

EL PRESTIGIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS HUMANIDADES EN SECUNDARIA.

METODOLOGÍAS PARA LA IMPLICACIÓN.

NOMBRE: DANIEL ROYO GARCÍA.

INTRODUCCIÓN:

Este trabajo tiene como principal objetivo mostrar los conocimientos y capacidades pedagógicas que se han adquirido a lo largo del máster. Evidentemente, el trabajo realizado a lo largo del curso no solo ha servido para la adquisición de nuevos conceptos, sino que también ha valido para desmontar creencias acerca de la educación que a través de la tradición y de la repetición se han asentado en la sociedad como creencias naturales.

Uno de los fundamentos de este máster es abordar el mundo de la docencia desde distintos ámbitos; así pues, nos encontramos con un máster diversificado en varias ramas concernientes a la docencia. Psicología, legislación, sociología, práctica docente, comprensión acerca del funcionamiento del trabajo en grupo, investigación acerca de los órganos existentes en un centro de secundaria, conocimiento acerca de los diseños curriculares y de las programaciones.

Estos son los elementos primordiales que se abordan en el máster, de manera individual pero con una evidente conexión entre los mismos, para que finalmente se logre tener una visión conjunta, enriquecida y profesional del mundo de la educación, que finalmente es lo que se pretende.

Otro factor que ha sido abordado en este máster ha sido el análisis en profundidad de un actor elemental en el campo de la educación como es la figura del profesor. En este sentido se han tratado elementos clave como son las creencias del profesor y la influencia que estas tienen en la elaboración de las programaciones o en la manera de impartir las clases y de desarrollar las unidades didácticas en el aula. Este factor entronca con lo dicho en el primer párrafo, ya que tradicionalmente no se reflexiona acerca de la importancia que pueden tener las creencias que un docente posee, sus principios y la coherencia de estos factores con su labor en las aulas.

Por lo tanto, este máster ha tenido un destacable punto de sorpresa y descubrimientos, ya que se han abordado cuestiones de las que muchos alumnos no sospechaban que fueran tan trascendentales e importantes a la hora de plantear las clases o de diseñar programaciones o plantear diversas actividades en clase.

En este trabajo se van a plasmar concretamente en qué clases y de qué manera hemos podido observar cómo se cumplimentan y se ponen en práctica los cinco principios básicos que debe tener la figura del docente.

Los factores o principios básicos que debe adquirir la figura del docente cada vez son más amplios y a la figura del docente cada día se le exige mayor preparación, así como también reunir un mayor número de competencias. Por ello, el máster no se conforma como un todo, sino que intenta mostrar a sus alumnos las diversas caras del mundo de la docencia, que finalmente se traducen en el número de competencias que un futuro docente debe dominar para ejercer como profesor.

A continuación se va a mostrar un trabajo que pretende dar fe con argumentos lógicos y razonados de que el máster puede llegar a cambiar la concepción de la educación, engrandeciéndola y mostrando su complejidad.

1. LA PROFESIÓN DOCENTE.

El ejercicio de la docencia requiere cumplimentar una serie de competencias que son indispensables para el buen manejo del alumnado y de la impartición de la asignatura correspondiente. Lejos de la visión simplista y tradicional del educador, donde éste se debía limitar a exponer su materia, hoy en día el buen profesor debe manejar otro tipo de elementos que son diversa índole o naturaleza.

La primera de las competencias básicas que debe tener una persona que se quiere dedicar al ámbito de la docencia es aquella que hace referencia al conocimiento del marco legal y de la legislación que rodea y ampara el mundo de la docencia. En este sentido, cabe recalcar que esta competencia es capital, ya que toda persona que se va a dedicar a un gremio debe saber, antes de nada que legislación tiene dicho gremio y en segundo lugar debe conocer cuáles son los órganos legislativos y de poder que se dan en su campo de trabajo.

Cuando se habla del contexto de la actividad docente, no solo se hace referencia al deber de conocer el marco legal y la estructura fundamental de un centro de educación secundaria, sino que el docente debe conocer también todos aquellos aspectos adyacentes pero repercutientes en la educación como pueden ser la situación del centro, el contexto social en el que se halla o el estatus social mayoritario que tienen las familias de los alumnos del centro.

Conocer todo estos factores, que puedan parecer a simple vista marginales, en el fondo son clave para ejercer la docencia y para que el profesor sea conocedor de la situación en la que se encuentra, siendo ésta de importancia total para que la actividad de la docencia se realice con la responsabilidad y atino suficientes como para dirigir correctamente su clase en el centro.

En este sentido, cabe destacar que el docente debe afinar en el conocimiento de cada situación concreta en la que se encuentre dentro del centro. Por lo tanto, el docente no debe quedarse en la superficie conociendo únicamente la situación social del contexto espacial y general del centro sino que debe ser consciente de que cada clase reúne unas peculiaridades contextuales diversas que, en la medida de lo que estime oportuno el docente, deberá ir teniendo en cuenta a la hora de plantear las temáticas pertinentes en cada aula.

Por lo tanto, cuanto más conozca el docente acerca de la situación de cada clase e incluso de cada alumno, mejor podrá hacer uso de los mecanismos legislativos y de los órganos de poder del centro en caso de que sea necesario recurrir a los mismos.

Un error fundamental es creer que el conocimiento del orden legislativo y contextual en el campo de la educación es algo innecesario para el docente. Esta visión debe ser modificada, pues el docente que obvia y minusvalora el conocimiento acerca del marco legal y estructural que gobierna el campo de la educación tanto desde un ámbito micro como macro, está igualmente rechazando el uso que puede hacer de estos instrumentos en casos oportunos. Por lo tanto, posturas de esta naturaleza provocan un retroceso competencial en el ejercicio de la docencia.

1.1. LA CAPACIDAD DE INTEGRARSE EN EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

Esta materia, a mi parecer, no ha sido transversal a lo largo de todo el máster. A continuación explicaré mi afirmación. Como hemos visto anteriormente, el conocimiento acerca el contexto y de la actividad docente abarca un marco muy amplio que no puede ser reducido solo al conocimiento de la legislación nacional, regional o de centro ni tampoco al conocimiento superficial de contexto general en el que se halla el centro. Pro el contrario dominar esta rama supone descender a conocimientos micro como la situación contextual de una clase o incluso de los alumnos.

En lo que se refiere al conocimiento, estrictamente legal de la docencia, ha sido la asignatura de *contexto de la actividad docente* en la que se ha abordado, podríamos afirmar que en exclusiva, esta temática.

En esta asignatura realizamos diversas actividades en torno al conocimiento e indagación de varios documentos legales que giran en torno al mundo de la educación. Concretamente tuvimos la oportunidad de conocer los diversos marcos legales por los que ha transitado la educación española desde la ley Moyano, hasta la futura ley de educación L.O.M.C.E. Conociendo los diversos marcos legales que han regido la educación española, pudimos comprender mejor la situación actual y la idiosincrasia de la educación en España.

Otro factor clave en esta asignatura fue la de conocer la jerarquización del marco legal actual de la educación en España. En este sentido se nos mostró la diferencia en cuanto al estatus de poder que existe entre una ley nacional de educación, una ley regional de educación y por último el reglamento de régimen interno de un centro.

La asignatura descendió hasta explicar cuáles son los órganos internos que rigen un centro. En este caso se nos explicaron órganos como el consejo escolar, el equipo directivo, el departamento de orientación, las competencias y poderes de los departamentos; así como también el órgano del claustro de profesores.

Estos aspectos que se acaban de mencionar serían aquellos que no han sido abordados tan trascendentalmente como otros propios de esta asignatura. Los que han gozado de mayor transversalidad en otras materias del máster han sido los referidos al contexto familiar y personal del alumno.

En asignaturas como interacción y convivencia hemos visto como la situación familiar y personal del alumno juegan un papel clave en la educación del alumno. En otras asignaturas como diseño curricular o fundamentos de diseño instruccional, también se han abordado los contenidos de las mismas teniendo este tipo de factores contextuales del alumnado en cuenta.

1.2. INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA.

Esta competencia hace referencia a elementos clave en el mundo de la educación como son los factores psicológicos y sociales de los alumnos en sus diversas etapas temporales durante su estancia en un centro de secundaria.

Otro de los elementos fundamentales de esta competencia es propiciar un ambiente correcto y lo más humano y educativo posible.

Evidentemente, la adolescencia es una época en la que se producen abundantes cambios en muchos campos de la persona, tanto cambios fisiológicos, ideológicos y también psicológicos. Lo importante es comprender que estos cambios aunque parten de campos distintos, en el fondo están todos ellos relacionados. Por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales de esta competencia es conocer acerca del conjunto de cambios de diversa índole que se producen en la etapa de la adolescencia.

Todos estos cambios condicionan el aprendizaje y comportamiento del alumno sobremanera. Si se ignoran todos estos procesos de cambio, en el fondo, el docente estará ignorando un factor capital en el aprendizaje del alumno, todo ello puede conducir a que la labor del profesor acabe fracasando.

Por lo tanto, el conocimiento acerca de los procesos de cambio psicológicos, sociales, ideológicos y fisiológicos que se sufren en la adolescencia, deben ser conocidos por el docente para una mejor comprensión de su alumnado, evitando que el docente se encuentre perdido ante una reacción inapropiada por parte de algún alumno.

En cuanto al ambiente generado en clase, el profesor deberá ser conocedor de las técnicas para el trabajo en grupo y del conocimiento de los roles que se pueden generar en grupos conformados por adolescentes. Estos conocimientos, le otorgan al profesor mayores competencias para saber controlar y dirigir una clase en todos los supuestos.

Debido a los fuertes cambios que sufre una persona en la adolescencia, pueden surgir problemas que deriven de dichos cambios. Problemas como los trastornos de la conducta alimentaria, de hiperactividad, ansiedad o depresión, pueden darse con cierta frecuencia en un instituto; a pesar de ser casos señalados el docente deberá ser conocedor del surgimiento de estos problemas psicológicos, así como también, de sus características, para que llegado el momento el propio docente sepa detectar estos problemas y seguir un procedimiento adecuado.

La atención a la diversidad es un concepto capital e imprescindible para el conocimiento de un docente. En un centro de secundaria asisten alumnos que presentan una serie de características tanto psíquicas como físicas muy diversas. Podemos encontrar alumnos superdotados, hiperactivos o con cualquier tipo de discapacidad o minusvalía física. En estos casos el docente debe ser consciente que cada alumno es un caso diferente y por ello el profesor deberá comprender y ser conocedor de la atención a la diversidad, a través de su preparación en competencias de conocimiento psicológico y social.

Este tipo de temática ha sido una de las que más transversalmente se tratado a lo largo del máster. A pesar de dicha transversalidad, una asignatura en concreto ha abordado en gran profundidad y detenimiento toda esta temática. Me estoy refiriendo a *Interacción y convivencia en el aula*.

En esta asignatura se han tratado aquellos elementos concernientes a la psicología del alumnado en dos bloques o fases. Por un lado se ha abordado la parte de psicología evolutiva, en la que se nos ha explicado de manera exhaustiva los cambios más importantes que se producen en la adolescencia, los problemas de corte psíquico que pueden surgir en esta etapa y por último se nos han mostrado las soluciones que podemos plantear o el camino que hemos de tomar si detectamos alguna anomalía de este tipo en el aula.

Otra parte de la asignatura ha sido la dedicada a la psicología social. Esta parte del contenido de la asignatura es un bloque fundamental que el docente debe conocer ya que abordamos problemas como los conflicto de rol, el funcionamiento de los grupos de trabajo o de otra índole.

A lo largo de la asignatura realizamos clases prácticas sobre técnicas y características de los trabajos en grupo. En estas sesiones pudimos aprender lo que sentimos nosotros mismos cuando nos hallamos en grupo y también los que sienten o pueden llegar a sentir los demás.

Por lo tanto, en esta parte de la asignatura se aborda la psicología del adolescente pero vista desde un plano social. En este sentido, pudimos ver el problema de la estratificación social, de los prejuicios, estereotipos, xenofobia y racismo en las sociedades y cómo afectan y qué repercusión tienen en la vida de los individuos.

Para concluir, subrayaré que las competencias en este marco, se encuentran transversalmente localizadas e a lo largo del máster en diversas asignaturas, pero en *interacción y convivencia en el aula* donde han tenido su pleno y total, desarrollo.

1.3. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Esta competencia, podríamos decir, que es el epicentro del máster. El motivo, principalmente, es que en este punto se abordan los elementos concernientes a las diversas metodologías que existen en cuanto a la enseñanza - aprendizaje. Este factor es elemental porque afecta de manera supina a otras materias como diseño curricular o fundamentos. Constituyen la base ontológica actual de la enseñanza-aprendizaje.

En este apartado se abordan temas tan vitales para la educación como la implicación de los estudiantes en las diversas materias que se les imparten. También se tratan los temas relacionados con la diversidad de métodos que existen para plantear el desarrollo de una signatura.

Uno de los puntos cardinales de este apartado es el dedicado a la explicación y comparación de los diversos modelos cognitivos que se han dado en la historia; con el fin de explicar el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se nos exponen con claridad conceptos como el conductismo, cognitivismo o constructivismo.

Para la comprensión óptima de los tres conceptos, hemos realizado una serie de ejercicios prácticos en los que exponían situaciones de aprendizaje para que nosotros pudiéramos catalogar tales situaciones como propias de un aprendizaje conductista, cognitivista o constructivista.

Lo importante de la explicación de estos tres conceptos es la importancia que han tenido a lo largo de la historia de la educación. Todos ellos han contribuido a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; aunque bien es verdad que el conductismo posee ciertos principios un tanto trasnochados como que la adquisición de conocimientos se da a través de la mera relación entre emisor y receptor, produciéndose un aprendizaje puramente direccional y transmisivo. Por el contrario el cognitivismo y el constructivismo están más en boga en la actualidad, especialmente el último.

En este punto también se deben tener en cuenta aspectos como la situación contextual de los alumnos, ya que este factor influye sustancialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que existen diversas posturas acerca de la adquisición de conocimientos, el docente debe conocer con cierta solvencia qué tipo de contenidos se prestan más a un aprendizaje de tipo transmisivo y cuales son más propicios para el auto trabajo individual o grupal de los alumnos en dicho tema. Todos estos conocimientos ayudan al docente a sacar mayor provecho de las unidades temáticas y de los contenidos que tiene que impartir.

Esta competencia debe abordar todos los temas relacionados con el mundo de las nuevas tecnologías en el aula. La razón principal es que las nuevas tecnologías tienen una clara repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ello un docente actual debe tener conocimientos exhaustivos de las T.I.C. Si se logra conocer las T.I.C. el docente debe estimar, según su criterio, qué tipo de temática puede ser acorde con la utilización de las T.I.C. y que tipología de las mismas.

Estas competencias, como he apuntado anteriormente, constituyen un pilar básico para los contenidos de todo el máster; no obstante es en la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se profundizó en este tipo específico de competencias.

En esta asignatura se nos impartieron clases de tipo teórico combinadas con las clases de tipo práctico. En las clases teóricas tuvimos la oportunidad de poder adentrarnos en las teorías más importantes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comparándolas y realizando ejercicios de tipo práctico.

Las clases teóricas también giraron en torno a los conceptos de atención a la diversidad. En este sentido se nos explicó que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar ligados, siempre, con las necesidades específicas de cada alumno, por ello la atención a la diversidad no solo consiste en detectar las diferencias cognitivas de los alumnos sino, actuar como es debido.

La asignatura, también contó con una parte práctica en la que realizamos trabajos grupales que fueron evaluados por el resto de grupos de clase. Lo que se pretendía era utilizar ciertos criterios para evaluar un trabajo conformado en grupo.

Otras asignaturas como *fundamentos o diseño curricular*, abordaron la temática de enseñanza-aprendizaje; ya que son materias que lo exigen, puesto que la realización de una programación o el debate acerca de lo que debe primarse en un currículo, va estrechamente relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.4 . PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

En este apartado competencial se aborda una reflexión ontológica acerca de la educación y en concreto del diseño curricular. Uno de los primeros elementos que se analiza son las distintas modalidades o características que puede tener un currículo. Todo currículo está formado por cinco vertientes que son la académica, didáctica, psicoeducativa, social y pragmática.

Lo interesante es comprobar que todos los currículos tienen elementos pertenecientes a estas categorías curriculares. Lo que sucede, es que dependiendo de factores ideológicos y credencialistas cada currículo prima una serie de categorías por encima de otras. En este apartado competencial se muestran las características y principios básicos de cada categoría. Cada una de ellas establece factores primordiales que deben aprender en el currículo. No existen currículos con una sola categoría de las cinco.

En este apartado se advierte que un currículo debe estar siempre adaptado al contexto educativo que tiene el centro. Esto sucede porque el currículo es un documento oficial que emana del ministerio de educación y de la consejería de educación de cada región y por ello debe ser aplicado de manera flexible para cada contexto.

Otra de las enseñanzas que adquirimos en este apartado competencial fue la de examinar el currículo respecto a la concepción que cada uno tiene de su materia y comprobar si el currículo oficial se adapta a la misma o por el contrario se aleja.

A partir de este punto surge el debate acerca de cuáles son los procedimientos que deben primar en un currículo: los contenidos (y qué corpus de contenidos), la implicación del estudiante, el bienestar del estudiante, la finalidad productiva de la materia etc... Como podemos observar el debate filosófico y más concretamente metafísico está servido; encontrando argumentos válidos para todas las posturas.

El diseño de actividades para la enseñanza - aprendizaje de la materia en cuestión es uno de los puntos clave de este marco competencial. En definitiva, se trata de ver cuáles y porqué razones ciertas actividades son más apropiadas y fructíferas para que los alumnos aprendan la materia o el tema concreto que se está trabajando.

En lo que se refiere a variedad de actividades, se barajan desde trabajos individuales de investigación hasta estudios de caso por indagación o simplemente lecturas de textos que pongan el problema estudiado sobre un hecho real. Lo que se busca es encontrar el mejor método que desarrolle la implicación del estudiante en la materia impartida.

Es importante plantearse e incluso diseñar la programación que tú como futuro docente consideras más oportuna para tu materia. A la hora de formular una programación nos demos realizar muchas preguntas acerca de los contenidos a incluir y de la metodología a seguir en clase.

Estas competencias han sido desarrolladas con total plenitud y profundidad en las asignaturas de *diseño curricular*, en la asignatura de *fundamentos de diseño instruccional* y en la asignatura de *diseño, organización y desarrollo de actividades* para el aprendizaje de geografía e historia.

En estas asignaturas abordamos, en primer lugar, un cuestionamiento acerca de lo que tradicionalmente se ha primado en todos los currículos. De esta manera, se pretendía cuestionar o por lo menos someter a debate todo aquello que se considera imprescindible en un currículo y cuáles son los motivos para llegar a ese tipo de conclusiones.

Otra actividad que desarrollamos fue la de crear nuestra propia programación con el fin de auto examinarnos y poner de relieve cuáles son nuestras creencias asentadas acerca del ámbito educativo y de los fundamentos que deben regir nuestra materia.

Por lo tanto, lo más importante que hemos podido aprender e interiorizar en estas asignaturas es reflexionar y preguntarnos acerca de los motivos que hay para considerar algo más prioritario que otros elementos en el currículo. Este ejercicio es de gran utilidad, ya que replantearse y cuestionarse ciertos elementos nos ayuda a mejorar en nuestra labor docente.

1.5. EVALUACIÓN Y MEJORA DEL APRENDIZAJE:

En este apartado competencial hemos podido comprobar cómo desde el ámbito de las ciencias de la educación se ha puesto en marcha numerosos estudios científicos con el fin de analizar los criterios, las creencias y los objetivos que un docente puede tener y posteriormente ver de qué manera los lleva la práctica.

Por lo tanto, en este apartado se unifican los conceptos de evaluación, innovación e investigación para conformar un universo educativo en el que nos podamos introducir en las zonas más escondidas, como pueden ser los principios que un profesor tiene y sus creencias sobre la materia que imparte y sobre la educación general; así como también cuáles son sus criterios sobre las evaluaciones, los estudiantes y en general sobre lo que encierra el mundo educativo.

Del mismo modo, también hemos podido observar como diversos investigadores han diseñado ejercicios de tipo test para mediar tanto a los profesores como a los alumnos.

En lo que a los docentes se refiere, los test que se proponen como el de Pratt o el de Pozo, sirven para examinar las intenciones, creencias objetivos que un docente tiene y ver qué porcentaje se da en diferentes categorías acerca del ámbito educativo. Este tipo de ejercicios pueden llegar a ser muy productivos ya que nos muestra el porqué de la actuación y de las decisiones que toma un profesor en su ejercicio como docente. Otra metodología es la de entrevistar al profesor para preguntarles acerca de sus principios y credenciales sobre la materia.

En lo que respecta al alumnado, podemos decir que la diversidad de test que nos ofrecen diversos teóricos educativos, persiguen avanzar en sopesar la opinión de los alumnos acerca de todos los elementos que conforman un materia desde los contenidos hasta el profesor. Comparando los resultados, tanto de los datos extraídos del profesor como de los alumnos. De esta forma, podemos llegar tener un cuadro muy acertado de las circunstancias que se dan en una clase y además lo hacemos a través de un método científico que avala objetivamente dicha investigación.

La asignatura donde hemos desarrollado todas estas competencias, de manera notable ha sido en la asignatura de evaluación, innovación docente e investigación educativa en geografía e historia.

En primer lugar hemos visto todo el abanico de teorías y metodologías más importantes que existen en el ámbito de la educación y que sirven para observar cuales son los criterios de un profesor y sus acciones así como también la opinión de los alumnos; todo esto con el fin de mejorar e innovar la actividad docente.

En segundo lugar, hemos realizado un trabajo grupal que consistía en hacer un estudio práctico acerca de la situación que se dan en una clase ente el docente, el alumnado y los principios metodológicos e ideológicos de la metería que imparte y que dirige el propio docente.

A través de la realización de este trabajo, hemos podido comprobar lo dificultoso y costoso que es realizar un buen trabajo de investigación científico. Evidentemente la formulación de las preguntas y la buena observación que se tengan juegan un papel primordial a la hora de obtener los datos que satisfagan los propósitos que inicialmente nos habíamos propuesto realizar en dicho trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS, UNIDADES DIDÁCTICAS.

Este trabajo tiene como uno de sus objetivos principales, defender una idea que se sostiene bajo dos pilares.

En primer lugar aquí se argumenta acerca de la necesidad de impartir la materia de filosofía y sus ramificaciones como la ética, durante la secundaria.

En segundo lugar se ofrece una metodología activa y constructiva de la materia combinada con sesiones expositivas. Evidentemente, son dos elementos que en esta defensa aparecerán concatenados, ya que si se va a defender la necesidad de impartir filosofía o ética en las aulas, debemos proponer una metodología atractiva e implicativa para el alumnado. La implicación conllevará que los alumnos comprendan y se conciencien realmente de la importancia de las materias de ciencias sociales o humanidades para sus vidas.

Esta necesidad acerca de la impartición de la filosofía en secundaria y de la puesta en marcha de actividades de índole constructiva, va a ser argumentadas detalladamente a lo largo del trabajo. Es obvio que no podemos defender una idea de manera dogmática y cerrada. Para que mi posición sea comprendida, contaremos con el aval de diversos pensadores que reflexionan acerca de la importancia del pensamiento filosófico y humanista en el campo de la educación.

La tesis que yo defiendo en este trabajo es por un lado la necesidad de la filosofía en currículo de secundaria y por otro lado la conveniencia de impartir dicha materia a través de metodologías novedosas. Para la defensa de esta postura he escogido dos trabajos realizados durante el curso que versan sobre este tema. *En primer lugar la programación*, *en segundo lugar* el trabajo sobre mi *unidad didáctica* acerca de los derechos humanos.

Aparentemente, ambos trabajos pueden parecer algo disociados; en cambio, como veremos a lo largo del trabajo, no es así. Los dos trabajos tienen una estrecha relación y, a la vez, conforman la defensa estructurada de mi posición. Este trabajo debido a la bitonalidad de mi tesis, cuenta con un apartado de corte más teórico y ontológico. Por otra parte, el trabajo evoluciona hacia un ejercicio más práctico en el que se ponen de manifiesto las actividades implicativas concretas a realizar en el aula.

En lo que se refiere a *la parte primera* del bloque tres, se aborda la cuestión sobre la necesidad de impartir en secundaria materias filosóficas como ética la secundaria obligatoria o filosofía y ciudadanía o historia de la filosofía en bachillerato. La reflexión acerca de la necesidad de impartir filosofía en las aulas estará directamente relacionada con varios aspectos que se han manejado en este máster. La cuestión es mostrar como dichos aspectos avalan la necesidad de apoyar la filosofía en la enseñanza secundaria.

El trabajo escogido para defender esta primera línea de la tesis, ha sido el diseño curricular, que realicé para la asignatura de diseño curricular. Este trabajo centraliza y argumenta mi postura acerca de la necesidad de impartir filosofía en secundaria. En mi trabajo de diseño curricular se abordaron temas capitales como la preeminencia educativa de las ciencias o la minusvaloración de las humanidades y ciencias sociales en muchos ámbitos del orbe social y educativo.

La *segunda parte* de mi tesis está conformada por elementos más prácticos y técnicos sobre las actividades más pertinentes en las que los alumnos se impliquen en la materia y aprendan a través de su propio trabajo. Para esta parte concreta de la tesis he escogido retomar mi trabajo sobre el diseño de la unidad didáctica. El motivo de esta elección es que en mi unidad didáctica aparecen actividades que exigen la participación e involucración del alumno en la materia de ética. Además, mi unidad didáctica aborda el tema de los derechos humanos que resulta muy oportuno para la defensa de tesis acerca de la necesidad de la filosofía y ética en las aulas. Los derechos humanos se mantienen como una línea de trabajo transversal en la asignatura de ética.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.

El mundo de la educación ha estado y sigue estando sometido constantemente a clichés y mitos que le impiden, en muchas ocasiones, seguir avanzando en su mejora; además todas estas falsas creencias generan una visión muy negativa de la educación en un porcentaje muy alto de la sociedad.

En el punto primero, ya señalamos, que las ideas que tradicionalmente han sido mayoritarias en el mundo de la educación, poco a poco han ido perdiendo fuerza y abriéndose otros caminos de investigación que aportan ideas novedosas en torno al mundo de la educación y más concretamente en lo que se refiere a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Si descendemos al terreno concreto de las materias, podemos ver como los clichés y las creencias asentadas por la tradición, producen escollos en determinados ámbitos. Uno de esos ámbitos que sale siempre perjudicado de las creencias mayoritarias son las humanidades y por ende las asignaturas relacionadas con el pensamiento como ética o filosofía.

Tradicionalmente se ha dado mayor importancia al mundo de la técnica y de las ciencias empíricas en el campo de la educación. Los argumentos para defender esta hipótesis son de diversa índole; entre los más corrientes está el de justificar que las ciencias tienen salidas productivas y que las humanidades no son factibles desde el punto de vistas productivo (cabe señalar la mítica frase que se hallaba dentro del dominio público y que rezaba: *las carreras con futuro*, hacienda clara alusión a las carreras relacionadas con las ciencias empíricas y con las ingenierías.). Otros argumentos son los de considerar de vana importancia todo el contenido que es propio

de materias como ética, filosofía o cultura clásica de cara a la resolución de problemas para un adolescente en su futuro más próximo.

En definitiva, podemos decir que ha predominado en muchos ámbitos, una visión exclusivamente utilitarista de la educación. Evidentemente esta, a mi juicio, es sectaria y peligrosa. El riesgo de esta posición se da por varios motivos. Una razón de peso es que la educación contemplada desde este ángulo no es completa ya que educa a los alumnos en una faceta de lo humano como son las ciencias y lo concerniente a la tecnología. La clave es que el ser humano está compuesto de más competencias e inquietudes que no responden a la ciencia empírica ni a la tecnología.

El campo de la educación debe cubrir todos los aspectos de la persona, de lo contrario estaremos ante una educación incompleta. Por ello, debemos revelarnos ante posturas sumamente pragmáticas, utilitaristas y corto pensantes que apuestan por una educación más bien científica y técnica en detrimento de otras disciplinas. En los últimos tiempos, parece que estas tesis tan sumamente científicas han ido remitiendo en pro de movimientos que abogan por volver a dar al temario de las humanidades, como filosofía, una importancia equivalente a la de otras materias del currículo.

La cuestión se halla en una reflexión profunda de carácter ontológico acerca de lo que ha sucedido en países como Estados Unidos o Japón donde hubo un tiempo donde la tecnología y la ciencia copaban el ámbito educativo sobre manera. El resultado fue que en estos países se percataron de que las materias no empíricas como la filosofía, la ética o el conjunto de las ciencias sociales no solo servían para adquirir conocimientos culturales de diversa índole, sino que además desarrollaban elementos capitales como la lógica, la psicología o la comunicación.

Por ello, se habla de que en estos países ha empezado a resultar un posible florecimiento de las ciencias sociales y de las humanidades. Evidentemente, las ciencias siguen teniendo más cabida dentro de los currículos y de los deseos de los estudiantes para su futuro. El punto cardinal en este asunto es evitar el volver a tener una idea positivista del mundo y por extensión de la educación. Donde se genera una idea de la ciencia como arma omnipotente para el ser humano que le hará conseguir todo tipo de fines incluida la inmortalidad.

Esto último puede parecer una exageración, pero en los momentos álgidos del positivismo se llegó a tener una idea de la ciencia como algo casi divino y capaz de todo. Detrás de estos pensamientos podemos encontrarnos grandes catástrofes humanas.

Obviamente, este trabajo para nada se muestra contrario a la impartición de las ciencias empíricas dentro de las aulas. Esto sería absurdo. La ciencia es completamente necesaria pero no debemos convertirla en un factor todopoderoso que acabe por borrar otras características de lo humano que no son científicas.

Educar no solo es transmitir concretos ya sean de filosofía o de química. Educar es enseñar a reflexionar y a ser crítico con todo, incluidos los avances científicos. Un ejercicio imprescindible que debe realizarse en el campo de la docencia es enseñar a reflexionar, a tener espíritu crítico y a ser autónomo.

La ciencia y la técnica deben ir siempre acompañadas de una reflexión crítica que se detenga a meditar acerca de los pros y de los contra que cualquier innovación técnica o científica puede tener. En este sentido es imprescindible que los alumnos

adquieran esta capacidad crítica y entiendan que es igual de importante un avance científico como las reflexiones y críticas que puede generar el mismo.

Todos estos elementos son imprescindibles para que las humanidades ocupen, con toda la legitimidad del mundo, su lugar dentro del currículo. Para solucionar este problema hay que enseñar a los alumnos la importancia de estas materias para el ámbito de lo humano, a través de ejercicios prácticos.

Autores célebres como el filósofo Heidegger (1929) aboga por no reducir lo humano a la *techné*. El humano tiene una dimensión metafísica y ontológica que como existente le distingue del resto de los animales de la tierra. El hombre es un ser proyectado hacia el futuro y debe ser consciente de ello.

Evidentemente, el hombre es existente en tanto que su existencia está mediada por la capacidad de tener que estar tomando decisiones en todo momento. Por lógica es indispensable que los alumnos adquieran conocimientos genuinos de lo humano como son su existencia y las características de la misma.

Estos conocimientos son tan indispensables como otros de naturaleza empírica. La cuestión es que este tipo de conocimientos no los puede abordar la ciencia porque no son de su competencia, los debe abordar la filosofía y la metafísica ya que es la materia que se ocupa de este marco del saber.

Realizar introspecciones filosóficas, como ésta, ayuda a desmontar ciertos mitos que se han generado sobre la importancia curricular de unas materias sobre otras. Si prestigiamos unos ámbitos del currículo en detrimento de otros, estamos impartiendo una educación y preparación muy parcial y sesgada para los alumnos. Por ello, creo que antes de comenzar el curso de cualquier asignatura ya sea de ciencias sociales o de humanidades, sería oportuno plantearse unas preguntas previas acerca de la importancia de estas asignaturas. No me refiero a plantear la cuestión en torno a la utilidad de estas asignaturas sino a mostrar a los alumnos el motivo de la importancia de estas materias para su preparación.

En las ciencias empíricas, al ser más visuales no es necesario plantear este tipo de ejercicios, en cambio en la filosofía al haber muchas abstracciones, el alumnado desde un principio puede encontrarse un tanto perdido en torno a la importancia que tienen para su formación las asignaturas de humanidades o ciencias sociales.

Si desde un principio logramos poner a los alumnos en situación sobre la sinificatividad que tienen las humanidades y todo lo que representan desde el punto de vista humano, creo que habremos dado un paso de gigante, que nos dará impulso para que la materia no acabe siendo menospreciada y destetada por nuestros alumnos.

El problema se da cuando los docentes de ciencias sociales o de humanidades no son conscientes de que a los alumnos hay que transmitirles el valor de la materia a impartir previamente al ejercicio de dar clase. En muchas ocasiones, los docentes ignoran este aspecto y deciden volcarse de manera metódica y mecánica, desde el minuto uno, en el grueso de la materia. En el fondo, de lo que se trata es de hacer protagonista al alumno desde el comienzo de las clases, de esta manera despertaremos su implicación.

Otro factor a nuestro favor, para este tipo de filosofía sobre la docencia, son las materias con las que trabajamos, las cuales se prestan mucho al debate y el alumno puede sentirse implicado. En definitiva se trata por una parte de intentar mostrar al mundo, desde nuestra posición, que las humanidades y las ciencias sociales son imprescindibles para una buena y completa educación de un estudiante.

Por otra parte, debemos reestructurar el *modus operandi* a la hora de hacer ver al alumnado el porqué de estudiar una materia de ciencias sociales o humanidades. Probablemente la posición tradicional de explicar transmisivamente los motivos, no convence ni da buenos resultados, por ello es el estudiante a través de su implicación activa el que debe descubrir, con ayuda del profesor los motivos para estudiar estas materias.

Como hemos señalado anteriormente, en el punto dos, uno de los trabajos escogidos para el desarrollo de este punto ha sido el diseño curricular que un servidor realizó durante el máster. Este trabajo se realizó sobre la asignatura de ética, impartida en cuarto curso de secundaria. En dicho ensayo se abordó una reflexión general sobre la asignatura. En este primer apartado se trataron temas como la relevancia y los valores propios de la asignatura.

Las reflexiones acerca de la asignatura fueron varias:

En primer lugar se comparó la asignatura de ética y la necesidad de impartirla en secundaria con respecto al resto de las asignaturas, en especial a las asignaturas de ciencias.

En segundo lugar se hizo hincapié en trabajar el tema central de la asignatura de ética que es el conocimiento de las normas morales de diversas culturas y la diferenciación entre lo que es la moral y lo que es la ética. Ambos conceptos suelen confundirse habitualmente; cuando se debe dejar claro que la ética es la rama de la filosofía que estudia las normas morales.

En tercer lugar, se insistió en la necesidad no solo de estudiar las normas morales de otras culturas sino de someterlas a crítica y debate. En este sentido, a la asignatura de ética debe fomentar una visión crítica y autónoma de las diferentes leyes morales que rigen las sociedades. Se debe evitar la mera asimilación de conceptos.

En cuarto lugar, se analizaron los diversos procedimientos curriculares existentes para impartir la asignatura de ética. Se puede impartir desde un punto de vista académico donde se prima la conceptualización de la materia, hasta una perspectiva social política que ponga el acento en la crítica y la reflexión individual.

En el punto dos del trabajo se abordaron los principios legislativos y el marco legal sobre el que está regida la asignatura educación ético-cívica. En este apartado comprobamos que la asignatura de educación ético-cívica se encuentra estructurada curricularmente entorno a seis apartados diferentes.

El primero de ellos versa sobre los contenidos comunes de la asignatura. En este apartado se abordan temas esenciales de la ética como son la libertad o la justicia. Este punto sirve para afianzar bien las bases de la asignatura para el alumnado.

En el segundo bloque se tratan los temas de libertad y responsabilidad. Ambos, temas capitales ya que esconden la esencia de la existencia humana que es decidir y la responsabilidad que ello conlleva.

El tercer bloque está dedicado a las *teorías éticas y los derechos humanos*. Este punto es clave, ya que se tratan el conjunto de las teorías éticas más importantes de la historia. Además, se reserva un espacio exclusivo para el tratamiento de los derechos humanos. Esto se debe a que los derechos humanos representan un tema capital, tanto para la formación de alumnados como para la generación de debate.

El cuarto bloque se ocupa de un tema tan transcendental como es *la democracia y los valores constitucionales*. Estos temas enriquecen el contenido ya que forman parte de nuestra realidad y se prestan sobremanera a debate, lo que refuerza el trabajo y reflexión autónoma así como también la implicación del estudiante.

El quinto bloque lleva por título *problemas sociales del mundo actual*. En este apartado se abordan temas relacionados con dilemas éticos de nuestro tiempo como por ejemplo es el uso del burka en países occidentales. Estos temas son completamente enriquecedores ya que se prestan al debate y a que surja el interés de los alumnos por reflexionar para después emitir su opinión argumentalmente en un debate.

El sexto apartado aborda la temática de la igualdad entre hombres y mujeres. Realmente, este tema es muy importante ya que en occidente la igualdad entre hombres y mujeres se ha establecido como un principio moral esencial dentro del comportamiento ético imperante en occidente. En este apartado se pueden establecer comparaciones con oriente, donde la situación es muy distinta. Ejercicios como estos pueden ayudar a mejorar e incrementar la implicación de los alumnos en la materia.

Como podemos observar, el material para la asignatura de educación cívico-ética, contemplada en la legislación es bastante completo y lo más interesante es que todos los temas están relacionados entre sí, lo que permite obtener una visión general y relacional de la ética.

OBJETIVOS DE LA FILOSOFÍA EN SECUNDARIA:

Parte I

Retomando el trabajo de diseño curricular, puedo decir que los objetivos perseguidos, son los mismos tanto para ética como para filosofía y ciudadanía o para historia de la filosofía.

En primer lugar el objetivo primordial es mostrar al alumnado que el ser humano tiene una dimensión metafísica y trascendente que debe ser estudiada y comprendida, puesto que es algo genuinamente humano.

En segundo lugar, el alumno debe aprender un corpus de conocimientos mínimos de la signatura en cuestión. Este aspecto es necesario, ya que la disciplina de filosofía y sus vertientes como la ética tienen un cuerpo de conceptos, ideas y teorías de pensamiento que constituyen el armazón de la materia y cuyo conocimiento es necesario para generar un trabajo autónomo en la materia por parte del alumno.

En tercer lugar la materia de filosofía y sus vertientes debe generar debates en torno a temas relacionados con la materia. Los debates deben tener una preparación previa por parte del alumnado. Con los debates se intenta promover el pensamiento crítico y autónomo así como también que los alumnos se involucren, motu proprio, en el tema abordado. La materia de filosofía, en este sentido, conforma un escenario muy propicio para cambiar la estrategia tradicional de clase direccional y puramente académica.

En cuarto lugar, es que los alumnos sepan leer y comprender correctamente determinados textos de filosofía con dos propósitos en firme. El primero es que afianzar los conceptos aprendidos en clase y en segundo lugar es que aprendan a interpretar textos de manera personal y crítica comparando con otras interpretaciones.

EVALUACIÓN:

Para evaluar la asignatura de ética no solo deberá contar la nota de la prueba escrita, realizada tras el final de una unidad didáctica, sino que la intervención y previa preparación de los debates también será evaluable.

Con respecto a las asignaturas de filosofía y ciudadanía e historia de la filosofía, evidentemente los exámenes tradicionales tienen más peso por razones obvias; en primer hay mayor cantidad de materia y más profunda y en segundo lugar, como el nivel es más alto, las pruebas escritas deben tener un peso mayor. No obstante la realización de trabajos o los debates en clase deben seguir contando para la nota.

La insistencia en la importancia de los debates y del trabajo de textos y temas por parte del alumno, se debe a que en la materia de filosofía y en todas sus vertientes curriculares, el debate, la interpretación y el cuestionamiento de lo que se da por sentado, son elementos básicos de la misma.

Además, debemos considerar que el método tradicional de aprendizaje basado en el emisor, el receptor y el contenido en parte, ha demostrado que tiene muchas carencias, una de ellas es caer en un aprendizaje de tipo superficial y memorístico. Probablemente la clave se encuentra en que los alumnos aprendan a través de su propia creación y trabajo.

ESTILO CURRICULAR:

Como hemos mencionado anteriormente, dentro de un esquema curricular intervienen siempre las cinco perspectivas que lo conforman. Lo que sucede es que en pro de los planteamientos y principios del profesor, el currículo es enfocado de manera que unas perspectivas prevalezcan sobre otras.

En el caso de mi diseño curricular, aplicado para ética aunque sería homologable para filosofía e historia de la filosofía, he considerado que en mi currículo debería prevalecer la perspectiva a socio-política, didáctica y académica.

Las razones para que estas tres perspectivas jueguen un papel fundamental en el diseño del currículo son las siguientes:

En primer lugar, las asignaturas de filosofía contienen una serie de conceptos y de corpus de conocimientos que son necesarios aprender si posteriormente se pretende que el alumno realice trabajos autónomos sobre cuestiones de la materia. Por ello, la perspectiva académica juega un papel fundamental en mi diseño curricular.

En segundo lugar, podemos decir que, a pesar, de ser necesario el conocimiento de los conceptos clave de la materia, esto no significa que debamos seguir las leyes tradicionales de la enseñanza que son la mera transmisión de los conceptos por parte del profesor a los alumnos. Por ello la perspectiva didáctica, en mi currículo cobra una importancia especial, ya que la utilización de metodologías novedosas y de corte constructivista que alimenten la implicación del alumno en la materia y la optimización de su aprendizaje de la misma, son esenciales para el buen funcionamiento de la asignatura.

En tercer lugar, es necesario considerar que la perspectiva socio-política en un currículo de filosofía, cobra una especial relevancia porque en este tipo de materias se debe concienciar al alumnado de la situación social, política y cultural en la que se encuentran; para ello se busca como fin que el alumno aprenda a cuestionarlo todo y aumente, de manera progresiva, su espíritu reflexivo en sus posteriores etapas vitales.

OBSERVACIONES

Como se ha podido comprobar en la primera parte del bloque tercero, la misión fundamental ha sido explicar las bases teóricas y filosóficas por las que la materia de filosofía, ética o historia de la filosofía deben formar parte del currículo de secundaria.

Probablemente, en la docencia falta un discurso previo sobre las humanidades y ciencias sociales, que se plantee una serie de principios básicos sobre estas materias. El resultado es una mala comprensión de estas materias por buena parte de la sociedad.

Mi propuesta es avanzar en esta serie de reflexiones filosóficas que se preguntan acerca de la importancia y necesidad de las humanidades y de las ciencias sociales para la vida humana. Un buen planteamiento curricular, a mi juicio, debe empezar por ahí, antes de nada.

En mi proyecto de diseño curricular, la figura del profesor juega un papel clave, ya que se encarga de dirigir la clase en todos los aspectos. Pero lo cierto es que considero conveniente cambiar la figura tradicional del profesor, entendida como la persona sabedora de la materia, que se limita en exclusiva a emitir contenidos verbalmente.

En la actualidad, se ha demostrado que existen otro tipo de figuras de docente, en las que el profesor sigue dirigiendo las clases, pero les otorga un mayor espacio a sus alumnos para que puedan alcanzar la posibilidad de generar un trabajo autónomo con el que realmente se identifiquen. En este sentido estaríamos apostando por la figura de un profesor que facilite a los alumnos su espacio, para que se dé el aprendizaje propio de los alumnos. En el caso contrario estaríamos ante la figura del profesor transmisor que se limitaría a la transmisión lineal y directa de conceptos.

Se considera necesario, que en las asignaturas de filosofía, el alumno se enfrente personalmente al texto. El motivo es que la interpretación y la reinterpretación de textos es un ejercicio fundamental en filosofía que permite descubrir constantemente elementos nuevos dentro del texto; este factor alimenta el pensamiento autónomo y crítico del alumno.

Por lo tanto, he de decir que en mi idea acerca de la enseñanza de las asignaturas de filosofía, el alumno debe jugar un papel fundamental, ya que una de las maneras más productivas y fructíferas para que los alumnos aprendan, es que lo hagan a través de su propio trabajo y de sus conclusiones.

Parte 2

En esta sección vamos a analizar el tipo de metodología que permita la realización de actividades implicativas y que fomenten el trabajo autónomo del alumno y su capacidad de enfrentarse a los problemas que planteen los textos éticos o filosóficos. Si convertimos la materia de filosofía en una asignatura puramente

conceptual, donde el alumno simplemente se limite a escuchar las lecciones del profesor, podemos hacer de la filosofía una asignatura aburrida y un tanto desustanciada.

Para que los alumnos comprendan correctamente los conceptos de las unidades didácticas es necesario que se sientan partícipes de dichos conceptos y que comprendan que ellos mismos forman parte tanto de la ética como de la filosofía, porque son materias puramente humanas.

Si logramos que, a través de actividades de tipo constructivo los alumnos consigan investigar un tema filosófico a través de la lectura de textos concretos y de las clases del profesor, el alumno extraiga sus propias conclusiones y las ponga en común argumentalmente, habremos realizado una labor docente realmente inteligente y fructífera.

Evidentemente, la clase no puede conformarse solamente del trabajo personal de cada alumno, sino que también deben realizarse clases expositivas en las que el docente exponga el corpus de conocimiento esencial de cada unidad temática.

Por lo tanto, en lo que a la metodología se refiere, el docente debe saber combinar con acierto la clase expositiva con el trabajo individual de cada alumno. Este ejercicio es complicado ya que se juntan muchos factores como la conjugación entre el temario a impartir y el tiempo disponible para ello.

Las actividades implicativas que podemos poner en marcha son diversas. La generación de debates, la realización de trabajos sobre un tema ya sea en grupo o individualmente, la formulación de preguntas en público para invitar a la reflexión a los alumnos y los estudios de caso. Evidentemente, estos son algunos de los muchos procedimientos que existen para aumentar la implicación del alumnado.

El profesor de humanidades y ciencias sociales debe ser consciente de que su materia no es independiente de otras; así pues al explicar filosofía es necesario tener conocimientos de historia y de historia del arte. La cuestión fundamental es que las materias del ramo están relacionadas, por ello las ciencias sociales y las humanidades gozan de una complejidad que debe ser comprendida por el alumno para una buena asimilación de cualquiera de estas materias.

El trabajo escogido para defender esta parte del trabajo que aborda la metodología activa e implicativa en la filosofía ha sido mi unidad didáctica realizada para el practicum II,

En este trabajo se diseña una unidad didáctica para la asignatura de ética impartida en cuarto de E.S.O. El tema escogido para el desarrollo de mi unidad didáctica fueron los derechos humanos.

Precisamente, los derechos humanos conforman un bloque fundamental dentro de la filosofía y más concretamente en la asignatura de ética.

Los motivos por los que he escogido este tema son varios.

En primer lugar los derechos humanos pueden ser enfocados a través de las líneas de docencia que he defendido en este trabajo.

En segundo lugar, los derechos humanos conforman una temática compleja y rica respecto al conjunto de las ciencias sociales.

En tercer lugar, los derechos humanos se prestan mucho a la realización de actividades que tengan como epicentro la intervención y participación del alumno, por lo que son un factor para incrementar la implicación del alumnado.

En cuanto al primer punto, puedo decir que los derechos humanos pueden ser un claro ejemplo para poner en práctica los principios que hemos desglosado en la parte primera del apartado tres del trabajo.

A través de los derechos humanos los alumnos pueden obtener una visión muy directa de la necesidad de estudiar elementos que no son científicamente empíricos, sino que pertenecen al orbe de la ética, de las humanidades y de las ciencias sociales.

Los alumnos ven los problemas y las diferencias que existen en torno al fenómeno de los derechos humanos en el mundo. Esto ayuda a que los alumnos tengan mayor capacidad de reflexión y detenimiento ante el análisis de cualquier tipo de fenómeno social como son los derechos humanos. Temas, como los derechos humanos se prestan de manera destacable a la realización de debates y a que se plasmen en clase un abanico de argumentos que pueden enriquecer la unidad didáctica y el interés de los alumnos por la misma.

En lo que se refiere al segundo motivo hace referencia a la idea de que las ciencias sociales y las humanidades, en buena medida, tienen mucha relación y para conocer el surgimiento o el principio de los derechos humanos es necesario conocer el espacio geográfico y el momento histórico, social y cultural en el que se produjo.

En cuanto al tercer motivo señalado, lo cierto es que la unidad didáctica de los derechos humanos es muy propicia para generar debates éticos que son de plena actualidad y que sirven para fomentar la idea en los alumnos de que son ciudadanos y pertenecen a una sociedad con unos determinados problemas éticos de los que todos somos partícipes.

En cuanto a la metodología utilizada para la impartición de esta unidad didáctica, podemos decir que es homologable a cualquier tema de ética o de filosofía.

Una primera fase, antes de comenzar con el corpus de conocimiento de la unidad didáctica, consiste en sondear la situación en clase y ver qué idea o conocimiento tienen los alumnos acerca de la unidad didáctica que se pretende impartir, en este caso los derechos humanos.

Para comenzar con esta primera parte es necesario formular preguntas en público sobre los derechos humanos. Con esta acción el docente intenta introducir a la clase en el tema. Dependiendo de la efectividad que hayan tenido las preguntas, el profesor deberá profundizar más o menos en los primeros compases de la unidad didáctica.

En una segunda fase, el docente deberá hacer leer en público algún fragmento destacado de textos que tengan correlación con la unidad didáctica. Este ejercicio sirve para que los alumnos intenten comprender los textos o por lo menos retener lo

elementos clave con el fin de que reafirmen posteriormente la comprensión de la unidad didáctica.

En la tercera fase llega la parte expositiva en la que el profesor expondrá los vértices principales de la unidad didáctica. En este caso se explicarán: el origen de los derechos humanos, las categorías o generaciones de los derechos humanos, el funcionamiento de la O.N.U y los problemas actuales de los derechos humanos en el mundo. Como hemos señalado anteriormente, las clases expositivas no significan que el profesor se dedique a emitir contenidos y los alumnos se conviertan en puros agentes pasivos de la clase.

Dado que las sesiones expositivas ocupan el grueso de la impartición de la unidad didáctica, ésta debe contemplar al alumno como un agente activo en la explicación. Esto significa que los alumnos deben ser considerados como agentes activos en las clases expositivas. Por ello, se debe preguntar a los alumnos para que expresen su opinión; de esta manera alimentamos su implicación.

Las clases expositivas deberán ir acompañadas de la realización de ejercicios prácticos sobre lo dado en cada sesión expositiva. Una vez finiquitado el apartado dedicado a las clases expositivas, la unidad didáctica deberá finalizar a través de la generación de debates y ante una prueba escrita.

La generación de debates, es una técnica implicativa capital para que los alumnos se involucren en la temática expuesta. La técnica consiste en formar grupos de alumnos en los que se trabajen los argumentos de un debate concerniente a lo explicado en la unidad didáctica; en este caso los derechos humanos.

Una vez que los grupos han trabajado este debate a partir de los materiales trabajados en clase y de los textos pertinentes, el debate comienza para toda la clase. Cada grupo expondrá unas ideas acerca del tema, posteriormente el debate se abrirá a todos los alumnos de clase, con el fin de que intervengan y escuchen los argumentos de los demás.

Sin duda este ejercicio es muy interesante, ya que a través del debate se refuerzan y se llegan a manejar los conceptos aprendidos en las clases expositivas, lo que significa que se han reforzado los conocimientos sobre la unidad didáctica que se precie. En caso de que los alumnos no se decidan a intervenir, el profesor deberá llamar a los alumnos por lista, con el fin de avivar el debate.

El trabajo de cada grupo en la preparación del debate, así como también la intervención individual de los alumnos en el debate deberá mediar en la nota evaluativa de la asignatura.

Finalmente, se realizará una prueba examinadora sobre la unidad didáctica. Esta prueba servirá para comprobar la asimilación de conceptos por parte del alumnado. Esta prueba contará con un mayor peso para promediar la nota final.

En los temas que considere el profesor que tienen una importancia sobresaliente, éste puede ofrecer una serie de cuestiones referentes a dicha unidad para que los alumnos puedan escoger una de ellas con el fin de realizar un ejercicio monográfico.

OBSERVACIONES.

Todo este conjunto de actividades constructivas y de implicación para el estudiante como son el debate, las preguntas realizadas en público, el trabajo grupal o los trabajos monográficos; pueden ser aplicadas en todas las asignaturas de filosofía, aunque con notables diferencias; ya que en los cursos superiores el temario se incrementa y hay que atender a este factor.

Todas estas actividades van en consonancia con la idea defendida en este trabajo sobre la necesidad de concienciar y de implicar en las materias de humanidades y de ciencias sociales a los alumnos. El mejor método para conseguir este objetivo es que ellos se percaten de que estas materias forman parte de su ser existencial.

Si seguimos aplicando exclusivamente los procedimientos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, comprobaremos que los problemas que existen de distanciamiento entre el alumnado y las asignaturas de humanidades o ciencias sociales no se solventan.

4.CONCLUSIONES:

Este trabajo ha tenido dos objetivos principales. Por un lado defender argumentalmente la necesidad de impartir materias de humanidades y ciencias sociales en la etapa de secundaria. Con ello se ha intentado, mostrar los problemas que existen en la sociedad con respecto a estas materias que son minusvaloradas y consideradas de segunda categoría en muchas ocasiones.

En segundo lugar el trabajo ha tenido como intención comparar la implicación del alumnado con el estatus de las asignaturas de humanidades y de ciencias sociales.

Evidentemente, si la filosofía, la ética o la historia no consiguen implicar o llamar la atención del estudiante, estamos en la antesala de un fracaso. Por ello, en mi trabajo intento ofrecer un diagnóstico de la situación actual. El problema fundamental reside en seguir utilizando métodos completamente tradicionales que se basan en la transmisión directa de conocimientos.

En este tipo de metodologías el alumno carece de protagonismo lo que le conduce al aburrimiento y a la falta de interés por la materia. Si esto sucede, habremos fracasado.

Por estos motivos, la segunda parte de mi trabajo va dirigida a la aplicación de metodologías implicativas para el alumno. Esto significa que debemos transitar de un modelo exclusivamente ecdémico basado en la mera transmisión de conceptos a un modelo distinto en el que el alumno cobre más protagonismo en su auto aprendizaje.

Por lo tanto tenemos que escapar de la idea tradicional basada en el modelo conductista que se basa en la actuación de tres actores el emisor que proyecta la información verbalmente sobre el receptor y éste hace el papel de agente pasivo que

absorbe la información recibida. Evidentemente, ese esquema, en parte, está algo obsoleto.

Por el contrario, existen nuevas metodologías de orden constructivista que insisten en la idea de que se aprende lo que se trabaja, por ello es necesario implantar actividades que desarrollen el propio trabajo de los alumnos; conjugando las clases expositivas con las conclusiones y el trabajo que el alumnos realice de forma autónoma.

Si realizamos bien este tipo de actividades obtendremos tres resultados favorables. *En primer lugar*, el alumno habrá conseguido comprender la materia propia de la unidad didáctica. *En segundo lugar*, estamos consiguiendo que el alumno se sienta autosuficiente y vea reflejado en su trabajo sus propias conclusiones y por ende su propio criterio. *En tercer lugar* el alumno obtiene un aprendizaje profundo (Ramsten, 1992) en contra de un aprendizaje superficial (Biggs, 1993) que se caracteriza por su caducidad.

El epicentro de estas cuestiones, como hemos detallado en el trabajo, se halla en el diseño curricular que cada profesor desea realizar. En un diseño curricular se puede contemplar la idea o creencia que un docente tiene sobre su asignatura. Aquí surge una cuestión compleja, ya que se debe decidir sobre qué es lo más importante de mi asignatura y qué procedimiento es el más pertinente.

Numerosos autores han mostrado en sus teorías los elementos que deben ser prioritarios en la realización de un currículo.

En este sentido nos encontramos con el modelo racional (Tyler, 1949) que apuesta por primar sobre todos los elementos del currículo los objetivos, estos deben estar bien definidos y prefijados de antemano. De la misma forma, nos encontramos con otro tipo de interpretaciones menos radicales y contundentes; por ejemplo aquella que considera a los objetivos como algo importante pero no más que otros factores como el proceso de evaluación o las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Taba, 1961).

El modelo de Wheeler (1967), contempla el diseño curricular como algo cíclico en el que se combinan cinco elementos: procesos de enseñanza aprendizaje, procesos de evaluación, análisis de la situación inicial, identificación de propósitos y selección y organización de contenidos. El modelo de Wheeler, se aleja bastante del modelo racional de Tyler, ya que dentro de sus cinco factores aparece el análisis de la situación inicial. Esto quiere decir que su modelo no es tan hermético como el de Tyler puesto que se abre al devenir de los acontecimientos.

Evidentemente para la idea que yo defiendo en mi trabajo, me muestro partidario del modelo de Wheeler, porque si estamos insistiendo en la implicación del alumnado como factor clave para el aprendizaje del mismo, no podemos plantearnos unos objetivos fijos antes de conocer el aula en la que vamos impartir clase. Si el alumno va a adquirir protagonismo para su implicación, debernos esperar a ver la situación inicial que se nos presenta. De esta manera estamos conformando un currículo más flexible y abierto a los cambios que la situación concreta pueda exigir. En la educación no se le puede cerrar la puerta a la improvisación.

Desde el punto de vista de la filosofía, como materia que intenta adentrarse en lo profundo y en lo desconocido, si verdaderamente somos coherentes, nuestro modelo de

diseño curricular no puede venir amparado por las propuestas de Tyler, ya que como sostiene el modelo naturalista (Walker, 1986), no es posible determinar unos objetivos firmes y prefijados, de antemano, porque en el fondo los objetivos curriculares que nos marcamos, como hemos visto a lo largo del trabajo, lo que indican son nuestra particulares creencias e ideología acerca de lo que significa y de lo que debe enseñarse en esa materia. El modelo de Walker no es prescriptivo, sino que describe la tipología de trabajo curricular que se realiza en determinado momento.

Evidentemente, en este trabajo se exponen una serie de principios que pueden ser interpretados como una serie de objetivos curriculares previos a desarrollar. Esto no es cierto, ya que lo que se plantea es una defensa de las humanidades, mostrando que ocupan un terreno concreto en la esfera del humano que otras materias como las ciencias empíricas no son capaces de abordar, porque sencillamente no son de su competencia.

Posteriormente realizo un diagnóstico de la situación real de las materias de ciencias sociales y de humanidades en la actualidad. Lo cierto es que habitualmente se cuestiona la valía por estas asignaturas y lo peor de todo es que esta idea ha calado bastante en la sociedad. Este fenómeno es preocupante ya que denota una visión de la vida exclusivamente técnica y utilitarista. Esto supone que muchos humanos han olvidado su carácter trascendente y espiritual.

Por lo tanto, a tenor de los resultados resulta evidente que las ciencias sociales y las humanidades tienen el mismo valor académico que el resto de las materias. El problema es que este hecho no está siendo comprendido por la sociedad. Ante semejante problema, veo una posible solución enfocada desde el ámbito educativo. Creo que ir a este punto es atacar el problema en su origen.

En el presente hemos detectado que las asignaturas de humanidades y ciencias sociales causan desapego y distanciamiento a muchos alumnos. Por lo tanto, hay que pensar que las diversas metodologías utilizadas no están llegando a los alumnos, esto significa que no se sienten implicados y entonces toda la magia e importancia que tienen estas asignaturas cae en saco roto. Para solucionar este problema un elemento fundamental es cuestionar el sistema tradicional basado en la clase expositiva y en la transmisión directa de conceptos.

Por todo ello, en este trabajo se propone como solución el cambiar de metodología. Es necesario que en estas materias se realicen actividades donde el alumno sea el protagonista y se llegue a sentir implicado. El camino para lograr esto consiste en ir hacia un tipo de actividades más constructivistas, que potencien el aprendizaje a través del trabajo del alumno en la asignatura.

Probablemente el camino sea largo, pero si empezamos desde la docencia a cambiar las estructuras metodológicas vigentes, quizá algún día, el alumnado en su mayoría comprenda la importancia de sumergirse en las ciencias sociales y humanidades. Esto supondrá un cambio más general sobre la perspectiva social que se tiene de estas materias.

5. BIBLIOGRAFÍA:

La bibliografía consultada para la realización de este trabajo es la siguiente:

- Izuzquiza, I. *Las clases de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Anaya. Madrid. 1982.

-Guallar. Ismael. *Programación de filosofía*. Instituto de ciencias de la educación de la universidad de Zaragoza. Zaragoza.

Cifuentes, L.M. *Didáctica de la filosofía*. Editorial Grao. Barcelona, 2010.

Cifuentes, L.M. *Filosofía investigación, innovación y buenas prácticas* Barcelona. 2010.

Morales, P., (2009). *El profesor educador*. Madrid: universidad pontificia de Comillas.

Popham W. J. (2004). Objectives. En D.J. Thornton, *The curriculum Studies Reader*. New York.

Tyler, R. W. (1971). Some persistent Questions on the Defining of Objectives. En M.B. Kapfer, *Behavioral objectives in curriculum development. Selected Readings and bibliography*. Englewood Cliffs, New Jersey.

ÍNDICE.

PÁG 1.....	TÍTULO.
PÁG 2.....	INTRODUCCIÓN.
PÁG 3-10.....	1. <i>LA PROFESIÓN DOCENTE.</i>
PÁG11-12.....	2. <i>JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS.</i>
PÁG 12-23.....	3. <i>REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.</i>
PÁG 17-19.....	PUNTO3.1. <i>PARTE 1.</i>
PÁG 19-23.....	PUNTO 3.2. <i>PARTE 2.</i>
PÁG 23-25.....	PUNTO 4 CONCLUSIONES.
PÁG 26.....	PUNTO 5 BIBLIOGRAFÍA.
PÁG 27.....	ÍNDICE.

