



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**La relación entre pensamiento, emoción y
conducta: una propuesta de intervención
en Filosofía de 4º de ESO desde la mirada
de la Práctica Filosófica Sapiencial**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Anjelica Pérez Freire
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Ricardo Ibáñez Ruiz
Fecha:	11/01/2023

Resumen

El presente trabajo propone el diseño de unidad didáctica para la asignatura de Filosofía de 4º de ESO basada en los principios metodológicos de la Práctica Filosófica Sapiencial desarrollados por Mónica Cavallé y aplicados por Rafael Leiva a la enseñanza secundaria de Filosofía. Nuestra propuesta de intervención educativa busca poner en valor la integración de los elementos cognitivos, emocionales y conductuales de la persona como metodología de indagación filosófica y plantea el enriquecimiento que un enfoque operativo de la filosofía puede aportar al desarrollo del aprendizaje competencial, activo y significativo del alumnado, en consonancia con la visión pedagógica defendida en la reciente modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Palabras clave: Práctica Filosófica Sapiencial; Filosofía operativa; Rafael Leiva; Enfoque competencial; Aprendizaje significativo.

Abstract

This project presents a teaching unit design for the subject of Philosophy in the fourth course of ESO. that is based on the methodological principles of the sapiential approach to the Philosophical Practice developed by Mónica Cavallé and applied to the philosophy clasroom by Rafael Leiva. Our proposal is focused on the integration of the cognitive, emotional and behavioral elements as a way to develop a philosophical inquiry and it consideres that an operative approach to the philosophical education can enrich a competential, active and meaningful way of learning, according to the pedagogical vision of the reacently modified Organic Law of Education (LOMLOE).

Keywords: Sapiential Philosophical Practice; Operative Philosophy; Rafael Leiva; Competential Approach; Meaningful Learning.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación.....	8
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos	12
1.3.1.	Objetivo general	12
1.3.2.	Objetivos específicos	12
2.	Marco teórico	14
2.1.	La Práctica Filosófica Sapiencial (PFS).....	14
2.1.1.	Encuadre histórico y metodológico general de la Práctica Filosófica	14
2.1.2.	El enfoque «sapiencial» de la Práctica Filosófica	16
2.1.3.	Diálogo, autoconocimiento y experiencia cotidiana desde la PFS.....	18
2.2.	Convergencia entre la PFS y el marco pedagógico de la LOMLOE	19
2.2.1.	Autoconocimiento y enfoque competencial: aprender a ser.....	19
2.2.2.	Vida cotidiana y aprendizaje significativo: un conocimiento transformador.....	21
2.2.3.	Diálogo filosófico y metodologías activas: autonomía y socialización.....	23
2.3.	“Mira cómo miras”: Taller de Práctica Filosófica Sapiencial para adolescentes	24
2.3.1.	Aplicación de la Práctica Filosófica Sapiencial con adolescentes.....	25
2.3.2.	La invitación de la filosofía: "Mira cómo miras" o "Conócete a ti mismo".....	26
2.3.3.	Pensamiento, emoción y conducta: la base para el descubrimiento de la propia filosofía de vida.....	28
3.	Propuesta de intervención	30
3.1.	Presentación de la propuesta	30
3.2.	Contextualización de la propuesta	31
3.3.	Intervención en el aula	32

3.3.1. Objetivos.....	32
3.3.2. Competencias	34
3.3.3. Contenidos.....	36
3.3.4. Metodología	38
3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades	38
3.3.6. Recursos.....	47
3.3.7. Evaluación.....	48
3.4. Evaluación de la propuesta.....	49
4. Conclusiones.....	52
5. Limitaciones y prospectiva	54
Referencias bibliográficas.....	56
Referencias bibliográficas jurídicas.....	58
Anexo A. Hoja de pautas para el “Diario de las pasiones”	59
Anexo B. Hoja de registro con pautas para el "Diario de las pasiones".....	60
Anexo C. Organizador gráfico de las "Emociones básicas".....	61
Anexo D. Matriz DAFO para la autoevaluación del trabajo colaborativo.....	62
Anexo E. Rúbrica y pautas para evaluar la disertación.....	63

Índice de tablas

Tabla 1. Características del enfoque sapiencial de la PF.....	16
Tabla 2. Presupuestos filosóficos latentes del enfoque sapiencial de la PF.....	17
Tabla 3. Principios del Aprendizaje Significativo Crítico.....	22
Tabla 4. Objetivos del taller de Práctica Filosófica Sapiencial para adolescentes.....	26
Tabla 5. Fases teórico-prácticas del taller de PFS para adolescenetes.....	27
Tabla 6. Presentación y descripción de la unidad didáctica.....	30
Tabla 7. Objetivos didácticos de la propuesta de intervención educativa.....	32
Tabla 8. Relación de los objetivos didácticos de la unidad con los objetivos generales de etapa.....	33
Tabla 9. Competencias clave y descriptores de salida trabajados en la unidad didáctica.....	34
Tabla 10. Competencias específicas y criterios de evaluación asociados a la unidad didáctica.....	35
Tabla 11. Saberes contenidos en la unidad didáctica.....	36
Tabla 12. Cronograma y secuenciación de la unidad didáctica.....	39
Tabla 13. Desglose de las sesiones: las situaciones de aprendizaje (SA).....	40
Tabla 14. Sistema de evaluación de la unidad didáctica.....	48
Tabla 15. Matriz DAFO para analizar la viabilidad de la propuesta de intervención.....	50

1. Introducción

El presente trabajo busca contribuir al desarrollo de una educación filosófica en la enseñanza secundaria que recupere la dimensión sapiencial de la filosofía, entendida, tal y como hacían los antiguos, como un arte de vida que apela a todas las dimensiones del ser humano. Además, pretende revelar y fundamentar la afinidad estructural entre los principios metodológicos de la Práctica Filosófica (PF) y los principios pedagógicos que rigen el sistema educativo actual. Para ello elaboraremos el diseño de una unidad didáctica de la asignatura de Filosofía de 4º de ESO que relacione la tarea del autoconocimiento filosófico con los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de la naturaleza humana, atendiendo así aparte del primer conjunto de saberes básicos que tratan de responder a la cuestión de qué es el ser humano, tal y como constan en el decreto autonómico de Cataluña que regula el diseño curricular de esta asignatura (Decreto 175/2022 del 27 de septiembre). Teniendo en cuenta que esta asignatura ofrece al alumnado la ocasión de realizar un primer contacto con la disciplina filosófica, pretendemos con nuestra propuesta asentar los fundamentos de una aproximación experiencial y personal a la filosofía, tal y como la despliega el enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica, centrándonos especialmente en la articulación de tres ejes constitutivos de su metodología: el diálogo, la vida cotidiana y el autoconocimiento.

1.1. Justificación

“Actualmente nos encontramos con la siguiente situación: la coexistencia y la confrontación entre un modelo tradicional de enseñanza de la filosofía en los institutos de secundaria que no funciona, y una serie de prácticas sociales y escolares emergentes, no institucionalizadas, pero portadoras de una gran normatividad creadora.” (Tozzi, 2007, p.214).

El s. XXI es testigo del surgimiento de movimientos contemporáneos que reivindican el papel ineludible de la filosofía para nuestro desarrollo humano integral. Bajo la denominación general de Práctica Filosófica (*Philosophical Practice, Philosophischen Praxis*) se aglutan un conjunto de enfoques, formatos y metodologías que rescatan el carácter cotidiano, experiencial y transformador de la filosofía para la vida.

Consideramos que las premisas pedagógicas y metodológicas que están a la base de actividades filosóficas contemporáneas tales como talleres la Filosofía Para Niños (FpN), la

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial consultoría filosófica, los cafés filosóficos o incluso la filosofía para empresas..., avanzan en la misma dirección que los cambios advenidos en las últimas décadas en nuestro modelo educativo de enseñanza secundaria: conceptos como aprendizaje significativo o educación personalizada están cobrando en nuestra forma de abordar la tarea educativa, por no hablar de la ya imparable instauración del enfoque competencial que desplaza cada vez más el protagonismo de una educación centrada en la adquisición de contenidos a través de la evaluación cuantitativa. Todo ello nos lleva a constatar la unidad de propósito que aúna la vocación filosófica y la vocación educativa en general: contribuir al desarrollo de seres humanos libres, comprometidos con su propio crecimiento y capaces de tomar las riendas de sus propias vidas en un mundo siempre cambiante, complejo e incierto.

Las propuestas innovadoras en educación y filosofía surgen además de la escucha a las necesidades y anhelos de nuestras comunidades. En plena era digital, si de algo no andamos escasos es de información. Una educación centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos no solo es insuficiente, pues una formación que pretenda ser humanista siempre habrá de dirigirse a personas cuyo potencial y riqueza excede con mucho sus habilidades intelectuales, sino que en la actualidad resulta claramente innecesaria. El progreso técnico-científico ha relegado a segundo plano el centro existencial del ser humano y la ineludible radicalidad del sujeto libre, abierto y en constante descubrimiento que somos tras nuestros diversos roles y condicionamientos. Una nueva mirada humanista en educación es imprescindible en la era digital, dado que nada de lo que la filosofía tiene de valioso para aportar puede reducirse a información adquirible o acumulable.

En cambio, se evidencia más que nunca la necesidad de ayudar a los jóvenes a conocerse a sí mismos, a respetarse a sí mismos y a los que les rodean, a valorarse y valorar la belleza y la importancia del arte, la naturaleza y la dignidad de la vida y, para hacer posible todo lo anterior, a desarrollar el único criterio del cual dependerán toda su vida para orientarse: el propio. La educación ha de consistir en ese arte de acompañar la maduración y desarrollo del potencial latente en cada alumno, de modo que ellos mismos puedan convertirse finalmente en su propia guía y en su propio maestro. La filosofía es una vía directa para poner en primer plano y encauzar este anhelo de fondo que impulsa la labor docente y la vida en los centros educativos, y al hacerlo explícito hacemos partícipes también a nuestros jóvenes de la

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial
responsabilidad que implica salvaguardarlo e impulsarlo activamente en el conjunto de sus vidas.

Llevados por esta convicción común, un sector contemporáneo de investigadores, educadores y consultores filosóficos como Oscar Brenifier, Mónica Cavallé o Lou Marinoff apuestan por un retorno creativo a los orígenes de la filosofía, reconociéndose como continuadores de la tradición socrática y situando como centro de su quehacer la interdependencia radical entre nuestra forma de ver y mirar la realidad y nuestra experiencia y forma de vida cotidiana. Sin ánimo de exagerar, podríamos considerar esta como una época revolucionaria tanto para la disciplina filosófica como para el ámbito de aplicación que nos incumbe, el de la educación secundaria. Decimos revolucionaria en el sentido de que esta nueva mirada está agitando y desestabilizando la hegemonía de otra línea de tradición filosófica y educativa milenaria particularmente occidental, centrada en la acumulación y transmisión de conocimientos y asentada en la disociación de la teoría respecto a la propia experiencia. Es nuestra opinión, el cambio de dirección que se está experimentando en el seno de ambas se asienta en aspiraciones y convicciones afines y coherentes entre sí y, posiblemente, ello responda a una transformación cultural y social más amplia que aún se está articulando y cuyos efectos más significativos están aún por ver.

Como introducimos al inicio, consideramos que la asignatura de Filosofía en 4º de ESO es un espacio de iniciación imprescindible a la filosofía y debe ser aprovechado como tal para sentar las bases de una experiencia significativa y enriquecedora con la materia. Por ser explícitamente afines con nuestro enfoque, consideramos que los temas asociados a la identidad personal y a la relación entre nuestras conductas, emociones y pensamientos nos permitirán ejemplificar en buena medida el potencial de la aproximación sapiencial a la PF como enfoque metodológico docente. Con esto en mente, elegimos enmarcar nuestra intervención en una de las primeras unidades didácticas de la asignatura por dos motivos complementarios:

1. Supone el primer contacto del alumno con la filosofía en cuanto campo de saber propio dentro del sistema educativo. El modo en que se produzca este encuentro marcará la predisposición del alumno respecto a la asignatura en lo consecutivo y por ello una correcta comprensión del verdadero valor de la filosofía para la vida puede promover

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial

una motivación intrínseca que refuerce la significatividad y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Filosofía en los cursos siguientes.

2. Permite atender y asentar las bases de una metodología didáctica innovadora basada en el carácter experiencial, cotidiano y personal de la filosofía, en coherencia con la propuesta curricular. Temas como la identidad personal, las relaciones sociales o la calidad de nuestro conocimiento, permiten abordar los contenidos en conexión con sus propias inquietudes personales y facilitan la vinculación con referentes directos en su propia experiencia. En resumen, hay una afinidad de los saberes básicos con el enfoque metodológico que elaboramos a partir de la PF.

1.2. Planteamiento del problema

Según nuestra propia visión, la dificultad de nuestros alumnos de conectar con el saber filosófico no reside en una falta de interés, motivación o amor por la sabiduría – pues, ¿qué nos puede resultar más apremiante que vivir de acuerdo a nuestras mejores posibilidades? -, sino seguramente, tal y como argumentaremos, en la disociación entre teoría y práctica que asola nuestro modo de vida y, con él, nuestro sistema educativo.

Durante este ciclo vital y formativo que se les plantea a nuestros alumnos durante la adolescencia, la asignatura de filosofía debería convertirse en un espacio seguro en que compartir y explorar preguntas, reflexiones e inquietudes sobre las maravillosas sorpresas y dificultades que presenta la existencia. Los jóvenes necesitan un tiempo de calidad para indagar, cuestionar y profundizar en su propia experiencia, para detener el concatenarse de eventos, actividades, placeres y obligaciones y retornar su atención al centro de sí mismos. Al mismo tiempo, en la asignatura de Filosofía deberían poder testar y articular posibles modos de ordenar su propio mundo interior, ya que toda esa serie de categorías filosóficas, tales como principios, valores, pensamientos, deseos y aversiones, emociones, creencias y conductas, ... que se entremezclan en su incipiente y desconocida filosofía personal han de aclararse para que revelen su mejor potencial para la vida.

Nuestros alumnos memorizan y analizan hechos, teorías y lenguajes, se expresan artísticamente, conocen el funcionamiento de sus cuerpos y los ponen a prueba, aprenden a realizar operaciones matemáticas y a reproducir experimentos científicos, pero ¿Cómo aprenden a pensar por sí mismos? ¿Cuándo tienen espacio para detenerse a mirar la realidad

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial que les constituye y les rodea y a cuestionarse su sentido? ¿Dónde van para preguntarse acerca de sí mismos, acerca de sus contradicciones y comprensiones más humanas, aquellas que hacen de la vida una experiencia mucho más profunda y abierta que el conjunto de saberes de nuestra cultura?

En resumen, es nuestra labor como docentes de Filosofía acompañarlos y dotarlos de herramientas, coordenadas e indicaciones para que puedan vivir plenamente a la luz de su propia conciencia, comprendiéndose en primer lugar a sí mismos. Este proceso es específicamente filosófico, pues requiere de actitudes como el asombro, la escucha profunda, la mirada contemplativa, la reflexión sutil, la capacidad de desidentificarse de lo dado y de cuestionar lo que se presenta como obvio. Consideramos que es de vital importancia que una concepción operativa de la filosofía que trascienda su recorrido histórico o especulativo permee en los institutos y que, además, lo haga desde el primer momento en que el alumno se tope con la asignatura, de modo que no llegue a generarse un abismo, difícil de rectificar más tarde, entre las inquietudes y anhelos que ocupan al joven y lo que ha asimilado como reflexión filosófica. De este modo, los educadores tenemos el reto de hacer cercano y comprensible lo que la tendencia intelectualista y academicista ha llegado a convertir en un discurso aséptico y ajeno. Nada más lejos de la realidad, la filosofía proporciona la compañía interior que ninguna otra persona, herramienta ni institución puede suplir en los jóvenes: la guía de su propio discernimiento en el arte de vivir. Es necesario estimular esa conexión íntima y singular de cada alumno con su propia cualidad filosófica- existencial y esa es una labor que hay que realizar lo más pronto posible. Para ello hemos de conectar con la llamita filosófica que arde en el interior de los jóvenes, esa luz inextinguible que, de forma más o menos evidente, los acompañará incondicionalmente a través de todos los caminos y cruces que recorran a lo largo de su vida. Consideramos que, si conseguimos establecer la significatividad del saber filosófico al inicio de su andadura, ésta no finalizará con la terminación de sus estudios y, en algunos casos, quizás llegue a constituir la mayor aventura de su vida.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención para la asignatura de filosofía de 4º de ESO en el marco de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, que vincule la tarea del autoconocimiento

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial filosófico con la relación existente entre nuestros pensamientos, emociones y conductas, basándonos en la aplicación del enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica y, concretamente, en la articulación de sus tres ejes metodológicos: diálogo, autoconocimiento y experiencia cotidiana.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Fundamentar teóricamente una intervención educativa en el área de Filosofía basada en los ejes metodológicos del enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica: el diálogo socrático, el autoconocimiento filosófico y la relación directa con la vida cotidiana de los estudiantes.
2. Articular la vinculación entre dichos ejes y los principios pedagógicos que rigen el sistema educativo actual: enfoque competencial, aprendizaje significativo y metodologías activas.
3. Elaborar actividades y mecanismos de evaluación coherentes con este enfoque y metodología para la asignatura de Filosofía de 4º ESO.

2. Marco teórico

2.1. Práctica Filosófica Sapiencial

2.1.1. Encuadre histórico y metodológico general de la Práctica Filosófica

La Práctica Filosófica¹ (PF) es un movimiento contemporáneo e internacional de individuos y colectivos, más o menos asociados entre sí, que se dedican a la tarea de democratizar la filosofía a través de la facilitación de espacios de diálogo y reflexión filosófica sobre la propia vida. Los filósofos prácticos (*philosophical practitioners*) son profesionales que reivindican la ineludible y universal dimensión filosófica de nuestra existencia cotidiana y por ello se comprometen a promover y facilitar su ejercicio en la esfera pública y privada, social e individual, con el afán de restituir su valor como guía para nuestro desarrollo vital (Cavallé, 2007, p.21).

Como señala Sumiacher, esta vocación se ha llevado a cabo principalmente a través de dos vías: por un lado, a través de una labor creativa y emprendedora que ha ido dando lugar a propuestas de acompañamiento filosófico individual y grupal en contextos donde la función orientadora y formativa de la filosofía estaba ausente (hospitales, cárceles, cafés, plazas, ...); por otro lado, a través de metodologías innovadoras que buscan transformar los modos de concebir y practicar la filosofía en los espacios formales e institucionales ya establecidos para su desempeño, tales como escuelas, institutos o universidades (2014, p. 191). En su primera vertiente, la mayoría de filósofos prácticos coinciden en que el nacimiento de la PF puede situarse en 1981, cuando el filósofo alemán Gerard Achenbach abrió el primer espacio de consulta filosófica privada. El Asesoramiento Filosófico individual, en el que el filósofo asesor acompaña a cada persona a clarificar y actualizar su propia filosofía de vida, se considera actualmente una de las ramas dentro del abanico de formas que toma la PF, ya que desde entonces se ha ampliado a una diversidad de formatos de encuentro grupal que, sea con el nombre de «talleres», «diálogos» o «cafés» filosóficos, se caracterizan por la adaptabilidad y accesibilidad a sus asistentes (Cavallé, 2007, p. 22). La filósofa contemporánea Mónica Cavallé,

¹ Tal y como nos advierte Samper (2014, p. 16), no hemos de confundir la PF con la ‘Filosofía Práctica’: con esta última denominación nos referimos a la rama de la filosofía que estudia la aplicación a diversos ámbitos (medicina, política, física) de los enunciados filosóficos de la investigación teórica, mientras que en la PF la separación entre teoría y práctica, como veremos, se difumina o incluso desaparece.

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial referente nacional unánimemente reconocida en este ámbito, es la fundadora del «enfoque sapiencial» de la Práctica Filosófica (PFS) que nos servirá como marco teórico de nuestro trabajo.

En la segunda vertiente de aplicación, relacionada directamente con el sector educativo, hemos de nombrar a Matthew Lipman como un destacado antecedente de la PF al diseñar el programa de Filosofía para Niños (FpN), una metodología integral de educación filosófica centrada principalmente en el trabajo en la etapa infantil y que cuenta con su propio material didáctico. Si bien en la actualidad es la metodología más fuertemente institucionalizada, encontramos otras propuestas de PF con adolescentes, fuera y dentro de las aulas, que nos parecen también relevantes. Baste por ahora mencionar el caso de los diálogos socráticos que Oscar Brenifier promueve a través del *Institut de Pratiques Philosophiques* o el taller de Práctica Filosófica Sapiencial para adolescentes, desarrollado en nuestro país por Leiva (2020), en el cual apoyaremos la concreción de nuestra propuesta de intervención.

Para sintetizar, cabe decir que cualquier encuentro de PF tiene como objetivo que los presentes puedan clarificar, cuestionar y profundizar en dimensiones filosóficas de su experiencia individual, atendiendo al mismo tiempo al desarrollo de actitudes y capacidades filosóficas -tales como la observación, introspección, reflexión, análisis, ...- como un fin en sí mismo. Con la intención de circunscribir la identidad que engloba a las variadas formas en que se expresa este incipiente campo de desempeño profesional, Sumiacher propone tres requisitos fundamentales para distinguirla de otras prácticas sociales como la investigación académica o el acompañamiento psicológico (2014, p. 183-186):

1. Debe fundamentarse sobre una visión filosófica más o menos explícita y sistematizada, una serie de principios teóricos que explican y justifican qué, cómo y por qué se está haciendo lo que se hace y que, a su vez, orientan la praxis.
2. Ha de consistir en un acto intersubjetivo o grupal posibilitado a través del discurso. El autor matiza que para considerar el discurso como fundamento de este encuentro entre varios sujetos han de darse necesariamente dos roles intercambiables: uno, el más obvio, el del que enuncia, y otro, el que marca la diferencia, el del que escucha.
3. Lo que ocurre a través de ese encuentro ha de ser percibido por los participantes como relevante por su naturaleza filosófica y, por otro lado, poseer una significatividad para ellos, independientemente de lo que resulte significativo para el filósofo facilitador.

2.1.2. El enfoque «sapiencial» de la Práctica Filosófica

En este apartado nos centraremos en exponer el enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica (PFS) desarrollado por Mónica Cavallé, que fundamentará teóricamente nuestra intervención pedagógica. Cavallé es doctora en filosofía, asesora filosófica desde hace más de dos décadas y directora de la Escuela de Filosofía Sapiencial (EFS). Tal y como consta a modo de presentación en la web de la [EFS](#), según el enfoque de la PFS, la filosofía es y ha de ser:

Tabla 1. Características del enfoque sapiencial de la PF.

Sapiencial. El adjetivo «sapiencial» (<i>perteneciente o relativo a la sabiduría</i>) se hace necesario a efectos prácticos para distinguir a la filosofía que aspira a la sabiduría, entendida como ciencia y arte de vivir, de la deriva academicista y especulativa que ha tomado en el imaginario y en el quehacer de muchos.
Operativa. Todos sin excepción tenemos una filosofía de vida. En este sentido, hemos de distinguir entre nuestra filosofía teórica -aquellos que decimos o creemos que pensamos y que no tiene una correlación con nuestra forma de vivir- de nuestra filosofía de operativa - aquellos juicios acerca de la realidad y de nosotros mismos que subyacen a nuestras conductas, emociones e interpretaciones cotidianas-.
Experiencial. Las intuiciones filosóficas sapienciales se asientan en un referente experiencial verificable en la propia vida. Ej. la distinción estoica entre «lo que depende y lo que no depende de mí» es reconocible universalmente, independientemente de que se inserte en un tipo de cosmovisión u otra.
Perenne: Hay un conjunto de comprensiones filosóficas experienciales compartidas por diferentes épocas y culturas. El enfoque sapiencial exige que ampliemos los referentes tradicionales y culturales que incluimos en la historia del pensamiento filosófico y que no nos dejemos llevar por la falacia del progreso histórico ni por el sesgo etnocéntrico a la hora de determinar su relevancia. La filosofía ha de favorecer un diálogo intercultural.
Contemplativa: Nuestra dimensión filosófica necesita desarrollarse plenamente en todos los niveles de conocimiento que nos son propios.

Desinteresada. La comprensión filosófica es un fin en sí mismo y no se subordina a objetivos, poderes o intereses externos ni personales.

Radical. En el sentido de que ha de concernir a las cuestiones últimas: quién soy yo (no cómo soy yo), dónde radica mi verdadero bien, cuáles son los fines últimos de la vida humana, cómo me sitúo ante el mundo como un todo, etcétera

Mayéutica. En línea con la tradición socrática, busca educir y alumbrar la sabiduría latente de cada cual, examinando el propio conocimiento a través del diálogo indagativo. La asunción de «opiniones verdaderas» no constituye un desarrollo filosófico, sino que este sólo se produce cuando se da una comprensión de primera mano.

Fuente: Elaboración a partir de “Por qué sapiencial”, EFS, 2020.

Tanto en su obra “El Arte de Ser” (2017) como en su anterior libro “La sabiduría recobrada” (2011), Cavallé sostiene que la filosofía es un camino de autoconocimiento que implica, por un lado, reconocer las bases de nuestra filosofía operativa para tomar conciencia y cuestionar las representaciones no examinadas acerca de nosotros, de los demás y del mundo a las cuales atribuimos el carácter de realidad y, por otro lado, realizar la vocación filosófica entendida también como un anhelo de congruencia, un anhelo de ser nosotros mismos verdaderos y auténticos. En última instancia, la filosofía constituye el más genuino arte de ser, el arte de liberarnos a nosotros mismos de nuestra ignorancia como fuente de la verdadera transformación, aquella que no consiste en cambiar lo que somos sino en serlo plenamente.

En ambas obras, además de invitarnos a despertar nuestra propia mirada, la filósofa apoya sus disertaciones en el diálogo con grandes referentes de la tradición filosófica oriental (Buda, Sankara, Lao Tse, Chuang Tsé, Krishnamurti, ...) y occidental (Heráclito, Sócrates, Epicteto, Simone Weil, Antonio Blay, ...) evidenciando la presencia trashistórica y transcultural de una serie de presupuestos filosóficos latentes acerca de la naturaleza humana y de lo real en los cuales se asienta la PFS y de los cuales se derivan consecuencias metodológicas. A continuación, enumeramos algunos de ellos (EFS, 2020):

Tabla 2. Presupuestos filosóficos latentes del enfoque sapiencial de la PF.

Identidad	El ser humano no se agota en su identidad psico-física, formada por la suma de estados condicionados, transitorios y parciales. La filosofía tiene una pretensión de alcance ontológico.
Conocimiento	Conocer (tomar conciencia) no equivale a pensar. Nuestra facultad racional no se reduce a su dimensión lógico-discursiva, sino que esta está subordinada a una inteligencia intuitiva de carácter contemplativo (<i>noûs</i>) que constituye nuestra propia naturaleza.
Confianza básica	Confianza básica en el «fondo inteligente y benéfico» de cada cual. Toda persona tiene el potencial de sabiduría necesario para desenvolverse plenamente en su vida.
Singularidad	El proceso de desarrollo humano es singular, no debe adaptarse a ningún modelo preestablecido.
Transformación	Lo que se esconde detrás de nuestro sufrimiento y de los patrones de conducta y emoción problemáticos son juicios limitados acerca de la realidad. La comprensión filosófica es siempre liberadora
Orientación al bien.	Como el error se da en el nivel de entendimiento, no hay una mala voluntad ontológica. Ella está por naturaleza orientada al bien, el problema son nuestras concepciones acerca de lo bueno o lo malo.
Coherencia	Todo comportamiento humano es comprensible a la luz de las creencias que lo generan. Hay una correlación exacta entre pensamiento, emoción y conducta.

Fuente: Elaboración a partir de “Por qué sapiencial”, EFS, 2020.

2.1.3. Diálogo, autoconocimiento y experiencia cotidiana desde la PFS

En nuestra filosofía operativa encontramos creencias que aluden inevitablemente a cuestiones como las siguientes: ¿Poseo un criterio fiable para guiarme en la vida? ¿Dónde radica mi verdadero bien? ¿De qué depende? ¿Tengo motivos para confiar mi mismo? ¿Qué puedo esperar de los demás? ¿De qué soy responsable? Para responder con hondura y

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial

libertad a estas cuestiones filosóficas hemos de constatar que ya hay ideas en nosotros que, advertida o inadvertidamente, responden a ellas.

Resumiendo lo indicado en apartados anteriores, podríamos decir que el objetivo de la PFS es favorecer un proceso de autoconocimiento filosófico entendido como una toma gradual de conciencia sobre las propias ideas filosóficas operativas, examinando su consistencia en cuanto a verdad o falsedad, de modo que se propicia una actualización en nuestro nivel de comprensión de la realidad. Para hacer efectivo este acompañamiento filosófico sapiencial hay que situar dicho proceso en relación con otros dos elementos intrínsecamente relacionados: el diálogo y la experiencia cotidiana.

- **Diálogo filosófico:** En el diálogo filosófico afinamos nuestro pensamiento gracias al espejo del otro y trascendemos nuestra verdad personal en nombre de una esfera de realidad compartida, más amplia. El diálogo nos permite filosofar mejor y esto quiere decir pensar mejor y relacionarnos mejor con nuestra propia vida. El diálogo filosófico tiene valor por sí mismo, no como un medio para obtener cierto resultado, en cuanto encarna la actitud filosófica por excelencia: la disposición a ver por amor desinteresado a la verdad.
- **La experiencia cotidiana:** La vida cotidiana es una puerta de entrada infalible a las interpretaciones, valores y comprensiones que vertebran nuestra filosofía de vida y por eso filosofar a partir de las inquietudes, retos y experiencias del día a día garantiza que estemos dialogando con la voz adecuada, con aquella que precisa de atención, examen y profundización.

2.2. Convergencia entre la PFS y el marco pedagógico de la LOMLOE

La nueva ley de educación subraya la necesidad de propiciar “el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias”(Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, p.41571). En este apartado nos proponemos fundamentar el encaje armónico entre los principios de la PFS y los principios pedagógicos que quieren ser encauzados en el actual sistema educativo.

2.2.1. Autoconocimiento y enfoque competencial: aprender a ser

Según la LOMLOE, “una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias” (Ley Orgánica 3/2020

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial de 29 de diciembre, p.7), es decir, en el desarrollo de capacidades entendidas como un conjunto indisociable de conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y estar) cuyo logro se comprueba en el desempeño de una acción (Massanero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020, p.33).

Este no es un enfoque nuevo, sino que inició su recorrido europeo gracias al informe Delors (1996, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y fue integrado a nivel nacional en la Ley Orgánica de Educación (2006), otorgando a las competencias el estatuto de elemento curricular. Desde entonces, el desarrollo y las siguientes modificaciones del marco legal no han hecho sino apuntalar la implementación del enfoque competencial, tratando de poner en coherencia la totalidad de los elementos del currículum educativo, tales como criterios de evaluación, contenidos y objetivos, con este nuevo fin del sistema educativo: el de formar personas competentes, es decir, capaces de desenvolverse con solvencia, en todas las áreas de su vida (académica, profesional, personal y social).

Según la UNESCO, los pilares que han de guiar la educación permanente en el siglo XXI son cuatro competencias: «aprender a conocer» (conocimientos), «aprender a hacer» (procesos), «aprender a ser» (carácter) y «aprender a convivir» (ciudadanía)(Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020, p. 31). Consideramos que la educación filosófica en el aula de secundaria ataña directamente a dichas áreas del aprendizaje competencial, pero es especialmente pertinente en una de ellas: aprender a ser.

Aprender a ser tiene que ver, por un lado, con la formación del propio carácter, del propio *ethos* o modo de ser. El proceso de constitución de nuestra personalidad no debe ser manipulado, sino en todo caso acompañado creativamente, ya que corremos el peligro de reducir lo más genuino, valioso y real de la persona a un modo de ser particular basado en modas sociales, exigencias morales y condicionamientos culturales. Como dice la filósofa Angélica Sátiro, hemos de desarrollar una pedagogía reflexiva que fomente un *ethos* creativo entendido como obra de arte y un conjunto de hábitos, actitudes y valores conectados con el pensamiento (2011, p.137-138).

Por otro lado, esta competencia tiene una dimensión de alcance eminentemente filosófico, ya que un ser humano es mucho más que su modo particular de ser. La indagación filosófica y radical acerca de la propia identidad nos conduce a preguntarnos quién soy (o incluso qué soy)

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial y no meramente cómo soy. La filosofía reconoce la preeminencia y dignidad del sujeto en sí mismo o, al menos, la imposibilidad de reducir la totalidad de la persona a un cuerpo de conocimientos sobre su funcionamiento social, psicológico o biológico. Si no se ofrece un desarrollo filosófico de la competencia de “saber ser”, este se convertirá en mero adoctrinamiento. Inspirar, dotar de herramientas, de preguntas, de referentes en el arte de ser ha de ser una labor viva, sensible y máximamente respetuosa con la autoridad interna de nuestros alumnos. Según Cavallé, la invitación kantiana a la “mayoría de edad” respecto al uso del propio entendimiento ha de llevarse a cabo con radicalidad en lo que respecta a una cuestión tan crucial como la del conocimiento de uno mismo (2017, p.20). Baste por ahora mencionar que en el marco de la LOMLOE este campo competencial de aprendizaje está ligado al desarrollo de la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

Por último, indicar que para que este acompañamiento educativo sea posible, el requisito que se hace fundamental, tanto desde el punto de vista del enfoque competencial como de la PFS, es que “el que «enseñe» la competencia sea también capaz de ejercitirla mientras lo hace” (Ribes, 2011, p.42), lo cual implica, traducido a nuestro campo, que el profesor que facilite un proceso de autoconocimiento filosófico en sus clases sea alguien que haya verificado y verifique constantemente el potencial transformador de la filosofía en su propia vida (Cavallé, 2011, p.23).

2.2.2. Vida cotidiana y aprendizaje significativo: un conocimiento transformador

En los siguientes apartados veremos como la PFS cumple con las características propias de las metodologías de aprendizaje activas, señaladas por la LOMLOE como las más apropiadas para promover una educación integral y personalizada. Una metodología activa es aquella en que el alumno tiene el papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje, este se produce mediante la sociabilización e interacción y, además, es significativo y relevante para la vida del estudiante.

Empezando por este último concepto, según el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo, el sistema educativo “pondrá especial atención en la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias, promoviendo la autonomía y la reflexión” (p.41575). El aprendizaje significativo es una aportación de Ausubel a la perspectiva constructivista del aprendizaje desarrollada, entre otros, por Piaget o Vigotsky y la cual viene a postular que el conocimiento es el resultado de la interacción de las estructuras cognitivas

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial del sujeto con su entorno sociocultural. En esta línea, Ausubel afirmará que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados en el cual los nuevos conocimientos se asimilan en su referencia e interacción con los conocimientos previos del alumno (Moreira, 2005, p.85), entendidos como “la representación que tiene una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la real” (Lluch y Portillo, p.61). Sobre esta primera definición, Moreira (2005, p. 86-87) añade una serie especificaciones que la matizan:

- Es un aprendizaje no literal y no arbitrario. Los conocimientos deben presentar una significatividad lógica, un orden y una estructura en cuanto a contenidos, y una significatividad psicológica, es decir, han de ser relevantes para el sujeto de aprendizaje.
- El aprendiz no es un receptor pasivo, tienen un papel activo en la elaboración del conocimiento. Además, el aprendiz debe albergar una disposición a aprender, debe estar motivado e interesado.

Por último, en cuanto a las condiciones de su puesta en marcha en el aula, cabe señalar que Moreira (2005) ofrece un desarrollo de la pedagogía de Ausubel que pretende afianzar el carácter crítico del aprendizaje significativo. A continuación mencionamos los nueve principios que hacen posible esta evolución y que según el autor deberían regir la práctica educativa (Moreira, 2005, 88-97):

Tabla 3. Principios del Aprendizaje Significativo Crítico.

1. Principio de la interacción social y del cuestionamiento: Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas.
2. Principio de la no centralidad del libro de texto: Aprender a partir de distintos materiales educativos
3. Principio del aprendiz como perceptor/representador: Aprender que somos perceptores y representadores del mundo.
4. Principio de aprendizaje por el error: Aprender que el hombre aprende corrigiendo sus errores.
5. Principio de la conciencia semántica: Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras.

- | |
|---|
| 6. Principio del desaprendizaje: Aprender que el conocimiento previo puede funcionar como obstáculo epistemológico. |
| 7. Principio del conocimiento como lenguaje: Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad. |
| 8. Principio de la incertidumbre del conocimiento: Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar. |
| 9. Principio de la no utilización de la pizarra: Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza. |

Fuente: Elaboración a partir de Moreira, 2005.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, es del todo pertinente plantear el viaje del autoconocimiento filosófico como un proceso de aprendizaje significativo. Partir de la filosofía operativa del estudiante para indagar en torno a sus ideas y significados asumidos acerca de la realidad y de sí mismo, nos permitirá enlazar sus conocimientos y experiencias cotidianas con nociónes y cuestiones filosóficas más profundas y abstractas, tornándolas vivas y significativas para ellos. Hallar la dimensión filosófica en sus conductas, emociones e interpretaciones del día a día permitirá que, por un lado, la reflexión se ancle sobre su nivel de desarrollo real, estimulando su ampliación hacia la zona de desarrollo próximo (Lluch y Portillo, 2018, p.63) y, por otro lado, favorecerá la transferibilidad del conocimiento, otra de las características del aprendizaje significativo, a su contexto de vida, transformando en él su forma de percibirse a sí mismos y de relacionarse con otros seres y con el mundo en su conjunto.

2.2.3. Diálogo filosófico y metodologías activas: autonomía y socialización

Hoy en día el diálogo socrático se está desarrollando como una metodología didáctica encaminada a facilitar una educación filosófica innovadora fuera y dentro del aula. Desde que en los años veinte el filósofo Leonard Nelson (1822-1927) adaptara el método del diálogo socrático al contexto educativo, autores como Hadot (1922-2010), Lipman (1923-2010) o Nussbaum (1947) reivindican la necesidad de retomar la tradición educativa socrática, orientada a educir el conocimiento de los jóvenes estimulando un papel activo en la

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial
construcción de su propio aprendizaje, por oposición a “una educación basada en la escucha y repetición memorísticas de las ideas emitidas por un maestro” (Sánchez, 2019, p. 163).

Según Sánchez, el diálogo socrático refiere al modo en que Sócrates, filósofo griego del s.V a.C., practicaba la filosofía como un ejercicio de reflexión compartida encaminada a facilitar un autoexamen sobre los presupuestos filosóficos que rigen la propia vida. El diálogo que se entablaba estaba atravesado por dos fases, posibilitadas a su vez por un doble procedimiento (2019, p.158-159):

- En primer lugar, la fase del reconocimiento de la propia ignorancia. Es necesario abandonar nuestras ideas injustificadas respecto a la realidad, lo que creemos saber, pero en realidad no sabemos. Esta toma de conciencia es propiciada por la ironía que conduce al *élenchos* o arte de refutar, evidenciando la contradicción implícita en el propio pensamiento.
- En segundo lugar, la fase del alumbramiento de un saber subyacente (obstaculizado por la inconsciencia respecto al primer elemento) propiciada por la mayéutica o arte de partear ideas.

Tal y como remarcan González y López, el diálogo socrático constituye uno de los «ejercicios espirituales» cultivados en la antigua Grecia para favorecer «el cuidado de sí» (2015, p.31). Así, lejos de definirse como un conjunto de ideas establecidas o contenidos acumulables, la sabiduría a la que se refiere la indagación socrática y a la cual apunta la PFS consiste en una forma de vida lúcida, dispuesta a examinarse y a entrar en conversación con el propio pensamiento, una actitud que posibilita el florecimiento lúcido, sereno y creativo de lo mejor de nosotros mismos.

2.3. Mira cómo miras: Taller de Práctica Filosófica Sapiencial para adolescentes

En este apartado analizaremos la propuesta de intervención educativa de Rafael Leiva, pionero en la aplicación del enfoque sapiencial de la PF en las aulas de secundaria. En concreto, Leiva ha configurado y estructurado un recorrido de autoconocimiento filosófico que ha impartido a lo largo de 10 años con diversos grupos de adolescentes y muy concretamente en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato.

2.3.1. Experiencia de aplicación de la Práctica Filosófica Sapiencial con adolescentes

Tal y como nos cuenta en su obra “Mira cómo miras” (2020), Rafael Leiva ha servido durante más de treinta años como profesor de filosofía del cuerpo docente de la comunidad de Madrid y ha compaginado su labor con la formación permanente en el ámbito de la práctica filosófica. Iniciándose en los talleres metodológicos de diálogo socrático de la mano de Oscar Brennifier, más adelante acaba decantándose por el enfoque sapiencial desarrollado por Mónica Cavallé, al cual viene dedicándose desde hace más de una década tanto en consulta privada como en su labor pública docente.

Es esta última vertiente de su trabajo la que aquí nos interesa, por haber desarrollado a lo largo de 10 años un aterrizaje de la PFS en las aulas de filosofía de secundaria que ha dado como fruto un manual en la cual comparte una descripción detallada y sistemática del taller con fines divulgativos y formativos. Este material no se ha enriquecido únicamente de su experiencia directa con diversos grupos de adolescentes, sino que se ha contrastado y articulado en diálogo con la comunidad docente interesada en la aplicación de este enfoque a través de diversos ciclos de encuentros formativos dinamizados por el propio Leiva. Actualmente, el taller de Práctica Filosófica Sapiencial con adolescentes se oferta oficialmente como parte de los posibles itinerarios de formación permanente de la Escuela de Filosofía Sapiencial.

El taller “Mira cómo miras” es una línea de acción que busca contribuir al cambio de paradigma educativo en la enseñanza secundaria. Tal y como recoge el autor, este taller surge de la confluencia de tres contextos: a) los retos e inquietudes queemanan de la realidad cotidiana del profesor y el alumno; b) la necesidad de atender con solvencia las exigencias establecidas por el currículo oficial de enseñanza; y c) el encuentro extraescolar con la PF. Concretamente, Leiva comenta que ha introducido elementos del taller en todos los niveles de Filosofía, pero que lo ha llevado a cabo de forma completa en la asignatura de 1º de Bachillerato, reservando una hora lectiva semanal a su realización, la cual, añade, resultaba “la más celebrada y deseada por los alumnos” (Leiva, 2020, p. 23). En la línea de lo anteriormente mencionado, Leiva denuncia la deriva academicista de la tradición filosófica y considera que es necesario promover “una enseñanza que se vaya alejando progresivamente de la filosofía teórica y especulativa, de la memorización y repetición de una serie de conceptos abstractos y de teorías filosóficas descontextualizadas” (Leiva, 2020, p.2). En su lugar, considera que hemos

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial de orientar nuestros pasos hacia una filosofía entendida como práctica cotidiana de vida, como una forma de situarnos ante la existencia en su conjunto. Tal y como él propone, acompañar a nuestros alumnos en la búsqueda de la sabiduría querrá decir ante todo promover su capacidad de “pensar desde sí mismos y por sí mismos en esa aventura permanente de vivir de una forma más auténtica, más buena y más bella”(Leiva, 2020, p. 2).

2.3.2. La invitación de la filosofía: “Mira cómo miras” o “Conócete a ti mismo”

A continuación, mostramos en la siguiente tabla (Tabla 5) los objetivos fundamentales que persigue el taller de Leiva tal y como los plantea en su manual (2020, pp. 20-21), los cuales están basados en una síntesis personal de los principios de la PF tal y como los expone Cavallé (EFS, 2020), por un lado (Objetivo 1), y Brennifier (2011), por otro (Objetivo 2).

Tabla 4. Objetivos del taller de Práctica Filosófica Sapiencial para adolescentes.

1. Conocer la propia filosofía operativa		2. Desarrollar las competencias y actitudes filosóficas fundamentales	
1.1)	Tomar conciencia de ella, observarla y comprenderla en su despliegue cotidiano.	Competencias	Actitudes
1.2)	Cuestionar sus ideas limitadas y asumidas acríticamente, reconociendo su responsabilidad/libertad frente a su propia representación de la realidad.	2.1) Profundizar en el significado de una idea a través de su capacidad de análisis, argumentación, síntesis, experimentación, ... 2.2) Conceptualizar mostrando creatividad a la hora de producir, emplear y aclarar los términos de su propio discurso. 2.3) Problematizar las ideas siendo capaz de detectar sus limitaciones,	a) Serenidad y sosiego para poder ver y pensar. b) Ignorancia adquirida (suspensión de juicio). c) Autenticidad d) Empatía e) Capacidad de confrontarse con el pensamiento de otro. f) Asombro
1.3)	Indagar y reflexionar desde una filosofía		

operativa más amplia, coherente y genuina.	implicaciones y puntos débiles.	g) Confianza en uno mismo y en el otro.
--	---------------------------------	---

Fuente: Elaboración a partir de Leiva, 2020, pp. 20-21.

En cuanto a estructura metodológica, el taller se plantea como un viaje de autoconocimiento articulado en una fase introductoria y tres fases fundamentales (Leiva, 2020, p.24). Para acercar la experiencia al alumnado, Leiva propone como estrategia pedagógica plantear este recorrido a través de “la metáfora de las gafas” (2020, p. 21), comparando estas con la filosofía personal a través de la que cada cual ve el mundo. Tal y como se muestra en detalle en la Tabla 6, el autor indica que cada fase consta de dos pasos: una aproximación teórica en que se justificará la fase y sus respectivos conceptos y objetivos y una subsiguiente aplicación práctica constituida por una serie de ejercicios para comprender experiencialmente la propuesta de autoindagación (Leiva, 2020, p. 24).

Tabla 5. Fases teórico-prácticas del taller de PFS para adolescentes.

Fase Introductoria. Presupuestos que posibilitan el autonocimiento: vivimos en un mundo interpretado; la filosofía busca la verdad, etc.	Lista de creencias automática; lectura de textos y cuentos; diálogo en torno a alguna idea del apartado teórico.
Fase 1. Autoobservación. Relación Conducta-Emoción- Pensamiento. Listado de emociones. Sesgos y distorsiones cognitivas. Actitudes.	Lectura y comentario de fragmentos estoicos; ejercicios de conceptualización de emociones (funciones, semejanza y diferencias); diario de autoobservación (emociones, pensamientos, conductas).
Fase 2. Conocer mis creencias operativas y detectar si y cómo limitan mi percepción. Ideas adecuadas e inadecuadas (Spinoza); albergamos creencias operativas acerca del yo,	Lectura del “Menón”; comprender a un personaje de película; detectar creencias del diario.

los demás y la realidad; supuestos que facilitan la autocomprensión.	
Fase 3. Cuestionamiento y comprensiones ampliadas. Problematizar; pensar por uno mismo; el diálogo; competencias filosóficas; desarrollo personal; relaciones; identidad, valía y motivación.	Mapa de la personalidad; cualidades; intención positiva detrás de las conductas; cuestionamiento de creencias; actitudes y competencias filosóficas.

Fuente: Elaboración a partir de Leiva, 2020.

2.3.3. Pensamiento, emoción y conducta: la base para el descubrimiento de la propia filosofía de vida

En el siguiente apartado profundizaremos en la interrelación fundamental que posibilita la realización de este camino sapiencial de autoconocimiento: la que se da entre nuestras conductas, emociones y pensamientos.

Según una interpretación operativa del intelectualismo moral socrático y apoyándose en la misma intuición desarrollada ampliamente en el estoicismo y en tradiciones orientales como el budismo o el hinduismo, Cavallé (2017, p.203) y Leiva (2020) defienden que la raíz última del sufrimiento (y del mal) es nuestra ignorancia respecto a la verdadera naturaleza de la realidad.

Como principio de indagación, este supuesto permite fundamentar un acercamiento metodológico a la práctica filosófica a través de la integración del campo emocional y corporal del sujeto, tarea absolutamente necesaria para una disciplina que se propone como un saber globalizador acerca de la vida misma. Esta aspiración implica que en las clases de filosofía no solo invitemos a nuestros alumnos a reflexionar, sino a realizar una exploración que tenga en cuenta todos los elementos de su experiencia, de modo que sus comprensiones sean más veraces y fidedignas y que la actividad filosófica no se convierta en un discurso especulativo, aséptico o ajeno, sino una oportunidad para poner más luz y claridad sobre su vida particular y presente y sobre el mundo y las relaciones que le circundan.

El autoconocimiento filosófico no se propone como un camino de ensimismamiento y de autoencierro subjetivo, sino como la base para la verdadera apertura a lo real. Como rezaba

Anjelica Pérez Freire

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía
de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial
la inscripción del antiguo templo de Delfos, y secundan en sus obras los autores en los que
nos basaremos: “Conócete a ti mismo y conocerás el Universo”.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

En este apartado damos paso a la exposición de la propuesta de intervención que hemos diseñado con base en las ideas y referentes teóricos descritos en el apartado anterior. Con ella pretendemos contribuir a la articulación de la PFS como metodología de aprendizaje en el área de Filosofía y susceptible de facilitar procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje en el aula de secundaria.

Para ilustrar y materializar esta aspiración, las páginas siguientes están dedicadas a detallar el diseño de una unidad didáctica incluida en la programación anual de la asignatura de Filosofía de 4º de ESO., a la cual hemos titulado “Conociendo mi filosofía de vida: Pensamiento, emoción y conducta” y que se impartiría a continuación de una primera unidad introductoria acerca del saber filosófico.

Tabla 6. Presentación y descripción de la unidad didáctica.

Ámbito	Materia	Tipo	Nivel	Sesiones	Horas
Filosofía	Filosofía	Optativa	4º ESO	6	6
Unidad Didáctica 2: “Conociendo mi filosofía de vida: Pensamiento, emoción y conducta”.					
Descripción de la Unidad Didáctica: Esta unidad didáctica constituye una introducción a la tarea del autoconocimiento desde la mirada filosófica y busca aprovechar la oportunidad para realizar una indagación experiencial en torno a nuestras interpretaciones acerca del yo, los otros y el mundo, tan puesta en revisión en la etapa de la adolescencia, en relación con los elementos emocionales y conductuales asociados a ellas. Usando la observación de nuestras conductas y emociones cotidianas, aprenderemos a reconocer su relación con ciertas interpretaciones latentes acerca de cuestiones filosóficas que se tratarán en las siguientes unidades (la identidad personal, la libertad, la responsabilidad, el criterio, ...) y estableceremos las bases para iniciar el camino del autoconocimiento filosófico, es decir, para comprender y actualizar nuestra filosofía de vida personal.					

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial

Esperamos mostrar con suficiente claridad cómo nuestra propuesta puede encauzar y articular la concreción de los principios pedagógicos generales del sistema educativo en el aula de Filosofía, con la intención de que los alumnos puedan hallar en ella un espacio de crecimiento interior, de aprendizaje significativo y de encuentro con la inestimable guía de su propia capacidad de comprensión y potencial de sabiduría para la vida.

3.2. Contextualización de la propuesta

En la medida en que nos proponemos diseñar una propuesta de intervención aplicable en un proceso de enseñanza-aprendizaje real y teniendo en cuenta que este se desarrolla siempre en relación con las características y necesidades de las personas, grupos y entornos implicados, será necesario que establezcamos las condiciones del contexto para el cual y en el cual la planteamos.

Estableceremos que nuestra intervención tiene lugar en un instituto público ubicado en el barrio del Ensanche Izquierdo de la ciudad de Barcelona. La mayoría de estudiantes viven en el propio barrio o barrios cercanos colindantes, y podemos establecer que el nivel socioeconómico de sus residentes y, por tanto, de las familias del alumnado, es variado, pudiendo oscilar entre medio-bajo y medio-alto. Se puede considerar que es un barrio seguro y tranquilo, donde hay muchos comercios, cafés y una vida social relajada.

El centro, con oferta formativa de ESO y Bachillerato, tiene cuatro plantas y dispone de un gran patio interior. Durante algunas épocas puntuales se han dado situaciones conflictivas entre alumnos a la salida del instituto, si bien actualmente está bajo control, ya que el centro ha tomado medidas de vigilancia especiales coincidiendo con la hora punta de salida y han desarrollado un nuevo Plan de Convivencia articulado estrechamente con la revisión y actualización del Plan de Acción Tutorial. La mejora en la coordinación y eficacia de la acción tutorial es, a su vez, consecuencia del proceso de constitución y modernización del Proyecto Educativo de Centro, fruto de la renovación del equipo directivo que se ha propuesto aplicar metodologías de aprendizaje activas y apostar por la innovación educativa, lo cual ha influido notablemente en la mejora de las relaciones internas tanto del profesorado como del alumnado.

Como ya hemos mencionado, nuestra propuesta se realizará con un grupo de alumnos de 4º de ESO. que, en este caso, tiene las siguientes características:

- Está formado por 12 alumnos provenientes de las dos líneas educativas de su curso, un grupo reducido dado que la asignatura es optativa.
- Según los informes y conversaciones con sus referentes educativos y según la propia experiencia en la primera unidad didáctica, podemos establecer que es un grupo más bien introvertido y con dificultades para relacionarse y comunicarse abiertamente.
- La mayoría están interesados en la asignatura a raíz haber cursado la materia de Valores Éticos el año anterior y algunos tienen claro que querrán realizar el Bachillerato de Humanidades, aunque hay un par de alumnos que vienen aconsejados por sus profesores al observar su falta de interés por el resto de materias optativas.
- En general, salvo estas dos excepciones, el nivel de rendimiento académico del grupo es medio, suelen ser trabajadores y mantienen un currículum de aprobados en todas las asignaturas.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Detallamos a continuación (Tabla 7) los objetivos didácticos que nos proponemos con nuestra intervención, teniendo en cuenta en nuestro diseño las características grupales, del centro y de la programación didáctica, para mostrar seguidamente (Tabla 8) su relación con la consecución de los objetivos generales de etapa estipulados en el Artículo 7 del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo.

Tabla 7. Objetivos didácticos de la propuesta de intervención educativa.

<p>Objetivo general. Conocer la dimensión personal y operativa de la filosofía como fundamento de la tarea filosófica del autoconocimiento en relación con la secuencia pensamiento, emoción y conducta.</p>
<p>(O1) Objetivo específico 1. Desarrollar hábitos metacognitivos que evidencien de manera teórico-práctica la relación existente entre la dimensión cognitiva, emocional y conductual del ser humano, su contenido filosófico latente y los aspectos limitados del mismo que pueden afectar a su expresión plena y armónica.</p>

(O2) Objetivo específico 2. Detectar distorsiones cognitivas, falacias y falta de fundamentación empírica del pensamiento a través de la adquisición de procedimientos de observación, comprensión y cuestionamiento del propio diálogo interno.
(O3) Objetivo específico 3. Disertar oralmente y por escrito acerca del alcance práctico de nuestras interpretaciones de la realidad (yo-otros-mundo) en conexión con nuestras emociones y conductas cotidianas.
(O4) Objetivo específico 4. Establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto, el aprecio por la singularidad y la búsqueda compartida de la verdad, a través de la práctica del diálogo filosófico y del trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. *Relación de los objetivos didácticos de la unidad con los objetivos generales de etapa.*

Relación de los objetivos didácticos con los objetivos de etapa.	
O1	“Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.”
O2	“Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.”
O3	
O4	“Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.”

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 217/2022 de 29 de marzo, Art. 7.

3.3.2. Competencias

De las ocho competencias clave recogidas en el Anexo 1 del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, nuestra propuesta de unidad didáctica se conecta especialmente con dos de ellas (Tabla 9), que se trabajarán íntegramente en cada una de las sesiones a través de las situaciones de aprendizaje que expondremos más adelante. Además, complementaremos el desarrollo competencial del alumnado incidiendo en dos de las cuatro competencias específicas establecidas en la Comunidad Autónoma de Cataluña para la asignatura de Filosofía de 4º de ESO según el Decreto 175/2022 del 27 de septiembre (Tabla 10).

Tabla 9. Competencias clave y descriptores de salida asociados a la unidad didáctica

Competencias clave y Perfil de Salida en 4º ESO.
<p>La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), vinculada la tarea del autoconocimiento filosófico y al enfoque sapiencial en cuanto “implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante” (RD 217/2022 de 29 de marzo, p. 41601), así como permite establecer relaciones plenas y satisfactorias con los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptores operativos de salida asociados a esta unidad: <p>CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.</p> <p>CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.</p> <p>CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.</p>
<p>La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), asociada al énfasis en el diálogo filosófico y al desarrollo de un discurso crítico (Objetivos 2 y 3), ya que, tal y como explica</p>

la ley, “constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber” (RD 217/2022 de 29 de marzo, p. 41597).

- **Descriptores operativos de salida asociados en esta unidad:**

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 217/2022 de 29 de marzo, Anexo 1.

El diseño de la asignatura de Filosofía de 4º de ESO en Cataluña, regulado por el Decreto 175/2022 del 27 de septiembre, no relaciona explícitamente las competencias específicas con el perfil de salida establecido para las competencias clave en el Anexo 1 del RD 217/2022. Para los propósitos de este apartado, vincularemos al diseño de nuestra propuesta de intervención tres de las cuatro competencias específicas que están claramente relacionadas con el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y con la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

Tabla 10. Competencias específicas y criterios de evaluación asociados a esta unidad.

Competencias específicas y criterios de evaluación contemplados en esta unidad.
<p>Competencia específica 1 (CE1). Asociada a la capacidad de “identificar y valorar la especificidad del saber filosófico y de los saberes que aportan certeza frente a otros tipos de saberes, para evaluar críticamente discursos y argumentos”.</p> <p>Criterio de Evaluación 1.2. Valorar críticamente los saberes que aportan certeza y aquellos que no, a partir de la identificación de sus características y del análisis de las estructuras argumentativas que los sostienen.</p>

Criterio de Evaluación 1.3. Valorar críticamente el papel de la filosofía y de la ciencia en el abordaje de problemas relevantes para la naturaleza y el saber humano.

Competencia específica 2 (CE2). Consistente en la capacidad de “evaluar y generar argumentos para valorar y producir discursos orales y escritos de forma rigurosa, evitar dogmatismos, sesgos y falacias, para poder desarrollar y sostener opiniones” (p.170).

Criterio de Evaluación 2.2. Evaluar críticamente discursos, orales y escritos, sobre cuestiones y problemas filosóficos, demostrando una comprensión correcta de las estructuras argumentativas.

Competencia específica 3 (CE3). Propia de la destreza para “reconocer y aplicar las normas de argumentación y diálogo filosófico, en diferentes soportes y actividades, para expresarse con rigor argumentativo y desarrollar un diálogo respetuoso y constructivo con otros y poder llegar a ideas comunes” (p.171).

Criterio de Evaluación 3.1. Intercambiar y evaluar críticamente ideas sobre cuestiones filosóficas a partir del diálogo filosófico.

Criterio de Evaluación 3.2 Argumentar rigurosamente las propias ideas en actividades de diálogo filosófico.

Criterio de Evaluación 3.3 Participar de manera abierta, comprometida y respetuosa en actividades de diálogo sobre cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.

Fuente: Elaborado a partir de D 175/2022 de 27 de septiembre, pp. 170-171.

3.3.3. Contenidos

En el marco de la recién aprobada LOMLOE, el apartado de contenidos educativos pasa a nombrarse como saberes, aludiendo con este término a su necesaria relación con el contexto situacional que permite desarrollar el aprendizaje competencial correspondiente. Nuestra unidad didáctica se centrará específicamente en desarrollar los siguientes saberes (Tabla 11) estipulados en el Decreto 175/2022 de 27 de septiembre y que nosotros enriquecemos desde el enfoque sapiencial de la PF.

Tabla 11. Saberes contenidos en la unidad didáctica.

Saberes principales desarrollados en la unidad didáctica.	Objetivos	Competencias
A. Indagación filosófica en torno a las propias creencias (filosofía de vida operativa) como elementos configuradores de nuestra filosofía de vida particular.	O1 O2 O3	CPSAA CCL
B. Reconocimiento y valoración del papel del cuerpo, la emotividad y los pensamientos en el desarrollo y análisis de la identidad personal y de nuestra forma de vida.	O1 O3	CPSAA CCL
Saberes desarrollados transversalmente a lo largo de toda la asignatura, incluidos en esta unidad.		
C. Desarrollo de ideas filosóficas en textos escritos.	O3	CCL/ CE2
D. Argumentación, razonamiento a través de la aplicación de nociones básicas de lógica formal, detección de falacias y sesgos cognitivos en el análisis crítico y en la producción de discursos.	O2 O3	CCL/ CE2
E. Conocer y participar en diferentes modalidades de diálogo en el aula (debates, seminarios, mesa redonda, diálogo filosófico) aportando razones pertinentes y relacionándolas con las de los demás, encontrando puntos de encuentro, para llegar a conclusiones complejas y creativas.	O3 O4	CCL/ CPSAA/ CE3
F. Reconocimiento y valoración del saber y del pensamiento propio como elemento clave en la construcción de proyectos de vida autónomos y libres.	O1 O4	CPSAA; CCL; CE3

3.3.4. Metodología

Nuestra propuesta de intervención trata de plasmar los principios de la PFS estudiados en el marco teórico en una metodología de aprendizaje coherente y funcional. Teniendo en cuenta que el reciente cambio en el equipo directivo y en el Proyecto Educativo de Centro se enmarca en la línea de los nuevos principios educativos que promueven el enfoque competencial y las metodologías activas, nuestra propuesta está en consonancia con la mirada y organización del centro y busca hacer del aula un espacio de investigación activo, colaborativo y en el cual la teoría se asimile a través de la acción protagonista del alumnado.

No consideramos que tenga sentido plantear una división neta entre teoría y práctica filosófica, sino que nuestra metodología es indisociablemente teórico-práctica. En este sentido, cada sesión está planteada como una situación de aprendizaje unitaria y coherente que dura toda la hora lectiva y se desarrolla a través de un conjunto de actividades relacionadas entre sí, tanto en el interno de cada sesión como respecto a la sesión anterior y subsiguiente. Los espacios de exposición teórica y clarificación de contenidos por parte del profesor se intercalan con la experimentación e investigación directa de los alumnos a partir del trabajo colaborativo, los espacios de diálogo y el desarrollo de actividades diversas en cuanto a agrupación, dinámica y desarrollo de competencias. Todas las actividades están planteadas para que el aprendizaje sea personalizado y significativo. Así, de acuerdo con nuestro enfoque metodológico, cada situación de aprendizaje constará de diversas actividades que fomenten el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo y siempre relacionando los saberes del currículum con situaciones y contextos reales de su vida cotidiana. Por ello, en cada una de las sesiones se buscará promover distintas formas de agrupamiento, estimulando la capacidad para adaptarse al trabajo individual, en parejas o en grupos. Por otro lado, nuestra metodología no requiere recursos materiales o humanos ajenos a la propia dotación del aula.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

En este apartado, aportaremos una serie de tablas a través de las cuales desglosaremos en detalle nuestra propuesta de intervención didáctica. Con este fin, a continuación mostramos

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial en la Tabla 12 un cronograma y una secuenciación sintética de los elementos curriculares y su relación recíproca a lo largo de la unidad.

Tabla 12. Cronograma y secuenciación de la Unidad Didáctica.

Ámbito	Materia		Nivel		Sesiones		Horas	
Filosofía	Filosofía		4º ESO		8		8	
Unidad Didáctica 2: “Conociendo mi filosofía de vida: Pensamiento, emoción y conducta”								
	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4	
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8
Objetivo	3 - 4	1	1-2-4	2-3-4	2-3-4	1-2-3	1-2-3-4	1-2-3-4
Saberes básicos	A-E-F	B	B-D-E	A-D-E	A-F-D-E	A-B-C-D-F	A-B-C-D-F	A-B-C-D-E-F
Competencias clave y específicas	CCL CPSAA CE3	CPSAA CCL CE1	CPSAA CCL CE1	CPSAA CCL CE2	CPSAA CCL CE1	CPSAA CCL CE2	CPSAA CCL CE1	CPSAA CCL CE2
Criterios de Evaluación	3.1/2/3	1.2/3	1.3 3.1/2/3	2.2 3.1/2/3	1.1/2 2.2	1.1/2 2.2 3.1	1.3 2.2 3.1/2/3	1.3 2.2 3.1/2/3

Situación de Aprendizaje	SA-1	SA-2	SA-3	SA-4	SA-5	SA-6	SA-7	SA-8

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, en la Tabla 13 pasaremos a describir la programación de cada sesión, centrándonos especialmente en detallar las situaciones de aprendizaje y los saberes pertinentes asociados.

Tabla 13. Desglose de las sesiones: las situaciones de aprendizaje (SA).

Sesión 1. Todos tenemos una filosofía de vida. La tarea del autoconocimiento filosófico empieza por el reconocimiento de que tenemos una forma particular de ver el mundo que necesita ser examinada. Conceptos: interpretación, creencia, hechos, filosofía especulativa, filosofía operativa.

SA-1. La tarea del autoconocimiento: conociendo tu filosofía de vida.

- Lectura en voz alta de la “Invitación: ¡Mira cómo miras!” (Leiva, 2020, p.33)
- Diálogo sobre la filosofía personal (Trabajo colaborativo): Se dividen en cuatro grupos de tres que mantendrán a lo largo de la unidad. De este modo, podrán realizar un proceso de relación interpersonal sostenido en el tiempo que les permita madurar tanto su conocimiento mutuo como sus habilidades sociales y de trabajo colaborativo.
- Se reparte a cada grupo dos breves fragmento que remarcan la necesidad de examinar nuestra interpretación de la realidad (filosofía personal operativa) en tanto que conforma nuestra experiencia y se les pide que dialoguen en torno a ellos. Cada grupo ha de explicar en sus propias palabras la idea central de cada texto, argumentar si están de acuerdo o no y por qué y poner un ejemplo de ello rescatado de la vida cotidiana.
 - Fragmento 1. “No son las cosas las que nos perturban, sino nuestras opiniones en torno a las cosas” (Epicteto, 5, Manual de vida).

- Fragmento 2. Distinción entre filosofía teórica y filosofía operativa de M.

Cavallé. (Cavallé, 2017, p.175)

- Puesta en común: Cada grupo explica sus conclusiones al resto de compañeros conectándolo con su experiencia. Se usa lo compartido para poder establecer conceptos, distinciones y presupuestos clave del trabajo de autoconocimiento.
- Se les explica que al final de la unidad (sesión 8) tendrán que entregar una disertación escrita sobre la relación filosófica entre nuestros pensamientos, emociones y conductas y la tarea del autoconocimiento, donde habrán de relacionar los conceptos, lecturas e ideas principales que hayamos visto con su propio trabajo de autoindagación. Se les explica brevemente en qué consiste una disertación (extensión, estructura y orden) y se les recomienda que a lo largo de la unidad tengan presente que habrán de desarrollar una reflexión propia y que se esfuerzen por realizar los ejercicios propuestos y reflexionar en torno a las ideas que se vayan trabajando, ya que se valorará que la teoría esté integrada en la propia comprensión. Tendrán una sesión de trabajo individual en el aula (sesión 7) en que se explicará la estructura de la disertación y podrán trabajar en su esbozo, materiales e ideas y aclarar dudas sobre su elaboración.

Sesión 2. Pensamiento, emoción y conducta I. La emoción como la vía más fiable para conocer nuestra filosofía operativa. Explicación del concepto griego *pathos* (pasión), que traducimos como emoción desordenada. El sufrimiento emocional como brújula para detectar allí donde hemos de desarrollar o profundizar en nuestra capacidad de comprensión. Hipótesis de trabajo: La idea de que el mal y el sufrimiento es fruto de la ignorancia (Intelectualismo socrático y estoico). Explicación de los componentes: conducta, pasión y diálogo interno.

SA-2. Explicación y realización del ejercicio “Diario de las pasiones”.

- Rescatamos los fragmentos vistos el día anterior y explicamos que en esta unidad buscamos realizar una indagación, basada en estos principios filosóficos, en la propia filosofía de vida.
- “El diario de las pasiones”. A lo largo de esta unidad tendrán que llevar un registro en que asocien en su día a día sus emociones con su conducta, vivencia corporal y

diálogo interno (Leiva, 2020, p. 75). Habrán de llenar su registro al menos una vez al día, priorizando la emoción más intensa o que haya despertado en ellos mayor desconfort, incomprendión o sufrimiento. A lo largo de las cinco clases restantes dispondrán 10 minutos al inicio o al final para realizar la entrada del diario correspondiente.

- Llevamos a cabo en clase la primera entrada del registro a través de un documento de pautas que tendrán a su disposición (Anexos 1 y 2) y comentaremos cualquier duda que surja.

Este registro servirá de base de trabajo para las actividades posteriores, por tanto, habrá de llevarse al día. Además, al final de la unidad, habrán de reunirse brevemente con la profesora para mostrar que está completo y hacer una valoración conjunta de la actitud y su implicación durante la unidad.

Señalamos que este diario de las pasiones formaría parte de un proyecto transversal de la asignatura: un “Diario filosófico” en el que deberán llevar un registro de sus propios descubrimientos filosóficos relacionados con su filosofía personal y con los ejercicios y saberes propuestos por la profesora de la asignatura.

Sesión 3. Pensamiento, emoción y conducta II. Función e intención positiva de las emociones y conductas problemáticas.

SA-3. Comprendiendo nuestras emociones y conductas problemáticas:

- Realizamos el registro del “Diario de las pasiones”.
- Lectura de fragmentos del diálogo “Menón” (Platón, 1981, pp. 297-299).

“¿Es que hay hombres que desean cosas malas, mientras que otros desean las buenas? ¿No te parece, querido mío, que todos desean lo que es bueno?” (Platón, 1981, pp. 297-299)

- Comentamos la tesis de los fragmentos: Todos deseamos lo bueno, aunque nos equivoquemos al escogerlo. La intención positiva de nuestras emociones y conductas problemáticas. Explicaremos que todo lo que hacemos busca un bien, algo que consideramos como positivo para nosotros, aunque ese bien no sea siempre un bien objetivo, sino un bien subjetivo (percibido como un bien).

- **Ejercicio de autocomprensión:** A través del repaso de su “Diario de las pasiones”, les pedimos que indaguen en qué bien podrían estar deseando conseguir a través de sus conductas y emociones más problemáticas (ej. paz, control, justicia, protección, ...). Les hacemos tomar conciencia de que, si bien su intención es positiva y legítima, sus representaciones acerca de dónde radica su bien y de cómo alcanzarlo pueden ser erróneas y encauzar limitadamente las cualidades que están tratando abrirse paso a través de emociones y conductas limitadas.
- **Ejercicio de comprensión.** Conectamos con el recuerdo de alguien que haya hecho algo que nos resulte difícil comprender, una conducta a la cual no le vemos sentido y que consideremos absurda o intrínsecamente mala. Tratamos, como hacemos con nosotros mismos, de definir la conducta, y posteriormente trataremos de comprenderla a la luz del marco mental de la otra persona: ¿Qué bien estaba esta persona buscando esta persona a través de su conducta? ¿Qué ideas acerca del bien y del mal estaba sosteniendo en ese momento? ¿Qué cualidad/intención positiva estaba buscando abrirse paso, aunque de forma errónea? ¿Cuáles crees que son los pensamientos y creencias que acompañaban a su conducta?
- Por último, atendemos las dudas, contraejemplos o refutaciones a la tesis socrática y tratamos de clarificarlas con distinciones prácticas importantes: Comprender no es justificar ni aprobar la conducta errónea; no significa permanecer pasivos ni ser conniventes ante el error/ mal.

Sesión 4. Pensamiento, emoción y conducta III. Emociones básicas y secundarias.
Dimensión fisiológica, cognitiva y conductual de la emoción.

SA-4. Conociendo nuestro campo emocional: emociones básicas y secundarias.

- Esquema de las emociones (Trabajo colaborativo): cada trío habrá de indagar, a través de la propia experiencia y reflexión, en torno a una de las emociones básicas, tratando de dilucidar qué tipo de función positiva (motivación) podrían tener en nuestra vida y cuando se convierten en emociones que conllevan confusión y sufrimiento añadido y evitable, poniendo especial atención en detectar qué pensamientos las generan y qué tipo de conductas generan. Para facilitar su estructura les proporcionaremos un organizador gráfico apropiado (Anexo 3).

- Breve exposición y puesta en común: seguidamente, cada trío expondrá sus conclusiones y las enriqueceremos con las aportaciones del resto del grupo. Cada trío habrá de completar su esquema y entregarlo en limpio el siguiente día para formar un pequeño librito de las emociones que retornaremos compilado a los alumnos. Este material se evaluará con un 10% de la nota individual, aunque se otorgará una calificación grupal.
- Listado de las emociones: Una vez acabado, repartiremos un listado con las emociones básicas y sus respectivas emociones secundarias, con tal de que empiecen a ampliar su vocabulario emocional y su observación y registro se enriquezcan (Leiva, 2020, p. 52).

Sesión 5. Creencias acerca de mí, de los demás y del mundo: Falacias y distorsiones cognitivas. Explicamos las falacias y distorsiones cognitivas (Burns, 2010, pp.45-64). Distinguimos tres tipos de afirmaciones que podemos hacer acerca de la realidad (yo, otros, mundo): valoraciones (esto es...), reglas (esto debería ser...), condiciones (si fuese...entonces...) (Leiva, 2020, p.98).

SA-5. Detectar distorsiones y falacias en el propio pensamiento y en el de otros:

- Realizar la entrada correspondiente en el “Diario de las pasiones”.
- Ejercicio para detectar falacias y distorsiones (Trabajo colaborativo): a raíz de la teoría expuesta, en los tríos establecidos habrán de detectar las falacias y distorsiones en un par de situaciones de ejemplo (Leiva, 2020, p.86).
- Les pedimos que hagan un trabajo de introspección y autoexamen individualmente: Subrayar en la propia hoja de registro las distorsiones cognitivas que están presentes en el propio diálogo interno. ¿Qué tipo de emociones se repiten con mayor frecuencia? ¿Hay pensamientos asociados que se repiten? ¿Cuáles son los más importantes? ¿Sobre qué tratan? ¿Podría formular esos pensamientos parecidos en una o varias ideas básicas acerca de mí, del otro o de la realidad?
- Se reparte el texto “Que todos llevamos gafas ...y que tienen tres filtros” (Leiva, 2020 p.34), lo leemos en voz alta y como tarea de cara a la próxima sesión se les propone realizar el ejercicio que lo acompaña: escribe cinco respuestas para cada categoría (“Yo...Los otros...El mundo...”) a partir de la recogida del diálogo interno registrado

en el diario en el formato de los tres tipos de afirmaciones explicadas (valoraciones, reglas y condiciones).

Sesión 6. Creencias acerca de mí, de los demás y del mundo: Cuestionamiento. Explicamos que aquellos pensamientos recurrentes pueden estar apuntando a creencias básicas no examinadas acerca de la realidad. Si observamos que hay una falta de fundamentación, falacias o distorsiones cognitivas en ellas podemos proceder a examinarlas conscientemente con serenidad y una actitud filosófica de búsqueda comprometida con la verdad.

SA-6. Detectando y cuestionando nuestras creencias limitadas:

- Banco de creencias. Revisamos juntos las cinco respuestas para cada categoría “yo soy/debería ser... los demás son deberían/ser... la vida, el mundo, la realidad es/debería ser ...” y las vamos anotando en tres columnas en un archivo proyectado en la pizarra. Estas respuestas nos servirán a lo largo del curso para conectarnos con los tres grandes bloques de saberes que plantea la asignatura (Identidad personal, relaciones y realidad-mundo). Ante cada nueva creencia nos detenemos a observar qué significados/valores/contenidos filosóficos dice acerca de la identidad propia, ajena o del mundo (acerca del conocimiento, la valía, el criterio, la responsabilidad,...). Observamos si hay creencias o significados que se repiten y preguntamos a los compañeros si hace falta aclarar alguna cosa.
- “Primer cuestionamiento de los pensamientos que me producen sufrimiento emocional” (Leiva, 2020, p.89). Individualmente, uno se realizará una serie de preguntas con el objetivo de poner a prueba la evidencia, funcionalidad, lógica y las alternativas a un pensamiento o creencia que quiera investigar. Seguidamente nos colocaremos en círculo y dialogaremos acerca de los descubrimientos que hayan realizado, tratando de extraer las comprensiones filosóficas más relevantes del ejercicio, conectándolas con lo visto acerca de la relación entre nuestros pensamientos, emociones y conductas.

Sesión 7. Preparación de la disertación en torno a la relación entre pensamientos, emociones y conductas. Explicación de la estructura de una disertación y sus componentes.**SA-7. Preparación de la disertación en torno a la relación entre pensamiento, emociones y conductas.**

- Tema para elaborar la disertación: La tarea del autoconocimiento y la relación entre nuestros pensamientos, emociones y conductas. La propuesta es desarrollar aquella comprensión o experiencia más relevante y significativa para cada uno en esta unidad. El enfoque es libre, a partir del temario que hemos visto en clase y tendrá que incluir los conceptos principales que se han impartido (filosofía operativa, intención positiva, pasiones, falacias, distorsiones, ...). La disertación tendrá que tener entre 1'5-2 páginas de extensión escritas a mano. Se valorará especialmente la estructura y la reflexión personal al hilo de las propias comprensiones, observaciones y experiencias. No buscamos tanto rigor académico en las ideas y argumentos, como que haya veracidad, honestidad y pensamiento propio.
- Explicación de la estructura de la disertación y entrega la rúbrica de evaluación (Anexo D). Se les explica asimismo que el día siguiente habrán de exponer oralmente (leyendo o sin leer) la idea o comprensión central de su texto y que han de prepararse para realizar una exposición clara y sintética.
 - Introducción: Situar al lector en el tema, plantearlo de manera objetiva y avanzar la tesis que posteriormente se defenderá en el desarrollo y las conclusiones.
 - Desarrollo: posturas, argumentos, referencias, ejemplos...
 - Conclusiones: Postura final justificada.
- El resto de la clase podrán empezar a hacer un bosquejo de la disertación, estableciendo de modo esquemático el enfoque e ideas que quieran reflejar en ella.

Se sentarán en los tríos habituales, de modo que podrán compartir con sus compañeros sus ideas, dudas y propuestas.

- Evaluación conjunta: Al mismo tiempo, la profesora irá llamando a los componentes de los diferentes grupos y aprovechará el rato de trabajo autónomo para realizar la evaluación conjunta del trabajo individual y colaborativo que han realizado hasta ahora, así como su actitud. Se evaluará:
 - La realización del registro del “Diario de las pasiones” (30%). Que estén todas las entradas realizadas y que se hayan anotado comentarios y observaciones.
 - La actitud y trabajo del equipo de trabajo a largo de la unidad (20%): trabajo en equipo, participación, dedicación, compañerismo, ...
 - Hasta un 10%. Lo establece el propio grupo con una calificación numérica del 1 al 10, habiendo de realizar una matriz DAFO que entregarán a la profesora. Esta nota habrá de consensuarse con las observaciones de la profesora.
 - Hasta un 10%. Realización del esquema de las emociones básicas. Se valorará que esté bien presentado (inteligible y legible) y que el contenido esté completo. Se les retornará también la compilación del “Libro de las emociones” para que puedan usarlo para elaborar la disertación.

Sesión 8. Lectura de las disertaciones y diálogo final en torno a la relación filosófica entre pensamiento, emoción y conducta.

SA-8. Lectura y diálogo en torno a las disertaciones.

- En esta sesión nos sentaremos en círculo y cada alumno habrá de leer o explicar la idea, observación o inquietud que haya sido más significativa para él de su disertación. Los compañeros escucharán atentos y anotarán ideas que les resulten interesantes de los demás o aquellas con las cuales no estén de acuerdo.
- Una vez finalizada la lectura, se iniciará un diálogo grupal en torno al tema que hemos abordado en la unidad. Se valorará la participación que promueva el diálogo

y la construcción conjunta de significado, por lo cual las intervenciones deberán ser breves y precisas, sintéticas y no solo afirmativas, sino también problematizadoras e interrogativas. Se valorará, asimismo, la capacidad de atención y escucha activa.

- Entregarán las disertaciones y al inicio de la siguiente clase (inicio de la siguiente unidad) se les devolverán corregidas con anotaciones. Se evaluará:
 - Disertación escrita (40%)
 - Exposición oral y diálogo (10%)

Fuente: Elaboración propia

3.3.6. Recursos

En cuanto a los recursos, generalmente se utilizarán los mismos materiales en todas las sesiones:

- Recursos materiales: aula con mesas y sillas; ordenador de mesa (del profesor); proyector; pantalla; libreta para el “diario de las pasiones”.
- Recursos humanos: alumnos y profesor.
- Recurso bibliográfico principal: Leiva, R. (2020). *Mira cómo miras*. Rafael Leiva Aguilera.

3.3.7. Evaluación

En la siguiente tabla (Tabla 14) reflejamos el sistema de evaluación que hemos planificado para esta unidad.

Tabla 14. Sistema de evaluación de la unidad didáctica.

Diario de las pasiones (30%)	Realización diaria del registro y anotación de observaciones. Instrumento de evaluación: Hojas de registro diario (Anexo B).
Esquema de las emociones básicas (10%)	Realización grupal del esquema: completo, original y bien presentado. Instrumento de evaluación: Organizador gráfico (Anexo C).

Trabajo colaborativo (10%)	Compañerismo, trabajo en equipo, organización, participación, ... Instrumento de evaluación: Autoevaluación grupal con DAFO (Anexo D).
Disertación escrita (40%)	Disertación escrita en torno la relación entre pensamiento, emoción y conducta en la tarea del autoconocimiento. Instrumento de evaluación: Rúbrica. (Anexo E)
Exposición oral y diálogo grupal (10%)	Breve exposición oral de la disertación (síntesis). Participación y escucha en el diálogo. Instrumento de evaluación: valoración de la profesora.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, consideramos que nuestra metodología introduce una flexibilización y diversidad de herramientas educativas suficiente como para minimizar la necesidad de establecer medidas de atención extraordinarias. Consideramos que el diseño preventivo e inclusivo es el mejor método para que el desarrollo de la asignatura en el aula sea de por sí fuente de personalización educativa.

El trabajo colaborativo y la diversidad de actividades es la mejor fórmula para garantizar la participación e igualdad de oportunidades en el aula, tanto para aquellos que presenten necesidades educativas especiales (NEE) por una discapacidad que les impida seguir el ritmo, soporte o contenido, como para aquellos alumnos con altas capacidades y que requieren de una estimulación particularmente dinámica. Se prevé en todo caso la adaptación de tiempos, espacios o instrumentos de evaluación valorando las necesidades específicas de cada estudiante.

3.4. Evaluación de la propuesta

A continuación, compartiremos una serie de observaciones y reflexiones surgidas después del proceso de diseño y exposición de nuestra propuesta de intervención teniendo en cuenta que una de nuestras intenciones principales a la hora de diseñarla ha sido la de realizar una propuesta viable y practicable en el aula. En este sentido, consideramos que si bien el enfoque

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial que tratamos de introducir en el planteamiento de la asignatura se presenta como válido y eficaz para trabajar los saberes constitutivos de la materia y para favorecer el desarrollo de las competencias asociadas, los aspectos relativos a la evaluación quedan demasiado desdibujados, sobretodo en relación con los criterios conforme a los cuales podemos medir los logros en el desempeño de competencias no habitualmente asociadas a la asignatura de Filosofía. En la siguiente matriz DAFO (Tabla 15) presentamos más concisamente estos elementos:

Tabla 15. *Matriz DAFO para analizar la viabilidad de la propuesta de intervención.*

	Análisis Interno	Análisis Externo
Negativo	Debilidades Es posible que la secuenciación de los saberes y situaciones de aprendizaje requiera de un ajuste de temporalización una vez llevado a la práctica.	Amenazas Dada la necesaria implicación personal del alumno a la hora de realizar los ejercicios, habrá que tenerse en cuenta la posibilidad de que emergan situaciones y conflictos emocionales que requieran de una acogida educativa, lo cual, si bien es positivo, ya que ayuda a detectar y apoyar las necesidades del alumno, también puede resultar difícil de trabajar en un contexto académico.
Positivo	Fortalezas El enfoque sapiencial como metodología integradora del saber filosófico con los principios pedagógicos del aprendizaje que significativo, competencial y activo.	Oportunidades El cambio de paradigma educativo favorece la innovación, a la vez que muestra apertura a planteamientos educativos más integradores de todas las dimensiones de la persona.

	<p>Parte de la vocación docente, humanista e integra todos los aspectos de la persona.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

Con el fin de evaluar nuestra propuesta, relacionaremos nuestras conclusiones con los objetivos establecidos al inicio de nuestro trabajo. En primer lugar, consideramos que la breve presentación que hemos realizado acerca de la PFS, tanto en su vertiente general como en cuanto a metodología en el aula de filosofía, permite establecer el gran potencial de este enfoque en el campo de la educación secundaria y muestra su capacidad para abarcar y contribuir de manera integral a todas las áreas de desarrollo de nuestros estudiantes (académico, personal, social y profesional). Si bien quedarían muchos conceptos y desarrollos prácticos para analizar en profundidad, valoramos como suficiente la fundamentación teórica del enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica que hemos realizado en el contexto de este trabajo (Objetivo 1).

En segundo lugar, se puede apreciar, tanto en nuestra investigación teórica como en el diseño de nuestra propuesta de intervención, la gran compatibilidad entre los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la aplicación del enfoque sapiencial de la Práctica Filosófica en el aula, por un lado, y los objetivos y principios del actual sistema educativo, por otro. El desarrollo competencial, el aprendizaje significativo y las metodologías activas de aprendizaje buscan favorecer el desarrollo de cada estudiante desde la confianza y el respeto por su propio ritmo interno y, en este sentido, se alinean con el propósito de la PFS de ofrecer un acompañamiento para que lo mejor de la persona, su criterio de sabiduría interno, aflore y se desarrolle como guía en el Arte de Vivir de cada cual. De nuevo, consideramos que si bien sería necesario profundizar más y mejor en esta sinergia entre la PFS y los nuevos enfoques educativos, nuestro trabajo ha conseguido articular y visibilizar el encaje de ambas miradas en el aula de Filosofía (Objetivo 2).

Por último, consideramos que nuestra propuesta muestra la posibilidad de establecer un sistema de evaluación diverso y coherente con los objetivos planteados. Nuestra intención ha sido la de construir un conjunto de actividades, con sus respectivas medidas de evaluación, que permitan expresar a los alumnos sus múltiples capacidades y méritos y que apunten a la consecución de las competencias y objetivos deseados. Valoramos que en la secuenciación de la unidad didáctica se ha podido desarrollar un abanico suficientemente amplio y representativo de actividades con las que dinamizar el enfoque sapiencial en el aula y con una

Anjelica Pérez Freire

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía
de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial
serie de tareas y ejercicios orientados a desarrollar en ellos un aprendizaje significativo
(Objetivo 3).

5. Limitaciones y prospectiva

Finalizado nuestro trabajo, dedicamos este último apartado a plantear las limitaciones y prospectivas presentes para una propuesta de intervención basada en la aplicación del enfoque sapiencial de la PF en el aula. Refiriéndonos en primer lugar a las limitaciones con que nos encontramos en nuestro trabajo, mencionamos tres aspectos a tener en cuenta:

- La propuesta no ha sido aplicada en un contexto educativo real, por lo que no es posible garantizar de antemano su adecuación y viabilidad y muy probablemente requiera de modificaciones, cambios y revisiones que solo pueden establecerse a posteriori.
- Esta propuesta apuesta por una educación filosófica que apele a las dimensiones personales y emocionales de la experiencia y es previsible la dificultad de realizar un proceso educativo de este tipo en centros educativos con una visión eminentemente académica y tradicional. Será necesario contar con un Proyecto Educativo de Centro cuya filosofía pedagógica esté en la línea de estos planteamientos.

Para acabar, en cuanto a las prospectivas, consideramos que son mucho más numerosas y determinantes que sus limitaciones, ya que el enfoque educativo que plantea la PFS favorece la dirección, sentido y objetivos del desarrollo humano a cuyo fomento se dirige nuestra labor docente y la acción de la comunidad educativa en general:

- Es una metodología flexible que favorece la personalización educativa.
- Permite que la filosofía sea experimentada por nuestros alumnos en su máximo potencial, como fuente de aprendizaje vital, significativo y transferible a todas las áreas de su vida.
- Contribuye a preservar la dimensión irreductible de la persona, la cual permanece inagotable e insustituible por la mediación de ninguna autoridad externa.
- Permite elaborar una herramienta de trabajo transversal a toda la asignatura, como es la propuesta del “Diario filosófico”, lo cual dota de continuidad y coherencia a los elementos de las distintas unidades e inculca a los alumnos hábitos metacognitivos y de observación extrapolables a las distintas asignaturas.
- Es aplicable a todos los saberes del área de Filosofía, lo cual hace posible plantear un recorrido de profundización y desarrollo de la mirada filosófica de nuestros

La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial estudiantes. Es posible realizar una programación anual de la asignatura bajo las mismas premisas metodológicas de la PFS e incluso posible plantear su continuidad en el curso de 1º de Bachillerato.

- Encauza, matiza y concreta las aspiraciones educativas del sistema nacional de enseñanza que se halla en construcción y desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Bernal, M. C., Martínez, M. S., (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, nº 14, 101-106. <http://dx.doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo.
- Burns, D. (2010). *Sentirse bien: una nueva terapia contra las depresiones*. Paidós.
- Cavallé, M., Machado, J. D., (2007). *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*. Desclée.
- Cavallé, M. (2017). *El Arte de Ser*. Kairós.
- (2011). *La sabiduría recobrada*. Kairós.
- Cortina, A., Martínez, E., Smilg, N., (2016). *Filosofía (4º ESO)*. Santillana.
- Delors, J. (1996). *La Educación: encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Consultado en: [La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI \(compendio\) - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Epicteto y Hadot, P. (2015). *Manual para la vida feliz*. Errata Naturae.
- Escuela de Filosofía Sapiencial. (2020). [Por qué “sapiencial”](#). [Por qué sapiencial - Web Escuela de Filosofía Sapiencial \(escueladefilosofiasapiencial.com\)](#)
- González, R. A., López, L. E. (2015). Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *Ciencia Ergo Sum*, 23 (1), 26-34. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46512-3>
- Leiva, R., (2020). *Mira cómo miras. Taller de práctica filosófica sapiencial para adolescentes*. Rafael Leiva Aguilera.
- Lluch, L., Portillo, M.C., (2018). La competencia de aprender a aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78, nº 2, 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>

- La relación entre pensamiento, emoción y conducta: una propuesta de intervención en la asignatura de Filosofía de 4º de ESO desde la mirada de la Práctica Filosófica Sapiencial
Manassero-Mas, M. A., Vázquez-Alonso, A. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 29–48.
<https://doi.org/10.14201/et20203812948>
- Moreira, M. A., (2005). Aprendizaje significativo crítico (*Critical meaningful learning*). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, 83-102.
<https://doi.org/10.37382/indivisa.vi6.379>
- Platón (1871). *Obras completas* (Vol.4), (ed. de Patricio de Azcárate). Medina y Navarro.
- Ribes, E., (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63 (1), 33-45.
<http://hdl.handle.net/11162/37763>
- Samper, J.L., (2014). Apuntes sobre los supuestos de la Práctica Filosófica. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº 5, 15-31. <https://dx.doi.org/10.12795/haser>
- Sánchez Gómez, E. (2019). “El diálogo socrático y las ventajas de su aplicabilidad en el aula. Una reivindicación del pensamiento crítico a través de la autonomía.” En C. Alvarado Díaz (Ed.), *Filosofía y Comunicación. Identidad, aislamiento y pensamiento crítico* (pp. 153-173). Sevilla: Egregius.
- Sátiro, A., (2011). Pedagogia per a una ciutadania creativa. *Temps d'Educació*, nº 40, 129-144. Extraído a partir de [129-144_Pedagogia-per-a-una-ciutadania-creativa.pdf](https://angelicasatiro.net/129-144_Pedagogia-per-a-una-ciutadania-creativa.pdf) (angelicasatiro.net)
- Sumiacher, D., (2014). Criterios e instituciones en la práctica filosófica. *Childhood & Philosophy*, 10(19), 179-197. Extraído a partir de [CRITERIOS E INSTITUCIONES EN LA PRÁCTICA FILOSÓFICA \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/pdf/CRITERIOS_E_INSTITUCIONES_EN_LA_PRÁCTICA_FILOSÓFICA.pdf)
- Tozzi, M., (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje de filosofar. *Diálogo Filosófico*, nº 68, 207-215. Extraído a partir de [Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar | Diálogo Filosófico \(dialogofilosofico.com\)](https://dialogofilosofico.com/Sobre_la_didáctica_del_aprendizaje_del_filosofar_Diálogo_Filosófico.html)
- Vigoya, J. P., Salas, A. F. U. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: Una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191. [http://dx.doi.org/10.15332/25005375/3382](https://dx.doi.org/10.15332/25005375/3382)

Referencias bibliográficas jurídicas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, 30 de Marzo de 2022, 41571-41789. [Disposición 4975 del BOE núm. 76 de 2022](#)

Decreto 175/2022, de 27 de Septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8762, 29 de Septiembre de 2022, 1-491. [DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l \(gencat.cat\)](#)

Anexo A. Hoja de pautas para el “Diario de las pasiones”

La filosofía no es algo puramente intelectual, tiene una dimensión afectiva y corporal. Comenzamos a conocernos: integrando cuerpo, emoción y pensamiento.

Indicaciones para realizar el registro:

- Tómatelo con actitud científica, como si estuvieses describiendo las figuras de un cuadro o un paisaje de la forma más objetiva posible.
- Es muy importante para nuestro posterior trabajo filosófico que desarrolles muy bien la columna del pensamiento y que escribas las cosas tal y como te las dices, sin dulcificar ni suavizar nada.
- Procura registrar al menos un caso por día. Si no identificas algo que te haya sucedido ese día, trata de hacerlo recordando una situación que haya provocado en ti una respuesta emocional desagradable.
- Si notas que algún caso se repite mucho o algún tipo de pensamientos o de conductas son muy repetitivos en tu vida, ponlo por escrito en el lugar que corresponda.
- Recuerda señalar después de cada registro alguna idea, duda, conclusión que hayas descubierto realizando el ejercicio.
- Disfruta de la exploración.

Anexo B. Hoja de Registro con pautas para el “Diario de las pasiones”

FECHA Y SITUACIÓN <i>“No son <u>las cosas</u>...</i>	Describe el acontecimiento o suceso que motiva la emoción desagradable. (Lo más objetivamente posible, sin interpretar lo que pasa, como con una actitud científica)
SENSACIONES FÍSICAS	- Describe tus reacciones físicas/ sensaciones (sudor en las manos, presión en el pecho, rubor, tensión en las manos, palpitaciones...)
EMOCIÓN <i>las que nos hacen <u>daño</u>...</i>	- Especifica cómo te sientes: si te sientes ansioso/a, triste, enfadado/a, deprimido/a etcétera.
PENSAMIENTO <i>...sin <u>nuestras ideas</u> acerca de <u>las cosas</u></i>	- Anota el diálogo interior que mantienes contigo mismo, los pensamientos que preceden y acompañan a la emoción (Te ayudará preguntarte: si esta emoción tuviera voz ¿qué diría?)
CONDUCTAS (CONSECUENCIAS) <i>EPICTETO</i>	Anota: ¿Cómo me comporto en esos momentos? ¿Qué pasa entonces?

Pautas para las observaciones:

Me he dado cuenta de que...

Me ha resultado difícil...

No entiendo bien qué, cómo, ...

Me gustaría saber más por qué, cómo, ...

Me parece que...

Anexo C. Organizador gráfico de las “Emociones básicas”

EMOCIÓN BÁSICA:		
SENTIMIENTO PURO (Cuando no nos frena, sino que nos informa y ayuda a crecer)	EMOCIÓN LIMITADA (Cuando acarrea sufrimiento, limitación, bloqueo a mí mismo y a mi entorno)	
COMPONENTE FISIOLÓGICO: ¿Qué siente quien la experimenta?	COMPONENTE COGNITIVO ¿Qué piensa/se dice quien la experimenta?	COMPONENTE CONDUCTUAL: ¿Qué hace quien la experimenta?
INTENCIÓN POSITIVA:		

Anexo D. Matriz DAFO para la autoevaluación del trabajo colaborativo

Autoevaluación grupal del trabajo colaborativo		
	Análisis interno	Análisis externo
Positivo	Fortalezas:	Amenazas:
Negativo	Debilidades:	Oportunidades:
	Calificación: /10	

Anexo E. Rúbrica y pautas para evaluar la dissertación

Área	Puntuación	Descripción de los criterios de evaluación
Presentación y estructura	Hasta 2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura que incluya título, introducción, desarrollo y conclusión. - Extensión proporcional de cada apartado <ul style="list-style-type: none"> ○ Introducción (5-6 líneas) ○ Desarrollo (25-30 líneas) ○ Conclusión (8-10 líneas). - Letra clara y legible con una buena disposición de los márgenes e interlineado.
Corrección gramatical y ortográfica	Hasta 2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> - No comete más de dos faltas leves ortográficas o gramaticales (accento u olvido de alguna letra final) - A partir de aquí se descontará 0'20 por cada falta leve y 0'25 por cada falta gramatical u ortográfica grave hasta acabar los 2 puntos.
Saberes básicos de la unidad (vocabulario, conceptos, referentes...)	Hasta 3 puntos	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizan al menos cinco términos vistos en la unidad y se aplican sus conceptos pertinentemente en relación con la propia comprensión. - La disertación está claramente vinculada con alguno de los saberes básicos expuestos en el aula. - Se alude justificadamente a referentes filosóficos comentados en clase (Cavallé, Epicteto, Sócrates, ...).
Reflexión propia, original y	Hasta 3 puntos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se expresa en sus propias palabras y pone ejemplos a raíz de la propia experiencia, mostrando la originalidad y autenticidad de las comprensiones realizadas.

		<ul style="list-style-type: none">- Manifiesta ideas y argumentos, y también preguntas, inquietudes y dificultades que se le presentan en la indagación.- Muestra sensibilidad, honestidad y vulnerabilidad en su exposición, mostrando profundidad emocional y no solo intelectual.
--	--	---