

Didactics as Téchne

Notes on Philosophical Learning

La didáctica como téchne

Anotaciones sobre el aprendizaje filosófico



SERGIO PONS GARCÉS

pp. 153-174

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN:

La reflexión filosófica sobre la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta imprescindible para todo aquel que se dedique a la actividad docente. A partir de nuestra experiencia personal en las enseñanzas medias y superiores, así como de la revaluación de interesantes planteamientos teóricos de innovación pedagógica, reflexionaremos acerca de cómo ponerlos en funcionamiento para alcanzar un «aprendizaje significativo» sin perder de vista sus limitaciones y la realidad de las aulas.

Palabras clave: Filosofía, enseñanza, aprendizaje significativo, desarrollo conceptual, didáctica.

ABSTRACT:

Philosophical reflection on didactics and the teaching-learning processes is essential for anyone dedicated to teaching. Drawing on our personal experience in secondary and higher education, as well as on a reassessment of interesting theoretical approaches to pedagogical innovation, we will reflect on how to put them into practice to achieve “meaningful learning” without losing sight of their limitations and the reality of the classroom.

Keywords: Philosophy, teaching, meaningful learning, conceptual development, didactics.

Introducción

Cómo olvidar, cuando de educación se trata, aquellas cartas remitidas por el joven Hölderlin, recién salido del Seminario de Tubinga y, todavía, fuertemente influenciado por el *Emilio* de Rousseau, acerca de las contrariedades de la enseñanza tras su primera experiencia docente en casa de los von Kalb¹. Quién podría, acaso, desautorizar las confesiones del preceptor que afronta, entusiasmado, su labor docente y encuentra, frente a sí, el más férreo muro de la indiferencia y la desavenencia. Qué instrucción, nos preguntamos, qué formación puede recibir aquel que no quiere ser formado, cuya potencia radica en la negación de lo aprendido, en la perseverancia de la ignorancia y en la reivindicación de la estupidez. Tal vez deberíamos aceptar, en tanto floraciones del utopismo de la época, que los proyectos pedagógicos universalistas de la Ilustración son presagios de un delirio sintomático que padece un grupúsculo de intelectuales pertenecientes a una clase ascendente que no termina de imponerse sobre las viejas estructuras feudales. O, tal vez, como consideramos, el problema filosófico de la Educación (ilustrada) reside, precisamente, en la propia conceptualización del proyecto universalista ilustrado.

Partiremos, de inmediato, con una reflexión rousseauiana, no tanto porque lo tomemos como un interlocutor contemporáneo —pues la aventura pedagógica ha variado sustancialmente desde su tiempo hasta el nuestro— sino por la agudeza y crucial significancia de su obra en los proyectos pedagógicos herederos de la

1 Nos referimos a las cartas fechadas entre octubre de 1794 y mayo de 1795, en las que se puede rastrear la primera decepción hölderliniana con la actividad docente. Concretamente, la misiva número 88 (según la numeración de Beck), dirigida a su colega Neuffer y fechada el día 10 de octubre de 1794, en la que Hölderlin confiesa: “Mi actual profesión se me hace con frecuencia muy dura. [...] Pero soy un ser humano. Y por lo tanto es normal que desee ver coronados por el éxito esfuerzos concienzudos y a veces muy fatigosos. Por eso, tiene que dolerme que ese éxito falte casi por completo debido a los talentos más que mediocres de mi discípulo y a un trato totalmente fallido durante su temprana niñez y a otras cosas de las que te quiero dispensar. Que esto me duela, no sería muy significativo en sí mismo, pero que me disturbe inevitablemente en el resto de mis ocupaciones no me parece de menguada importancia. A ti probablemente también te resultaría desagradable si se te fuera la mitad del día dando una clase en la que no ganas nada fuera de ejercitar un poco la paciencia, y la otra mitad en la comprobación de que el otro tampoco gana nada con ello y que prácticamente fue inútil lo que hiciste.” (Hölderlin, 1990: 210).

Ilustración que perduran en nuestros días².

En segundo lugar, analizaremos algunas propuestas de diversos planteamientos teóricos de innovación didáctica centrados en el «desarrollo conceptual» y el «aprendizaje significativo» de los estudiantes que, en tanto que docentes de Filosofía, nos deben hacer reflexionar sobre cómo enfocar la didáctica filosófica.

Por último, abordaremos las limitaciones de dichos planteamientos teóricos en base a la realidad de la educación y, partiendo de la propia experiencia en las aulas, reflexionaremos acerca de las posibilidades de la didáctica filosófica.

1. El preceptor frustrado

El ejercicio docente, de un modo similar a lo que ocurre en otros oficios liberales de nuestra era³, exige cierta asunción del desencanto; no tanto en el curso o desarrollo de la función pedagógica como en la materialidad de los resultados. El territorio indeterminado, la distancia inevitablemente producida entre la lección dada y la lección aprehendida, entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, no sólo es variable y particular, en virtud de innumerables factores que intervienen en el trabajo de la docencia, sino que además, inexorablemente, queda, por definición, en cuestión. Ninguna metodología, por clásica o innovadora que sea, puede garantizar el éxito o el fracaso de la actividad docente.

Por lo mismo que la educación es un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie depende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede conseguirse a fuerza de diligencia es aproximarse más o menos al propósito, pero se necesita suerte para conseguirlo. (Rousseau, 1979: 67)

Si, en efecto, aceptamos, de acuerdo con Rousseau, que la educación es una

2 Si bien podríamos referirnos a otros intelectuales como Locke, D’Alambert, Diderot o Hume, preferimos partir del *Emilio o De la educación*, considerando esta obra como una de las más representativas reflexiones acerca de la cuestión educativa y del papel de la formación ilustrada.

3 Aunque, en las últimas décadas, bosquejamos indicios de una paulatina *proletarización* del ejercicio docente (exceso de burocratización, bajos salarios, pérdida del control de la planificación —imposición del currículo, procedimientos de evaluación cada vez más reglados, etc.—), consideramos que todavía persisten elementos que garantizan la autonomía y la cualificación del profesorado; de ahí nuestra asociación con las denominadas «profesiones liberales».

téchne y no una *praxis*⁴, y que el hábito resulta fundamental para su desempeño (íbid), consideraremos que el destino del preceptor, amenazado por el infortunio de sus propósitos, queda supeditado al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, preso de las presunciones fantasmáticas que conlleva toda proyección educacional.

Resulta frecuente el uso de la expresión «*praxis* docente» para referirse a lo que sucede en el aula, lo que se hace, o mejor, lo que el preceptor hace durante la sesión. Sin embargo, conviene recordar que el término *πραξις* designa la actividad práctica —que puede ser *exterior*, cuando se halla encaminada a algo que trasciende al agente, o *interior*, cuando tiene por finalidad al agente mismo (Ferrater Mora, 1964: 467)— oponiéndose a la actividad teórica. En este sentido, la actividad docente, a nuestro juicio, no puede concebirse como una *praxis*, desligada de la producción teórica, sino que ha de comprenderse como una *τέχνη* (*téchne*), esto es, como un *arte*, una habilidad que exige determinadas reglas en su desempeño.

Lo que se necesita, afirma Rousseau, es *suerte*. El mismo docente, especialista en Filosofía en nuestro caso, no encontrará semejante fortuna en su ejercicio privado que en su actividad pública; no hallará la misma atención en un grupo reducido que en un grupo multitudinario, ni obtendrá los mismos resultados pedagógicos en las enseñanzas medias que en las superiores. El éxito o el fracaso de la actividad docente no dependen exclusivamente de los saberes del preceptor. Tampoco de sus innovadoras metodologías... La *suerte* a la que alude Rousseau no tiene tanto que ver con los infortunios del preceptor como con las condiciones materiales del proceso educativo.

Idénticas enseñanzas devienen diferentes aprendizajes. Resulta, en cierto modo, bochornoso imaginar que ciertas didácticas educativas sean más efectivas que otras sin considerar el contexto educativo y las interacciones entre el profesor y los estudiantes. ¿Qué criterio es el que reina en el feudo de la Educación? ¿Por qué a algunas asignaturas se les otorga socialmente un mayor prestigio o valor que a otras? ¿Es, verdaderamente, más importante que entiendan inglés a que conozcan la diferencia kantiana entre “obrar por deber” y “actuar conforme al deber”? ¿No será, acaso, más importante resolver las ecuaciones de segundo grado, cuya utilidad desconocen, que las problemáticas aristotélicas?

4 Utilizamos aquí la distinción clásica entre *τέχνη* y *πραξις* para referirnos, en el primer caso, al arte de producir o transformar lo natural en artificial, al dominio de habilidades técnicas, frente a la *praxis*, que podríamos definir como la acción de llevar algo a cabo (un quehacer, un negocio, una actividad práctica), que, en nuestra tradición, queda asociada con la acción moral.

La Filosofía, en tanto que materia curricular de las enseñanzas medias, atraviesa, desde hace décadas, el frío desierto de la devaluación. Más allá del debate sobre su obligatoriedad y presencia en los dos cursos de Bachillerato en el sistema educativo español, cuestión que aquí no nos ocupa, lo cierto es que tanto la asignatura de “Filosofía” como la de “Historia de la Filosofía” han quedado socialmente relegadas al baúl de la inutilidad o, en el mejor de los casos, al de la denominada “cultura general”. Los planteamientos de Pitágoras, Demócrito, Platón o Epicuro, pero también de Descartes, Kant o Marx, se han transformado en elucubraciones del pasado, en teorías pretéritas que hay que memorizar para aprobar, como si no impregnasen el tuétano del pensamiento occidental, como si no explicasen el modo de comprensión de la realidad actual, en definitiva, como si fuesen algo ajeno. Evitemos caer en el reduccionismo: no se trata de que todo estaba ya contenido en Homero. Se trata, más bien, de asumir que las narraciones homéricas nos interpelan a día de hoy, que la Filosofía, en tanto que saber crítico y racional, constituye los cimientos del pensamiento occidental. Y también, por supuesto, la Mitología y el Irracionalismo, pero ése es otro asunto...

Entonces, ¿por qué la educación filosófica se halla tan devaluada en nuestras aulas? Tal vez la pregunta no esté bien planteada⁵. Una respuesta sociológica, cultural, política o económica no resultaría satisfactoria para explicar las problemáticas inherentes de la didáctica filosófica. Debemos, más bien, replantear ahora la cuestión desde otro enfoque más constructivo: ¿qué aporta la enseñanza obligatoria de Filosofía a los estudiantes de Bachillerato? Desde luego, atajamos ya, si el planteamiento didáctico se limita a la memorización de autores, teorías, obras principales y fechas relevantes, el aprendizaje filosófico resultará insignificante y antifilosófico⁶. Si, por el contrario, el docente consigue cautivar, mediante un discurso filosófico, a los estudiantes, conectando con sus preocupaciones teóricas y prácticas, con su experiencia y con sus interrogantes sin banalizar la actividad filosófica, esto es, con rigor lógico y metodológico, con profundidad y desarrollo de los contenidos, el objetivo curricular relativo a fomentar el pensamiento crítico

5 En la parte final de nuestro artículo aportamos algunas consideraciones al respecto, que determinamos como “principios exógenos” de la didáctica filosófica.

6 Lo cual no significa, queremos matizar, que el ejercicio de la memoria no sea un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Obviamente, si la memorización queda desligada de la comprensión y del uso lógico del entendimiento de los problemas filosóficos, todo se perderá tras la realización de la prueba de evaluación.

podría resultar —siempre sólo en algunos casos y en diferente grado— satisfecho.

Si tiene sentido releer, más de dos siglos y medio después de su redacción, el *Emilio* de Rousseau no es debido a un interés arqueológico sino genealógico. Nuestra alusión no pretende rescatar consejos válidos para la elaboración de una didáctica contemporánea; poco hay que rescatar, en este sentido. Empero, desde una *genealogía de la educación*, observamos problemáticas compartidas, como la función de la formación, las dificultades de la enseñanza en función de la edad de los instruidos, las complejidades del aprendizaje debido a las obstinaciones del preceptor o la centralidad de la educación moral.

En definitiva, a pesar de que los planteamientos dieciochescos que caracterizan el abordaje rousseauiano de la cuestión educativa quedan hoy demasiado alejados de la realidad que encontramos en las aulas, la caracterización de la actividad docente como *τέχνη*, es decir, como técnica o arte de ilustrar, como habilidad metódica, deviene imprescindible para el conjunto del profesorado de Filosofía. Por ello, nos centraremos, en lo que sigue, en analizar algunas de las perspectivas teóricas contemporáneas más relevantes acerca del enfoque de la enseñanza y del proceso de aprendizaje significativo.

2. Aproximaciones teóricas a la cuestión del aprendizaje significativo⁷

Resulta inviable abarcar aquí, con el rigor que se merece, las evoluciones y mutaciones del sistema educativo español en los últimos dos siglos. Sería, acaso, imposible resumirlo en pocas páginas, por lo que acotaremos nuestro estudio a las transformaciones generales acontecidas en las últimas décadas, teniendo presente que es, precisamente, en este período de tiempo donde más prolíficas se vuelven las investigaciones psicopedagógicas a nivel internacional y en el que se dan las variaciones más significativas en los enfoques pedagógicos que perduran en la actualidad.

La principal variación que acaece en la comprensión del proceso educativo en las postrimerías del siglo XX tiene que ver, a nuestro juicio, con el paulatino distanciamiento del rígido esquema tradicional, amparado en un paradigma con-

⁷ Este apartado consiste, en buena medida, en una reelaboración de mi pretérita redacción de una pequeña parte de un trabajo de investigación didáctica no publicado hasta la fecha titulado *Aprendizaje profundo y cambio conceptual: Hacia un aprendizaje significativo en Filosofía*, que sirvió como TFM en la Universidad de Zaragoza en el año 2013. Cf.: <https://zaguan.unizar.es> > TAZ-TFM-2013-876

ductista, en el que la enseñanza se concibe como un proceso meramente transmisible y en el que la figura del estudiante aparece como agencia pasiva cuyo único cometido deviene asimilar contenidos. Aunque, en efecto, dicho paradigma sigue operando en el ámbito de la práctica educativa, diversos especialistas⁸ insisten en las limitaciones (reduccionistas) del marco conductista coincidiendo, desde diferentes posicionamientos, en la enorme complejidad que caracteriza todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo algunos de sus planteamientos, podemos diferenciar distintos factores que nos ayudarán a comprender el fenómeno educativo de un modo multiforme.

El primero de ellos, sin el cual no cabe hablar de educación reglada, es la comunidad docente, o mejor, *los prejuicios epistemológicos de la comunidad docente*. Aunque hoy en día ésta es mayoritariamente consciente de las aludidas limitaciones del paradigma tradicional de la enseñanza, sigue anclada o, cuando menos, influenciada por el mismo. Resulta habitual la inadecuación entre la concepción teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la ejecución del mismo. Y esto se debe en gran parte, tal y como sostienen Pozo (2006) y Prosser y Trigwell (1999), a que el contexto educativo (entendido en sentido amplio) no es neutro, sino que condiciona notablemente la práctica docente a través de multitud de mecanismos tanto deliberados como involuntarios. De ahí que *el contexto educativo* sea el factor fundamental a tener en cuenta en el planteamiento didáctico. La misma lección, idénticas técnicas y tácticas de enseñanza, obtendrán dispares efectos y resultados en función del factor contextual; elementos o circunstancias tan oscilantes como el número de estudiantes, sus conocimientos previos, la clase social, el capital cultural de las familias, los recursos tecnológicos, los valores religioso-culturales inculcados, etcétera, alteran por completo las derivaciones del aprendizaje.

En *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Prosser y Trigwell identifican cinco planteamientos diferentes de enseñanza en función de la combinación de dos variables que denominan «intenciones» y

8 Segmentaremos nuestro análisis en base a dos grupos de teóricos de la educación cuyos estudios, si bien comparten planteamientos y principios pedagógicos, difieren en lo que respecta al contexto de aplicación. Así, nos referiremos, en primer lugar, a aquellos que cuestionan el marco conductista y basan sus estudios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de enseñanzas superiores —entre los que destacaremos las propuestas de Biggs y Tang (1999), Prosser y Trigwell (1999), Pratt (2002) y Pozo (2006)—, para aterrizar, en un segundo momento, en las aplicaciones de este nuevo enfoque en la didáctica de la Filosofía en el ámbito de las enseñanzas medias del Estado español —Aguado Hernández (2010), Santiuste (1984), Izuzquiza (1982) y García Hoz (1991)—.

«estrategias», en virtud del planteamiento curricular y del diseño instruccional, respectivamente. En el ámbito práctico del diseño instruccional, los autores establecen tres distintas estrategias según estén centradas en la figura del profesor, en el estudiante o en la interacción entre ambos. Por su parte, en el planteamiento curricular, identifican cuatro concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: el conocimiento como transmisión de información, el conocimiento como adquisición de conceptos, como desarrollo conceptual y como cambio conceptual.

La caracterización del enfoque tradicional de enseñanza realizada por Prosser y Trigwell en sus dos primeros planteamientos (A y B) coinciden con lo que Biggs y Tang (1999) denominan “Nivel 1 y 2”, esto es, una estrategia educativa centrada en el profesor, que asume la enseñanza como un proceso de transmisión (*transmission*) de información en el que la valía del estudiante se mide cuantitativamente en función de su capacidad de retener la información de los contenidos sin la necesidad de establecer relación entre ellos. La responsabilidad del aprendizaje, según Biggs y Tang, recae totalmente en el alumno. Por ello, la capacidad de éste es el factor determinante según esta concepción de la enseñanza, convirtiéndose el proceso educativo en un proceso selectivo. A su vez, Pratt (1998) también coincide en señalar que esta perspectiva de la enseñanza como transmisión supone un compromiso sustancial con el contenido de la materia. Así, para los profesores orientados a la transmisión, lo esencial es dominar el contenido de su asignatura con el propósito de exponerlo del modo más ordenado y clarificador posible.

El tercer planteamiento (C) de Prosser y Trigwell, a diferencia de los previos, parte de una estrategia basada en la *interacción* del profesor y los estudiantes con la intención de que éstos adquieran los conceptos claves de la disciplina. Este planteamiento exige la implicación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que los “Planteamientos A y B”, parte de que los estudiantes no son capaces de construir su propio conocimiento, por lo que la intención queda reducida a la adquisición de conceptos. En todo caso, la actividad de los estudiantes se presenta como el factor fundamental del éxito académico.

Si el objetivo pedagógico es el «desarrollo conceptual» (D) y el «cambio conceptual» (E) de los estudiantes, el enfoque didáctico, según Prosser y Trigwell, ha de estar centrado en las actividades que permitan la construcción de su co-

nocimiento⁹. Dicho planteamiento, correspondiente al “Nivel 3” de Biggs y Tang (1999) y a la perspectiva de la enseñanza como «desarrollo» (*development*) de Pratt (2002), parte de que el único modo de aprender es mediante el hacer. Así, la tarea del profesor no es la transmisión de conocimientos sino apoyar el aprendizaje creando un entorno propicio para que los estudiantes se impliquen activamente en la construcción de conocimiento. Para lograrlo, el profesor deberá reflexionar previamente a su ejercicio docente acerca de cómo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo debe ser abordado. Tal reflexión gira en torno a tres puntos clave: a) qué van a aprender y qué se espera que sean capaces de hacer; b) qué significa comprender los contenidos de la materia; y c) a través de qué actividades los estudiantes lograrán dicha comprensión.

Según Pratt, la tarea del profesor consistiría en informarse y traducir adecuadamente los conocimientos previos de sus estudiantes para así establecer conexiones entre éstos y los nuevos de forma que se produzca un aprendizaje progresivo y significativo. La significatividad del aprendizaje exige que haya una implicación activa de los estudiantes en el proceso, dado que, en última instancia, desde estos planteamientos centrados en los estudiantes, son ellos los que deben construir su propio conocimiento.

Pratt (2002) distingue, en esta línea, otras tres perspectivas a considerar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas (*apprenticeship*) concibe la enseñanza como mentorización de un estudiante-aprendiz. Desde esta óptica, se pretende que el alumnado transforme su identidad, adoptando el lenguaje, los valores y el *modus operandi* del especialista, colocándolos en situaciones

9 En el “Planteamiento D”, el profesor ayuda a los alumnos a desarrollar una visión más compleja de la realidad, no simplemente presentándoles nueva información sino animándoles a que construyan su propio conocimiento. Así, observamos que el estudiante ya no es entendido como un mero “contenedor” de información sino que, de un modo activo, es el responsable y constructor de su propio conocimiento. Por su parte, el “Planteamiento E”, afronta que el estudiante es el responsable de construir su propio conocimiento, haciendo hincapié en la necesidad de que en la misma construcción se produzca no sólo un desarrollo sino además un «cambio conceptual» (*conceptual change*). En estos dos últimos planteamientos de Prosser y Trigwell se parte de que el proceso de aprendizaje no acontece de un modo pasivo y transmisible sino que la única manera de que éste suceda es a través de la actividad e implicación del estudiante.

auténticas en las que lleva a cabo tareas reales en la práctica concreta¹⁰.

La segunda perspectiva de Pratt entiende la enseñanza como una forma de nutrir al estudiante (*nurturing*). La novedad que introduce este planteamiento radica en su desplazamiento hacia el componente emocional (*pathos*) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta premisa, el objetivo fundamental del profesor consiste en mantener la autoestima y auto-imagen de sus alumnos lo más alta posible¹¹.

La última perspectiva señalada por Pratt concibe la enseñanza como vehículo para la reforma social (*social reform*). Se trata, a nuestro juicio, no tanto de un enfoque de la enseñanza como de una posición política respecto a la función que desempeña la educación en el ámbito social. Según asevera Pratt, el fin que persigue la enseñanza es el cambio social. Por ello, la enseñanza será efectiva si el profesor consigue que los estudiantes adopten los ideales que considera necesarios para que produzca tal cambio, priorizando la adopción de una visión crítica respecto de la actualidad.

Hasta aquí, todos los autores mencionados comparten una visión¹², dejando al margen los matices, más o menos polarizada entre *los planteamientos clásicos de la enseñanza*, centrados en la figura del profesor, en los que la función del alumnado se limita a memorizar información (que pronto se olvidará) de forma atómica e inconexa y que, por tanto, conducen a un aprendizaje no significativo, y *las innovadoras metodologías y estrategias del aprendizaje*, focalizadas en la actividad del estudiante, reservando la labor docente a la tarea de organización, estructuración y producción de situaciones de aprendizaje en las que el contenido de la materia

10 En relación con los planteamientos de Prosser y Trigwell (1999), equivaldría a la conexión del «cambio conceptual» con la variable intencional, puesto que lo que Pratt reproduce es que los estudiantes adquieran nuevas formas de razonar al situarse en el punto de vista del experto de una materia.

11 Para ello, Pratt sugiere que el profesor debe proponer retos accesibles (y exigentes) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, con el propósito de favorecer su motivación, la cual repercutirá en un incremento de su autovaloración que, según esta perspectiva, es el motor del aprendizaje. Cabe mencionar que, bajo este enfoque, los logros académicos no son un fin en sí mismo sino que son un medio a través del cual los estudiantes refuerzan su percepción de autoeficacia y, en definitiva, su autoestima.

12 En un sentido análogo, encontramos la triple categorización de los modelos teóricos que realiza Pozo (2006) —«teoría directa», «teoría interpretativa» y «teoría constructivista»—, que dan lugar a tres modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

sea significativo.

Si asumimos el marco epistemológico que introducen estas teorías pedagógicas, podríamos concluir que el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza queda desplazado y dependiente del *enfoque de aprendizaje* (*approaches to learning*). Así, Ramsden (1992) distingue entre un «enfoque superficial», cuya única intención reside en el hecho de que el estudiante supere las tareas asignadas, dada la imposición de superar la asignatura, sin llegar a estructurar los contenidos ni percibir la relación entre estos y sus experiencias previas, y un «enfoque profundo», caracterizado por la comprensión de lo aprendido. Dicha comprensión exige que lo estudiado sea significativo para el estudiante.

The same student learns differently in different situations; but there is a further complication. What constitutes an approach to learning, surface or deep, varies according to the academic task. (Ramsden, 1992: 49)

Según Ramsden, la superficialidad o profundidad del aprendizaje del estudiante no sólo depende de su actividad e implicación sino también del diseño de las tareas académicas a realizar, por lo que la responsabilidad de los efectos de la enseñanza queda, de nuevo, desplazada a la figura del profesor y su enfoque metodológico. Así, la función docente debe tener en cuenta el aspecto del significado, esto es, el «qué» (*what*) se pretende conseguir con una determinada actividad de aprendizaje, y el aspecto estructural, el «cómo» (*how*) se pretende alcanzar dicha consecución de la tarea¹³.

Si bien estos planteamientos referidos apelan a un marco genérico con evidente tendencia al ámbito de enseñanzas superiores, conviene ahora tener presente algunos de los planteamientos didácticos dirigidos a las enseñanzas medias relativos al área de Filosofía. De acuerdo con García Hoz, los fines esenciales de este período de la enseñanza son la instrucción y la formación humana.

En la docencia se precisa la Filosofía en la doble tarea pedagógica de informar y for-

13 En cuanto al «qué», el docente ha de plantearse qué tareas son más significativas para el alumnado y cuáles están relacionadas con su experiencia inmediata con el fin de que resulten atractivas y motivadoras para conseguir la implicación de los estudiantes. Y en cuanto al «cómo», la tarea del docente consistirá en plantear de qué modo planificar las actividades para que el alumno se aproxime a ellas holísticamente. Las características principales del enfoque holístico son, según Ramsden, la conservación de la estructura y la focalización en el todo en relación con las partes. Por el contrario, el enfoque atómico es aquel que distorsiona la estructura, centrándose en las partes, sin establecer relación de conjunto entre ellas.

mar. En la instrucción para que los alumnos vayan componiendo los conocimientos adquiridos en el marco de la filosofía del mundo y del hombre. Igualmente la formación educativa exige la Filosofía, ya que es necesario tener una concepción filosófica del hombre, si se pretende conducirlo hasta su maduración en cuanto hombre. Asimismo se le ayuda con la Filosofía a que no caiga en desviaciones y equivocaciones, que no sólo impiden la madurez personal, sino que le esclavizan. La visión filosófica hace posible, en cambio, la auténtica libertad. (García Hoz, 1991: 34-35).

El inherente sentido filosófico de la instrucción va ligado, en este sentido, al de la formación humana. La labor pedagógica no sólo depende, como se ha dicho, sobre la actividad del docente sino que, fundamentalmente, recae sobre la actividad del estudiante. De ahí que la *interacción* en el aula, lo que en ese espacio sucede, sea determinante. Santiuste (1984), en esta línea, insiste en el papel crucial de la Filosofía en las enseñanzas medias como un saber caracterizado por su «humanismo científico», que conecta los problemas históricos del *anthropos* con la actualidad y que jamás puede perder de vista su enfoque interdisciplinar, pues es el único saber que permite una articulación didáctica entre las humanidades y las ciencias.

Aguado Hernández (2010) propone una «enseñanza estimulativa» que genere un «aprendizaje creativo», basado en proyectos y en actividades que conecten el saber filosófico con la experiencia inmediata del alumnado. El factor motivacional resulta imprescindible para que el aprendizaje sea significativo y las clases de Filosofía no se conviertan en un mero anticuario, un receptáculo de nombres, fechas y teorías de otras épocas. La tarea del docente juega un papel primordial como estimulante para fomentar la creatividad del alumnado a través de actividades como disertaciones, ensayos, hipotéticos diálogos entre filósofos, etc.

En definitiva, la Filosofía no puede convertirse en una asignatura más que hay que aprobar, sino que su propia esencia permite transformar el aula en un “laboratorio conceptual” (Izuzquiza, 1982: 83), un experimento o simulacro en el que el aprendizaje sea verdaderamente estimulante para los adolescentes y el preceptor genere unas situaciones en las que el aprendizaje sea significativo.

Ahora bien: sabemos la teoría, entremos en el aula...

3. Cómo afrontar la realidad didáctica de la Filosofía

La materialidad del aula es enormemente diferente—como bien sabrá todo aquel que se haya dedicado o se dedique a la enseñanza— a las idílicas cartografías teóricas que dibujan excepcionales situaciones de aprendizaje. Mayor aún es la distancia que separa las “innovadoras teorías” de la realidad docente cuando atendemos a las enseñanzas medias obligatorias, extensible, en nuestros días, también al Bachillerato. El principal problema de los teóricos de la Educación, a nuestro juicio, reside en que o bien no se han enfrentado nunca a la cruda realidad de una clase, o bien su experiencia docente es exclusivamente universitaria.

¿Cómo diseñar una actividad estimulante, desde un enfoque profundo y holístico, una metodología activa, centrada en el estudiante, que comparta los principios del aprendizaje significativo, en un aula abarrotada, donde alrededor de la mitad del alumnado no muestra motivación alguna y la otra mitad sólo está preocupada por la nota? ¿Hasta qué punto se puede alcanzar el desarrollo conceptual o la adquisición competencial del alumnado, la interrelación de contenidos y la conexión con la experiencia previa, en un contexto educativo cada vez más precarizado y en el que la diversificación de los saberes se intensifica curricularmente?

En lo que sigue, trataremos de articular un análisis de las limitaciones y posibilidades que abren los marcos teóricos previamente comentados, partiendo de la propia experiencia docente en los ámbitos de enseñanzas medias y superiores¹⁴. Dado que compartimos que la educación es un proceso extremadamente complejo y no procede simplificarlo bajo el marco conductista de estímulo-respuesta, dividiremos nuestra exposición en tres problemáticas o vectores relacionales que atraviesan el aprendizaje filosófico en los distintos niveles educativos: la especificidad del saber filosófico, la nebulosa de la didáctica filosófica y los factores exógenos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía.

¿A qué profesor o profesora de Filosofía de Enseñanzas Medias y Bachillerato no le han preguntado, repetidas veces y en distintos cursos, “y esto, ¿para qué sirve?”? La pregunta por el sentido de la Filosofía es indudablemente necesaria y multitud de respuestas se han dado desde Platón hasta Deleuze. No ha de abru-

14 Aunque consideramos que nuestras conclusiones pueden ser extrapolables a otros Institutos de Educación Secundaria y otras Universidades, creemos conveniente señalar que nuestra experiencia se limita a casi una decena de centros públicos aragoneses y a la Universidad de Zaragoza en la última década.

marnos la pregunta si a la actividad filosófica queremos dedicarnos, pero bien es cierto que resulta impertinente para el docente que se compara con el profesor de Matemáticas o de Lenguas. “Preguntar supone siempre poseer interés en el objeto de la pregunta. En el origen de toda pregunta se encuentra siempre el interés, y, cuanto mayor sea su presencia, más relevante será la pregunta planteada” (Izuzquiza, 2005: 50). *La especificidad del saber filosófico* exige que se formule esa pregunta. Ahora bien, si a final del curso todavía queda algún estudiante que no comprende el sentido de la Filosofía, algo ha fallado, sea el profesor, sea el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Filosofía se presenta, en el currículo de la ESO, como una materia extraña, una aparición exótica, foránea, cuya exigencia de abstracción es elevada, de ahí su optatividad. Sin embargo, en el Bachillerato despliega su obligatoriedad, de modo que todo aquel que quiera obtener el cada vez más devaluado título de Bachiller tendrá que enfrentarse, al menos, un par de años a la materia que más polémicas ha generado en las últimas décadas¹⁵. ¿Qué supone que la Filosofía sea una materia obligatoria en Bachillerato? A nuestro juicio, nada que no les ocurra al resto de asignaturas obligatorias. El alumnado de Bachillerato, generalmente, asume que si quiere obtener el título tiene que aprobar las asignaturas programadas y, por tanto, también “Filosofía” e “Historia de la Filosofía”. Pero cuando se confunde aprender con aprobar, cuando se valora más la nota final que lo aprendido, ahí surge buena parte de la incomprensión hacia la especificidad del saber filosófico y la reiterativa pregunta del “esto, ¿para qué?” deviene intolerable.

Es innegable que la Filosofía exige abstracción y reflexión, pero también precisión terminológica, rigor crítico y metodología. La *especificidad del saber filosófico* se sustenta en las raíces del pensamiento lógico (*λόγος*), en la argumentación discursiva, lo que la convierte en una disciplina totalizante, ya que desde ella se puede emprender la reflexión sobre todos los saberes particulares. Lo cual, no lo olvidemos, resulta extraño para el alumnado receloso, que está acostumbrado desde la Educación Primaria a los saberes atomizados. Algunas de las dificultades didácticas derivadas de estas características inherentes al saber filosófico las veremos de inmediato. Antes, desearía realizar un exergo brevísimo en base a mi experiencia personal.

15 Nos referimos, obviamente, al distinto peso que ha tenido la Filosofía en las últimas legislaciones educativas del Estado español y sus múltiples variaciones desde la LOGSE hasta la LOMLOE.

Impartiendo la asignatura de “Metafísica” en el cuarto curso del Grado de Filosofía, me sorprendió cómo una parte significativa de los estudiantes carecía de la precisión terminológica y el vocabulario técnico de algunos autores que, imaginé, habían estudiado previamente en la carrera. Lo cual me llevó a reevaluar los planteamientos de Prosser y Trigwell (1999) y Ramsden (1992) acerca del «cambio conceptual» y el «enfoque profundo» del aprendizaje en las enseñanzas superiores. Para lograrlo, las estrategias deben estar centradas en los estudiantes, dice la teoría, pero cuando son evidentes las carencias en los conocimientos previos del alumnado resulta tremendamente complicado conectar el saber especializado con la solitaria motivación del aprobado¹⁶. En este sentido, considero que la comprensión de la profundidad del saber filosófico no sólo depende de la actividad docente sino del *habitus*, el ingenio y la disposición condicional del estudiante.

Se cierne una *nebulosa en torno a la didáctica filosófica* que resulta difícil despejar. Más allá de las cuestiones materiales que afectan sobremanera a la calidad de la enseñanza (continuos cambios legislativos, currículos inabarcables, horarios del profesorado, excesiva carga lectiva, etc.) en las que no entraremos aquí; en relación con las intenciones y estrategias de los planteamientos teóricos de la enseñanza, la realidad del aula se impone. Cuando contrastamos diversas metodologías didácticas en distintos niveles y contextos educativos hallamos, obviamente, diferentes conclusiones. No cabe afirmar, por ello, que unos planteamientos didácticos sean *per se* más eficaces que otros para lograr que el aprendizaje sea significativo.

La clásica y, hoy, denostada *clase magistral de Filosofía* puede ser extremadamente útil, enriquecedora y significativa para los estudiantes del Grado universitario, o al menos para aquellos que posean unos conocimientos previos, una motivación y un interés por la materia, así como para los estudiantes de 2º de Bachillerato que, además de una escucha activa, sean capaces de relacionar los contenidos con los adquiridos en la materia del curso anterior. Menos seductora resulta, en base a nuestra experiencia particular, para el alumnado de 1º de Bachillerato, que se enfrenta por primera vez a esta peculiar asignatura, y manifiestamente ineficaz deviene para los cursos de la ESO, que no se encuentran familiarizados con el lenguaje técnico y el discurso filosófico. El problema fundamental que observamos en una didáctica filosófica basada únicamente en la clase magistral

16 En el acto de revisión de las pruebas objetivas, corroboré cómo —de modo semejante a lo que acontece en las enseñanzas medias cada evaluación— la única motivación de la visita era la obtención de mayor calificación, sin mayor interés por los errores cometidos.

radica en que todo depende de la competencia y el arbitrio del profesor. Anulada la agencia del estudiante oyente y restringido el tiempo para resolver posibles dudas, confusiones o malinterpretaciones del alumnado, la función docente queda limitada a la función comunicativa¹⁷.

Si aceptamos que el proceso educativo no se resuelve de forma unidireccional y que la actividad del estudiante es, en efecto, determinante para que el aprendizaje sea significativo, consideramos que una didáctica filosófica basada en el formato del *seminario filosófico*, esto es, en sesiones monotemáticas a partir de un libro o un dossier de textos seleccionados, puede resultar académicamente estimulante y fomentar el aprendizaje profundo. Claro está que, para ello, es necesaria una alta motivación del alumnado y un trabajo previo que no siempre tiene lugar. En el ámbito de la educación superior, esto se presupone, al menos, en un mínimo número de estudiantes, pero en la ESO y en el Bachillerato, desde nuestra experiencia, rara vez se dan estos supuestos preliminares.

Las *metodologías activas* exclusivamente centradas en la actividad del estudiante, como, por ejemplo, la investigación-acción (Martínez Miguelez, 2000), la resolución de problemas, los trabajos monográficos, debates u otras actividades similares, es cierto que eximen, en parte, al profesor de la responsabilidad del aprendizaje del estudiante: el que no hace, no aprende; pero creemos que su aplicación debe restringirse a la educación universitaria. Tal y como está planteado el sistema educativo español en las Enseñanzas Medias y el Bachillerato, no hay tiempo material para preparar adecuadamente estas actividades, si tenemos en cuenta que, además de Filosofía, tienen una decena de asignaturas más, por no hablar de extraescolares, etc. Desde nuestro punto de vista, estas metodologías activas, al margen de la Universidad, sólo pueden desarrollarse desde un enfoque superficial y poco riguroso.

Entre algunas de estas no tan innovadoras propuestas didácticas, hay una que llama poderosamente nuestra atención. Se trata de concebir “el aula como simulación de la actividad filosófica” (Izuzquiza, 1982). La idea resulta sugerente, evoca-

17 Es evidente que la Filosofía, como todo saber especializado, requiere de un manejo de un amplio vocabulario técnico y de suma precisión terminológica. Algunos de los problemas que hemos detectado con la práctica de una didáctica basada en la clase magistral tiene que ver, precisamente, con la polisemia de algunos términos como, por ejemplo, “sustancia”, “intuición” o “sensible”, que en el lenguaje filosófico portan un significado diferente al del lenguaje ordinario, lo cual, si no queda matizado desde un inicio puede dar lugar a una mala interpretación de las teorías filosóficas.

dora. ¿Qué mejor modo de aprender qué es la Filosofía que aprender a filosofar? ¿Y qué mejor lugar que un aula, donde con la ayuda del profesor el aprendiz de filósofo puede desarrollar un pensamiento crítico? Todavía nos hallamos buscando esa aula paradisíaca en la que los adolescentes, mediante un prolífico diálogo socrático, construyan su propio conocimiento (*episteme*) y alcancen la anhelada *sophía*...

No seamos jacobinos en esto: las aulas son espacios que ofrecen infinitud de posibilidades, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. No se trata de cerrarse a una única metodología didáctica sino de combinar, en función de las circunstancias, algunas de ellas para adecuarse a la situación educativa, que siempre es única e irrepetible.

Las asignaturas del área de Filosofía, en todos los niveles educativos, permiten un enfoque didáctico interdisciplinar, que articule los contenidos específicos con otros saberes y materias, de forma que los estudiantes perciban nuestra disciplina en relación con los contenidos que han visto previamente en otras asignaturas entendiendo así que los saberes no se hallan atomizados y que la reflexión filosófica radica en la investigación y el desarrollo tanto del ámbito científico como del humanístico y artístico¹⁸. Otra de las problemáticas derivadas de la didáctica filosófica tiene que ver con la elección, por parte del preceptor, de un enfoque diacrónico, sincrónico, o una combinación de ambos en el desarrollo de la materia. Esto afecta especialmente a la docencia en los cursos de Bachillerato, ya que el Currículo oficial enfoca la materia de 1º de Bachillerato (Filosofía) en base a problemas filosóficos que abordan las distintas ramas¹⁹, mientras que la de 2º de Bachillerato (Historia de la Filosofía) se plantea como un breve recorrido por las principales teorías de una serie de filósofos desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Evidentemente, el abordaje de los problemas filosóficos variará según el enfoque didáctico sea diacrónico o sincrónico. Consideramos, en este sentido, un error típico del profesorado introducir las teorías de un autor como si se hallasen desligadas del contexto histórico-cultural, socioeconómico, intelectual, etc. de las preocupaciones previas de la tradición filosófica.

18 La absurda, aunque cotidiana, disgregación entre “ciencias” y “letras” no favorece en absoluto la comprensión de la actividad filosófica. De hecho, contribuye a la banalización de los saberes especializados que, artificialmente atomizados, pierde una visión de conjunto que sólo la Filosofía puede recomponer.

19 Por ejemplo, cuando se introduce la Epistemología, se aborda el problema de la Verdad, el problema del Conocimiento, el problema del Método, etc.

Por último, idénticas estrategias didácticas pueden dar lugar a opuestos resultados debido a las habilidades y conocimientos del docente, el contexto educativo, la composición socio-cultural de los estudiantes, etc. Esto es, no hay que menospreciar *los factores exógenos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía*. Además de los aludidos, entre otros podemos destacar la implantación de las nuevas tecnologías, el capital cultural y la educación familiar recibida, el auge del irracionalismo social, la devaluación paulatina de la figura del profesor, el contexto económico-social, la crisis climática, la proliferación de escenarios bélicos o el declive de expectativas que afectan a los jóvenes estudiantes.

El desarrollo de cada uno de ellos excedería el objetivo de este artículo por lo que únicamente anotaremos una escueta reflexión a propósito de cómo afecta la introducción de las nuevas tecnologías y el auge del irracionalismo en el ejercicio docente. En primer lugar, cabe matizar que cuando hablamos de “nuevas tecnologías” no nos referimos, con cierta perspectiva, a la instalación de dispositivos electrónicos en las aulas²⁰ y programas interactivos de comunicación pedagógica virtual sino a las recientes herramientas de inteligencia artificial (IA), que pretenden facilitar y desbaratar, al tiempo, los mecanismos tradicionales de búsqueda de información, producción de contenido y elaboración de los trabajos académicos²¹. Evitando toda posición ludita, consideramos que las nuevas herramientas tecnológicas no son nuestras enemigas, pero exigen un cambio en los procesos de evaluación tradicionales que ha de tenerse en cuenta.

Ligado al continuo uso de las nuevas tecnologías de comunicación de masas y a los discursos inscritos en la denominada «postverdad», detectamos un crecien-

20 En el caso de Aragón, suponemos que extensible al resto del Estado español, ha habido una transformación significativa en las últimas décadas que parte del desuso de la pizarra de tiza a la incorporación de ordenadores, proyectores, pizarras digitales, pizarras inteligentes, acompañadas del creciente uso de herramientas de software privado como PowerPoint, GoogleClassroom, Moodle, etc.

21 Desde la propia experiencia, hoy en día carece de sentido enviar tareas como trabajos monográficos, ensayos, comentarios de texto, etc. si se realizan fuera del aula. En la gran parte de los casos, la recurrencia a la inteligencia artificial, no como herramienta de búsqueda para una reelaboración de la información hallada sino como mecanismo de resolución de la tarea, la convierte en inoperante para el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, convierte al profesor en un corrector de la máquina utilizada por los estudiantes. Esto es: un sinsentido.

te irracionalismo social que conduce, en las aulas, a un *relativismo ingenuo*²², que afecta a la didáctica filosófica de tal modo que el docente, que debe dedicarse a enseñar, acaba cuestionado por sus afirmaciones, que son tildadas de opiniones. O la Filosofía mantiene su rigor crítico, o la didáctica filosófica deviene charlatanería. Si a esto sumamos la consumada devaluación de la figura del profesor, no resultará extraño encontrarnos en situaciones, cada vez lamentablemente más miserables, en las que el profesor (de Filosofía) es interrogado, cuestionado o incluso atacado por sus estudiantes.

Somos conscientes de que los factores exógenos que influyen en la educación son enteramente variables y difícilmente regulables; cada clase es un mundo, cada curso una aventura, pero no conviene perder de vista que la reflexión didáctica ha de asumir también problemáticas materiales y las limitaciones de los marcos teóricos.

Conclusiones

La figura del preceptor —podemos rematar— ha variado notablemente desde los imaginarios ilustrados hasta las conceptualizaciones contemporáneas. Mas algo permanece. El ejercicio de la docencia, y en nuestro caso, de la didáctica filosófica se enfrenta hoy a paisajes ignotos abiertos por los nuevos modos de producción de subjetividad. Y, sin embargo, sería incauto olvidar las nociones del Estagirita cuando categoriza la forma discursiva en base al *logos*, *pathos* y *ethos*. El profesor que habla, que explica, expone o argumenta, el profesor que enuncia algo sobre algo ha de considerar esta tríada de la Retórica. Y, aunque es evidente que no todo el proceso de aprendizaje recae sobre el estudiante, no todo el proceso de enseñanza depende del enfoque del profesor. Como en todo proceso de interacción discursiva, el aparataje lógico, la significatividad de la afección y la conducta y credibilidad del interlocutor producen la eficacia o ineficacia de lo transmitido oralmente.

Todo lo argüido hasta aquí podemos sintetizarlo en tres tesis:

1. La educación es una *téchne*, no una *praxis*. El arte (*τέχνη*) de la persuasión

22 En el caso de la didáctica filosófica, este relativismo ingenuo se traduce en que las afirmaciones del profesor son convertidas en “opiniones”. El preceptor no debe estar para opinar, sino para enseñar. Cuando un estudiante se enfrenta al docente espetando “esta es tu opinión”, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desvanecido por completo.

didáctica requiere de un meticuloso trabajo y del manejo de multitud de herramientas (metodológicas, didácticas, evaluativas, etc.) que, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, podrán propiciar el desarrollo conceptual y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

2. Los planteamientos teóricos acerca de la innovación didáctica pueden, sin duda, contribuir a la generación de un marco de debate y reflexión en torno a las limitaciones y posibilidades que posee la figura del profesor aunque, en ocasiones, idealicen las situaciones de aprendizaje alejándose de la realidad material de las aulas.

3. La Filosofía, tanto en el Bachillerato como en las enseñanzas superiores, ofrece, como materia, innumerables posibilidades didácticas que permiten experimentar, en función de las condiciones dadas y los contextos educativos, diferentes técnicas y actividades que logren el anhelado aprendizaje significativo.

Y por todo ello, o a pesar de todo ello, invocando al filósofo ginebrino, también necesitamos *suerte*.

Referencias bibliográficas

Aguado Hernández, F. (2010). *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Aparicio, J. J. & Rodríguez Moneo, M. (1992): Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. En Rodríguez Moneo, M. (comp.) *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa*, nº 26, 13-30.

Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.

García Hoz, V. (1991). *Tratado de educación personalizada. Vol. 26. Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp.

Hölderlin, F. (1990). *Correspondencia completa*. Madrid: Hiperión.

Izuzquiza Otero, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.

Izuzquiza Otero, I. (2005). *La filosofía como forma de vida*. Madrid: Síntesis.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. En *Agenda Académica*, Vol. 7, nº 1, 27-39.

Mayer, R. E. (2002). Understanding Conceptual Change: A commentary. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academics Publishers.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M. P., De La Cruz, M. & Martín, E. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (1999): Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la Ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 513-520.

Pratt, D. (2002). Good Teaching: Onesizefitsall?, en Ross-Gordon (ed.), *An Updation Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Ramsden, P. (1992). Approaches to learning. En Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Rousseau, J-J. (1979). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.

Santiuste, V. & Gómez de Velasco, F. (1984). *Didáctica de la Filosofía: teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, Vol. 4, 45-69.