



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-13 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 18/09/2021 Aceptado: 23/03/2022  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.048>

# Enseñanza de la ética en el bachillerato: intervención docente basada en el enfoque por competencias y la *phrónesis*

*Teaching Ethics in High School: Teaching Intervention Based on The  
 Competency-Based Approach and Phronesis*

**Olivia Mireles Vargas**

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

 <https://orcid.org/0000-0001-6868-6000>

[olivia.mireles@gmail.com](mailto:olivia.mireles@gmail.com)

**Carlos García García**

Escuela Nacional Preparatoria Número. 4 "Vidal Castañeda y Nájera",

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

 <https://orcid.org/0000-0002-7823-6668>

[karl.schtos@outlook.com](mailto:karl.schtos@outlook.com)

**Resumen.** Se presenta el reporte de una intervención docente para la enseñanza de la ética en la Educación Media Superior a través del enfoque por competencias. Primero, se contextualiza y problematiza sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior que tuvo lugar en México en el 2008, para observar los cambios curriculares y señalar el lugar de la ética como asignatura en este subsistema y los retos de los profesores frente a estos cambios. Segundo, se presentan los principios teóricos del enfoque por competencias, así como una perspectiva filosófica sobre la enseñanza de la ética basada en la *phrónesis*, que desde una perspectiva aristotélica es traducida como prudencia, como modelo de ser ético. Tercero, se expone el diseño didáctico, así como los resultados que muestran las experiencias del docente en el aula, el trabajo de los alumnos y los resultados de los procesos de aprendizaje. En la conclusión se analiza el impacto del enfoque por competencias en la enseñanza de la ética, señalando las dificultades y limitaciones, pero también sus posibilidades para el trabajo docente al vincularse con concepciones filosóficas más amplias.

**Palabras clave.** Educación media superior, Enseñanza de la filosofía, Enfoque por competencias, Práctica docente, Estrategias didácticas.

**Abstract.** A report is presented on a teaching intervention for the teaching of ethics in Higher Secondary Education through the competency-based approach. First, the authors contextualize and problematize the report in the framework of the Integral Reform of Higher Secondary Education that took place in Mexico in 2008, in order to observe the curriculum changes in all the study plans of this educational level and to point out the place of ethics as a subject in this subsystem and the challenges of teachers facing these changes. Second, they introduce the theoretical principles of the competency-based approach, as well as a

philosophical perspective on the teaching of ethics based on *phronesis*, which from an Aristotelian perspective is translated as *prudence*, as a model of ethical being. Third, they expose a didactic design together with the results that show the experiences of the teacher in the classroom, the work of the students and the outcomes of the learning processes. Finally, they analyze the impact of the competency-based approach in the teaching of ethics, pointing out the difficulties and limitations, but also the possibilities they offer for the teaching work when linked to wider philosophical conceptions.

**Keywords.** High school education, Philosophy teaching, Competency-based approach, Teaching practice, Teaching strategies.

## Introducción

En 2008 el gobierno mexicano emprendió la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el objetivo de atender la compleja situación de este nivel de estudios. Para la mejora de la calidad de los aprendizajes, así como para dar continuidad al modelo de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), esta Reforma propuso como base del currículo el enfoque por competencias con el objetivo de: “crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas” (SEP, 2008, p. 21). Con el cambio de enfoque se buscaba, finalmente, acabar con una educación basada en “la enseñanza memorística a una centrada en competencias para la vida y el trabajo” (Bracho y Miranda, 2012, p. 157).

De tal manera que la ética, la lógica y la introducción al conocimiento filosófico se impartirían desde entonces usando el enfoque por competencias. Esta situación provocó división de posturas entre la comunidad filosófica, pues una parte sostiene que es contradictorio en tanto las competencias se enfocan hacia el práctico mundo del trabajo, mientras la filosofía tiene un espíritu crítico y reflexivo (Cifuentes, 2010). Por otra, diversos autores consideran que es posible tal articulación (Morado, 2008; Marzo y Sabariego, 2013). Es así como el docente de filosofía se encuentra desde entonces con el desafío de enseñar por competencias. Frente a este reto se decidió hacer una propuesta de intervención innovadora: enseñar ética desde el enfoque por competencias, pero desde una perspectiva filosófica que incluya la noción aristotélica de *phrónesis*.

Dado que toda intervención pedagógica debe considerar el contexto y estar fundada en planteamientos teóricos, en este artículo se expone en un primer momento el contexto de la RIEMS y sus implicaciones en la enseñanza de la filosofía, particularmente de la ética. En segundo lugar, se explican los fundamentos teóricos de la intervención: competencias y *phrónesis*. En la tercera parte se detalla la planeación didáctica y se exponen los resultados de la puesta en marcha esta intervención. Para terminar, se plantean algunas valoraciones generales sobre el quehacer del docente de filosofía en el modelo educativo contemporáneo.

## Reforma, competencias y enseñanza de ética en el bachillerato mexicano

Desde 2008, se instauró la RIEMS. Su objetivo fue resolver los principales problemas de la educación media superior, así como responder a las demandas de la dinámica mundial. Particularmente, se pretendió elevar el nivel de aprovechamiento de los alumnos. Así, con el fin de lograr una mejora sustancial en lo educativo, se buscó dar el salto de la enseñanza memorística y

enciclopédica a una basada en el enfoque por competencias. Esto tiene como consecuencia una articulación diferente de los programas y planes de estudio.

Para el docente, el aspecto más relevante de la RIEMS fue la adopción del enfoque por competencias. Su desarrollo se traduce en una vinculación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la finalidad de promover una formación integral (Cifuentes, 2010, p. 53). En resumen, algunas de las características principales de toda competencia son: estar integradas por aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales; estar enfocadas en el logro de objetivos claros; involucrar la teoría y la práctica; desarrollarse en cualquier situación; así como estar contextualizadas y cambiar históricamente (Bellocchio, 2009). Al considerar en el trabajo docente estos lineamientos, se genera un cambio de perspectiva en la enseñanza de la filosofía y, particularmente, de la ética.

El primer cambio radica en que el aprendizaje de conceptos propios de la disciplina es igual de importante que el desarrollo de habilidades cognitivas, de interpretación y análisis de problemas morales, así como el reconocimiento, valoración y modificación de las actitudes. Un segundo giro apunta que, si se busca que el estudiante desarrolle sus competencias éticas, es necesario que no sólo se enfoque en lo teórico, sino que se incluya la práctica, mediante las costumbres y la formación de virtudes. La tercera transformación consiste en que la enseñanza de la ética es una invitación a la autonomía en tanto que autoconstrucción del carácter ético de los estudiantes. Esto implica que el alumnado pueda dar razones de sus acciones, así como la capacidad de tomar decisiones personales.

En el caso del bachillerato mexicano, las asignaturas de Ética contribuyen al perfil de egreso del bachillerato, en tanto los alumnos deben conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorezcan la vida democrática, además de conocer y valorar sus características como ser humano, trabajar de manera colaborativa, respetar la diversidad y esforzarse por el logro de proyectos personales o colectivos (SEP, 2011). Asimismo, el perfil de egreso de bachillerato indica que los estudiantes deben haber desarrollado las competencias genéricas tales como: “se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”; “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva” y “participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”. Esto muestra como la enseñanza de la ética tiene un enfoque en la ciudadanía y el desarrollo de habilidades útiles no sólo en el ámbito laboral, sino en la vida misma. Es así como el objetivo de las asignaturas de Ética es: “lograr la formación de personas reflexivas con un enfoque humanista, capaces de explicar su contexto social y cultural de manera crítica” (SEP, 2014, p. 6).

Aun cuando han pasado años desde que se instaurara el modelo de competencias, la enseñanza de la ética constituye un reto, principalmente en el desarrollo de valores democráticos. De igual manera, es necesario mencionar que los objetivos educativos en nuestro país no han sido alcanzados plenamente. Los alumnos que ingresan a la media superior no cuentan con las competencias estipuladas en el perfil de egreso de la educación básica, lo que ralentiza la adquisición de las competencias propuestas para la media superior. A partir de este panorama, surgen la interrogante de cómo trabajar con las competencias en el aula con el fin de lograr un mejor aprendizaje de la ética.

## Enseñanza de la ética: competencias y la *phrónesis*

Desde el punto de vista filosófico, la enseñanza de la ética tiene como objetivo dotar al estudiante de elementos que le permitan construir su eticidad, a partir de una formación del carácter y del propio criterio (Nicol, 1994). En este sentido, la enseñanza de la ética tiene una función social, en tanto que se acepta o se rechaza una determinada concepción del mundo (Sánchez, 1990). La educación, en general, responde ya sea a un intento de reproducción o incluso un rompimiento de los esquemas culturales establecidos. De esta manera, la filosofía es ética y política. Para algunos autores, la ética está relacionada con la ciudadanía y la democracia, en esta perspectiva es necesaria una ética de mínimos en la que la voluntad de diálogo sea una pieza fundamental, así como el ejercicio de la autonomía, el descubrimiento de lo justo y su práctica cotidiana (Cepeda, 2010).

A lo largo de la historia de la filosofía, se han dado varias propuestas sobre la ética y su enseñanza. Una de ellas es la de Aristóteles, quien propone una virtud intelectual: la *phrónesis*, traducida como prudencia, como modelo de ser ético. Para Aristóteles (1985) la *phrónesis*, en tanto que virtud, se desarrolla con la práctica y de manera continua. Toma en cuenta tanto el aspecto intelectual como el afectivo del ser humano, proponiendo una relación dialéctica y que tienda a la armonía de estos dos aspectos. Asimismo, en tanto que práctica, se desarrolla en situación, obligando al sujeto a una contextualización de la reflexión y de las acciones. Es una virtud adaptativa o en palabras de Beuchot (2007), la *phrónesis* es hermenéutica. Trata de evitar los extremos del relativismo y del dogmatismo.

Con ello, se lanza a la búsqueda del “término medio”. Está completamente enfocada en la práctica. Lo importante es ser buenos, no saber lo que es el bien (Aristóteles, 1985). En su análisis sobre las acciones éticas, Aristóteles considera que toda acción consta de dos partes: una intelectual y una voluntaria.

Lo que en el pensamiento son la afirmación y la negación, son, en el deseo, la persecución y la huida, así, puesto que la virtud ética es un modo de ser relativo a la elección, y la elección es un deseo deliberado, el razonamiento, por esta causa debe ser verdadero, y el deseo recto, si la acción ha de ser buena, y lo que la razón diga el deseo debe perseguir. Esta clase de entendimiento y verdad son prácticos (Aristóteles, 1985: 1139<sup>a</sup> 23-26).

La deliberación, que es una condición necesaria para la elección y posteriormente la acción, es un discernimiento sobre las opciones, las condiciones, las posibilidades y los resultados esperados. El acento práctico que puntualiza el filósofo refiere a que en toda deliberación ética está dirigida a una acción real o probable, lo ético se materializa en la realidad. Una forma sencilla de entender la deliberación ética es a través de un silogismo práctico. Éste es un conjunto de premisas donde la primera (premisa mayor) se forma con un deseo o aspiración, una premisa menor declarativa y una conclusión donde se conjuntan las dos en forma de acción.

Premisa mayor: “deseo beber”

Premisa menor: “esto es agua”

Conclusión: acción de beber

Lo que muestra, en primer lugar, un silogismo de este tipo es que tanto el deseo como el intelecto son necesarios. Si no existiera deseo de beber, no habría acción, aunque existiera el agua, asimismo, si no reconoce que hay agua, tampoco habría acción de beber pues no hay nada para hacerlo. En el

caso de acciones éticas ocurre con frecuencia que existen varias premisas mayores lo que provoca un choque de deseos y que existan varias conclusiones.

La utilidad de la perspectiva de Aristóteles es que desde ahí se puede proponer un modo de enseñanza de la ética acorde con el enfoque por competencias. Los dos modelos consideran lo teórico y lo práctico, así como la contextualización y son evaluables mediante un desempeño o acción. La particularidad del silogismo práctico es que permite clarificar no sólo el aspecto racional, sino también el volitivo, dando el mismo peso a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Además, la prudencia es una virtud social pues se da entre los otros.

La enseñanza de la ética, desde esta posición, consiste en desarrollar en los estudiantes sus habilidades intelectuales, pero enfocadas en la práctica. Para ello, es necesario la estimulación de la interpretación de hechos y la contrastación de opiniones que ayuden al desarrollo de habilidades sociales y democráticas.

### Diseño didáctico: deseo, intelecto y acción

Calderón (s/f), considera que es imposible la existencia de una educación sin moral. La educación define, en mayor o menor medida, los valores necesarios para la toma de decisiones e incluso para dotar de sentido la existencia y la forma de conseguir las metas. Para ella la meta general de la enseñanza moral en la media superior consiste en despertar las capacidades del estudiante, más que desarrollarlas por completo. Desde esta perspectiva los objetivos de la enseñanza de la ética se resumen en que los alumnos sean capaces de: reconocerse como seres con conciencia moral; advertir la existencia de límites de lo que es válido, desarrollar una perspectiva de su vida que incluya, tanto el descubrimiento de su sentido individual como el social; dirigir de manera ética la construcción de su propio carácter; ayudar a florecer el bien común (Calderón, s/f, p. 142). Estos cinco elementos son progresivos, van de lo simple a lo complejo, pudiendo adaptarse a distintos escenarios y niveles alcanzados por los alumnos.

Desde la punto de vista de Marzo y Sabariego (2013) el aprendizaje ético, “compromiso ético” consiste en lo siguiente: a) capacidad de buscar los fundamentos que hay detrás de las ideas, acciones y juicios propios y ajenos; b) capacidad de cuestionarse la realidad y emitir juicios fundamentales en valores coherentes con concepciones éticas y deontológicas (hacia todo lo que significa bien, vivencia de sentido, realización tanto personal como profesional, sentido de la justicia); d) capacidad de comportarse éticamente sin incurrir en discriminación (Marzo y Sabariego, 2013, p. 18). De acuerdo con lo anterior, se establecen tres niveles para el desarrollo ético. El primero de ellos -que se utilizó en esta intervención didáctica debido a que está dirigida a alumnos de primer semestre - se resume en lo siguiente:

Tabla 1. Conocimiento y sensibilización ética

DIMENSIONES	INDICADORES
Conocimiento y sensibilización	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas.</li> <li>2. Aceptación crítica de nuevas perspectivas, aunque cuestionen las propias.</li> <li>3. Diferenciación entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.</li> <li>4. Reflexión sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas.</li> <li>5. Reconocimiento de los conceptos éticos y deontológicos.</li> </ol>

Fuente: Marzo y Sabariego, 2013, p. 19 (fragmento)

Las aportaciones de Calderón (s/f) y de Marzo y Sabariego (2013) se complementan con nuestra interpretación de la *phrónesis* aristotélica. Tomando como referencia el silogismo práctico, se propone una estrategia didáctica basada en tres momentos: uno de deseo, otro de intelecto y uno de acción. Esto responde a la finalidad de la ética aristotélica, que en palabras de Nussbaum consiste en: “la clarificación individual y la armonización colectiva” (2003, p. 102); en tanto que: “[...] un proceso de doble sentido en que se produce la clarificación mutua de la experiencia y una visión o visiones generales de la vida humana, proceso que nunca pretende erigirse en fin y remite de nuevo a la experiencia como lugar propio del juicio práctico” (Nussbaum, 2003, p. 99).

El objetivo de la estrategia es que, a través del ejercicio de estos momentos, el alumno pueda desarrollar paulatinamente el reconocimiento de sus deseos e intenciones, un acercamiento a otras posibilidades, un análisis más amplio tanto de las causas como de las consecuencias de las acciones pasionales, así como la valoración de las opiniones de otros y una consciencia sobre su actuar. Con esto se pretende atacar tres problemáticas en la enseñanza de la ética: 1) el alumno no encuentra utilidad en analizar el concepto, dado que no refiere a su contexto; 2) lo procedimental es puramente técnico, en tanto que los contenidos son analizados, pero no aplicados o ejemplificados; 3) mayor valoración de lo teórico sobre lo práctico.

De lo anterior se desprende la propuesta general de esta intervención didáctica que consiste en reinterpretar el enfoque por competencias desde la *phrónesis* aristotélica, en el caso de la ética, siguiendo el esquema del silogismo práctico, quedando de la siguiente manera.

Actitudinal + conceptual = procedimental

Siendo esto una interpretación del esquema aristotélico:

Deseo + intelecto = acción

El primer momento de la estrategia, denominado “deseo”, consiste en la sensibilización de los estudiantes sobre un tema en específico. Para ello se permite expresar sus opiniones sin importar lo poco trabajadas que sean. Asimismo, se propone hablar de temas y enfoques de interés para los alumnos. El objetivo es que el alumno, desde sus propias experiencias logre una conexión con los contenidos.

El segundo momento, “intelecto”, consiste en el análisis y contraste de opiniones sobre un tema específico. Se espera que el alumno, al haberse sensibilizado, trate de justificar su postura ante los demás. Para ello se propone un análisis de pros y contras sobre distintas posturas. La incitación al diálogo es adecuada en este momento.

El tercer momento, “acción” consiste en la aplicación de lo aprendido a partir de la identificación de un problema y proponer una solución. Aquí ocurre un retorno a la experiencia donde el alumno puede dar razones de sus opiniones, así como reconocer los hechos y las perspectivas de los demás.

La estrategia didáctica fue implementada en el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), a mediados de septiembre de 2017. La tarea principal consistió en trabajar el primer bloque del programa de Ética I titulado “La ética como disciplina filosófica”. En él se establece como propósito: “[El alumno] comprende el origen de la Ética, las disciplinas que se relacionan con ella y

las escuelas de pensamiento filosófico, diferenciando el estudio de ésta con la moral y su congruencia con la vida cotidiana.” Sus contenidos, a grandes rasgos, son: el origen de la ética y su relación con la filosofía, diferencia entre ética y moral, relación de la ética con la estética y principales escuelas éticas, donde se mencionan cuatro filósofos: Sócrates, Aristóteles, Epicuro y Kant. Este primer bloque está relacionado con la competencia genérica: “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”.

Así, el objetivo de la estrategia fue el desarrollo de la competencia genérica a partir de los tres momentos especificados en la *phrónesis*, así como con las aportaciones de Marzo y Sabariego (2013). De esta manera la intervención didáctica se centró en dos aspectos del programa: la distinción entre ética y moral, así como las ideas de los cuatro filósofos ya enunciados. Para lograr esto se utilizó como hilo conductor el concepto de felicidad para tratar, ejemplificar y problematizar los contenidos descritos. A partir de la pregunta ¿qué es la felicidad?, se analizaron las nociones comunes de felicidad, así como las propias de los alumnos, las fuentes de la felicidad y la discusión de las distintas perspectivas de los filósofos acerca de este concepto. Tomando como modelo la *phrónesis* y las competencias, así como las indicaciones de Calderón (s/f) se establecieron los siguientes aprendizajes:

- ✚ Conceptual: reconocimiento y distinción de varios conceptos, así como de autores.
- ✚ Procedimental: ejemplificación de los conceptos a partir de elementos cotidianos, reconocimiento de distintas formas de ver un concepto.
- ✚ Actitudinal: reconocimiento de que el propio alumno puede generar conocimiento, crítica a las ideas preconcebidas.

La intervención tuvo una duración de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una. Se trabajó con cuatro grupos de primer semestre, todos en el turno vespertino. La cantidad de alumnos es en promedio cuarenta por grupo, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Estas características fueron determinantes para planear las actividades que tienen como objetivo la ejemplificación, el análisis y la contratación de opiniones. Asimismo, debido al número de alumnos, se trabajó en equipos de no más de cinco integrantes, lo que permitió la discusión sobre los temas.

Dado el contexto de los alumnos, así como los temas del programa de Ética I, se pretende desarrollar la competencia genérica, a partir del atributo relacionado con el reconocimiento de las propias ideas y su cambio a partir de la integración de nuevos conocimientos. Esto se relaciona con la competencia disciplinar en tanto que el enfoque hacia el problema de la acción humana, propio de la ética, desde el análisis de los distintos sentidos de algunos conceptos éticos. Así, se busca que el alumno reflexione sobre algunos conceptos éticos, desde distintas formas de entenderlos, con el fin de que eventualmente se desarrolle su dignidad y autodeterminación. Para ello, se incita al alumno a una sensibilización propia del momento del deseo, un análisis de sus opiniones en el momento de intelecto y una valoración de su proceso en el momento de acción.

## Sesión 1

Episodio 1.1. El docente explica los contenidos a tratar en estas sesiones (descripción del primer bloque del programa), así como la forma de trabajo, la evaluación y los trabajos a realizar.

Episodio 1.2. Se detonan los conocimientos previos con la pregunta: ¿qué los hace felices?, los alumnos contestan y socializan sus respuestas, el docente estimula a contrastar mediante sugerencias y comentarios. Se organiza la discusión sobre qué es lo que hace más feliz a una persona.

Episodio 1.3. Se realiza la lectura de "No me importa que me digan loca, si así soy feliz" (s/a, 2017), donde se pide a los alumnos que distingan las nociones de felicidad de la sociedad y las del personaje principal de la lectura con el fin de incitarlos a la reflexión.

## Sesión 2

Episodio 2.1. A partir de la descripción de personajes, donde cada uno representa la *akrasía* (felicidad basada en los excesos), la moral (felicidad basada en lo que la sociedad considera adecuado) y la ética (criterio propio de felicidad que no excluye a los anteriores), se impulsa a los alumnos a reflexionar sobre qué necesita cada uno de ellos para ser feliz.

Episodio 2.2. Se pide a los alumnos que socialicen sus respuestas para tratar de llegar a un consenso y responder qué es lo que necesita cada personaje para ser feliz. Con ello, se alienta a que los alumnos lleguen a acuerdos sobre distintas formas de ver la felicidad y cómo podría alcanzarse.

Episodio 2.3. El docente introduce y explica los conceptos de *akrasía*, moral y ética, mostrando, de manera sencilla, las diferencias entre estos conceptos.

## Sesión 3

Episodio 3.1. El docente explica la idea de felicidad de Sócrates y pide a los alumnos que realicen un organizador gráfico donde ejemplifiquen tres elementos que hagan feliz su alma y no su cuerpo.

Episodio 3.2. El docente explica la idea de felicidad de Aristóteles y pide a los alumnos que realicen un organizador gráfico donde ejemplifiquen cinco elementos que hagan felices, mediante una "escalera de la felicidad", lo que hace feliz a la parte vegetativa, sensitiva y racional del alma.

Episodio 3.3. Se socializan algunas respuestas, poniendo énfasis en la diferencia entre las ideas de Sócrates y Aristóteles.

## Sesión 4

Episodio 4.1. El docente explica la idea de felicidad de Epicuro y pide a los alumnos que realicen un organizador gráfico donde ejemplifiquen cinco elementos sobre la felicidad de cada uno de los tipos de placeres de acuerdo con el filósofo.

Episodio 4.2. El docente explica la idea de felicidad de Kant y pide a los alumnos que realicen un organizador gráfico donde ejemplifiquen cinco reglas que contribuyan a la felicidad basadas en el respeto al deber.

Episodio 4.3. Se socializan algunas respuestas, poniendo énfasis en la diferencia entre las ideas de Epicuro y Kant, así como la comparación con las ideas de Sócrates y Aristóteles.

## Sesión 5

Episodio 5.1. Se proporciona a los alumnos el siguiente “cuadro ético” con el fin de que, mediante sus respuestas, puedan valorar su aprendizaje, así como sus habilidades para ejemplificar un concepto.

Tabla 2. “Cuadro ético”

Mi felicidad				
¿Qué pensaba al principio sobre la felicidad?	¿Qué aprendí?		¿Qué pienso ahora?	
¿Qué se necesita para ser feliz? (dibujos)				
Cosas materiales	Compañía	Conocimiento	Actitud	Reglas

### Resultados: *phrónesis* como ideal educativo

En la primera sesión de la estrategia los alumnos mostraron interés. La primera actividad, en donde los alumnos escriben qué es la felicidad para ellos y su posterior lectura, fue grata para la mayoría. Algunas respuestas fueron reveladoras para los demás alumnos. En el segundo punto los alumnos trabajaron en la lectura de “No me importa que me digan loca, si así soy feliz”. No se obtuvo el impacto esperado pues se tenía en mente que se generara una discusión más provechosa. La gran mayoría de los alumnos realizaron la actividad. De manera general, los alumnos fueron capaces de identificar dos interpretaciones de la felicidad.

En el segundo momento (sesiones dos, tres y cuatro) se obtuvieron resultados diversos. En la primera parte (distinción entre ética, moral y *akrasía*) los alumnos respondieron a las preguntas de qué haría felices a los tres personajes con respuestas que van desde las drogas, la diversión, salir más, hasta la importancia de la familia y del estar bien consigo mismo. Posteriormente, en las siguientes dos sesiones, se trabajó con el organizador gráfico de los filósofos. En el caso de Sócrates, la mayoría supo distinguir entre bienes del cuerpo y bienes del alma, aunque algunos fueron incapaces de concebir un bien del alma, mientras que otros los confunden aún con los del cuerpo.

Un ejemplo del trabajo de los alumnos es el del alumno Kevin, quien interpretó la frase socrática “El conocimiento del bien nos conduce a la virtud. La práctica de la virtud nos conduce a la felicidad” a partir de la ejemplificación del cuidado del alma. El alumno pone como ejemplo los triunfos y logros, no hacer caso a las críticas de los demás y evitar a los enemigos y vicios; así como el amor y la motivación, la superación, la buena música y los consejos. Esto da muestras de una movilización del saber, al relacionar las palabras de Sócrates con su contexto, así como interpretar y ejemplificar lo dicho por el filósofo.

En cuanto al tema de Aristóteles, los alumnos realizaron una “escalera de la felicidad”. En un principio, los alumnos mostraron dificultad al momento de distinguir la parte animal y la parte racional. En el escalón superior (lo que hace más feliz a la parte racional) varios alumnos escribieron amor, familia, experiencias o deporte.

Para la tercera parte del organizador gráfico se trató el tema de los tipos de placeres en Epicuro, utilizando la frase “La felicidad es la mediación entre los tres tipos de placeres”. Como ejemplo, la alumna Perla ejemplifica como placer natural y necesario al agua, el aire, la comida y el calor; como placer natural no necesario el dinero, el amor, la amistad, el hogar y las drogas; y como placer no natural ni necesario el ser millonario, ser inmortal, volar y tener poderes. Esta alumna fue capaz de distinguir los tipos de placeres, aunque dándole mayor peso a los naturales no necesarios.

En la cuarta parte, la de Kant, los alumnos tuvieron dificultad ante la idea de reglas que contribuyan a la felicidad. La frase utilizada fue “La felicidad más que un deseo, alegría o elección es un deber”. Teniendo en cuenta lo complejo del concepto kantiano de deber, se permitió que los alumnos escribieran reglas comunes, que no cumplen con los criterios de este filósofo, pero que sí acercan a los alumnos al concepto de deber y orden. En algunos grupos se apoyó la actividad indicando que completaran frases que comienzan con “yo debo de” para clarificar la idea.

Debido a los sismos de septiembre de 2017 en México que tuvieron como resultado el cese de clases, no fue posible implementar la estrategia de forma continua, por lo que se pidió a los alumnos que realizaran el “cuadro ético” de tarea. Los resultados muestran que los alumnos se apropiaron de poco en el sentido conceptual, sin embargo, en cuanto a lo procedimental y lo actitudinal los alumnos muestran un avance al ver la felicidad no sólo como algo personal, sino también como algo que incluye a los demás. Hay casos en que los alumnos se dan cuenta que hay varias formas de llegar a la felicidad, así como que depende más de lo interno que de lo externo. En cuando a la sección de dibujos, los alumnos no tuvieron problemas al ejemplificar cosas materiales y compañía, pero en el caso de conocimientos, actitud y reglas, el docente explicó, retornando al momento de deseo, que se trata de qué cosas les gustaría aprender, qué tipos de actitudes se requieren para ser feliz y qué reglas se necesitan para ello.

Los resultados muestran que los alumnos lograron identificar distintas fuentes de la felicidad. Algunos alumnos muestran un cambio en su opinión sobre la felicidad al pasar de “un estado de ánimo surgido de la satisfacción” a “una emoción cuando se alcanza una meta deseada”. El cambio es pequeño, pero permite mostrar la inclusión de la idea “meta deseada” en su opinión sobre la felicidad. Otros estudiantes, reconocen que la felicidad es un impulso que lleva a las personas a alcanzar lo que desean. Esto también es muestra de un aprendizaje de la idea aristotélica de felicidad.

Es importante señalar que los alumnos, al estar habituados a un modelo más conductista que por competencias, requirieron continuamente las instrucciones del docente. Los alumnos consideran que el aprendizaje está relacionado con apuntes, dictados, ejercicios y resolución de problemas. Se trató de hacer ver a los estudiantes que el aprendizaje, en esta particular estrategia, puede ser visto como ejemplificación y análisis de un concepto. Un elemento que funcionó fue el uso de dibujos y frases simples. En general el alumno se mostró dispuesto, aunque no completamente entusiasmado a las actividades. Esto es resultado de haber roto su esquema conductista: los alumnos no sabían cómo trabajar. Algunos alumnos pudieron comprender la nueva forma de trabajo y se encargaron de realizar los ejemplos por ellos mismos. Otros prefirieron apoyarse en los ejemplos de los demás y hacer los propios lo más parecido posibles a los de sus compañeros. Este rasgo se hizo más notorio en temas más complejos como el caso de Kant. Pareciera que ellos identifican el trabajo escolar con apuntes y, cuando se propone otro tipo de actividad, no es entendida como trabajo real, dando lugar al desorden y la indiferencia.

La estrategia didáctica contempla cinco evidencias: cuatro organizadores gráficos y un cuadro final de evaluación. Para la evaluación general se utilizó la siguiente rúbrica.

Tabla 3. Rúbrica general.

Indicadores	Descriptorios			
	Insuficiente (5)	Suficiente (6-7)	Destacado (8-9)	Excelente (10)
Aceptación crítica de nuevas perspectivas.	El alumno no tuvo ningún cambio de perspectiva. Considera que la suya es la única válida.	El alumno reconoce otras perspectivas, pero es incapaz de asimilarlas a su postura.	El alumno toma en cuenta otras perspectivas siempre y cuando no entren en contradicción con las suyas.	El alumno reconoce otras perspectivas incluso aunque contradigan las suyas.
Conciencia de ver las cosas de otra forma.	El alumno sólo reconoce una única forma de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos poco precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos precisos de otras formas de entender una idea.	El alumno puede dar ejemplos cotidianos y precisos de otras formas de entender una idea.
Diferencia entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás.	El alumno es incapaz de distinguir hechos de opiniones.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás desde sus propias opiniones, sin reconocer hechos.	El alumno cuestiona las opiniones de los demás distinguiendo hechos básicos de opiniones.	El alumno diferencia hechos y opiniones en las explicaciones de los demás.

En cuanto a la evaluación general de los cinco grupos se tienen los siguientes resultados: 31 alumnos se situaron en el primer nivel con avances mínimos, 83 estudiantes lograron un avance intermedio, 42 lograron avances mayores. La mayoría de los alumnos distinguen entre ética, moral y *akrasía*, así como ejemplifican distintas formas de felicidad relacionadas con su cotidianidad. En este punto, el tratamiento de los filósofos y sus definiciones de felicidad alcanzó un nivel intermedio. En cuanto a lo actitudinal, hubo un menor desarrollo, siendo pocos los alumnos que reconocen un cambio sustancial en su noción de felicidad y su aplicación en su vida, como era de esperar, de acuerdo con las precisiones de Calderón (s/f).

### El quehacer del docente de ética: cinco reflexiones para la mejora

El cambio de modelo de una enseñanza tradicional al enfoque por competencias puede representar un choque tanto para los alumnos como para el docente, en el caso específico de la enseñanza de la ética. Sin embargo, las aportaciones descritas en este trabajo como el modelo aristotélico de la *phronesis* permiten crear un panorama más amplio que el del cambio de modelo curricular. A lo largo de esta intervención nos dimos cuenta de que los alumnos no están habilitados aún a las competencias aun cuando en la educación básica se trabaja con este enfoque. Sin embargo, el trabajo realizado con ellos desde la visión aristotélica, y apoyado por los autores descritos, permitió mostrar que es posible lograr avances limitados pero significativos en la

enseñanza de la ética. Parece que el trabajo en la educación básica y posteriormente en el nivel medio se debería poner un mayor acento en las actividades prácticas o de discusión-interpretación.

Lo logrado hasta el momento por la RIEMS da cuenta de un escaso desarrollo de las competencias necesarias para ser ético. Es necesario, por lo tanto, dar un giro al enfoque para posibilitar el desarrollo de tales competencias con la finalidad de formar ciudadanos críticos para la sociedad.

En cuanto a la experiencia de intervención docente, se apuntan los siguientes hallazgos:

- 1) La enseñanza de la ética es pausada y requiere paciencia. No se puede esperar resultados sobresalientes rápidamente.
- 2) El estilo tradicional de enseñanza, al cual están habituados los alumnos, dificulta las metodologías basadas en competencias.
- 3) Se requiere formar al alumno para que valore su propio aprendizaje.
- 4) Se requiere de un arduo trabajo del docente en la interpretación del currículo para adecuarlo al contexto de los alumnos.
- 5) El procedimiento descrito a partir de la *phrónesis* funciona como guía para la enseñanza de contenidos en ética y las formulaciones de Marzo y Sabariego operan como movilización de saberes específicos.

Se espera que este trabajo propicie la reflexión y contribuya a mejorar la práctica docente en el campo de la ética. Asimismo, queda abierta la discusión sobre los objetivos y los modos para lograr que los alumnos desarrollen realmente una competencia ética.

## Referencias

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea - Ética Eudemia*. Gredos.

Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. ANUIES.

Beuchot, M. (2007). *Phrónesis, filosofía y educación*. UNAM.

Bracho, T. y Miranda, F. (2012). "Situación actual y reforma educativa". En *La educación media superior en México: balance y perspectivas*. FCE.

Cepeda Mayorga, I. (2014). Adela Cortina, Las raíces éticas de la democracia. Horizontes Filosóficos: Revista De Filosofía, Humanidades Y Ciencias Sociales, 1(1), 201–204. Recuperado a partir de <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/horizontes/article/view/269>

Calderón, C. (s/f). "Por un bachillerato público moral", s/d.

Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J. M. (2010). Introducción. En Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J. M. (coords.) *Didáctica de la filosofía* (pp. 5-10). GRAÓ.

Nicol, E. (1994). Del Oficio. *Boletín de Filosofía y Letras* N°. 1, UNAM.

Marzo, L. y Sabariego M. (2013). Rúbricas para la evaluación por competencias. En Alsina, J. (comp.), *Cuadernos de docencia universitaria* No. 26. Ediciones Octaedro.

Morado, R. (2008), *La enseñanza de la filosofía en la Reforma de la EMS*, UNAM en <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>

Nussbaum, M. (2003), *La terapia del deseo*, traducción por Miguel Candel, Barcelona, Paidós.

Sánchez, A. (1990). *Filosofía y circunstancias*. Ánthropos.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. SEP.

Secretaría de Educación Pública-Colegio de Bachilleres (2014). *Programa de asignatura: Ética*. SEP.

Vargas, G. (2010), *El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México (estudio introductorio)*. en *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* Editorial Torres Asociados.