situación muy lamentable no alcanzan a posicionarse y transitan por la vida preguntándose continuamente ¿por qué a mí?, y también desde allí expresan una serie de lamentos tales como: “Si eso no hubiera ocurrido mi vida sería diferente”

Esta permanente pregunta vacía de respuesta solo nos conduce a un estado de inmovilidad, equivale a transitar por la vida arrastrando una pesada cadena, víctimas del desencanto, la frustración y angustia por un pasado que ya no puede remediarse y por un presente y un futuro marcados por la incertidumbre.

Esto ocurre porque las personas nos vemos enfrentadas a experiencias sobre las cuales ninguna respuesta inmediata es útil, y que remueven todo nuestro ser, hasta el punto de dejarnos indefensos y en la miseria vital. Son cuestiones que inquietan a todo ser humano, pero no a todos al mismo tiempo, y que pueden llegar revestidas de tragedia, dolor, llanto, desesperación, o todo lo contrario; haciéndonos dudar de lo que somos, de lo que hemos conseguido, de lo que buscamos y aún no tenemos, pero que afectan nuestras convicciones más profundas.

Son eventos desgarradores que nadie puede evitarlos y que con razón se les llama “situaciones límite”: Una enfermedad terminal, la muerte de las personas que amamos, el dolor cuando rebasa nuestra capacidad de asumirlo, el desamor por parte de quien nos prometió todo lo contrario, las malformaciones congénitas, las mutilaciones severas, los estados vegetativos, haber sido víctimas de abusos, y toda situación equivalentemente desastrosa.

Estas situaciones, aunque inevitables según las circunstancias, no son normalmente deseables, pero pueden ser asumibles dotándolas de sentido. Es allí cuando la filosofía cobra valor si antes nunca la tuvimos presente, desde ella podemos entender

que la mejor posibilidad para recibir cosas buenas y bellas es viviendo gozosamente la incertidumbre, pero entendiendo que el gozo solo es posible cuando hemos encontrado la respuesta oportuna sobre el sentido de la vida, de manera que este se convierta en el horizonte que nos encamine hacia la realización personal, sabiendo que aquello que buscamos aún NO ES pero que lo estamos construyendo; pues el GOZO que nos provoca la realización personal viene determinado por encontrarnos ya en su camino.

Al respecto Viktor Frankl menciona “Toda vida por más adversa que sea siempre tiene algún sentido” (Frankl, 1991). Por eso a pesar de los problemas que podamos tener, toda vida vale la pena ser vivida y más aún cuando el destino nos pone alguna situación sin haberla elegido; ya que esta situación no anula por completo nuestra capacidad de elegir, de actuar, de un modo de otro: Desde la óptica filosófica podemos asumir que todo problema, toda situación adversa, es una oportunidad de crecimiento personal ya que puede avivar nuestras fortalezas y permitirnos entender que “no hemos perdido el último tren”, sino que pasarán otros trenes en los que embarcarnos para edificar la vida que hayamos elegido vivir en función de nuestra plenitud personal.

Será inconmensurable el aporte que podamos hacer a nuestros estudiantes si tan solo entendieran y vivieran estas convicciones, es por eso que una y otra vez resurge la necesidad de enseñar y aprender filosofía.

1.3.4.11. La Filosofía es siempre actual

Nuestros estudiantes están acostumbrados a “echar mano” de una información que es abundante y que está dispuesta para nosotros todo el tiempo, podríamos decir que se ha convertido en “omnipresente”, basta con conectarnos a la Red y de inmediato estaremos navegando en “un mar de datos de toda índole”; también –de alguna manera- somos omnipresentes ya que “la conexión nos permite” adentrarnos hasta en las esferas más íntimas de las personas y en cualquier parte del mundo.

Si todo tiene “explicación” a partir de un “clic” puede resultar poco interesante para las/los adolescentes comprender que en la antigüedad nuestro planeta era algo misterioso y que el universo se reducía al sistema solar; pues para ellos la tierra es tan solo nuestra pequeña aldea planetaria, aldea que cada vez se “empequeñece” más y más gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte las ciencias naturales explican de forma más extensa misterios que en la antigüedad eran imposibles de resolver; hoy cada vez hay más revelaciones. También las ciencias sociales son más metódicas en la explicación de los fenómenos sociales, y se apoyan más en las ciencias “duras” que en la filosofía.

Hasta la lógica, uno de los elementos más importantes de la filosofía occidental a lo largo de los siglos, es explicada actualmente de forma magistral por las nuevas teorías de la información. Cada día se hacen grandes avances en el desarrollo de inteligencia artificial, y la informática ha llegado hasta campos antes insospechados, cada vez más la Red penetra en las esferas más íntimas de las personas; parecería que los problemas tradicionalmente filosóficos ya han perdido su misterio.

El problema del amor, por ejemplo, es explicado científicamente debido a la presencia de un conjunto de reacciones emocionales propiciadas por descargas neuronales y hormonales. Ellas explican la manifestación del amor como una pasión: la vida de pareja; el amor y el desamor se explicaría por la presencia, por el auge y por el desgaste de esta química.

Para algunos, la existencia o no existencia de Dios ha dejado de ser un problema fundamental; quienes piensan así consideran que la idea de un ser absoluto fue necesaria cuando el ser humano no podía resolver por sí mismo las dificultades cotidianas; pero ahora –dicen- todo se puede explicar y resolver con la actividad científica: El ser humano ha crecido y Dios ya no sería necesario.

Los problemas morales ya no son un dilema para muchos, incluidos nuestros adolescentes; ellos creen que más allá de la moralidad o inmoralidad de un hecho, lo que habría que plantear sería la conveniencia o inconveniencia del acto para quien lo ejecuta.

También nuestros jóvenes casi no cuentan con los referentes que antes hacían posible una vida colmada de sentido, ni siquiera las ciencias positivas pueden ser su referente ya que ellas no pueden explicarlo todo. Las nuevas generaciones se encuentran enraizadas en la necesidad de explicar realidades intangibles con la inmediatez de la percepción sensible; pero transitando únicamente este camino es imposible explicar “el Misterio que encierra cada persona” y que al entenderlo nos abre todas las puertas allí donde la incertidumbre ha levantado muros que nos aprisionan a vivir únicamente el efímero instante de nuestro presente, sin proyección hacia el futuro y sin una necesaria referentes hacia el pasado.

Ni siquiera una filosofía entendida como crítica a las ciencias (epistemología) puede cubrir esta necesidad, ya que se requieren respuestas para “El hombre actual”, concreto y cotidiano, envuelto en una densa nube de datos, de información, de recursos tecnológicos, de indertidumbres crecientes, donde “la pertenencia a un sindicato, la militancia activa en un partido político, el compromiso en la iglesia, la opción fundamental por el matrimonio, la búsqueda del amor único y verdadero, han perdido vigencia.

En un mundo tan fragmentado por la parcialidad de las informaciones, el pensamiento se vuelve difuso, incapáz de pensar la complejidad y la “fractalidad del ser”.

Incertidumbre en los acontecimientos, fractalidad del ser, complejidad del mundo, sentido de la vida, fragmentación de la realidad, son cuestiones que -por sí mismas- no pueden ser resueltas por las ciencias, pero que le corresponden a la filosofía (aunque no únicamente a ella), de allí que el estudio filosófico cobra plena vigencia.

Nuestros estudiantes –ya lo dijimos- están más expuestos que los adultos a la inmediatez de los acontecimientos y al riesgo de creer innecesaria y sin vigencia a la filosofía, de allí que siempre haga falta volver con ellos una y otra vez hacia el asombro, hacia la perplejidad en la contemplación de las cosas bellas, hacia la belleza presente en todo, para rebuscar en todo acontecimiento por más lamentable que parezca no un problema, sino una oportunidad de crecimiento personal.

No podemos afirmar que ahora la filosofía es más necesaria que antes, aunque tampoco lo contrario, pero es urgente habituar a nuestros estudiantes en el cultivo de un pensamiento que les permita reconfigurar el sentido de su vida en función de la plenificación de su ser, precisamente ahora que están más expuestos a naufragar en este “inmenso océano de la vida”, en este mundo que les hemos heredado y que empieza a revelar el peso de las ambigüedades de un progreso proyectado sin proyecto filosófico.

1.4. Aprender a pensar con lógica desde la Filosofía

Los órganos de los sentidos y la razón son dos fuentes primordiales para acceder a los conocimientos, en ocasiones es la sensación la forma privilegiada a través de la cual conocemos, pero ello no le resta valor a nuestra capacidad racional.

El uso creciente de las imágenes y de todo recurso audiovisual en la educación, en vista de la constatación de que los estudiantes aprenden mejor con las TIC, nos ha

llevado a centrarnos más en la cultura de la imagen, que en la cultura del texto. Esto no debería ser negativo pero lo es en la medida en que ha quedado soslayado el ejercicio de la razón; la experiencia nos demuestra que cada vez los recursos tecnológicos han contribuido a la transición desde el pensamiento complejo al pensamiento fragmentado; como consecuencia tenemos estudiantes que carecen de una buena capacidad de argumentación.

Pensar con lógica es argumentar y la argumentación es demostración, pero cuando las cosas se presentan a nuestros sentidos de manera totalmente clara no hace falta que justifiquemos los hechos, pues estos son evidentes y la evidencia inmediata no la requiere.

Pero cuando las cosas no son tan evidentes, cuando solo podemos comprenderlas a través de la razón; entonces tenemos que demostrar que así es tal o cual hecho, porque tal vez los otros no lo comprenden de la misma manera; en estos casos usamos los argumentos, mediante este proceso evidenciamos de manera mediata aquello que inmediatamente no se nos presenta así. En palabras de Félix García podemos afirmar categóricamente que la argumentación es una necesidad humana, pues quien desee afirmar lo contrario debería argumentarlo (García, 2006).

Un argumento es como una cadena de razones (de ideas) mediante las cuales se intenta probar o refutar una tesis, convenciendo a alguien de la verdad o falsedad de la misma. Generalmente las personas no argumentamos y nos limitamos a presentar una opinión que no está sustentada en razones fuertes que la sostengan; en este caso caemos en el hecho de la suposición, y esta puede conducirnos a cometer errores que (dependiendo de las circunstancias) podrían ser fatales.

Siguiendo a Irwing Copi (Copi, 1969) , Alfredo I. Alvarez (Álvarez, 2005) y A. Weston (Weston, 2009) podemos afirmar que la argumentación implica exponer claramente las razones en las que se apoya nuestra tesis, o las conclusiones a las que hemos llegado, y de las cuales queremos convencer a alguien; pero esto implica no solamente presentar verdades, sino presentarlas de manera valida.

Cuando elaboramos suposiciones presentamos hechos y nuestra apreciación sobre ellos pero en desconexión con fundamentos que sustenten lo que creemos son verdades; de esta manera fácilmente fallamos en la coherencia lógica y nos aferramos a creer que nuestras conclusiones son válidas; pero una suposición nunca tiene validez de prueba.

La importancia de la argumentación radica entonces en la necesidad de presentar nuestras ideas de una manera coherente, a tal punto que sean suficientes para justificar plenamente, y sin lugar a discusión, nuestras conclusiones; así evitamos malos entendidos, enfrentamientos, conflictos e, incluso, desastres. Como afirma Weston (2009) “Argumentar es importante porque una vez que hemos llegado a una conclusión bien sustentada en razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos” (p. 12-13)

Tradicionalmente uno de los aportes que los docentes contemplan para la evaluación de los aprendizajes son las lecciones, en muchos casos esta práctica ha contribuido a la memorización y a la repetición, pues se “tomaba lecciones” y se calificaba de acuerdo al criterio del profesor sin que estén especificados los parámetros de evaluación. Actualmente se usan rubricas, las mismas que permiten al estudiante conocer bajo qué criterios va a ser evaluado; sin embargo aún hace falta concebir “las lecciones” como un espacio para argumentar delante de la clase; solo así el lenguaje resulta ser una bella expresión de lo que pensamos, pues el hecho de que no podamos “decir” un pensamiento o una idea, es porque no hemos podido pensarla.

La elaboración y presentación de ensayos es usada preferentemente en ciencias sociales, sin embargo no todos los docentes, y mucho peor los estudiantes, conocen las bases de una verdadera argumentación, de manera que sus disertaciones suelen ser una cadena de opiniones sin fundamento o un ramillete de ideas sin conexión intrínseca, suelen cometer todo tipo de falacias y no fundamentan sus afirmaciones en fuentes confiables.

Es preciso fortalecer en los estudiantes las habilidades para argumentar ya que sobre esta base se pueden hacer inferencias lógicamente coherentes; una buena argumentación se fundamenta en el conocimiento, comprensión y puesta en práctica de las leyes de la lógica, pues es necesario que el conjunto de proposiciones que se presentan brinden los elementos suficientes para apoyar la proposición que de ese conjunto se desprende; solo en ese caso podremos hablar de que se ha realizado una correcta inferencia (Copi, 1969); para que esto suceda el argumento debe contar con una estructura y esta se ha de construir haciendo uso las leyes arriba mencionadas.

La lógica, que es la “ciencia de la argumentación” (Copi, 1969), encuentra su espacio propicio en la filosofía ya que sus lineamientos curriculares implican el estudio de aquellas leyes, mismas que fueron sistematizadas por Aristóteles en su obra “El Organon”, y que han sido complementadas por distintos filósofos a través de la historia. En nuestro caso nos corresponde hacer las puntualizaciones necesarias para

hacer de este estudio una tarea fácil y agradable sin que eso signifique disminuir su rigurosidad académica.

Parafraseando a Irving M. Copi podríamos afirmar: “Es mas probable que razone correctamente alguien que ha estudiado lógica y la ha practicado, que alguien que nunca ha pensado sobre sus principios” (Copi, 1969).

La capacidad de argumentar implica el dominio de varias destrezas intelectuales que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso educativo, tales como la observación, la descripción, identificación de semejanzas y diferencias, la comparación, la relación, el análisis y la síntesis. Varias asignaturas del pensum académico contribuyen transversalmente a ese fortalecimiento; sin embargo casi ninguna asignatura desarrolla y fortalece explícitamente las destrezas cognitivas más próximas a la argumentación, tales como la elaboración de razonamientos deductivos, inductivos, analógicos, hipotéticos; o el reconocimiento de falacias, las condiciones del discurso, la confiabilidad de las fuentes, etc.

Y ya que la argumentación solo puede ser reconocida en el lenguaje, ya sea oral o escrito, necesitamos contar con instrumentos válidos para su evaluación, y estos no pueden ser elaborados si no precisamos los dominios que se requieren en los estudiantes para que produzcan adecuadas disertaciones.

No podemos evaluar aquello que los estudiantes no han aprendido, así que es necesario evidenciar también el enfoque desde el cual consideramos que deben ser tratados los contenidos cognitivos que están implicados en el desarrollo de las destrezas cognitivas arriba mencionadas, así como también los límites de su estudio en la asignatura de desarrollo del pensamiento filosófico para los estudiantes de 1ero de BGU; si no hacemos una necesaria delimitación de estos contenidos entonces requeriríamos que nuestros estudiantes tomen un curso completo de lógica y este estudio completo únicamente es propicio en los medios universitarios.

1.4.1. Estructura de un Argumento

Es muy común que los estudiantes, y peor aún los docentes, caigan en presuposiciones a la hora de argumentar; las presuposiciones son premisas que creemos están implícitas en un razonamiento, las tomamos como sobrentendidas dentro de un contexto y las damos por hecho. A menudo las presuposiciones nos llevan a cometer errores de apreciación, y son fuente de muchos malentendidos,

discusiones, peleas, rupturas, y hasta desastres. Por esto, es necesario proceder con lógica al elaborar una adecuada argumentación; aunque, de hecho, toda argumentación es lógica en esencia y aquella que no lo es simplemente se convierte en falacia.

Para que los estudiantes puedan comprender la importancia de una adecuada argumentación debemos iniciar con ejemplos sencillos y cortos sobre enunciados comunes y corrientes cuya inconsistencia pasa desapercibida y desde aquí cuestionar su lógica interna; encontramos tales casos en anuncios publicitarios, conversaciones, canciones, dichos populares con los que nos encontramos todos los días: “Una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa”, “Toyota es Toyota”, “

Los argumentos están formados por enunciados, que son pequeños grupos gramaticales, inician con enunciados que contienen información, y que son conocidos como premisas, a partir de los cuáles obtenemos un nuevo enunciado. Al nuevo enunciado le llamamos conclusión.

En un discurso, uno o varios enunciados desempeñan una función informativa en el contexto y pretenden ofrecer fundamentos de prueba, o al menos elementos de juicio favorables para aceptar una conclusión.

Un enunciado se convierte en premisa cuando proporciona evidencia con la que se apoya una conclusión. Las premisas son evidencia para la conclusión, solo si guardan relación con ella.

Pero no todas las personas comparten nuestro contexto, así que es muy importante que los estudiantes aprendan a hacer explícitas las premisas para analizar la corrección del razonamiento.

Las presuposiciones no son lógicas porque no se desprenden de las premisas, sino de lo que nosotros creemos, pensamos o esperamos. Muchas dependen de nuestros prejuicios y de una exagerada ligereza a la hora de razonar; esta prisa puede traernos decepciones que pudieron evitarse

Podemos decir que reconocer una presuposición será muy fácil si tan solo se toma en cuenta que:

TABLA N° 3
NATURALEZA DE LA CONCLUSIÓN EN UN ARGUMENTO

NATURALEZA DE LA CONCLUSIÓN EN UN ARGUMENTO	
VARIABLES	CARACTERÍSTICAS
IMPLICACIÓN	Una correcta conclusión se basa exclusiva y completamente en la información contenida en lo que implican los términos utilizados en las premisas.
APROPIACIÓN	Una conclusión nunca debe provenir de lo que conocemos, creemos o esperamos; sino tan solo de lo que estamos leyendo u observando. Pasar por alto esta regla es lo más común ya que nos apropiamos de los términos y evidenciamos nuestra interpretación desajustándonos de los límites originales de las expresiones. A partir de la premisa “Los sabios son humildes” probablemente algunos concluyan que “los sabios son pobres”, y para nada la premisa hace referencia a la pobreza; esta conclusión es parte de nuestros pre-conceptos. La única conclusión valida es que “Algunas personas humildes son sabias”.
EXPLICACIÓN	Nunca la conclusión añade nueva información a las premisas, tan solo descifra o desentraña aquello que está contenido la estructura de ellas.
LIMITACIÓN	La conclusión nunca debe ir demasiado lejos, sino limitarse al espacio que le brindan las premisas.

FUENTE: Irwing Copi (Copi, 1969) , Alexandra Guetmanova (Guetmanova, 1989), Anthony Weston (Weston, 2009)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

1.4.2. Argumentos Deductivos e Inductivos

Muy a menudo cuando se pide a los estudiantes que elaboren un ensayo este resulta ser una simple colección de enunciados, pues así así lo han aprendido; es necesario entonces habituarlos a que elaboren argumentos en base a una estructura; de manera que sus inferencias sean válidas; tal estructura puede responder a las reglas de la inducción o de la deducción.

Lo más cómodo en este tipo de argumentos es hacer conclusiones de carácter general dando como un hecho definitivo tal generalización; nuestros estudiantes deben entender y asumir que una conclusión de carácter general para que sea definitiva exige la comprobación de todos los casos existentes y esto es realmente

imposible; es por eso que las investigaciones científicas se basan en muestreos, lo que determina que las conclusiones son tan solo provisionales.

En la vida cotidiana las personas suelen asumir puntos de vista como definitivos los que, en su sentido negativo, contribuyen a encasillar hechos, circunstancias y personas de una vez y para siempre; pero estas generalizaciones suelen ser hirientes e inhabilitantes; es el caso de expresiones tales como: “Nunca haces nada bien”, “todos los hombres son mentirosos”, “Es un niño problema”, etc.

1.4.3. Errores más comunes a la hora de argumentar

Nuestros estudiantes suelen cometer muchísimos errores a la hora de argumentar y es preciso que aprendan a reconocer tales fallas en los discursos (Ver Tabla N° 4).

TABLA N° 4
ERRORES MÁS COMUNES DE LOS ESTUDIANTES EN LA ARGUMENTACIÓN

TEMA	EXPRESIONES DE LAS ESTUDIANTES
Hablando del matrimonio.	<i>“La poligamia es un tema en que un hombre puede tener más de una mujer es decir se puede casar con cuatro”</i>
Hablando del matrimonio gay.	<i>“Una pareja así no podría formar un hogar adecuado, obviamente no podrían concebir un hijo y optarían por la opción de adoptar..”</i>
Hablando de valores.	<i>“Los valores son objetivos ya que algo es valioso según lo que muchas personas piensen que esté correcto o no”.</i>
Ante la pregunta: ¿Será que la eutanasia es un atentado contra la ética?	<i>“Las situaciones que se presentan en el mundo, o mejor dicho muchas situaciones actuales son un atentado contra la ética”.</i>
	<i>“En el caso de la pena de muerte se está privando a una persona de ser alguien libre, alguien con libre albedrío ya que no es libre como los demás y no es libre internamente”.</i>
	<i>“En algunos países consideran factible la pena de muerte, mas atentan contra la vida. En otros admiten la eutanasia, de la misma manera, se quita la vida y la libertad para vivirla yendo sobre los condicionamientos”.</i>

	<i>“Estos actos atentan y afectan a la ética porque el ser humano desde que nace lleva valores y costumbres que están impuestas hace muchos años”.</i>
	<i>“Existen varios criterios éticos, como el utilitarismo que se fundamenta en la utilidad, el hedonismo, entre otros, sin embargo estos criterios son inconsistentes”.</i>

FUENTE: Ensayos presentados por estudiantes de 1ero de BGU del Colegio La Dolorosa de la ciudad de Quito, Febrero de 2014.

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Estos errores se conocen como falacias, pues los discursos suelen venir plagados de incoherencias argumentativas; y ya que son comunes no solo en los estudiantes sino en los adultos en general, es imprescindible hacer las siguientes puntualizaciones para evitarlas en los discursos (ver Tabla 5).

TABLA N° 5
TIPOS DE FALACIAS

TIPO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Homonimia o equivocación	Uso ambiguo de un término	“Yo amo a mi gata”; “en todo auto es indispensable una gata”; por tanto, “mi gata es indispensable en todo auto”.
Falsa conjunción	Reunión errónea de términos, a veces por el mal uso de los signos de puntuación	Un camellero viaja montado en su camello y, sin embargo, va a pie (aquí se da la idea de que el camellero está sentado y a la vez camina); en lugar de: Un camellero viaja montado en su camello y sin embargo va a pie (‘sin embargo’ es el nombre del camello).
Falsa disyunción	Inadecuada separación de los términos	“Cinco es dos y es tres”; en lugar de “Cinco es dos y tres”.
Falso absoluto	Aplicación como absoluto algo que es relativo	Tomar una copa de vino es saludable, así que este viernes voy a tomar muchas copas de vino porque este es saludable.
Ignorancia del argumento	Dejar de lado lo que se está refutando	Mi defendido no estuvo presente en la escena del crimen; ayer le preguntaron en la entrevista y él dijo que no estuvo allí durante el incidente.

Ignorancia del consecuente	Conversión falsa de la conclusión.	Todos los orangutanes comen bananas; así que todos los que comen bananas son orangutanes.
Petición de principio	Argumentar con lo mismo que se quiere demostrar.	“El amor es un sentimiento porque es algo que uno lo siente”.
Referencia a la persona	Cuando se busca descalificar al interlocutor, en lugar de cuestionar las premisas del argumento.	Quien ha mentado una vez siempre va a mentir (Cualquier afirmación, aunque sea cierta, será calificada como falsa si lo dice esa persona).
Referencia al poder o a la violencia	Se apela a la violencia como argumento.	Debes cumplir con las leyes, caso contrario deberás pagar una multa muy alta (Las leyes hay que cumplirlas porque es lo correcto, no por el castigo al infringirlas).
Referencia al pueblo	Se apela a la opinión de la mayoría de las personas.	Deberías hacerlo, es la moda, a todos les gusta (No especifica quienes son todos, y la razón por la que deberías hacer lo mismo que los demás hacen).
Referencia a la autoridad	Se apela al prestigio o autoridad de una persona o institución, en lugar de presentar argumentos.	La Iglesia Católica afirma que el uso de anticonceptivos promueve el sexo antes del matrimonio (Esta afirmación no se basa en datos estadísticos, solo es la opinión de la iglesia como institución).
Por ignorancia	Es una falacia en la que se apela a la falta de información como premisa	<i>Existe vida extraterrestre, ya que nadie puede probar lo contrario (El no poder probar lo contrario no es una razón de verdad, solo de posibilidad)</i>

FUENTE: Alfredo Álvarez (Álvarez, 2005), S. Toulmin (Toulmin, 2003) y A. Weston (Weston, 2009).

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

1.4.4. La Confiabilidad de las Fuentes

En los ejemplos de las estudiantes arriba citados no existía referencia alguna a las fuentes, pero cuando lo hacen también incurren en falacias.

Las fuentes son el origen de la información que usamos como fundamento para desarrollar un argumento, las fuentes más comunes son escritas, orales y

audiovisuales. Para garantizar su confiabilidad, deberíamos tomar en cuenta las siguientes recomendaciones, (Ver Tabla 6).

TABLA N° 6
LA CONFIABILIDAD DE LAS FUENTES

CARACTERÍSTICA	EJEMPLO	COMENTARIO
La información de trasfondo es crucial.	La ciudad de Medellín es un escenario donde a diario ocurren muertes propiciadas por el enfrentamiento de narcotraficantes, así lo confirman los diarios..	Las noticias que traen todos los días son escalofrantes en cuanto al horror que se vive en esa ciudad. Pero la visión que ofrecen los diarios corresponde a un sector muy mínimo de la población, puede tratarse de diarios sensacionalistas y no hemos corroborado lo que dice la mayoría de los dos millones de habitantes de esa ciudad.:
El uso de un ejemplo debe ser similar, debe cumplirse bajo las mismas condiciones que aquello que queremos demostrar:	El ex presidente de USA George Bush afirmó una vez que el papel del vicepresidente es apoyar las políticas del presidente, para reforzar su argumento aludió que no apoyarlo sería absurdo, así como es absurdo que un jugador de futbol bloquee a su propio entrenador".	No se puede pretender que un gobierno sea comparable con un equipo de futbol; aunque en ambos casos hay equipo, las orientaciones y las razones de ser tanto de un gobierno, como de un equipo de futbol son diferentes.
Las fuentes deben ser citadas.	"Las amas de casa opinan que en el país no existe machismo".	Apoyar un argumento en una fuente que no es específica, le resta confiabilidad: ¿En qué datos se basa esta información?, ¿Quién los proporciona?
Las fuentes deben estar bien	El deportista N.N. (que es el	"N.N." puede ser excelente en

<p>informadas. Es conveniente asegurarnos que la fuente que citamos como autoridad para respaldar nuestro argumento goce de credibilidad y esté apoyada en fundamentos sólidos:</p>	<p>mejor deportista en nuestra historia ya que es el único que ha ganado la medalla de oro mundial) sostuvo ayer que en el país ya hay una crisis política sin precedentes.</p>	<p>el deporte, pero eso no lo convierte en un genio en cuestiones económico-sociales</p>
<p>Las fuentes deben ser imparciales. Debemos desconfiar de las personas que tienen mucho que perder en una discusión, estas no pueden ser una fuente adecuada para reforzar un argumento. Por ejemplo:</p>	<p>El propietario de la empresa N.N- afirmó que el incendio fue provocado por sus enemigos, pues ya había recibido amenazas.</p>	<p>Para este caso la información debería apoyarse en los informes de la policía, de los peritos, o de los organismos imparciales competentes.</p>
<p>Las fuentes deben ser corroboradas. Cuando no existe acuerdo entre los expertos, no podemos confiar en ninguno de ellos..</p>	<p>Es muy común que en tiempo de elecciones los candidatos contraten agencias que investigan las tendencias de los electores, y puede ocurrir que cada empresa de por ganador a quien lo contrató, por lo que decidir el voto en base a estadísticas presentadas por estas empresas no es el mejor camino.</p>	<p>Debemos corroborar la información en base al criterio de otras personas y empresas que estén calificadas para hacerlo y que sean imparciales</p>

FUENTE: (Weston, 2009); (Maritain, 1975); (Balmes, 2011)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

CAPITULO 2

2. Estrategias de Enseñanza y Evaluación

2.1. Estrategias Metodológicas para el Desarrollo del Pensamiento Lógico

En la obra FILOSOFÍA, una escuela de la libertad se presenta datos sobre la enseñanza de la filosofía en la EGB y el Bachillerato a nivel mundial. En este estudio nuestro país aparece casi en cero en cuanto a la enseñanza de la filosofía para niños, sin embargo -según revela el estudio- somos uno de los pocos países en Latinoamérica en los que la enseñanza para el bachillerato se la ofrece como una materia exclusiva y obligatoria (UNESCO, 2005).

Es un consenso, casi universal, el hecho de que la filosofía es una potente herramienta para la formación y la transformación de la personalidad, porque contribuye al desarrollo del pensamiento lógico y crítico a través del cultivo de la curiosidad natural del ser humano; así como una herramienta idónea para cimentar el respeto y la tolerancia hacia el pensamiento divergente, tanto a nivel interpersonal como a nivel intercultural. Esta realidad es mucho más urgente si hablamos de los y las adolescentes, ya que esta es precisamente la edad en la cual el individuo se cuestiona y cuestiona sin querer, se opone para afirmarse y auto asegurarse.

Coherentes con estos puntos de vista cuando propusimos el libro de texto Desarrollo del Pensamiento filosófico (Enríquez, 2013), lo hicimos estando conscientes de que la filosofía se aprende auténticamente desde el filosofar. Por esta razón acogimos las sugerencias curriculares del Ministerio de educación (Ministerio de Educacion del Ecuador, 2013) elaborando los contenidos en un lenguaje que genere reflexión, búsqueda, crítica, construcción y compromiso; y en coherencia también con las destrezas con criterio de desempeño mencionadas en el mismo documento ministerial; de manera que pueda propiciarse en los estudiantes el desarrollo de las capacidades intelectuales necesarias y puedan asumir con sentido los problemas cotidianos y desempeñarse autónoma y acertadamente en todos los ámbitos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares y profesionales.

La filosofía, por su misma naturaleza especulativa, puede aparecer ante los y las adolescentes como una disciplina árida y difícil de abordar; así que es necesario ejercer su tratamiento desde una acción mediadora que esté basada en prácticas metodológicas que permitan asumirla como una saber “vivo”, atrayente, envolvente y aplicable en todas las esferas de la realidad.

2.1.1. Partir de los conocimientos previos

Cada bloque curricular, cada unidad temática, cada contenido o subtema, debe ser presentado de una manera dinámica, procurando siempre partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes, condición básica para alcanzar aprendizajes significativos (Vigotsky, 1979); por eso el punto de partida debería acontecer desde preguntas introductorias, las mismas que exijan respuestas no puntuales, que favorezcan la expresión de la originalidad y de las convicciones de los estudiantes.

En esta fase siempre es importante cuidar que ellos/ellas expresen sus puntos de vista a pesar de que estén equivocados, sin contradecirlos categóricamente. Para ello es recomendable acompañar la reflexión con preguntas tales como: ¿Qué pasaría si eso no fuera así?, ¿Qué ocurriría si alguien te demuestra lo contrario?, ¿Crees que siempre fue de esa manera?, ¿Qué piensan de esto las chicas?, ¿Qué opinión tienen al respecto los chicos?...

2.1.2. Proceso de desequilibrio

Es de esperarse que los/las estudiantes respondan las cuestiones desde los saberes comunes de nuestra sociedad, por lo que sus respuestas no serán de índole filosófica; aquí intervendrá el maestro/a para ejercer una experiencia desestabilizante: Les hacemos notar, si fuera el caso, que sus respuestas están impregnadas de tintes machistas, excluyentes o discriminatorios, pero nuevamente sin contradecirlos categóricamente sino a través de la “re-pregunta”.

El/la maestra no expone la respuesta precisa, sino que invitará a los estudiantes a involucrarse con los contenidos, a tratar para descubrir en sus ideas las respuestas que se están buscando.

2.1.3. Proceso de equilibrio

Después de conocer sus saberes previos y habiendo logrado el desequilibrio a través de re-preguntas que impliquen “quedarse sin argumentos”, con dudas y contradicciones, el maestro presenta los contenidos filosóficos haciéndoles caer en cuenta del verdadero sentido de las cosas; se aborda el tratamiento de los conceptos y argumentos filosóficos conduciendo adecuadamente la lectura de textos; la explicación de los conceptos y argumentos deben provenir de ellos/ellas en base a

nuevas preguntas, y el/la maestra cuidará que la argumentación esté apoyada en lo que realmente presenta el texto y no en interpretaciones arbitrarias.

A menudo, en el desarrollo de los contenidos, es importante presentar ejemplos cotidianos cercanos a su realidad para situar la reflexión filosófica en los contextos vividos o conocidos por los/las estudiantes. Es recomendable afianzar los contenidos apoyando la reflexión con canciones actuales, fragmentos de películas, hechos noticiosos que refuercen los argumentos presentados por el profesor.

2.1.4. Fase de Asimilación

Los ejemplos, las comparaciones, las referencias hacia la realidad son vitales en el aprendizaje de la filosofía ya que a través de este ejercicio se puede incentivar la asimilación y la puesta en práctica de una adecuada actitud filosófica.

Entendemos la actitud filosófica como una disposición positiva del estudiante hacia la pregunta, la misma que le permite apartarse de la cotidianidad para buscar en ella sus implicaciones más profundas; por ello son importantes las re-preguntas y los contra ejemplos.

Para cumplir con esta finalidad asumimos las siguientes recomendaciones metodológicas:

Tener presente que siempre existe el riesgo de que la clase de filosofía se convierta en una charla más, sin trascendencia y sin que se llegue a la configuración de respuestas sobre el significado, la esencia y el sentido de las cosas.

Ya que el aprendizaje de la filosofía no se basa en el adoctrinamiento, la actividad del/la docente debe estar apartada de cualquier forma de propaganda o argumentación a favor de una particular concepción del mundo, ideología o filosofía propia del/la maestra; es recomendable entonces evitar a lo largo del curso las respuestas absolutas, no es aconsejable responder de una manera definitiva a las temáticas planteadas, siempre dejamos la posibilidad de que sea el estudiante quien, en base a la profundización de los temas, encuentre las respuestas adecuadas bajo la guía del maestro.

No es recomendable convertir la clase de filosofía en un discurso retórico por parte del profesor/a; no se trata de poner en juego formas de persuasión olvidando que la filosofía incentiva la búsqueda crítica de la verdad en base a la acción mediadora del

maestro/a. Pero sí es recomendable que el maestro aclare y defina aquellos conceptos que resulten complicados para el estudiante.

Aunque la filosofía se mueve en el plano de la especulación racional, la clase de filosofía no debe convertirse en una enseñanza desencarnada y abstracta sin contacto con la experiencia viva de los/las estudiantes; para ello son muy útiles los ejemplos, las experiencias propias y ajenas, las historias.

Tampoco la clase de filosofía debe convertirse en un espacio para el relato de experiencias personales sugestivas y dramáticas sin que se llegue a la profundidad de la reflexión filosófica. Para superar el riesgo es recomendable que el docente esté atento/a y regule la cantidad y calidad de las intervenciones, conduciendo siempre el relato (en base a la pregunta) hacia la reflexión sobre el sentido de esas experiencias.

2.1.5. Fase de Elaboración

Para que los contenidos aprendidos cobren sentido en la configuración de desempeños auténticos, tanto para la vida cotidiana, como en ámbitos disciplinares, es recomendable trabajar talleres filosóficos. Aquí el profesor plantea preguntas de fácil resolución para que sean discutidas en grupo; la pregunta debe estar acompañada de las directrices que especifican, desde la mecánica para la conformación de grupos hasta los pasos progresivos que permitan a los estudiantes presentar a la clase su trabajo, sustentarlo y discutirlo.

2.1.6. Estrategias Metodológicas para iniciar la Enseñanza de la Filosofía y la Argumentación

Ya que la asignatura es nueva para los/las estudiantes es adecuado realizará una presentación sobre las bondades de la filosofía, de manera que la motivación surja espontáneamente en ellos.

Se puede iniciar con las siguientes preguntas:

- ¿Han escuchado la palabra filosofía?
- ¿Qué temas estudiará la filosofía?, ¿Creen que es importante estudiar esas cosas?
- ¿Conocen algún filósofo?

- ¿Habrá filósofos en el Ecuador?
- ¿Habrá existido alguna mujer filósofa?
- ¿La filosofía será algo interesante, algo aburrido, solo para viejos?

Tres de estas preguntas pueden ser suficientes, a continuación se trabaja una lluvia de ideas, o se discute en grupo para luego exponer los resultados.

El maestro/a tan solo sistematizará las respuestas conservando las expresiones de los estudiantes, invitándoles a averiguar, mediante el estudio de la asignatura, si son esas las respuestas verdaderas.

Para concluir podemos presentar una síntesis de las temáticas a desarrollar en los bloques curriculares, cuidando de mantener a los estudiantes en la incertidumbre pero con un vivo interés. Por ejemplo:

En el primer bloque entenderemos por qué hay gente que puede encontrar un sentido para sus vidas, mientras que otros nunca alcanzan a contemplar este horizonte. También conoceremos cómo descifrar una mentira.

En el bloque dos averiguaremos si es verdad, o no, que nosotros realmente existimos, o si es verdad que todo lo que vemos existe realmente.

En el bloque tres estudiaremos en qué consiste la bondad y la maldad, nos daremos cuenta de si somos realmente libres.

En el bloque cuatro entenderemos el verdadero sentido de la muerte, del amor y de la felicidad.

Al finalizar este estudio seremos mucho mejores de lo que somos hoy, su manera de pensar estará más firme, podrán expresar sus pensamientos con mayor claridad y las demás personas lo notarán.

Para iniciar el bloque de la argumentación hay que tomar en cuenta que el estudio puede tornarse un poco árido ya que se van a revisar algunas leyes lógicas, y se deberá apelar a la memorización de ciertas reglas.

Se requiere un énfasis muy especial en la utilidad práctica de cada uno de los temas a tratarse, por lo que es imprescindible partir siempre de ejemplos cotidianos a través de los cuales se hará notar los errores en los que incurren las personas.

Si bien la memorización de las reglas es importante, no se puede exigir esta condición a los estudiantes, sin que antes hayan entendido el por qué y para qué de las reglas; se tiene que demostrar su razón de ser, su lógica y su utilidad. El maestro/a resolverá en clase los problemas más difíciles y pueden enviarse tareas de aplicación con ejercicios de menor o igual dificultad.

2.1.7. Recomendaciones Metodológicas para abordar cuestiones Epistemológicas

En el tratamiento de los temas correspondientes a este bloque los/las estudiantes entrarán en un proceso de desequilibrio con respecto a sus convicciones sobre el fenómeno del conocimiento y de la realidad misma; ya que se estudian una cantidad importante de planteamientos epistemológicos es recomendable que elaboren ordenadores de ideas en torno a las preguntas fundamentales, desde luego con la guía del docente.

Es importante poner énfasis en la definición de todos los conceptos fundamentales que aparecerán en este bloque y que serán totalmente nuevos para los estudiantes; de manera que se puede solicitar que elaboren un glosario propio.

2.1.8. Recomendaciones Metodológicas para el Estudio de la Ética y la Estética

El bloque tres trata temas muy apasionantes ya que brinda la posibilidad de enfrentar una diversidad de dilemas morales muy comunes en nuestra sociedad y que tocarán la vida personal de los involucrados. Para que cada tema a tratar resulte novedoso el maestro/a deberá contar con ejemplos muy variados en torno a temas como la mentira, la deshonestidad académica, el sicariato, el matrimonio, el desamor, etc.

Es muy común que los estudiantes intenten resolver los dilemas morales desde posiciones relativistas, el “depende de”, ya que es frecuente en sus expresiones; por lo que es muy importante puntualizar que el relativismo es una posibilidad filosófica insostenible, muy cómoda y nos aleja del compromiso real;

Desde las posiciones relativistas todo puede ser justificable, desde la mentira más inocente hasta el crimen más horrendo, por lo que se deberá apelar a la argumentación filosófica para respaldar cualquier punto de vista; nada debe dejarse

pendiente y se deberá remarcar que toda actuación moral debe partir desde convicciones éticas profundas. Es muy distinto asumir la problemática desde la visión perspectivista de Ortega y Gasset, por ejemplo (Mora, 1964) y no desde el inmediatez que nos exige el mundo.

Para abordar el tema de la Estética es recomendable trabajar directamente con obras de arte, se pueden planificar visitas a museos ya sea físicamente o a nivel virtual; de manera que las reflexiones estéticas partan siempre desde la observación de alguna obra de arte (pintura, dibujo, escultura, poesía, etc.)

2.1.9. Recomendaciones metodológicas para abordar cuestiones existenciales.

Si en el bloque anterior encontramos temas apasionantes, el presente bloque será el que despierta mayor interés en los estudiantes, y por esta misma razón nuestra clase puede convertirse en un desfile interminable de participaciones. Para evitar que caigamos en exposiciones estériles, es aquí donde debemos apoyarnos en la lectura dirigida de obras importantes para cada unidad (el hombre en búsqueda de sentido, el Arte de amar, los Siete saberes, etc.) y en la revisión de frases de filósofos importantes como Sartre, Heidegger, Savater, Rusell, Aristóteles. En estas aportaciones los estudiantes encontrarán referentes significativos que ayuden a puntualizar las discusiones y el afianzamiento de puntos de vista coherentes.

No existen estrategias metodológicas exclusivas para cada temática filosófica, por lo podemos hacer una combinación de las que aquí se sugieren (Ver Tabla 7), lo central es no olvidar que la clase de filosofía debe convertirse en el espacio privilegiado para evidenciar la actitud filosófica.

TABLA 7
RESUMEN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

Conocimiento de sí	Propiciar el reconocimiento de nuestra condición de desconocimiento frente a determinados problemas fundamentales de la existencia.
Desestabilización	Utilizar la pregunta para hacer emerger contradicciones y que se demuestre la falsedad de algunos conocimientos

	previos en los estudiantes.
Motivación	Proponer preguntas para incentivar el razonamiento y la eliminación de contradicciones en los conocimientos previos.
Análisis de la realidad	Utilización de preguntas sobre problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación del conocimiento filosófico.
Reconocimiento de hechos	Planteamiento de preguntas y problemas cotidianos a partir de situaciones dadas (Historias, testimonios, hechos de vida, ejemplos, relatos, dilemas, expresiones artísticas).
Construcción del conocimiento	Utilizar preguntas como ejes de organización e integración.
Investigación	Desafiar al estudiante hacia la búsqueda de respuestas utilizando preguntas como ejes de investigación.
Argumentación	Favorecer la exposición de respuestas tomando como referencia los textos filosóficos investigados.
Discusión	Promover la discusión sobre los problemas planteados y coordinar estos planteamientos favoreciendo la autonomía de los estudiantes.
Asombro	Ofrecer condiciones para que los estudiantes se planteen nuevos problemas con respecto a la existencia.
Pensar en sí mismo	Alentarlos para que se apropien de sus historias personales y extraigan problemas de carácter filosófico.
argumentación	Alentarlos a exponer soluciones a los problemas planteados, argumentando en base a textos filosóficos.
Construcción de frases	Incentivar la construcción de frases filosóficas a partir de palabras sueltas
Perspectiva filosófica	Propiciar el desarrollo de la perspectiva propia a partir de una historia.
Producción de textos	Propiciar la construcción de historias a partir de cuentos tradicionales, enfocándolas hacia cuestiones filosóficas. Favorecer la construcción de nuevos sentidos de las palabras a partir de una modificación ortográfica y búsqueda de nuevos significados.
Generalización	Propiciar generalizaciones lógicamente válidas.
Comparación	Dirigir la comparación de situaciones análogas.
Evaluación de argumentos	Establecer la validez de argumentos a través de la evaluación de premisas.

Construcción de razonamientos

Ensayar la construcción de razonamientos a partir de una sola premisa.

Ensayar la construcción de razonamientos con más de una premisa.

FUENTE: (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013); (García F. , 2006)
ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

2.2. Estrategias para la evaluación

A través de la asignatura “Desarrollo del Pensamiento filosófico” ensayamos desarrollar, entre otras habilidades intelectuales, el pensamiento lógico, argumentativo, crítico y creativo; en cuyo proceso fue fundamental la acción mediadora del maestro; pero igualmente importante es la participación activa del estudiante como gestor de su aprendizaje. En tal sentido consideramos importante habituar al estudiante a la autoevaluación de su proceso de aprendizaje.

Un auténtico aprendizaje debe evidenciarse en el dominio de ciertos estándares intelectuales de calidad intelectual:

- CLARIDAD
- PRECISION
- PERTINENCIA
- EXACTITUD
- AMPLITUD
- PROFUNDIDAD
- LÓGICA

Para desencadenar el hábito hacia estos parámetros, de manera que los estudiantes razonen y elaboren con calidad intelectual las actividades académicas; para esto es importante contar con instrumentos adecuados que les permitan detectar sus logros y dificultades en el proceso y no únicamente cuando han finalizado su tarea.

Nosotros hemos usado la Rúbrica, porque la entendemos como instrumento adecuado para la auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación (Centro universitario de desarrollo intelectual, 2015); ya que ella minimiza la posibilidad de valorar de manera subjetiva los aprendizajes.

La Rúbrica es un instrumento de evaluación que permite definir con claridad los parámetros de calidad que debe tomar en cuenta el estudiante a la hora de realizar sus trabajos; también posibilita una valoración cualitativa o cuantitativa y sirve a la vez para que, tanto los estudiantes como el maestro/a, puedan valorar objetivamente cada aspecto de una actividad de aprendizaje (Ver Tablas 8 y 9)

TABLA 8
RUBRICA PARA EVALUAR EL CUMPLIMIENTO DE ESTANDARES
INTELECTUALES

RUBRICA PARA EVALUACIÓN DE ESTANDARES INTELECTUALES				
ESTÁNDARES	Excelente (10-9)	Muy bien(8-7)	Bien (6-5)	Deficiente (4-2)
CLARIDAD	Para nada es redundante, no es confuso, no es incomprensible, permite distinguir claramente el tema al que hace referencia.	Para nada es redundante, pero presenta uno que otro término confuso.	Es algo redundante, algunos términos son confusos, las ideas se desvinculan del tema al que hace referencia	Es redundante, es confuso, es incomprensible, no permite distinguir claramente el tema al que hace referencia.
PRECISION	La información presentada está debidamente agrupada, todos sus elementos están concentrados en orden al tema, tienen un hilo conductor .	La información presentada está casi agrupada, la mayor parte de elementos están concentrados en orden al tema, hay un hilo conductor.	La información presentada está parcialmente agrupada, algunos de sus elementos están concentrados en orden al tema, se pierde un poco el hilo conductor.	La información presentada es dispersa, sus elementos están desconcentrados, se pierde el hilo conductor.
EXACTITUD	La información presentada es totalmente concordante con la realidad y sin márgenes de error.	La información presentada se acerca mucho a la concordancia con la realidad pero existen pequeños errores.	La información presentada concuerda parcialmente con la realidad y existen varios errores.	La información presentada no tiene coherencia con la realidad y hay muchos errores.
AMPLITUD	La información presentada tiene una extensión totalmente adecuada y	La información presentada tiene una extensión adecuada y contiene	La información presentada tiene una extensión limitada pero	La información presentada tiene una extensión muy limitada y presenta un solo

	contiene enfoques diferentes sobre el tema.	enfoques diferentes sobre el tema.	contiene enfoques diferentes sobre el tema.	enfoque sobre el tema.
PERTINENCIA	Todos los elementos de la información presentada (ideas, gráficos, dibujos, conclusiones) son adecuados con el tema.	Casi todos los elementos de la información presentada (ideas, gráficos, dibujos, conclusiones) son adecuados con el tema.	Algunos elementos de la información presentada (ideas, gráficos, dibujos, conclusiones) son adecuados con el tema.	Muy pocos elementos de la información presentada (ideas, gráficos, dibujos, conclusiones) son adecuados con el tema.
PROFUNDIDAD	La información presentada trata el tema desde su esencia, aborda todos los elementos implicados en él y establece relaciones entre ellos con rigor y cuidado.	La información presentada trata el tema desde su esencia, aborda casi todos los elementos implicados en él y establece superficialmente relaciones entre ellos.	La información presentada trata el tema casi superficialmente y establece algunas relaciones entre ellos.	La información presentada trata el tema muy superficialmente y no establece relaciones entre ellos.
LOGICA	La combinación de ideas sobre un mismo tema se respalda totalmente entre sí, sin dar pie a contradicciones.	La combinación de ideas sobre un mismo tema se respalda casi completamente entre sí, pero no da pie a contradicciones.	La combinación de ideas sobre un mismo tema se respaldan parcialmente entre sí, y aparecen algunas contradicciones.	La combinación de ideas sobre un mismo tema no se respalda entre sí y dan pie a muchas contradicciones.

FUENTE: Concebida y elaborada por el autor en base a los Estándares intelectuales Universales.

TABLA 9
RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE DISERTACIONES FILOSÓFICAS

DIMENSIONES	INDICADORES	100% Un punto	75% 0.75/1 punto	50% 0.5/1 punto	25% 0.25/1 punto
CLARIDAD	ENFOQUE	El tema está bien enfocado, responde con precisión a lo que se le pregunta y habla o expone ideas solamente con respecto al tema que está tratando.	El tema está bien enfocado pero tiene un poco de imprecisión al responder y exponer ideas, en ocasiones estas ideas son ajenas a lo que está enfocando.	El tema está parcialmente enfocado, frecuentemente incurre en imprecisión al responder y exponer ideas, en ocasiones estas ideas son muy ajenas a lo que está enfocando	El enfoque del tema carece de rigurosidad, sus ideas son muy dispersas y son ajenas a lo que realmente debería responder o exponer.
	INTRODUCCIÓN	Expone con total claridad la tesis central que a continuación va a desarrollar; incluye aclaraciones suficientes sobre la pregunta a la que está respondiendo o sobre los términos que va a discutir y sobre el enfoque elegido. La introducción está adecuadamente separada del cuerpo de la disertación con punto y aparte.	Expone con bastante claridad la tesis central que a continuación va a desarrollar; incluye algunas aclaraciones sobre la pregunta a la que está respondiendo o sobre los términos que va a discutir y sobre el enfoque elegido. La introducción está adecuadamente separada del cuerpo de la disertación con punto y aparte.	Expone con parcial claridad la tesis central que a continuación va a desarrollar; incluye pocas aclaraciones sobre la pregunta a la que está respondiendo o sobre los términos que va a discutir y sobre el enfoque elegido. La introducción está adecuadamente separada del cuerpo de la disertación con punto y aparte.	En su exposición de la tesis central que a continuación va a desarrollar es confusa; incluye frases que no constituyen una aclaración suficiente sobre la pregunta a la que está respondiendo o sobre los términos que va a discutir y sobre el enfoque elegido. La introducción no es distinguible del cuerpo de la disertación.
	CONCLUSIÓN	Existe una conclusión en la que retoma la tesis central una vez avalada por la argumentación presentada. Está acompañada de indicadores lingüísticos	Existe una conclusión en la que hace alguna referencia a la tesis central una vez avalada por la argumentación presentada. Está acompañada de indicadores lingüísticos adecuados, tales como: “de todo lo	Existe una conclusión que se distingue del cuerpo de la disertación pero en ella retoma vagamente la tesis central, Está acompañada de indicadores lingüísticos adecuados, tales como: “de todo lo anterior se sigue que...”, “En conclusión se puede decir	Muy difícilmente puede identificarse una conclusión que esté separada del cuerpo de la disertación; en ella no hace referencia de manera clara a la tesis central, y tampoco esta está

	adecuados, tales como: “de todo lo anterior se sigue que...”, “En conclusión se puede decir que...”	anterior se sigue que...”, “En conclusión se puede decir que...”	que...”	avalada por la argumentación presentada.
CONTINUIDAD	Hay total continuidad entre los párrafos de manera que se puede pasar con facilidad de uno a otro sin descuidar un hilo conductor. La manera de presentar los párrafos no es esquemática o una sucesión de puntos inconexos.	Hay continuidad entre casi todos los párrafos, cuesta un poco de dificultad pasar con de un párrafo a otro sin descuidar un hilo conductor. La manera de presentar los párrafos es algo esquemática.	La continuidad entre los párrafos es muy parcial, se dificulta pasar de un párrafo a otro sin descuidar un hilo conductor. La manera de presentar los párrafos es esquemática y un tanto inconexa.	Hay total continuidad entre los párrafos de manera que se puede pasar con facilidad de uno a otro sin descuidar un hilo conductor. La manera de presentar los párrafos no es esquemática o una sucesión de puntos inconexos.
PROGRESIÓN	Hay total progresión en la exposición, claramente se nota un avance a medida que se lee los párrafos; la reiteración o circularidad son inexistentes.	Hay progresión en la exposición, se nota cierto avance a medida que se lee los párrafos; la reiteración o circularidad están mínimamente presentes inexistentes.	Hay algo de progresión en la exposición, el avance a medida que se lee los párrafos en ocasiones se diluye; existe algo de reiteración o circularidad.	La progresión en la exposición es casi nula, el avance a medida que se lee los párrafos en ocasiones se diluye por completo; existe reiteración o circularidad.
PRECISIÓN	El vocabulario está usado con total precisión, utiliza la palabra adecuada en el momento adecuado, la ambigüedad y la vaguedad en las expresiones es inexistente, lo cual se refleja también en el uso adecuado de signos de puntuación.	El vocabulario está usado con algo de precisión, casi siempre utiliza la palabra adecuada en el momento adecuado, la ambigüedad y la vaguedad en las expresiones es casi inexistente, lo cual se refleja también en el uso adecuado de signos de puntuación.	El vocabulario está usado con poca precisión, hay ambigüedad y vaguedad en las expresiones, lo cual se refleja también en el uso inadecuado de signos de puntuación.	El vocabulario está usado con muy poca precisión, hay mucha ambigüedad y vaguedad en las expresiones, lo cual se refleja también en el uso inadecuado de signos de puntuación.

IDEAS PERSONALES	ENFOQUE	El enfoque del tema es personal, la referencia hacia estereotipos, así como la mera exposición de opiniones es inexistente.	El enfoque del tema es casi personal, la referencia hacia estereotipos, así como la mera exposición de opiniones si está presente.	El enfoque del tema es parcialmente personal, la referencia hacia estereotipos, así como la mera exposición de opiniones está presente a lo largo del texto.	El enfoque del tema está muy lejos de ser personal, la referencia hacia estereotipos, así como la mera exposición de opiniones es casi total a lo largo del texto.
	ARGUMENTACIÓN PERSONAL	Para reforzar la argumentación recurre a ejemplos o argumentos próximos a la experiencia personal, incluye noticias o eventos que son de dominio común.	Para reforzar la argumentación recurre a ejemplos o argumentos próximos a la experiencia personal.	Para reforzar la argumentación recurre a ejemplos con poco sustento en hechos o noticias de dominio común.	Para reforzar la argumentación recurre a ejemplos que se sustentan en la mera opinión.
	REPETICIÓN	Su disertación es un excelente aporte, para nada es un recuento de lo que se ha explicado en clase, de lo que la gente comúnmente afirma o un listado de conocimientos.	Su disertación es algo original, pero está muy lejana de ser un simple recuento de lo que se ha explicado en clase, de lo que la gente comúnmente afirma	Si presenta ideas personales, pero sobresale los conocimientos ya trabajados en clase o lo que la gente común afirma.	Su disertación es solo un recuento de lo que se ha explicado en clase, de lo que la gente comúnmente afirma
	FRESCURA	El discurso denota vivacidad, despierta el interés, su lectura es totalmente entretenida, está lejos de ser monótono o de expresar vaguedad.	El discurso denota vivacidad, despierta el interés, su lectura es entretenida.	El discurso se torna algo monótono en algún punto pero no expresa total vaguedad.	El discurso no despierta el interés, su lectura se vuelve monótona, expresa vaguedad.
ARGUMENTA	PERTINENCIA	La argumentación a lo largo de todo el discurso está centrada en el tema propuesto. Los argumentos, ejemplos o consideraciones	La argumentación está centrada en el tema propuesto. Los argumentos, ejemplos o consideraciones que realiza guardan relación directa con la tesis que está	La argumentación está centrada en el tema propuesto, pero en alguna medida los ejemplos se desvían de la tesis que está defendiendo.	La argumentación, los ejemplos, las consideraciones se desvían mucho del tema propuesto, pierde hilo con la tesis que está

	que realiza guardan relación directa con la tesis que está defendiendo.	defendiendo.		defendiendo
OBJETIVIDAD	Se nota claramente objetividad en sus expresiones, sus afirmaciones y planteamientos están adecuadamente fundamentados.	Sus expresiones y afirmaciones denotan objetividad, pero en algún punto expresa algo de precipitación.	Sus expresiones y afirmaciones muestran poca objetividad, en algún momento expresa precipitación.	La argumentación expresa mucha subjetividad, frecuentemente incurre en afirmaciones precipitadas.
SUFICIENCIA	Su discurso está apoyado en razones suficientes, ellas bastan para probar la tesis que está defendiendo, va más allá de los meros ejemplos. Usa ejemplos o contraejemplos para reforzar su argumentación.	Su discurso está apoyado en razones suficientes, ellas bastan para probar la tesis que está defendiendo.	Las razones en las que apoya su discurso son parcialmente adecuadas para probar lo que está defendiendo.	Las razones en las que apoya su discurso son insuficientes para probar la tesis que está defendiendo.
VARIEDAD	Las razones expuestas para fundamentar su tesis son variadas; hace algunas consideraciones pero relacionadas con el tema, se nota amplitud en su tratamiento.	Las razones expuestas para fundamentar su tesis son variadas; hace algunas consideraciones pero le falta más amplitud en su tratamiento	Las razones expuestas para fundamentar su tesis son variadas; pero no las trata con amplitud.	Expone razones pero le falta variedad, le falta amplitud en su desarrollo.
ELABORACIÓN	Las razones expuestas no solo son mencionadas sino que están elaboradas con detalle.	Expone razones y las detalla parcialmente	Expone razones y las detalla mínimamente	Solo expone razones pero no las detalla
REFUTACIÓN	Tiene en cuenta opiniones contrarias a la suya	Toma en cuenta opiniones contrarias a la suya pero no refuta	Toma en cuenta opiniones contrarias a la suya pero no alcanza a refutarlas	No toma en cuenta opiniones contrarias a la suya

		y las refuta	todas.		
	PERSUASIÓN	Su discurso es convincente, denota esfuerzo por persuadir al lector. Se toma en serio las posiciones contrarias e intenta convencer con argumentos opuestos.	Su discurso es convincente, denota esfuerzo por persuadir al lector, pero olvida situarse ante los argumentos opuestos.	Su discurso denota esfuerzo por persuadir al lector, pero en su conjunto es poco convincente.	Su discurso es para nada convincente, no se evidencia esfuerzo por convencer al lector, menos aún para rebatir.
	COHERENCIA	Su argumentación es totalmente sólida y coherente, está muy lejos de ser una simple enumeración desordenada de ideas.	Su argumentación es sólida y coherente, muy rara vez cae en la presentación desordenada de ideas	Su argumentación es algo sólida y coherente, pero también incurre en la enumeración desordenada de ideas.	Su argumentación es tan solo una enumeración desordenada de ideas.

FUENTE: (García, 2006)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

La Rubrica tiene sentido cuando es de conocimiento del estudiante, pero por su formato no permite evaluar mediante la observación ya que no hay espacio para registrar notas; por esta razón debe estar acompañada de una Lista de cotejo que contenga todos los indicadores mencionados (Ver Tabla 10)

TABLA 10
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR DISERTACIONES FILOSÓFICAS

(PARAMETROS DE EVALUACIÓN: Excelente 100%, Muy bueno 75%, Bueno 50%, Deficiente 25%)					
DIMENSIONES	INDICADORES	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
AR	Presentar argumentaciones centradas en el tema propuesto.				

	Exponer las razones en las que apoya su argumentación cuidando que sean objetivas y no precipitadas.				
	Valorar las razones expuestas para apoyar su opinión, cuidando que sean variadas y suficientes.				
	Exponer razones con suficiente detalle.				
	Tener en cuenta opiniones contrarias a la suya y refutarlas adecuadamente.				
	Presentar argumentaciones sólidas y coherentes.				
EVALÚA ARGUMENTOS	Analizar un tema desde varias perspectivas				
	Identificar información relevante en los textos.				
	Evaluar las causas profundas de los hechos				
	Evaluar adecuadamente las fuentes de información				
	Reconocer contradicciones en los razonamientos				
	Reconstruir argumentos a partir de un texto.				
LEE CRÍTICAMENTE	Detectar falacias en las expresiones.				
	Identificar ideas principales.				
	Reconstruir un texto con sus propios términos.				
	Analizar los argumentos de un texto y determinar su validez y pertinencia.				
	Elaborar organizadores gráficos a partir de un texto				
PRODUCE TEXTOS FILOSÓFICOS	Argumentar sus posturas filosóficas con rigor y exponerlas con claridad.				
	Escribir ideas propias con claridad y precisión.				
	Organizar textos de manera inductiva y deductiva.				
	Escribir con corrección llevando un hilo conductor				
PIENSA CON SENTIDO LÓGICO	Utilizar expresiones que están enfocadas en el tema y corresponden a lo que se le pregunta.				
	Exponer la tesis central de sus afirmaciones con claridad.				
	Elaborar conclusiones que partan de premisas presentadas con antelación.				
	Expresar continuidad y conexión en sus ideas.				
	Hacer afirmaciones progresivas, de manera que denoten avances				

	en el razonamiento sin caer en lo reiterativo.				
	Utilizar vocabulario claro y preciso, tanto al hablar como al escribir.				

FUENTE: (García, 2006)

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

2.3. Glosario

Actividad de aprendizaje.-Unidad básica del proceso de aprendizaje que ocurre en el contexto de la interacción entre alumnos y docentes, como concretización de los elementos curriculares (contenidos, destrezas, objetivos, estrategias, evaluación, etc.) en una vinculación dialéctica.

Alumno.- Persona con la potencialidad de aprender y que, por tanto, es capaz de “alcanzar la luz”, el aprendizaje, gracias a la mediación adecuada por parte del maestro y del contexto social.

A-posteriori.- Conocimientos basado en datos de la experiencia sensible y que, por tanto, han surgido a partir de la percepción.

Aprendizaje.- Proceso direccionado hacia la transformación de las estructuras cognitivas del individuo, que persigue como fin el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades necesarias de tal individuo, de manera que adquiera niveles de desempeño adecuados, tanto a nivel disciplinar, así como para enfrentar los retos de la vida cotidiana y profesional.

A-priori.- Conocimiento basado en datos meramente racionales y que se han obtenido sin contar con la experiencia sensible.

Autonomía moral.- Capacidad de actuación que brota desde la misma persona en función de sus dictados de conciencia.

BGU.- Como lo menciona la Ley Orgánica de educación intercultural del Ecuador (LOEI), en su Art. 43.- “el bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica (EGB). Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y

competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior”.

Cesación.- Dejar de ser o de existir, acabar, finalización de algo.

Conclusión.- proposición que es extraída de las premisas porque se deriva necesariamente de ellas.

Conductismo.- Teoría psicológica que concibe el aprendizaje como el resultado de la interrelación entre estímulo y respuesta.

Contingente.- aquello que no necesariamente existe, por tanto puede ser o no ser.

Cosmólogos.- De cosmología, disciplina que estudia el cosmos como una unidad; estudio del universo como un todo armónicamente ordenado.

Cualitativa.- Toda realidad que es susceptible de ser medida de acuerdo parámetros que expresen calidad.

Cuantitativa.- Toda realidad que es susceptible de ser medida de acuerdo parámetros que expresen cantidad.

Cuestionario CEA.- Es un test elaborado por Beltrán, Pérez y Ortega (J. A. Beltrán, L. F. Pérez y M^a.I. Ortega., 2006) con la finalidad de determinar los tipos de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes; puede aplicarse a nivel individual o a nivel grupal.

Deductivo.- Es un razonamiento que parte de premisas de carácter general y llega a conclusiones de orden particular.

Empirismo.- Orientación epistemológica según la cual el conocimiento se basa preferentemente en la experiencia, más que en la razón.

Esencia.- Conjunto de características fundamentales que definen lo que una cosa es.

Especulación.- Teorizar, o mirar las cosas desde un punto de vista superior, mirar desde lo alto.

Estándares de aprendizaje.- Son descripciones de los logros educativos que se espera que los estudiantes alcancen en los distintos momentos de la trayectoria escolar, desde Educación Inicial hasta Bachillerato.

Estándares de calidad educativa.- Son descripciones de logros esperados en los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad.

Estrategias metodológicas de la pedagogía crítica.- Conjunto de procedimientos debidamente sistematizados de acuerdo a un criterio pedagógico y didáctico que sirve como guía del método que el maestro ha elegido como como idóneo para facilitar que el estudiante cree un nexo sustancial entre sus conocimientos previos y nuevos, cuidando que estos últimos sean integrados en base a la formulación de preguntas que estimulen la reflexión sobre lo que aprende y su relación con el entorno social y natural, logrando que ellos ensayen y plasmen en sus acciones un proceder autónomo pero personalizante, en función de la transformación social.

Estrategias metodológicas tradicionales.- Conjunto de procedimientos que se concretizan casi exclusivamente en la clase magistral o expositiva y en la lectura comentada de textos filosóficos, mismos que son asimilados dogmáticamente por los estudiantes.

Estrategias metodológicas.- Conjunto de procedimientos debidamente sistematizados de acuerdo a un criterio pedagógico y didáctico que sirve como guía del método que el maestro ha elegido como como idóneo para conducir a los estudiantes hacia los logros de aprendizaje esperados.

Ethos.- Manera de ser de un conglomerado social, reconocible a través de sus costumbres

Existencia.- Condición de las cosas reales o de hecho. Acto de ser o existir, condición del objeto puesto en el contexto de la experiencia.

Fenómeno.- Se llama fenómeno a todo aquello que existe independientemente de nuestra conciencia y, que como tal, puede ser percibido por nuestros sentidos

Hedonismo.- Concepción ética que considera "al placer" como el criterio que sirve para definir la bondad o malicia de un acto moral.

Heteronomía moral.- Actuación moral de las personas posibilitada por normas u órdenes ajenas que le llegan desde un agente externo.

Inductivo.- es un razonamiento que parte de premisas de carácter general y llega a conclusiones de orden particular.

Logos.- Puede traducirse como “dar razón sobre algo”, estudio, o explicación de las cosas de acuerdo a su propia naturaleza sin acudir a explicaciones mágicas o fantásticas.

Mayéutica.- Es una parte del método ideado por Sócrates, y consiste en el arte de lograr que el estudiante alcance el conocimiento por sí mismo mediante preguntas adecuadas por parte del maestro.

Mito.- Expresión plástica, alegórica, o gráfica de una realidad que se sabe pero que no puede explicarse totalmente mediante palabras comunes y corrientes.

Mutualidad.- Condición de reciprocidad entre dos sujetos, síntesis entre dar y recibir al mismo tiempo y en las mismas condiciones.

Nirvana.- Estado de total ausencia de sufrimiento y desaparición de todos los apegos materiales, que alcanza una persona a través de su evolución y de sus sucesivas reencarnaciones.

Objetivismo.- concepción epistemológica según la cual el objeto es determinante en la producción del conocimiento.

Oblativo.- Término asociado al amor, y se entiende como la donación total de sí, sin esperar algo a cambio.

Pensamiento crítico.- Según Scriven (1992) “el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado que posibilita conceptualizar hábilmente, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento, comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”.

Positivismo.- Teoría fundada por A. Comte, según la cual el único saber posible es el de las ciencias experimentales o físico-matemáticas (por él llamadas positivas), con exclusión de la metafísica y la teología.

Premisa.- Proposición a partir de la cual, o de las cuales, puede extraerse una conclusión.

Reencarnación (del alma).- Creencia filosófico-religiosa equivalente a transmigración o metempsicosis, según la cual el alma humana tiene la posibilidad de emigrar a otro cuerpo.

Renacimiento.- Etapa de transición entre las mentalidades medieval moderna, cuyo propósito fue recuperar la autonomía de la razón, retornando a las fuentes antiguas, a los filósofos clásicos.

Resultados de aprendizaje.- Niveles de logro evidenciados en estudiantes que han participado de procesos de enseñanza diseñados de acuerdo a un criterio pedagógico y didáctico que el maestro, o los maestros, han determinado como idóneos para conducir a los estudiantes hacia determinados aprendizajes.

Subjetivismo.- Concepción epistemológica según la cual el sujeto es determinante y tiene preeminencia en la producción del conocimiento.

Test Factor G de Catell.- Son un conjunto de tres test concebidos con la finalidad de medir las habilidades fluidas mediante la resolución de subtest de sustitución, laberintos, identificación de semejanzas y diferencias, clasificaciones, etc.; y que posibilitan la determinación del nivel de desarrollo de esas habilidades.

Transmigración (del alma, o Metempsicosis).- Creencia filosófico-religiosa consistente en afirmar que el alma humana tiene la posibilidad de emigrar a otro cuerpo.

Trascender.- Superar las barreras espacio temporales, ir más allá de algo.

Capítulo 3

3. Estimación del efecto de la filosofía en el desarrollo del pensamiento lógico

3.1. Diferencias en Diferencias:

La técnica de diferencias en diferencias, es un instrumento de evaluación de impacto que, a decir de José Cansino, permite determinar el efecto que tiene una intervención o programa sobre un grupo de beneficiarios, mediante la identificación de relaciones causales, entre la variable de interés y el programa implementado (Cansino, 2005).

Dado que en ciencias sociales, no es posible observar a un individuo que se excluye y que participa al mismo tiempo de un programa o política, para a partir de ello determinar cuál habría sido el impacto de dicha intervención; es necesario estimar el impacto de la misma, mediante la construcción de escenarios contra fácticos.

Un escenario contra fáctico se define como el entorno más cercano a aquel en el que se desenvuelve la población que ha sido objeto de una intervención, y en el que como máximo existen diferencias en torno a la variable de intervención. Por ejemplo, si se implementa un programa de alfabetización en jóvenes huérfanos de la provincia de Napo, un buen escenario contra fáctico estaría determinado por jóvenes huérfanos, de condiciones socio-económicas similares a las del grupo intervenido, que residan en una provincia vecina, independientemente del nivel de analfabetismo de esta última población. En consecuencia, para diseñar un escenario contra fáctico se necesita de dos grupos poblacionales:

- Grupo de tratamiento: Conjunto de elementos que es objeto de la intervención de la política o programa.
- Grupo de control: Conjunto de elementos que han sido excluidos de la intervención de la política o programa, y que comparten características similares a las del grupo de tratamiento.

En este contexto, la técnica de diferencias en diferencias plantea lo siguiente: Es posible estimar el impacto de una intervención, mediante la diferencia que existe entre la variable de interés del grupo de control y la variable de interés del grupo de tratamiento en el periodo t (Cansino, 2005). Así por ejemplo, si antes de la intervención, tanto el grupo de tratamiento, como el grupo de control, presentan la

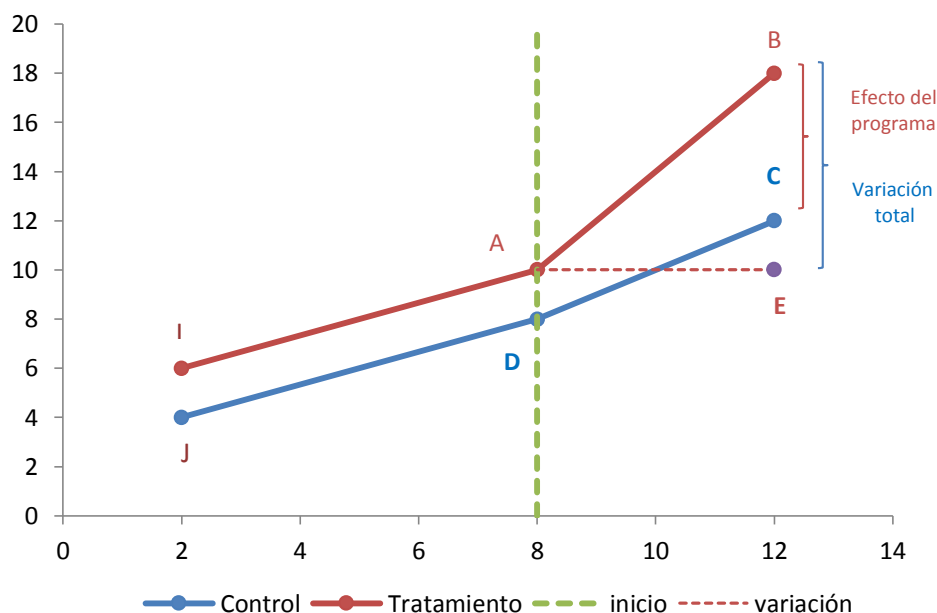
misma evolución para la variable de interés (segmentos \bar{IA} y \bar{JD} del gráfico 9), y si una vez que la intervención ha sido implementada (a partir del año cuarto año en el gráfico 1), existe un quiebre en la evolución de esta variable entre ambos grupos, el efecto de la intervención estará determinado por la distancia entre B (resultado de la variable de interés correspondiente al grupo de tratamiento) y C (resultado de la variable de interés correspondiente al grupo de control).

El grupo de tratamiento es el correspondiente a las estudiantes que al finalizar la investigación se encuentran cursando el 2do año de BGU y que han estudiado filosofía en 1er año de BGU (último año de la toma de la muestra para la variable de interés) con estrategias metodológicas adecuadas para el fortalecimiento del pensamiento lógico.

El grupo de control son las estudiantes que, cumplen las mismas condiciones anteriormente señaladas, exceptuando el aprendizaje de la filosofía con las estrategias mencionadas.

La variable de interés es el nivel de desarrollo de su pensamiento lógico.

GRÁFICO N° 9
DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS



FUENTE: Datos de la investigación

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Es recurrente que en ciencias sociales, el efecto de una intervención se derive a partir de la diferencia entre el resultado de la variable de interés antes de la intervención y el resultado de la misma variable después de la intervención (participación en el programa de filosofía), tomando en cuenta únicamente al grupo de tratamiento.

Estadísticamente, esta noción puede ser evidenciada en el gráfico como la distancia del segmento \overline{AB} . Ilustrativamente, en el ejemplo del programa de alfabetización para niños huérfanos, ello sería equivalente a decir que el efecto del programa, en el incremento de sus ingresos laborales, es equivalente a la diferencia entre el ingreso laboral de estos jóvenes antes de la intervención del programa y su nivel de ingreso, una vez implementado el programa. Si la comparación, se hace así, el efecto del programa estará sobreestimado, pues es muy probable que el resto de jóvenes huérfanos que no recibieron el programa de capacitación, también hayan incrementado sus ingresos, sin que ello haya sido consecuencia de haber participado en el programa.

En este sentido, cuando mediante una intervención de política o mediante la implementación de un programa, se busca afectar una variable de interés; es importante tener en cuenta que existen múltiples fuerzas externas que también influyen en el desempeño de la variable objetivo. Por lo tanto, es necesario separar el efecto exógeno de estas variables, del efecto exclusivo de la intervención. Así, mediante un escenario contra fáctico, definido por un grupo de control y un grupo de tratamiento, es posible excluir efectos exógenos a la intervención de políticas o a la implementación del programa, para estimar adecuadamente su impacto. En función de lo expuesto, la técnica de diferencias en diferencias, necesita al menos dos supuestos para poder implementarse:

Supuesto uno: El grupo de tratamiento y el grupo de control deben estar balanceados; es decir, deben ser equivalentes en características observables.

Supuesto dos: La evolución histórica para los grupos de control y de tratamiento debe ser equivalente, hasta el momento de implementación del programa o política.

3.2. Formulación del Modelo de Diferencias en Diferencias:

Formalmente, el modelo de diferencias en diferencias se formula de la siguiente manera (ver Tabla 11). Existen dos elementos clave: el primero es el tiempo (antes y después de la intervención) y el segundo, los grupos poblacionales analizados (grupo de control y tratamiento). Durante el periodo de análisis, tanto el grupo de tratamiento como el de control experimentarán una evolución particular, en torno a la variable de interés. Entonces, el efecto del programa implementado se derivará a partir de la diferencia entre ambas variaciones ($\Delta Y = \Delta Y_t - \Delta Y_c$).

TABLA N° 11
TABLA DEL MODELO DE ESTIMACIÓN

	Antes del Cambio	Después del Cambio	Diferencia
Grupo 1 (Tratamiento)	Yt1	Yt2	$\Delta Y_t = Y_{t2} - Y_{t1}$
Grupo 2 (Control)	Ct1	Ct2	$\Delta Y_c = Y_{c2} - Y_{c1}$
Diferencia			$\Delta Y = \Delta Y_t - \Delta Y_c$

FUENTE: Datos de la investigación

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Esta noción fundamental, en términos cuantitativos, se traduce en la siguiente regresión (ver ecuación 1): La ecuación permite identificar el momento en el que se produce el punto de quiebre en la variable de interés y lo asocia al momento en el que se implementa el programa. Además, identifica el grupo de tratamiento y de control, así como también permite la inclusión de un conjunto de variables explicativas que contribuyen a determinar la incidencia de los factores externos en la variable objetivo.

ECUACIÓN N° 1

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 + \beta_2 A_{it} + \beta_3 T_{it} A_{it} + \varepsilon_{it}$$

TABLA N° 12

	Antes del Cambio	Después del Cambio	Diferencia
Grupo 1 (Tratamiento)	$\beta_0 + \beta_1$	$\beta_0 + \beta_1 + \beta_2 + \beta_3$	$\Delta Y_t = \beta_2 + \beta_3$
Grupo 2 (Control)	β_0	$\beta_0 + \beta_2$	$\Delta Y_c = \beta_2$
Diferencia			$\Delta \Delta Y = \beta_3$

FUENTE: Datos de la investigación

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

Dónde:

T_{it} : Variable de identificación de tratamiento. T_{it} es igual a uno, si el estudiante eventualmente recibirá tratamiento; T_{it} es igual a cero, si el estudiante no recibirá tratamiento. El subíndice i, identifica al individuo y el subíndice t, identifica al año en el que este es observado.

A_{it} : Esta es una variable binaria que identifica el periodo desde el que empieza el tratamiento o programa. Identifica con cero a todos los periodos o años previos al tratamiento y con uno a todos los periodos una vez que el tratamiento ha empezado.

$T_{it}A_{it}$: Este es un término de interacción entre el grupo de tratamiento y el periodo de post-tratamiento. **$T_{it}A_{it}$, es el término más importante de la ecuación, pues su coeficiente β_3 , da cuenta del efecto del programa en la variable objetivo.**

β_0 y β_1 : También conocidos como “coeficientes de corte”, permiten identificar cuál habría sido la evolución de la variable objetivo, en ausencia de tratamiento y de variable exógenas que afecten su comportamiento. β_0 corresponde al grupo de control, mientras que β_1 corresponde al grupo de tratamiento.

ε_{it} : Es un término de error que permite recoger toda la variación de la variable objetivo que no se explica por ninguna de las variables explicativas.

3.3. Resultados

Para analizar el impacto de la enseñanza de la filosofía para 1ero de BGU a través de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento filosófico con aplicación de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico, se ha tomado en cuenta las siguientes consideraciones:

3.3.1. Variable de resultado

El desarrollo del pensamiento lógico será medido a través de la evolución de la variable “razonamiento lógico”. En psicología de acuerdo a (Eugenio Monsalve; Miguel A, Carbonero, 2009), el razonamiento lógico es una variable multidimensional que permite evaluar el desarrollo de la capacidad intelectual a través de diversos ámbitos. La misma conlleva al menos tres dimensiones: razonamiento abstracto, razonamiento numérico, y razonamiento verbal. Todas estas dimensiones de la capacidad de razonamiento, han sido tomadas en cuenta para la medición.

Por su parte, la dimensión “razonamiento abstracto” permite evidenciar la **capacidad de los individuos para resolver problemas cotidianos en escenarios no convencionales**, mediante el uso de sus recursos memorísticos, imaginativos, creativos.

La dimensión de “razonamiento numérico”, permite determinar la capacidad de los individuos para pensar bajo presión a la vez que se administra gran cantidad de información. **Mediante esta dimensión es posible lograr una buena aproximación a la “eficacia de respuesta del pensamiento”**.

Finalmente, la dimensión de “razonamiento verbal”, pone a prueba no sólo los conocimientos verbales previos del individuo, sino su **capacidad para decodificar e interpretar mensajes, mediante el uso de sus habilidades deductivas**.

3.3.2. Temporalidad de la medición y calidad de la información

Para los fines de esta investigación se siguió a la población objetivo durante cuatro años. Ello permitió evidenciar la evolución de su capacidad de razonamiento lógico, en momentos de tiempo. La primera toma de información, tiene un corte al finalizar el séptimo año de educación básica, cuando el promedio de edad del grupo objetivo oscilaba entre los 10 y 11. Durante esta fase, se recolecta información, mediante registros administrativos, en torno a los siguientes ámbitos: a) eje motivacional b) eje

de características socioeconómicas y c) eje de capacidad intelectual (en el que se toman en cuenta las variables de razonamiento lógico antes citadas); para medir este eje se tomó como base la Batería de Aptitudes diferenciales y generales BADyG M (Ver Anexos A y B)

Según Carlos Yuste y Rosario Martínez, autores de BADyG (Yuste & Martínez, 2013), esta es una batería de aptitudes diferenciales y generales que evalúa diferentes aspectos cognitivos de los sujetos, entre ellas:

[...] la capacidad general para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando variedad de contenidos mentales [...] la capacidad general para detectar reglas inductivas y analogías en variedad de contenidos de información. [...] la aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas, en un espacio de representación gráfica. [...] la aptitud para establecer relaciones analógicas, además de la comprensión de los conceptos que las sustentan. [...] la rapidez en la discriminación visual de dibujos y la percepción de detalles y diferencias en los mismos. [...] la aptitud para resolver diversos problemas numérico-verbales. En menor grado, mide la habilidad para el cálculo numérico. (Hernandez, 2104)

Una segunda toma, se realiza tres años después, cuando la edad promedio del grupo objetivo oscilaba entre los 14 y 15 años y la corte de estudiantes se encontraba cursando el décimo año de educación básica (Ver Anexo B). En esta fase, el levantamiento de la información se hace en función de los mismos ejes de evaluación, respetando la metodología de cálculo de cada una de las variables tomadas en cuenta, para garantizar su comparabilidad en el tiempo.

En un tercer momento, la última toma se hace a su ingreso a 2do año de BGU después, cuando las estudiantes ya han recibido la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, es decir, cuando la edad del grupo oscilaba entre 16 y 17 años (Ver anexo C). Nuevamente, mediante registros administrativos que garantizan comparabilidad en el tiempo, se levanta información en torno a los tres ejes antes citados. Así, la armonización de criterios estadísticos para el levantamiento de la información de registros administrativos, permite que a lo largo del tiempo, se pueda dar seguimiento a cada uno de los individuos analizados.

3.3.3. Balance entre el grupo de control y grupo de tratamiento

Para analizar si los grupos de tratamiento y control son equivalentes, se levantó una batería de indicadores socio-económicos, relacionados con la variable de interés (Ver Anexo D).

Tabla N°13
Balance de Grupos -Características Socioeconómicas-

Característica	Tratamiento	Control	Cumple Criterio	Condición
Nivel de instrucción de la madre	25% Media	23% Media	Si*	equivalente
	75% Superior	77% Superior		
Nivel de instrucción del padre	20% Media	17% Media	Si*	equivalente
	80% Superior	83% Superior		
Edad de la madre	46,7 años	46,3 años	Si**	equivalente
Edad del padre	46,3 años	49,8 años	Si**	equivalente
Estructura familiar	75% juntos	62% juntos	Si*	equivalente
	25% separados	38% separados		
Ingreso familiar	media: USD 1400	media: USD 1500	Si*	equivalente
Hogar joven	82,1 años	88,8 años	Si**	equivalente
Acceso a Internet	si: 100%	si: 100%	Si*	equivalente
Vivienda	propia: 50%	propia: 54%	Si*	equivalente
	arrendada: 50%	arrendada: 46%		
Auto	si: 92%	si: 69%	Si*	no equivalente
	no: 8%	no: 31%		
Teléfono	si: 100%	si: 100%	Si*	equivalente
Cable	si: 100%	si: 100%	Si*	equivalente
Celular	si: 100%	si: 100%	Si*	equivalente

*Cumple si la diferencia entre tratamiento y control es menor al 5%.

**Cumple si la diferencia entre tratamiento y control es menor a 5 años.

FUENTE: Datos de la investigación

Como puede observarse en la tabla 13, el grupo de tratamiento y de control son equivalentes para todas las variables observables tomadas en cuenta. En un primer momento, se evidencia que las características familiares de cada uno de los estudiantes son equivalentes. Así, por ejemplo, se encuentra que el nivel educativo del jefe de hogar es equiparable ente las poblaciones (control y tratamiento). Éste tiende a ser alto, es decir, no menos del 80% de los jefes de hogar cuentan con educación superior. Sucede lo mismo para el caso de las madres de los estudiantes, pues tres de cada cuatro madres ha alcanzado un nivel de educación superior.

Éste también es el caso para la variable edad: Las estudiantes se desarrollan en un entorno familiar joven. En promedio, las madres de esta población tienen una edad que está en torno a los 46 años; mientras que la edad promedio de los padres es de aproximadamente 47 años. Es decir, no sólo que se trata de hogares jóvenes, sino que también la edad del padre, es equivalente a la de la madre.

Por su parte, las características económicas de las estudiantes del grupo de control y del grupo de tratamiento, también son equivalentes. Según declaran los estudiantes, sus padres perciben en promedio un salario de USD 1400 para el grupo de tratamiento y de USD 1500 para el grupo de control. Así pues, si se toma en cuenta un tamaño familiar promedio de 3,8 miembros, cada uno de los integrantes de estos hogares cuenta con un ingreso aproximado de USD 370. En consecuencia, el ingreso per cápita familiar de las familias analizadas las ubica como “familias de clase media”.

Finalmente, para caracterizar el entorno socio-económico de las estudiantes, se ha tomado en cuenta el acceso a medios tecnológicos; con el objetivo de determinar si éstos representan alguna ventaja comparativa, respecto a quienes no los tienen. Nuevamente, se evidencia que el grupo de control y tratamiento, tienen relativamente el mismo acceso a medios tecnológicos (Internet, celular, televisión por cable, etc). En este sentido, no existen diferencias de acceso a estos bienes entre los grupos. Por lo tanto, son también equivalentes en esta dimensión de la caracterización.

3.3.4. Mecanismo de participación y asignación al tratamiento

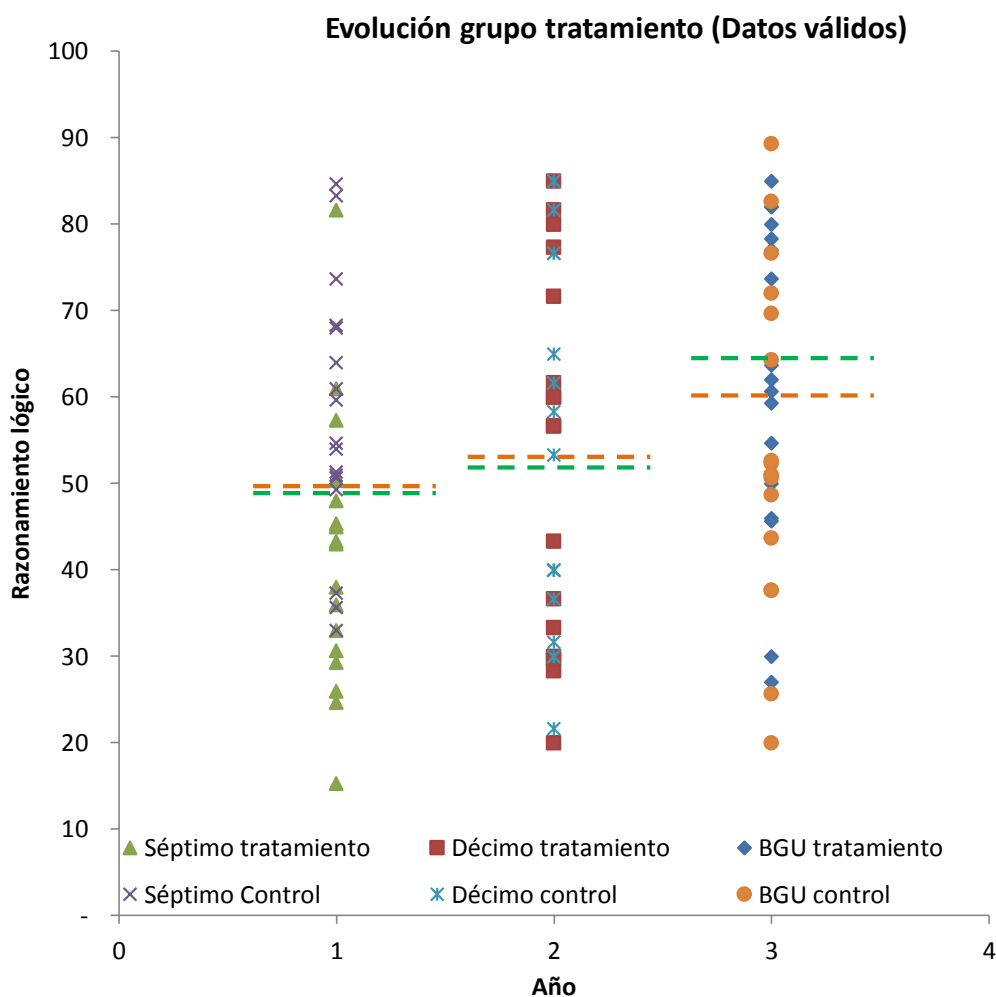
Según MacMillan (2005) la investigación de tipo semiexperimental, o cuasi experimental, se encuentra próxima a la investigación experimental puesto que se manipulan las variables, pero no hay asignación aleatoria de sujetos. Desde este

punto de vista la presente investigación fue semiexperimental y estuvo direccionada hacia las estudiantes de 1ero de BGU de La Unidad Educativa Particular Dolorosa de la ciudad de Quito.

La población seleccionada estuvo conformada por setenta y cuatro estudiantes, divididas en dos paralelos; se estudió sus resultados de aprendizaje una vez que recibieron la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico durante el año lectivo 2014-2015 (Ver anexo E), así como las prácticas metodológicas puestas en práctica por los maestros en el desarrollo de la asignatura (Ver Anexo F). Un grupo se denominó “de tratamiento” y el otro como grupo de control; la categorización de estos grupos, con características equivalentes en cuanto a los niveles socioeconómicos, motivacionales y en los niveles de desarrollo de sus habilidades intelectuales, estuvo determinado en razón de que fueron dos docentes quienes impartieron clases de filosofía, cada uno con metodologías diferentes.

3.3.5. Evolución de la población en el tiempo

GRÁFICO N° 10
EVOLUCIÓN GRUPO TRATAMIENTO (DATOS VÁLIDOS)



En el gráfico N° 10 puede observarse que la evolución previa al tratamiento, en ambos grupos era ascendente. Es decir, se evidencia que el razonamiento lógico venía mejorando. Este es un resultado previsible, en función de la edad de las estudiantes (el grupo analizado atraviesa una etapa de desarrollo físico y mental), y de la dinámica propia de sus ocupaciones académicas, que paulatinamente les exige un esfuerzo intelectual mayor al del nivel académico inmediatamente anterior.

Puntualmente, cuando las estudiantes cursaban el séptimo año de educación básica, registraban un razonamiento lógico promedio de 49,3/100 puntos para el grupo de tratamiento y de 49,9/100 puntos para el grupo de control. Es decir no existía mayor diferencia entre ambos grupos.

Casi dos años después, se evidencia que el razonamiento lógico para el grupo de tratamiento había llegado a 52,5 puntos, es decir, se había incrementado en 3,3 puntos. Por su parte, la media del razonamiento lógico del grupo de control, fue de 54,9 puntos, es decir, había crecido en 5 puntos (evolución mayor a la del grupo de tratamiento). Cabe señalar, que hasta entonces, el tratamiento no se había implementado.

No es sino hasta empezar el bachillerato, cuando la filosofía bajo la denominación de Desarrollo del pensamiento filosófico con estrategias metodológicas para el pensamiento lógico, empezaría a impartirse para el grupo de tratamiento exclusivamente, que las diferencias empiezan a hacerse notorias.

Como se señaló, en la construcción metodológica de la técnica de diferencias en diferencias, es necesario que tanto el grupo de tratamiento y el de control, presenten una evolución similar en la variable objetivo, en el periodo previo a iniciar el tratamiento. Que ello ocurra es relevante, pues permite hacer estimaciones más confiables, dado que se conoce que históricamente ambos grupos han tenido un desempeño equivalente.

A partir de entonces, una vez implementado el nuevo enfoque pedagógico en las clases de filosofía, se evidencia mediante las estimaciones de la regresión de diferencias en diferencias, los siguientes resultados

TABLA N° 14
RAZONAMIENTO NUMERICO.

Linear regression	Number of obs = 102
	F(3, 98) = 9.94
	Prob > F = 0.0000
	R-squared = 0.2163
	Root MSE = 24.282

num	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
tr	8.470588	7.526917	1.13	0.263	-6.466333	23.40751
At	28.26471	7.305665	3.87	0.000	13.76685	42.76256
TA	-4.882353	9.721822	-0.50	0.617	-24.17499	14.41029
_cons	27.94118	5.621604	4.97	0.000	16.78529	39.09707

FUENTE: Datos de la investigación

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

TABLA N° 15
REGRESIÓN SOBRE RAZONAMIENTO VERRBAL

Linear regression	Number of obs = 102
	F(3, 98) = 0.15
	Prob > F = 0.9319
	R-squared = 0.0052
	Root MSE = 24.072

ver	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
tr	-1	7.239319	-0.14	0.890	-15.36619	13.36619
At	-.3529412	6.542879	-0.05	0.957	-13.33707	12.63119
TA	-2.647059	9.509795	-0.28	0.781	-21.51894	16.22482
_cons	58.05882	5.288192	10.98	0.000	47.56458	68.55307

FUENTE: DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

TABLA N° 16
REGRESIÓN SOBRE RAZONAMIENTO ABSTRACTO

Linear regression		Number of obs = 102				
		F(3, 98) = 1.13				
		Prob > F = 0.3402				
		R-squared = 0.0310				
		Root MSE = 19.255				
rl	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[90% Conf. Interval]	
tr	-2.641457	5.370048	-0.49	0.624	-11.5587	6.275783
At	5.644258	4.425992	1.28	0.205	-1.705329	12.99384
TA	4.030812	6.278032	0.64	0.522	-6.394182	14.45581
_cons	51.97479	2.94682	17.64	0.000	47.08144	56.86814

FUENTE: DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

ELABORACIÓN: Jorge Enríquez

TABLA N° 17
REGRESIÓN SOBRE RAZONAMIENTO LÓGICO.

Linear regression		Number of obs = 69				
		F(7, 61) = 0.47				
		Prob > F = 0.8530				
		R-squared = 0.0501				
		Root MSE = 28.035				
abs	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[90% Conf. Interval]	
tr	-12.09676	14.30872	-0.85	0.401	-35.99546	11.80193
At	-10.79167	10.31326	-1.05	0.300	-28.01707	6.433733
TA	6.337121	15.67144	0.40	0.687	-19.83762	32.51186
ec_m	-2.031769	7.621627	-0.27	0.791	-14.76156	10.69802
ec_p	-1.45862	8.62004	-0.17	0.866	-15.85598	12.93874
ef_p	.2030808	7.735917	0.03	0.979	-12.7176	13.12376
ing	1.513001	4.222249	0.36	0.721	-5.539081	8.565083
_cons	65.6882	31.07436	2.11	0.039	13.7872	117.5892

FUENTE: DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dónde:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 + \beta_2 A_{it} + \beta_3 T_{it} A_{it} + \varepsilon_{it}$$

TABLA N° 18

ESTIMACIÓN SOBRE NIVELES DE RAZONAMIENTO LÓGICO

Variable	Descripción	Estimador	Nivel de Confianza
RI	Razonamiento lógico	6,34	90%
	Razonamiento abstracto		
RA		4,03	90%
RV	Razonamiento verbal	-2,64	No significativo
	Razonamiento numérico		
RN		-4,88	No significativo

La estimación, muestra que a nivel agregado el razonamiento lógico en las estudiantes que participaron en el programa de estudios, se incrementó como resultado de su participación, en 6,3 puntos, en comparación a estudiantes equivalentes que fueron excluidos del mismo. En segundo lugar, se encuentra que tal incremento en el razonamiento lógico, se explica principalmente por el incremento del razonamiento abstracto. Esta dimensión del razonamiento lógico, mostró tener un desarrollo de 4 puntos adicionales, como consecuencia de la participación directa en el programa, frente a estudiantes equivalentes que fueron excluidas. Por su parte, no se evidencia mejoras en el razonamiento verbal, ni en el razonamiento numérico, pues los cambios no son significativos a un 90% de nivel de confianza.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la filosofía, bajo los lineamientos curriculares determinados por el Ministerio de Educación del Ecuador y que han servido para delinear los contenidos de la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico para las y los estudiantes de 1er año del Bachillerato General Unificado, se inscribe dentro de la necesidad de cultivar el pensamiento filosófico en nuestros estudiantes; entendiéndose esto último como el hábito hacia una actitud filosófica que permita a las nuevas generaciones contar con las herramientas intelectuales necesarias de manera que estén preparados para generar preguntas y respuestas que signifiquen la configuración del sentido pleno para sus vidas.

Esto exige a los docentes asumir la enseñanza de la asignatura desde un posicionamiento que implique también una actitud filosófica hacia y desde el acto educativo, pues no se puede enseñar filosofía sin la base del filosofar, así como tampoco es fructífero para los estudiantes aprender filosofía sin filosofar.

Estos requerimientos también exigen asumir la enseñanza de la filosofía desde visiones epistémicas, pedagógicas y didácticas centradas en la persona del estudiante como sujeto de la enseñanza; de allí que es una exigencia concebir la enseñanza desde una integración esencial de todos los elementos curriculares intervinientes en el acto educativo.

Solo desde un punto de vista epistémico y pedagógico que conciba la enseñanza como un proceso humano tendiente a la configuración de los conocimientos desde sí mismo en coherencia con la generación de comunidades de investigación y discusión, que posibiliten el acceso a la zona de desarrollo potencial desde la vivencia de experiencias de aprendizaje que conviertan al aula en el espacio idóneo para aprender lo complejo y configurar la autonomía personal.

Desde las primeras aportaciones de los filósofos griegos, tales como Sócrates, Platón, o Aristóteles, en cuanto a la necesidad de hacer de la filosofía un saber de carácter teórico-práctico, pasando por Descartes o Kant, hasta llegar a filósofos contemporáneos como Morín, Savater o Félix García; se ha mantenido la esencia misma de la enseñanza de la filosofía, entendida como fusión de la perplejidad y el

asombro, la especulación racional y la eficacia en la conducción de la vida hacia el sentido pleno del ser; es que podemos reafirmar que la enseñanza de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento filosófico bajo el enfoque presentado, responde a esos primigenios planteamientos de los filósofos clásicos.

Si Sócrates decidió no escribir libro alguno y Platón presentó sus obras a manera de Diálogos, o si en los últimos años filósofos como Lippman, Gaarder o Savater han escrito filosofía viva para niños y jóvenes con el afán de continuar aquél enfoque socrático; entonces la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato General Unificado no puede desentenderse de la tendencia histórica. Por estas razones hemos presentado nuestra particular concepción de cómo debe ser la enseñanza filosófica en nuestro país, en cuanto a dos dimensiones importantes: La concepción misma de los contenidos, la forma de hablar de ellos y la manera dinámica de enseñar la filosofía en relación sustancial con el filosofar.

Desde este punto de vista hemos planteado que los contenidos filosóficos no se abordan de manera igual a otras asignaturas del pensum académico, so pena de correr el riesgo de convertir los contenidos en un registro historiográfico de lo que pensaron los filósofos; volviendo así a lo que la tradición filosófica en nuestros establecimientos de educación media hizo con la enseñanza de la filosofía: Arrinconarla la filosofía en el espacio de las cosas presentes pero inútiles.

En ese sentido abordamos el tratamiento de las estrategias metodológicas que hemos visto adecuadas para el abordaje de la asignatura, siguiendo las puntualizaciones que, para el efecto, delineó el Ministerio de Educación, pero combinándolas con nuestra experiencia en el ejercicio del filosofar en las aulas; así arribamos al planteamiento de estrategias metodológicas también propicias para la evaluación de los logros de enseñanza en filosofía, otorgándole al estudiante su función de agente en este proceso; aspectos que hemos plasmado a través de la propuesta de instrumentos de evaluación propicios para alcanzar esos fines.

Por tanto podríamos decir que el significado, la importancia y el desarrollo de la enseñanza de la filosofía solo cobran su verdadero sentido cuando es ejercida por personas con actitud filosófica que hacen de la clase, e incluso de la evaluación, momentos generadores de reflexión filosófica para volver una y otra vez a las aulas pero siempre con espíritu renovado y nuevamente con un sentido filosófico en la concepción misma de las estrategias metodológicas oportunas para cada momento del acto educativo.

La filosofía es escéptica, crítica, especulativa, racional, radical, se conduce por los caminos de la deducción y tiene pretensiones de universalidad porque piensa en todo y para todos. Por lo que su enseñanza despierta, sobre todo, el pensamiento lógico, mismo que es fortalecido explícita, intencionada y de manera deliberada.

Con un agudo sentido lógico es posible que nuestros estudiantes puedan someter a crítica lo que para las personas en general es común y “normal”, obteniendo respuestas coherentemente argumentadas.

De allí que en nuestra investigación hemos llegado a constatar que quienes tienen la oportunidad de aprender filosofía con las estrategias metodológicas adecuadas, superan de manera significativa en el logro de mejores niveles de pensamiento lógico a quienes pueden estudiar los mismo contenidos con enfoques diferentes. Esto nos lleva a concluir que el sitio merecido que le ha reconocido el Ministerio de Educación a la formación filosófica de nuestros estudiantes solo cobra sentido cuando alcanzamos estos o mejores niveles de desarrollo.

En tal virtud nos apoyamos en la investigación realizada en cuanto a la evolución del pensamiento lógico, cuya curva ascendente se pronuncia mucho más al estudiar filosofía, para afirmar categóricamente que el Ministerio de Educación ha acertado en la ubicación de Desarrollo del Pensamiento filosófico como asignatura obligatoria para los y las estudiantes de 1er año de Bachillerato General Unificado.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. Mexico: Porrúa.
- Arce, J. L. (s.f.). *Revistas científicas complutenses*. Recuperado el Diciembre 24 de Diciembre de 2015, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/download/.../18423>
- Aristoteles. (1982). *Tratados de lógica (el Organon)*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2000). *Metafísica Libro I*. Buenos Aires: Suramericana.
- Ausubel, D., Novak, D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. Mexico: Trillas.
- Balmes, J. (2011). *Lógica, Filosofía Elemental*. Madrid: Ibericas.
- Cansino, J. (2005). *Calculo del estimador de diferencias en diferencias aplicado a la evaluación de programas de formación*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2015, de <http://www.ual.es/congresos/econogres/docs/Institucional2/CAnsino.pdf>
- Centro universitario de desarrollo intelectual. (2015). *Catálogo de Rubricas para la evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 11 de Enero de 2016, de http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/estrategias/Material%20de%20Apoyo/cat_rubrica.pdf
- Comte, A. (2016). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Recuperado el 14 de Enero de 2016, de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/comte/discurso.pdf>
- Copi, I. (1969). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Copleston, F. (2011). *Historia de la filosofía, Grecia y Roma tomo I*. Madrid: Ariel.
- Corcelles y Castelló. (15 de 12 de 2013). *El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo*. Recuperado el 12 de 12 de 2015, de Revista de investigación educativa: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Derrida, J. (1997). *Cómo no hablar: Y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.
- Diez, A. (1942). *Evolución del pensamiento filosófico: De Thales de Mileto a Martin Heidegger*. . Valladolid: Santarrén.
- Educacion, M. d. (2013). *Estandares de Aprendizaje*. Recuperado el 4 de Enero de 2015, de <http://www-educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- Educacion, M. d. (2013). *Slideshare.net*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de <http://es.slideshare.net/Bernardyzulay/precisiones-desarrollo-pensamiento>
- Einstein, A. (30 de Junio de 1905). *Sobre la electrodinámica de los cuerpos en movimiento*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2015, de http://www.um.edu.uy/_upload/_descarga/web_descarga_203_SobreElectromecnicade...-Nmero4.pdf
- Enríquez, J. (2013). *Desarrollo del pensamiento filosófico*. Quito: Ecuador del futuro.

- Eugenio Monsalve; Miguel A, Carbonero. (10 de Junio de 2009). *Descripción de los factores medios para la Bateria BADyG M y su estudio como variable de intervención educativa*. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/expe/2544Monsalvo.pdf>
- Figueiredo, L. (1999). *La Narrativa filosófica en Aslasadair MacIntyre*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Flores, R. (1999). *Evaluación pedagógica y metacognición*. Santa fe de Bogotá: McGrawHill.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García, J. (1987). *Apuntes de Teoría de la educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guetmanova, A. (1989). *Lógica*. Moscú: Progreso.
- Guillén, M. C. (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico*. Quito: Centro Gráfico del Ministerio de Educación.
- Hernandez, L. (2 de Junio de 2104). *Test de aptitudes diferenciales y generales BADyG*. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de <https://prezi.com/rm7jy7wnkick/bateria-de-aptitudes-diferenciales-y-generales-badyg/>
- J. A. Beltrán, L. F. Pérez y M^a.I. Ortega. (2006). *Cuestionario CEA*. TEA ediciones.
- James H. McMillan y Sally Schumacher. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- José M, Navas; Maricela Escamilla & otros. (2011). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de Edupisque: <https://edusique.wordpress.com/2011/11/11/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-de-ausubel/>
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Lozada.
- Kant, I. (2003). *Biblioteca virtual universal*. Recuperado el 1 de Abril de 2015, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89799.pdf>
- Lippman Matew, Sharp, Ann Margaret. (1992). *La filosofía en el Aula*. Madrid: Etorial De la Torre.
- Maritain, J. (1975). *El orden de los conceptos*. Buenos Aires: Biblioteca Argentina de Filosofía.
- Mays, W. (1990). Programa de desarrollo de habilidades de pensamiento: un análisis. *Aprender a Pensar*.
- Medina y Navarro. (1872). *Obras completas de Platón, tomo 8*. Madrid: Edición de Patricio de Ascárate.
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2013). *Lineamientos Curriculares para el bachillerato, Desarrollo del pensamiento filosófico*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2013, de www.educacion.gob.ec: <http://www.educacion.gob.ec/documentos-pedagogicos/>

- Mora, F. (1964). *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires: Suramericana.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona [etc.: Paidós. Barcelona: Paidós.
- Moriyón, F. G. (1995). *Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía*. Madrid: Ediciones De la Tore.
- Moriyón, F. G. (s.f.). *Pregunto, dialogo, aprendo, cómo hacer filosofía en el aula*.
- Paul R. Scriven M. (1992). *Manual de pensamiento crítico. Conferencia*. Atlanta: G.A.
- Paul R. y Elder L. . (2003). *La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y Epistemología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Platón. (1996). *La República*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2001). *Dialogos*. Madrid: Libsa.
- Poincaré, H. (2005). *La ciencia y la hipótesis*. Madrid: S.L.U. Espasa libros.
- Popper, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones, el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Proyecto filosofía en español. (2001). *Diccionario soviético de filosofía*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de <http://www.filosofia.org/enc/ros/cosmol.htm>
- Savater, F. (1998). *Diccionario filosofico*. Madrid: Ariel.
- Savater, F. (2000). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Scriven, P. R. (1992). *Manual de pensamiento crítico*. Atlanta: G.A.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la Argumentación*. Barcelona: Península.
- UNESCO. (2005). *La filosofía, una escuela de libertad*. Mexico D.F.: Unesco.
- UNESCO, L. L. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006)*.
- UNESCO., L. L. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013)*.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Yuste, C., & Martínez, R. (2013). *BADyg M Manual Técnico*. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de Editorial Cepe: <http://editorialcepe.es/badyg-m/98-badyg-manual-9788478698523.html>