

# PERFIL TAXONÓMICO DE LAS ASIGNATURAS FILOSÓFICAS DEL CCH

## *1.0.0. Presentación.*

*Parece conveniente presentar un documento sobre el análisis taxonómico de las asignaturas filosóficas (Ética y conocimiento del hombre, Filosofía y Estética), precisando el significado y alcance de los términos que se emplean en él.*

*Según Filho (1978), cualquier fenómeno que se desarrolle en un plantel escolar, es analizable en función de tres perspectivas, una histórico-social, otra comparativa y, finalmente, una de eficiencia. En esta última, las cuestiones educativas son tratadas "en términos de objetivos sucesivos a obtener mediante una instrumentación racional, con mayor dominio de la acción intencional de educar, por medio de las escuelas. . .". En esta esfera debe ubicarse el presente estudio cuyo supuesto, básico es que cualquier materia o asignatura, incluyendo en esta afirmación a las asignaturas filosóficas y a cualquier corriente filosófica, puede ser enseñada con eficiencia y que ésta implica una planificación de los cursos por sus objetivos, los que a su vez son clasificables en una taxonomía educativa, de empleo convenido para fines de comunicación (Bloom y colaboradores, 1948).*

*Por lo anterior, las asignaturas filosóficas son tratadas en este documento como experiencias educativas transmisibles, como acciones intencionales de educar (planificadas) y no como actividades de investigación filosófica que se propongan la adquisición de conocimientos nuevos en el campo de la problemática de este conocimiento. Así, este documento no pretende ser una filosofía de la enseñanza*

*de la filosofía, sino una investigación educativa sobre las asignaturas filosóficas.*

## *1.0.1. Objetivos de la investigación.*

*Concretamente, este documento es un análisis cuantitativo de los objetivos específicos tal y como se definen en los programas y guías de estudio de las asignaturas filosóficas antes mencionadas, existentes en la actualidad en el Plantel Naucalpan. Con tal análisis me propongo contestar a las siguientes preguntas:*

- a. ¿Qué objetivos se proponen alcanzar las asignaturas filosóficas?*
- b. ¿Cuál es el perfil taxonómico de las asignaturas filosóficas?*
- c. ¿Qué recomendaciones pueden concluirse del estudio del fenómeno, a fin de mejorar la enseñanza?*

## *1.0.2. Campo de la investigación.*

*Existen en el plantel Naucalpan tres tipos de documentos que a continuación se mencionan y se describen brevemente:*

○ *Plan de estudios de las asignaturas de Filosofía, Ética y conocimiento del hombre y Estética. Enlista temas de las asignaturas, sin definir objetivos particulares ni específicos. Enuncia sin precisarlos, los objetivos generales de los cursos bajo el rubro de: justificación.*

○ *Programa de estudios. Existe sólo para Ética y conocimiento del hombre. Enlista temas de esta*

asignatura, define objetivos generales y presenta la planificación específica de la primera unidad.

● *Guías de estudio.* Existen para Filosofía y Estética. Algunas definen objetivos generales y todas definen objetivos específicos u operacionales. Incluyen tareas, bibliografías parciales e instrumentos de autoevaluación.

Las guías de estudio y el programa de Ética, Filosofía y Estética han sido los documentos analizados, particularmente sus objetivos específicos u operativos. Los llamados planes de estudios, al carecer de una definición precisa de objetivos, fueron desechados.

### 1.0.3. Justificación del presente estudio.

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje supone substituir la improvisación y el empirismo por una dirección unificada hacia metas claramente definidas. He aquí una afirmación a la que nadie hoy pone reparos, al menos teóricamente. En la práctica, su aceptación implica cuestiones diversas, que se me resumen en el concepto de compromiso, y ante el cual sí se presentan reparos de grado variable. Me gustaría pasar ahora a describir ese concepto de compromiso, como una vía de justificar este estudio.

Al definir un objetivo, el profesor está consciente de asumir frente a sus alumnos un compromiso precisable en los siguientes términos:

a. se compromete a transmitir un conocimiento o un valor, identificables en términos de conductas observables en el estudiante al término del proceso enseñanza-aprendizaje.

b. se compromete a proporcionarle al estudiante los medios para alcanzar tal conducta.

c. se compromete a elaborar y aplicar los medios para medir la eficiencia con la que el estudiante posee la conducta terminal.

d. se compromete a fijar un nivel de eficiencia con el que el alumno debe demostrar la posesión de la conducta terminal.

Se compromete, el profesor, a ser eficiente pues de ello depende que se le tome en serio como maestro, de ello depende su profesionalización. Tal eficiencia puede ser medida, desde luego. Algunos son de la opinión que sugiere que un maestro ha cumplido con eficacia su compromiso con los alumnos, por el grado de afecto y aceptación con el que los estudiantes parecen recibirlo. Así, medir el grado de eficiencia de un maestro se convertiría, al parecer, en función apropiada para un aplausómetro que aún espera ser inventado. Otros piensan que un maestro ha cumplido con eficiencia su compromiso de enseñar cuando son pocos los alumnos que reprobaban su curso, o bien, cuando asiste puntualmente a sus clases, etc. A mi parecer todos esos indicadores, sin ser del todo inadecuados, son parciales en función de determinar objetivamente si un profesor cumple eficientemente su compromiso de enseñar. A mí me parece que esos indicadores y otros más están ínsitos o son el resultado de planificaciones adecuadas. Y una planificación lo es cuando sus objetivos y tareas son identificables en una taxonomía.

De la ubicación del objetivo en una taxonomía depende el análisis de las tareas necesarias para alcanzarlo (ya sean éstas, lecturas guiadas, actividades grupales en el salón de clase o de campo, antologías, audiovisuales, etc.), la elaboración de medios unificados de evaluación, así como el nivel de eficiencia alcanzado por los estudiantes. Por ello, me parece que un maestro que planifica adecuadamente su curso se ve motivado a asistir a la escuela, igual que sus alumnos: que pocos de sus alumnos reprobarán pues en efecto la mayoría habrá alcanzado la conducta terminal en el nivel de eficiencia esperado y, desde luego, se oirán más aplausos que rechiflas cuando tal profesor se pasee por su salón o por los corredores.

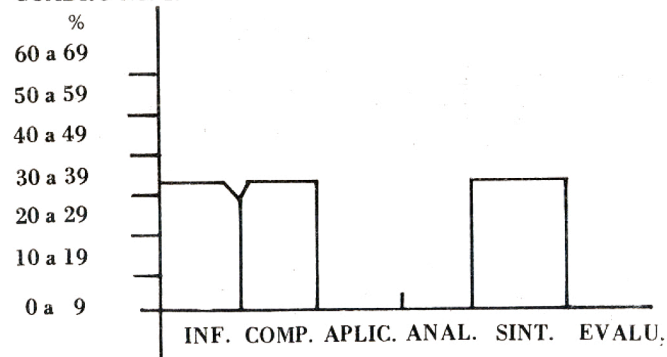
Porque tal planificación existe, aunque tentativamente, en el plantel, se justifica el análisis de sus objetivos a fin de saber cuáles son los dominios o destrezas que pretenden desarrollar en los alumnos

(o si se prefiere, el objetivo a., de esta investigación), qué grado de eficiencia presentan sus planificaciones (o si se desea, el objetivo b de esta investigación) y, finalmente, cómo podrían mejorarse éstas (o, si se prefiere, el objetivo c del presente).

Por lo anterior, creo que el objetivo general de esta investigación, no es desacreditar o elogiar a persona alguna. aún cuando los documentos que se analizan sean el producto de personas concretas, sino que su objetivo general es el de servir de instrumento de autocorrección del proceso de planificación de la enseñanza.

## II.0. Análisis taxonómico de los objetivos específicos en Etica y conocimiento del hombre. Semestres I y II.

CUADRO No. 1.\*



\* Fuente de información. Etica y conocimiento del hombre. Programa 77-78. Prof. Nicolás Velázquez. Naucalpan, julio de 1977.

El cuadro permite observar que los objetivos específicos definidos en esta planificación no abarcan todas las clases taxonómicas del dominio cognoscitivo. Esto indica que el proceso enseñanza-aprendizaje no es planificado como un proceso gradual de lo más sencillo a lo más complejo, que su secuencia se interrumpe (al pasar de la comprensión a la síntesis y al suspenderse el proceso en la síntesis) y que

no desarrolla en el educando otras facetas estimables de su personalidad.

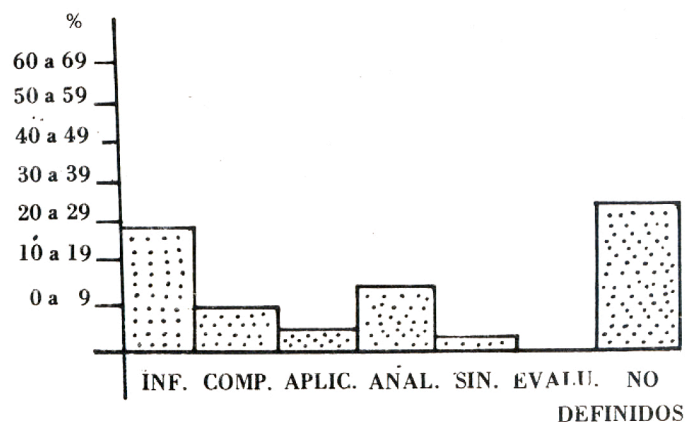
En la gráfica se puede observar además, que en las clases taxonómicas desarrolladas existe una simetría expresable en la siguiente descripción:

información: 33.33%  
comprensión: 33.33%  
síntesis: 33.33%

Esta planificación se reduce a la primera unidad del programa por lo que resulta recomendable, en particular, que se complete hasta que las restantes unidades queden planificadas. Asimismo, es recomendable que en la planificación futura se entienda que un alumno debe ser informado con la finalidad de que adquiera destrezas de comprensión, aplicación, análisis, síntesis y aplicación de la información que recibe. Sólo así la planificación futura garantizará un proceso gradual y, por tanto, efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

## II.0.0. Análisis taxonómico de los objetivos específicos de Estética I.

CUADRO No. 2\*



\* Fuente de información: Guías de estudio. Estética I. Elaborada por las profas. Raquel Bolaños Cadena, Lourdes Pierod Posada y Eloísa Rodríguez. S/F.

1. Se consideran en este grupo, enunciados que no definen una meta educativa en términos de conducta observable. Se consideró como objetivo el que define metas educativas en términos de tal conducta, haciendo omisión de otros elementos definitorios (como condiciones y niveles de eficiencias) que no aparecen en los documentos analizados.

En el cuadro anterior se observa que la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje se interrumpe al darse por concluida la planificación en la clase taxonómica de síntesis. El nulo desarrollo de la clase taxonómica de evaluación señala que la planificación no ofrece al alumno la adquisición de destrezas en juzgar, evaluar, estimar, escoger, seleccionar, etc., al menos no de una manera clara, explícita y precisa, en el terreno de la producción artística y de las teorías filosóficas elaboradas sobre su naturaleza y función. Tal omisión parece ser relevante en esta asignatura de la que cabe esperar que dote al alumno de las destrezas necesarias para que juzgue y seleccione racionalmente sobre sus personales preferencias y actitudes hacia el arte y su explicación filosófica, como parte de su desarrollo como persona y como medios para el estudio eventual de una actividad profesional en relación con las artes.

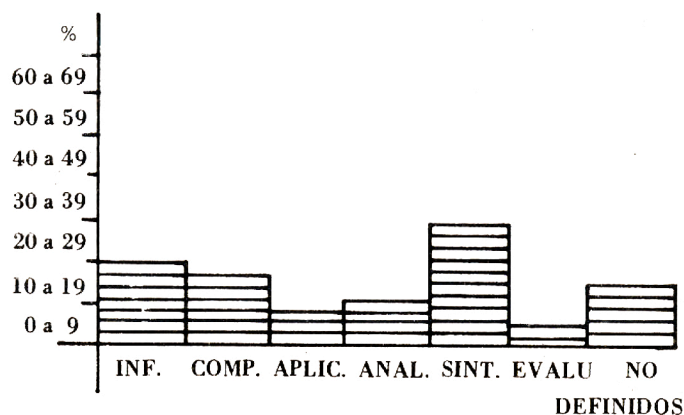
Otros rasgos de la planificación en esta asignatura son el raquítico desarrollo de ciertas áreas taxonómicas, lo que vuelve a incidir sobre el desarrollo armónico de la personalidad del estudiante e introduce una asimetría formulable en los siguientes términos:

información:	28%
comprensión:	10%
aplicación :	5%
análisis :	17%
síntesis :	2%
<hr/>	
Total	62%

A lo que debe agregarse que faltan objetivos por definir (35%) y la tendencia a verbalizar la enseñanza, esto es, al menos, lo que indica la desproporción entre la información (28%) y su análisis (17%).

## II. 0.1. Análisis taxonómico de los objetivos específicos de Estética II.

CUADRO No. 3\*



\* Fuente de información: Guías de estudio. Estética II. Elaborada por las Profas. Raquel Bolaños Cadena, Lourdes Pierod Posada y Eloísa Rodríguez. S/F. CIDA 790023.

Se puede observar aquí que la secuencia del proceso es ininterrumpida, lo cual demuestra prácticamente que esa secuencia es posible cuando la planificación es un poco más seria. Se observa también que el desarrollo de las clases taxonómicas es asimétrico en detrimento del desarrollo armónico de la personalidad del alumno. Aunque ciertamente su número se reduce, existen en esta planificación objetivos sin definir (debido a esto se dice que ella es un poco mejor) y que sería recomendable planificar.

La desproporción de clases taxonómicas se formula del modo siguiente:

información: 19%  
 comprensión: 17%  
 aplicación : 6%  
 análisis : 10%  
 síntesis : 30%  
 evaluación : 2%

---

84%

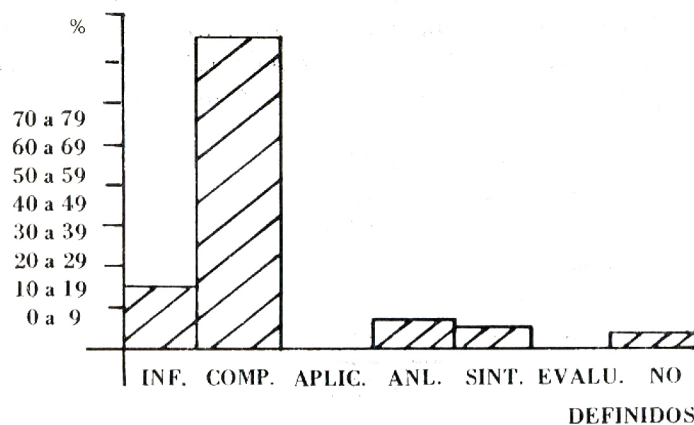
objetivos no  
 definidos : 15%

---

99%

### H.0.2. Análisis taxonómico de los objetivos de Filosofía I.

CUADRO No. 4\*



\* Fuente de información. Guía de estudio. Filosofía I.

Elaborada por la Profa. Judith Santamaría Díaz.  
 Nota: la guía de estudio toma en consideración el contenido temático y bibliografía elaborados por

los maestros que imparten la materia de filosofía en el C.C.H. Plantel Naucalpan. S/F.

El cuadro permite observar dos fenómenos recurrentes en la planificación de estas asignaturas: la interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo desigual de las clases taxonómicas, o sea, los fenómenos de ineficacia en la planificación y la muy relativa estimación por el desarrollo armónico de la personalidad del alumno. La presencia de tales fenómenos es demostrable en los siguientes términos:

información: 11%  
 comprensión: 74%  
 aplicación : 0%  
 análisis : 6%  
 síntesis : 4%  
 evaluación : 0%

---

98%

Objetivos no  
 definidos : 2%

---

100%

El perfil general de esta planificación indica que en ella el alumno es estimulado a informarse un tanto, a analizar poco y a sintetizar menos, pero comprende mucho. Sólo por vía de observación acerca de lo que se dijo antes sobre la dependencia entre una taxonomía y los instrumentos de evaluación, y en gracia a la brevedad, permítaseme hacer la siguiente sugerencia: ¿Qué le pasaría al alumno que, habiendo pasado por esta planificación, se viese ante un examen cuyos ítems fuesen taxonómicamente identificables en la clase de la información?

A más de su desconcierto, se sentiría injustamente tratado y frustrado por tanto. Desgraciadamente, y en la misma tesitura de la observación, no existe un órgano de supervisión académica que evitara estos posibles tropiezos. Estas situaciones y otras muchas, detectables mediante análisis objetivos, están esperando la acción de las Academias o, quizá, de un efectivo departamento de asesoría pedagógica.

### II.0.3. Análisis taxonómico de los objetivos específicos de Filosofía II.

Información: 14%  
 comprensión: 40%  
 aplicación : 6%  
 análisis : 16%  
 síntesis : 2%  
 evaluación : 0%  
 78%

objetivos no  
 definidos : 20%  
98%

### III. 0. Perfil taxonómico de las materias filosóficas.

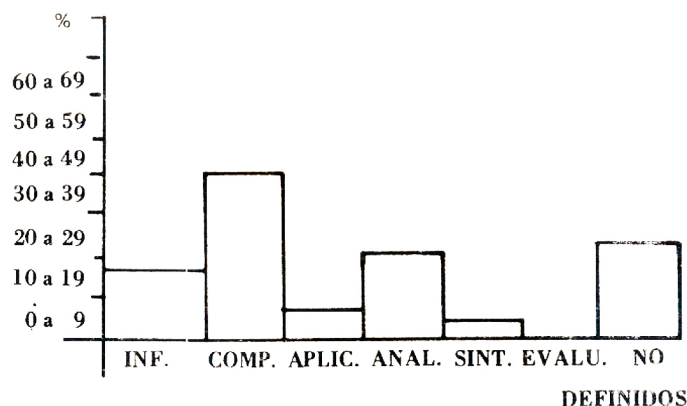
En los documentos analizados aparecen 188 enunciados, de los cuales 156 son identificables como objetivos específicos u operativos (vid. nota I al Cuadro No. 2.). Así el dato N = 156 objetivos a los que se procedió a clasificar taxonómicamente.

Ante todo el primer trazo de este perfil es el hecho de que éstas asignaturas se desarrollan exclusivamente en el dominio cognoscitivo, en las proporciones que se detallan a continuación:

información: 23.07%  
 comprensión: 43.58%  
 aplicación : 5.12%  
 análisis : 14.74%  
 síntesis : 12.82%  
 evaluación : 0.64%  
 99.97%

El hecho de que las planificaciones revisadas se reduzcan a las clases del dominio cognoscitivo es, en parte, comprensible, pues por la naturaleza misma del conocimiento filosófico resultaría difícil incluir en su planificación las clases del dominio psicomotor. Lo que resulta menos comprensible es que las planificaciones no desarrollen clases del dominio afectivo. Esto sugiere que en las planificacio-

CUADRO No. 5\*



\* Fuente de información: Guías de estudio. Filosofía II. Elaboró la Profa. Judith Santamría Díaz. S/F. CIDA 790015.

En el cuadro se aprecia la recurrencia de los fenómenos señalados anteriormente: interrupción de la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (la clase taxonómica de evaluación no se desarrolla), y el desarrollo desigual de las clases taxonómicas abarcadas en la planificación:

nes se parte del supuesto de que el conocimiento y las actitudes que la filosofía puede proporcionar a los estudiantes no tiene absolutamente que ver con el campo afectivo, que el estudiante de filosofía puede pensar sin sentir en lo que piensa, lo cual parece ser una hipótesis unilateral y estrecha. Resulta así, pues tal supuesto sólo puede aceptarse, cuando se ignora que el trabajo escolar debe ofrecer al estudiante oportunidades planeadas para desarrollar integralmente su personalidad. Con lo anterior, aclaro, no quiero proponer que las planificaciones de las asignaturas filosóficas se vuelvan (en expresión de Hegel), "mermelada del corazón", sino simplemente que esas planificaciones deben ser enriquecidas con contenidos afectivos.

La circunstancia de que las clases información y comprensión representen los porcentajes más altos, indica la marcada preferencia en estas planificaciones por objetivos que limitan al estudiante a un papel receptor y, por tanto, un segundo trazo del perfil que delineamos es que las planificaciones de las asignaturas filosóficas tienen un enfoque tradicional describable en términos de: a. planificaciones con base intuitiva (17% de objetivos no definidos), con b. énfasis en áreas taxonómicas que suponen un papel pasivo en el estudiante (información 23.07%, comprensión 43.58%).

El hecho de que otras clases taxonómicas sean desarrolladas raquímicamente resulta en una distorsión del papel eminentemente formativo de los alumnos por parte de las asignaturas filosóficas, tal y como éstas se definen en sus actuales planificaciones: distorsión que, en general, puede formularse como una escisión entre la teoría y la práctica y que, en particular, puede formularse como un enfoque doctrinario (filosófico) tradicional que se traduce en una gran pobreza de ofertas, por parte de las planificaciones, de experiencias educativas donde el estudiante pueda aplicar (5.12%) y evaluar (0.64%), después de analizar (14.74%) y sintetizar (12.82%), el gran volumen de información comprendida a su

personal proyecto de realización y a su relación con el entorno social y natural. Tal enfoque doctrinario supone que la ENSEÑANZA de la filosofía no tiene que ver con la práctica (o como lo resumió Aristóteles: "De entre las ciencias, a su vez juzgamos que es más propiamente filosófica aquella que merece ser elegida por sí misma y por el ansia misma de saber"). Esto indica, además, la necesidad de superar las discrepancias, originadas en la retórica, entre una metodología marxista de la filosofía, a la que se adhieren en lo personal la mayoría de los profesores que enseñan en este campo, y su manera efectiva de enseñar mediante una clarificación de los objetivos que se proponen alcanzar en sus respectivas asignaturas.

Finalmente, la circunstancia de que las planificaciones revisadas manifiesten un desarrollo desigual en las clases taxonómicas que abordan, indica una interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje, de lo simple a lo complejo, lo cual las caracteriza como planificaciones perfectibles en tanto que instrumentos efectivos de enseñanza. Relacionado con esta cuestión, se anota otro hecho, que es el de la ausencia de un mecanismo que garantice la asesoría y evaluación permanente del trabajo de planificación. Tal omisión se traduce en la falta de autocorrección de los programas y las guías de las asignaturas. El hecho anterior se manifiesta en que estas planificaciones son deficientes y no parece haber un esfuerzo efectivo y unificado para mejorarlas. Por tanto, se puede afirmar que las planificaciones de las asignaturas filosóficas son rígidas y, así, identificables dentro de un currículo por materias programáticas (Sperb, 1973) y no dentro de un currículo de actividad o de experiencia lo cual, a más de cumplir dudosamente con los objetivos del C.C.H., es un obstáculo técnico serio para la integración de estas asignaturas con las restantes del ciclo.

#### IV.0. Recomendaciones.

Las recomendaciones que tienen base en el aná-

lisis anterior, son de carácter general y se dividen en:

a. recomendaciones a corto plazo:

● definir un mecanismo que permita a todos los maestros de las asignaturas filosóficas la planificación conjunta y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

● revisar las planificaciones existentes a fin de desarrollar las clases taxonómicas más endebles, planificar los objetivos no definidos, y definir los objetivos generales de cada asignatura de manera precisa y dentro de una secuencia taxonómica.

● elaborar los instrumentos de evaluación que se correspondan con las planificaciones y que necesiten presentar los alumnos.

b. recomendaciones a largo plazo.

● aprobar aquellos trabajos de apoyo a la docencia que justifiquen ser necesarios para una acción educativa intencional, lo cual supone, ante todo, la planificación eficiente de los cursos y, en una segunda etapa, la elaboración del material necesario para cumplirlas. Cualquier otro planteamiento supone colocar la carreta delante del caballo.

● institucionalizar en las actividades de la Academia del área histórico-social los procedimientos y los organismos que se constituyan a propósito de la planificación y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Prof. Gonzalo Lara Hernández  
Plantel Naucalpan.

## BIBLIOGRAFIA

Filho, Lorenço. *Organización y administración escolar*. 5a. Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1974. Págs. 12 a 15.

Bloom, Benjamín S., y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Ed. El Ateneo. B. Aires. 1977. Págs. 10, 24 y 57, 167.

Sperb, Dalilla. *El currículo*. Ed. Kapelusz. B. Aires, 1973. Págs. 101, 103.

Aristóteles. *Metafísica*. Lib. I, cap. 2. Instituto del Libro. La Habana, 1968.