



Trabajo Fin de Máster

APRENDIZAJE PROFUNDO Y CAMBIO CONCEPTUAL Hacia un aprendizaje significativo en Filosofía

Autor

Adrián Martínez Martínez

Coautor

Sergio Pons Garcés

Director

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación
2013

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	...	...	...	...	...	...	...	p. 3
2. PLANTEAMIENTO GENERAL - MARCO TEÓRICO	...	...	...	...	...	...	...	p. 7
2.1. APRENDIZAJE PROFUNDO Y SUPERFICIAL	...	...	...	...	...	...	...	p. 7
2.2. CAMBIO CONCEPTUAL	...	...	...	...	...	...	...	p. 11
2.2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	...	...	...	...	...	...	...	p. 12
2.2.1.1. CATEGORIZACIONES DEL CAMBIO CONCEPTUAL	...	...	...	...	...	...	...	p. 12
2.2.1.2. ELEMENTOS CLAVE Y PROBLEMAS	...	...	...	...	...	...	...
ASOCIADOS AL CAMBIO CONCEPTUAL	...	...	...	...	...	...	...	p. 15
2.2.2. LA RELEVANCIA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN	...	...	...	...	...	...	...
NUESTRO ESTUDIO	...	...	...	...	...	...	...	p. 19
3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:	...	...	...	...	...	...	...
METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES EN EL PROCESO DE	...	...	...	...	...	...	...
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	...	...	...	...	...	...	...	p. 22
3.1. MARCO NORMATIVO	...	...	...	...	...	...	...	p. 23
3.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES	...	...	...	...	...	...	...	p. 24
3.3. CAPACIDADES Y HABILIDADES	...	...	...	...	...	...	...	p. 28
3.4. ACTIVIDADES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 29
4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	...	...	...	...	...	...	...	p. 31
4.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	...	...	...	...	...	...	...	p. 32
4.2. CUESTIONARIOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 35
4.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 36
4.4. ENTREVISTAS ABIERTAS	...	...	...	...	...	...	...	p. 36
5. RESULTADOS OBTENIDOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 38
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 57
6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS INDIVIDUALES	...	...	...	...	...	...	...	p. 57
6.2. PUESTA EN COMÚN DE AMBOS RESULTADOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 65
7. CONCLUSIONES	...	...	...	...	...	...	...	p. 69
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	...	...	...	...	...	...	...	p. 71
9. ANEXOS	...	...	...	...	...	...	...	p. 75

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de una experiencia de innovación didáctica en el terreno de la enseñanza de la asignatura de 1º de Bachillerato “Filosofía y ciudadanía” y puede enmarcarse dentro de lo que se conoce como investigación-acción. Se trata de un proyecto coordinado conjuntamente por Sergio Pons Garcés y Adrián Martínez Martínez. La razón de esto es poder comparar los resultados para dar mayor fiabilidad al estudio. De este modo, esta introducción, el marco teórico, la formulación de las cuestiones y las estrategias metodológicas son comunes a ambos. Dado que la puesta en práctica ha sido llevada a cabo en institutos distintos, a través de unidades didácticas diferentes, los apartados de los resultados y de las conclusiones difieren en sendos documentos. Finalmente, en el apartado de discusión de resultados, valoraremos conjuntamente las diferencias y similitudes halladas entre ellos.

Nuestro estudio afronta la problemática de los diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje en la asignatura “Filosofía y ciudadanía”. Concretamente, el objetivo de nuestra investigación es corroborar que a través de una determinada metodología, centrada en el alumno, se consigue un aprendizaje significativo por parte del mismo. Nuestro propósito no es, pues, ambicioso, en el sentido de pretender demostrar que una única metodología es la que conduce a un aprendizaje significativo, sino que lo que pretendemos es solo certificar la efectividad para dicho propósito de la metodología que ofrecemos. Para garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos emplearemos diversas herramientas de investigación pedagógica que creemos adecuadas a la idiosincrasia del fenómeno que nos ocupa.

Desde hace décadas, la comunidad de investigación educativa coincide en señalar el problema que conllevan los planteamientos tradicionales de enseñanza, de orientación conductista, centrados en la labor del profesor y obviando el trabajo del alumno. Cabe mencionar, entre otros, a autores como Biggs (1999), Prosser&Trigwell (1999), Pratt (2002) y Pozo (2006)¹, quienes mantienen que los planteamientos educativos centrados en la enseñanza conducen a un aprendizaje no significativo en el

¹ Dichos autores han categorizado en diferentes modelos los planteamientos de enseñanza, explicando tanto los planteamientos más tradicionales como los que podríamos considerar sus opuestos, más actuales, centrados en la actividad del alumno. Para un análisis más exhaustivo de estos modelos, véase el “Anexo 1”.

que los alumnos se limitan a memorizar información (que pronto olvidarán) de un modo atómico e inconexo. En el caso concreto de la didáctica en filosofía, esto se traduce en que los alumnos memorizan autores, teorías y conceptos aisladamente sin comprender el alcance ni la actualidad de estos. Consideramos que si la filosofía debe ocupar un lugar importante en el currículo del Bachillerato es precisamente por su relevancia a la hora de contribuir al desarrollo intelectual y personal del alumnado, por lo que la enseñanza del saber filosófico se convierte en algo absurdo si el resultado del aprendizaje es superficial.

A lo largo de este trabajo, trataremos de demostrar que el aprendizaje profundo y significativo es posible en filosofía a través de una metodología activa y participativa centrada en el alumno. Dicha metodología se explica detalladamente en el apartado tercero. La eficacia de la metodología concreta que planteamos será analizada en base a dos parámetros que consideramos son las principales características que constatan que nos hallamos ante un aprendizaje significativo, a saber: el enfoque de aprendizaje profundo y el cambio conceptual. Asimismo, también analizaremos en qué medida los estudiantes han relacionado los contenidos académicos con su experiencia y han captado el enfoque holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica, características que, aunque no garantizan la consecución de un aprendizaje significativo, son propias del mismo.

La investigación está estructurada en seis puntos que comentaremos brevemente a continuación con el objetivo de ofrecer una panorámica general de la misma.

1) El primer punto constituye un planteamiento general o marco teórico de la cuestión que estudiamos. En este apartado, analizaremos el estado de la cuestión, haciendo referencia a los principales teóricos que han abordado este asunto así como a los problemas más relevantes que derivan de sus planteamientos. Los dos parámetros referidos arriba serán tratados también en este punto de modo que demostraremos la importancia de los mismos para posibilitar la existencia de un aprendizaje significativo.

2) En el siguiente apartado, correspondiente a las metodologías y actividades concretas que llevaremos a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de nuestras respectivas unidades didácticas², intentaremos ofrecer una descripción

² Tales unidades didácticas fueron desarrolladas durante el *Practicum II*. Adrián Martínez, la unidad didáctica "Las teorías contractualistas" en el IES Miguel Catalán, y Sergio Pons, la unidad didáctica "Concepciones filosóficas del ser humano" en el IES Grande Covián, ambas en la asignatura "Filosofía y ciudadanía" de 1º de Bachillerato.

completa y coherente de nuestra actividad docente poniendo en práctica la metodología concreta que explicaremos.

3) El apartado dedicado a las estrategias metodológicas de la investigación contiene, por un lado, la selección de herramientas metodológicas que utilizaremos, y por otro, las reflexiones de los principales autores acerca de las ventajas e inconvenientes que dichas herramientas plantean como método de investigación educativa. Así, en base a las aportaciones de dichos autores avalaremos la necesidad de utilizar combinadamente herramientas de carácter cualitativo y cuantitativo con el objetivo de garantizar el rigor de la investigación acerca del fenómeno que abordamos. Estas son: la observación participante, los cuestionarios, las entrevistas abiertas y el análisis en profundidad de documentos escritos.

4) La investigación continúa con un apartado de resultados, en el que nos limitaremos a expresar, sin introducir valoraciones personales, los resultados obtenidos a través de las herramientas metodológicas referidas en el punto anterior. Dado que la investigación ha sido llevada a cabo en centros diferentes por cada uno de los investigadores, los respectivos resultados obtenidos no aparecen conjuntamente sino que cada documento ofrece los propios resultados de cada investigador.

5) El siguiente apartado, dedicado a la discusión de resultados, consta, por un lado, de la interpretación individual que cada investigador ha realizado de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de su unidad didáctica, y por otro lado, de la puesta en común de los resultados obtenidos por ambos investigadores. Ahí es precisamente donde radica la importancia de la discusión de resultados y el punto fuerte de nuestra investigación, ya que en caso de obtener unos resultados positivos en ambos trabajos de campo podremos concluir que, efectivamente, es posible una cierta generalización de la propuesta metodológica concreta que ofrecemos para fomentar el aprendizaje significativo en la asignatura de filosofía.

6) Nuestra investigación finaliza con una serie de conclusiones globales, que están redactadas de un modo individual por cada investigador a pesar de ser, como se ha señalado, un proyecto común.

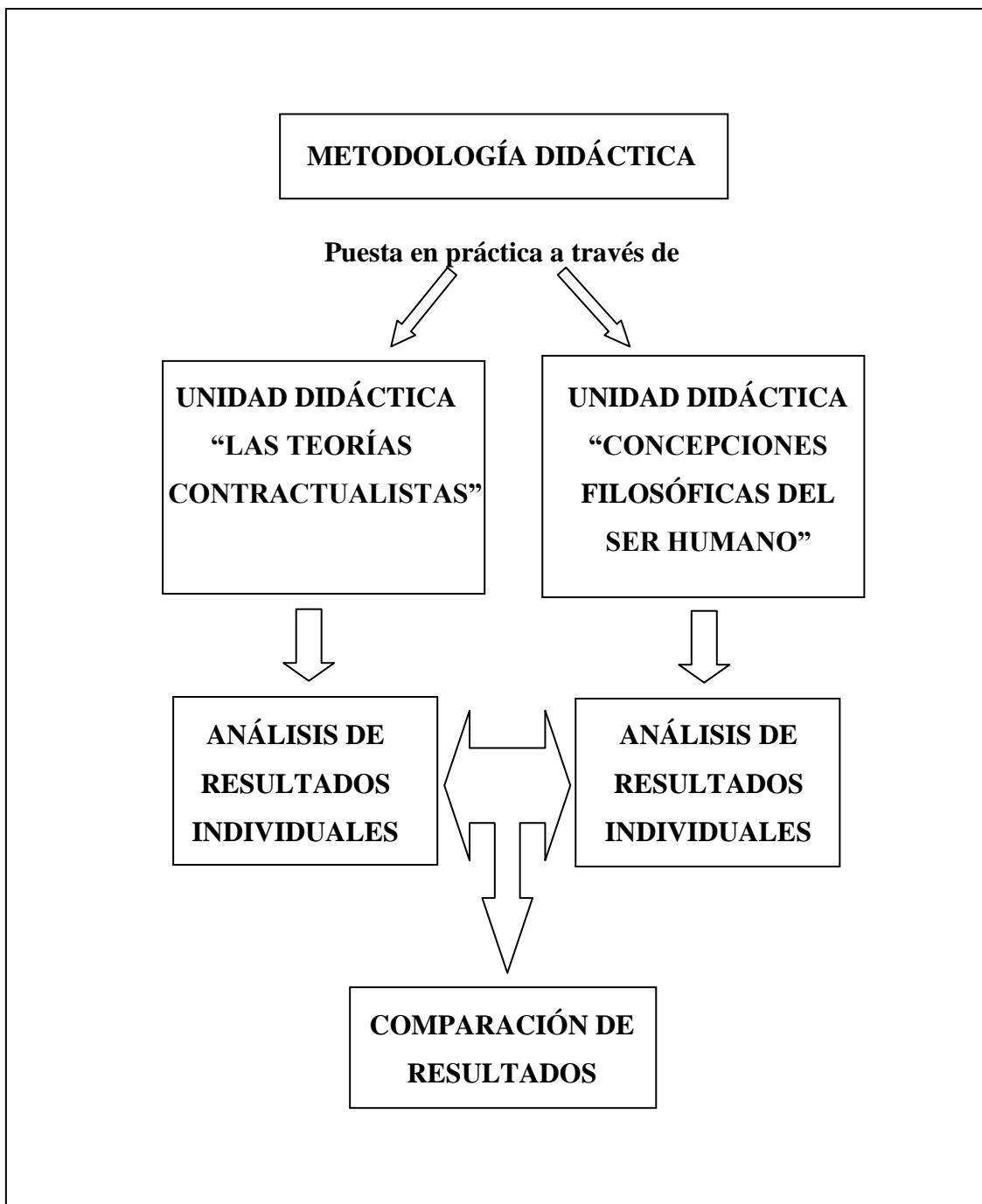


Figura 1. Partiendo de una misma metodología didáctica, llevada a cabo a través de dos unidades didácticas diferentes, individualmente analizaremos los resultados de su puesta en práctica para luego poner en común y comparar los mismos.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE PROFUNDO Y SUPERFICIAL

En este marco teórico presentaremos el enclave del que parte nuestra investigación acerca de la problemática de los distintos planteamientos de enseñanza-aprendizaje, esto es, cómo determinados planteamientos de enseñanza conducen a determinados enfoques de aprendizaje. El paradigma tradicional de la enseñanza, basado en las hipótesis conductistas, está centrado exclusivamente en la labor del profesor y entiende el aprendizaje como mera transmisión de conocimientos que el alumno debe asimilar pasivamente. Dicho paradigma, inscrito en los alumnos desde su inserción en el sistema educativo conlleva, tal y como veremos posteriormente, la orientación del alumnado hacia un enfoque superficial desde las primeras etapas educativas. Además, dado que los alumnos observan que estos procesos de enseñanza-aprendizaje persiguen el logro y la superación de las asignaturas, se orientan hacia un aprendizaje repetitivo basado, principalmente, en la memorización de los contenidos, pues resulta lo más efectivo según la orientación de la evaluación de la enseñanza tradicional.

Podemos establecer, pues, una relación más o menos directa entre la estrategia metodológico-didáctica del profesor y el enfoque de aprendizaje de su alumnado. Nuestra intención, a lo largo de la investigación, es probar que con otras estrategias didácticas es posible orientar al alumnado hacia otro enfoque de aprendizaje más significativo, profundo y perdurable, opuesto al aludido aprendizaje basado en la repetición memorística, que desencadena un aprendizaje superficial y as significativo para los estudiantes. Dado que el aprendizaje sólo es valioso si es significativo para el alumno, nuestro objetivo pasa por indagar aquellos planteamientos teóricos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos ofrecen unas herramientas didácticas acordes a la obtención del resultado esperado, a saber, que nuestros alumnos desarrollen un enfoque de aprendizaje profundo.

Uno de los grandes autores que han abordado la cuestión de los enfoques de aprendizaje, y en el que en buena medida hemos basado nuestro planteamiento teórico, es Paul Ramsden (1992). En el capítulo cuarto “Approaches to learning” de su obra *Learning to Teach in Higher Education*, Ramsden plantea la distinción entre enfoque de

aprendizaje superficial y profundo caracterizando los rasgos más relevantes de cada uno de ellos y las repercusiones que una determinada perspectiva didáctica tiene sobre los mismos.

La intención que caracteriza el enfoque profundo, según Ramsden, es la comprensión de lo “aprendido”. Esta comprensión exige que lo estudiado sea significativo para el alumno. Por ello, la metodología didáctica debe perseguir dicha significatividad a través de recursos que relacionen el conocimiento nuevo con el previo y las experiencias cotidianas del alumnado de un modo interdisciplinar y holístico. En efecto, la seña de identidad del enfoque profundo es que los alumnos sean capaces de organizar y estructurar el conocimiento como un todo coherente.

Frente al enfoque profundo del aprendizaje, Ramsden sitúa el enfoque superficial, cuya única intención reside en el hecho de superar las tareas requeridas, sin llegar a estructurar los contenidos ni percibir la relación entre éstos y las experiencias previas del alumnado. El enfoque superficial se caracteriza, pues, por la falta de comprensión del objetivo de la tarea y por la mera limitación a su consecución. El hecho de que los alumnos no entiendan el objetivo de la tarea conlleva que éstos se limiten a memorizar la información aisladamente y sin establecer relaciones, guiados por la imposición externa de superar la asignatura.

Así, por ejemplo, en la tarea concreta de analizar un texto, los alumnos cuyo enfoque de aprendizaje es profundo serán capaces de relacionar los argumentos y distinguir entre las ideas principales del texto, las secundarias y los ejemplos, organizando el contenido de un modo estructurado en un todo coherente; mientras que los alumnos cuyo enfoque es superficial, dirá Ramsden, serán incapaces de distinguir entre las ideas principales y los ejemplos así como de asociar los conceptos coherentemente y comprender el conjunto del significado del texto.

Con este ejemplo práctico, discernimos a la perfección entre los dos enfoques de aprendizaje que distingue Ramsden. Sin embargo, no en todas las tareas se percibe esta dualidad de enfoques de aprendizaje, sino que son algunas de éstas las que predisponen a que los alumnos las lleven a cabo desde un enfoque determinado. No se trata, entonces, de que haya alumnos predispuestos invariablemente hacia un determinado enfoque, aunque esta predisposición es también un factor a considerar, sino que es el modo en el que se plantean las diferentes tareas el que, mayormente, condiciona el enfoque de los alumnos. Por ello, un mismo estudiante puede responder con diferentes enfoques a distintas tareas:

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

Según Ramsden, hay dos aspectos relacionados entre sí que determinan la aproximación a uno u otro de los enfoques de aprendizaje referidos. Por un lado, el aspecto del significado, es decir, el “qué” (*what*) se pretende conseguir con una determinada tarea o actividad de aprendizaje; y por otro lado, el aspecto estructural, esto es, el “cómo” (*how*) se pretende alcanzar dicha consecución de la tarea. En cuanto al “qué”, el docente ha de plantearse qué tareas son más significativas para el alumnado y cuáles están relacionadas con su experiencia inmediata con el fin de que resulten atractivas y motivadoras para conseguir la implicación de los estudiantes. Y en cuanto al “cómo”, la tarea del docente consistirá en plantear de qué modo planificar las actividades para que el alumno se aproxime a ellas holísticamente. Las características principales del enfoque holístico son, según Ramsden, la conservación de la estructura y la focalización en el todo en relación con las partes. Por el contrario, el enfoque atómico es aquel que distorsiona la estructura, centrándose en las partes, sin establecer relación de conjunto entre ellas. Podemos sintetizar estas ideas de Ramsden en la figura 2:

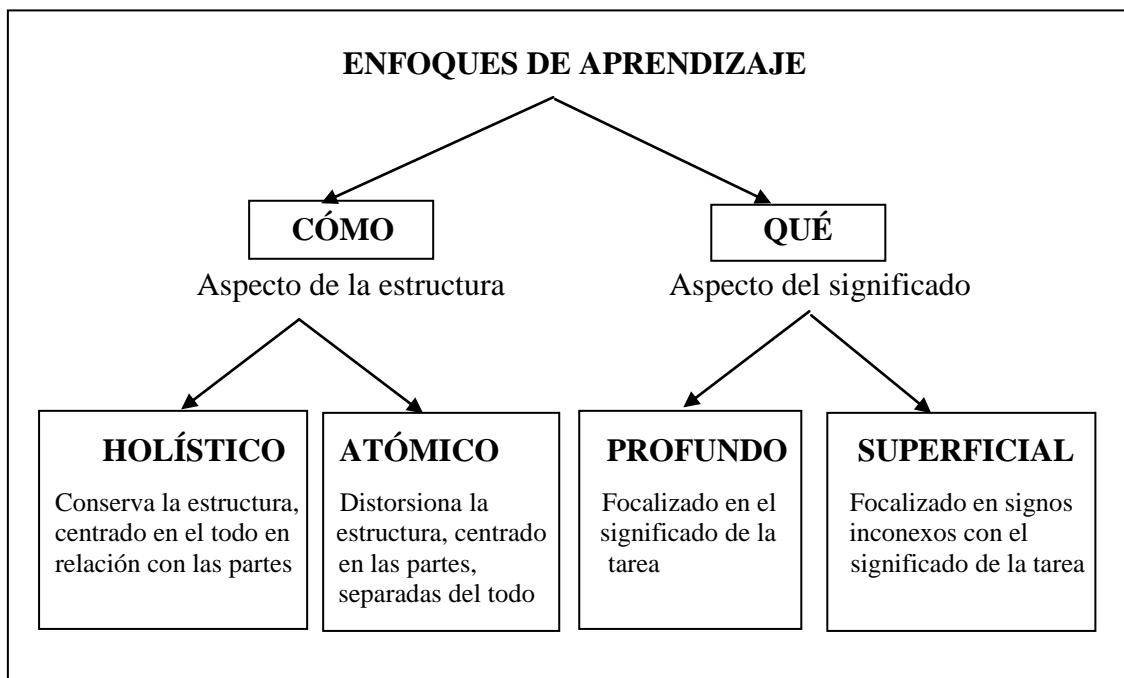


Figura 2. Enfoques de aprendizaje según Ramsden (1992).

La relación que se establece entre el “cómo” y el “qué” consiste en que según orientemos el “cómo” estaremos predisponiendo al alumno hacia un “qué” determinado. Así, afirma Ramsden que el aspecto estructural de los enfoques de aprendizaje está íntimamente relacionado con la significatividad de lo aprendido, de manera que un enfoque holístico por parte del profesor en el modo de estructurar los contenidos, favorece la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo por parte de los estudiantes. Asimismo, si la metodología didáctica parte desde un enfoque atómico, lo más probable es que los alumnos desempeñen un trabajo superficial.

Dadas estas consideraciones y teniendo en cuenta que el objetivo de la metodología didáctica³ que ponemos en práctica consiste en fomentar un aprendizaje significativo, nuestro planteamiento teórico de partida será intencionadamente holístico, pues sólo comprendiendo los contenidos como un conjunto interrelacionado, podemos favorecer que el enfoque de aprendizaje de nuestro alumnado sea profundo y, a la vez, significativo. Al enfocar holísticamente la unidad didáctica, pretendemos que el alumnado perciba los contenidos como un todo estructurado ubicándolos en relación con sus estructuras cognitivas previas, dándoles así un mayor sentido y significatividad.

Ramsden entiende que los enfoques de aprendizaje profundo y superficial se pueden medir a través de una serie de ítems o indicativos propios de cada uno de ellos que recoge el cuestionario SPQ de Biggs (1987), teórico al cual nos referiremos de inmediato. Respecto a este cuestionario, Ramsden (1992) señala un conjunto de ítems que destacan la orientación reproductiva característica del enfoque superficial frente a la orientación significativa del enfoque profundo.

Además, Biggs (1987) distingue dos subescalas cuya valoración determinará el enfoque de aprendizaje al cual se orientan los estudiantes. Tales subescalas son la motivación y la estrategia que, respectivamente, indican la posición del estudiante frente a la tarea y la manera en que dicha tarea es abordada por el estudiante. Al tener presentes estos factores que constituirán un determinado enfoque, Biggs introduce la posibilidad de que haya casos en los que un mismo estudiante muestra una motivación profunda pero una estrategia superficial, o viceversa, de modo que el asunto de determinar los enfoques de aprendizaje resulta más complejo, puesto que no se trata de categorías estancas y exactas fácilmente delimitables. Por ello, como indicamos en el

³ Véase *infra*, apartado 3: “Metodología didáctica”.

apartado dedicado a las estrategias metodológicas de investigación educativa de nuestro estudio, hemos utilizado el cuestionario *Study Process Questionnaire* (SPQ) de Biggs, en su versión reducida: R-SPQ (2002), como una de las herramientas (pero no la única) cuantitativas para examinar el enfoque de aprendizaje de nuestros alumnos en virtud de las dos subescalas referidas.

Somos conscientes de que al establecer la dualidad enfoque profundo/enfoque superficial, hemos obviado el enfoque de logro, cuya característica definitoria es la orientación del trabajo del estudiante única y exclusivamente a la superación de la tarea. No obstante, entendemos que este enfoque no constituye una categoría independiente sino que resulta de una combinación específica de las subescalas (motivación y estrategia) de Biggs. Así, por ejemplo, si el proceso de evaluación de la tarea está orientado a medir la significatividad del aprendizaje, los estudiantes cuyo enfoque sea de logro adoptarán una estrategia profunda para superar la prueba evaluativa, pero ello no implica que dichos estudiantes tengan un enfoque profundo, puesto que la motivación puede ser perfectamente superficial. El enfoque de logro se define, pues, por la naturaleza del proceso de evaluación exigido al alumnado y no constituye, en sí mismo, un enfoque distinto de los dos que hemos contemplado hasta el momento sino, como decimos, una combinación variable de ambos.

Todo ello respecto al planteamiento teórico acerca de los enfoques de aprendizaje. A continuación, prestamos atención al cambio conceptual, concepto central de nuestro estudio, a través del cual pretendemos corroborar que mediante nuestro planteamiento de enseñanza los estudiantes han alcanzado un aprendizaje significativo.

2.2. CAMBIO CONCEPTUAL

En este subapartado procedemos a definir el cambio conceptual partiendo de la bibliografía que hemos considerado más relevante al respecto⁴. En primer lugar, señalaremos la diversidad de concepciones y la problemática que conllevan algunas de ellas para fundamentar teóricamente lo que entendemos por cambio conceptual con el objetivo de, en segundo lugar, subrayar la importancia de éste en nuestra investigación así como justificar la estrecha relación entre cambio conceptual y aprendizaje significativo.

⁴ Alonso-Tapia (2002), Chi&Roscoe (2002), Mayer (2002), Pozo (1999), DiSessa (2002), Ivarsson, Schoultz & Säljö (2002), Rebich&Gautier (2005), VV.AA (1992) y Vosniadou (1994).

2.2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.2.1.1 CATEGORIZACIONES DEL CAMBIO CONCEPTUAL

La noción de “cambio conceptual” no es unívoca. Según las distintas perspectivas de los investigadores educativos, encontramos diferentes concepciones acerca de qué es y de cómo se alcanza el cambio conceptual. De ahí la justificación de la presente fundamentación teórica.

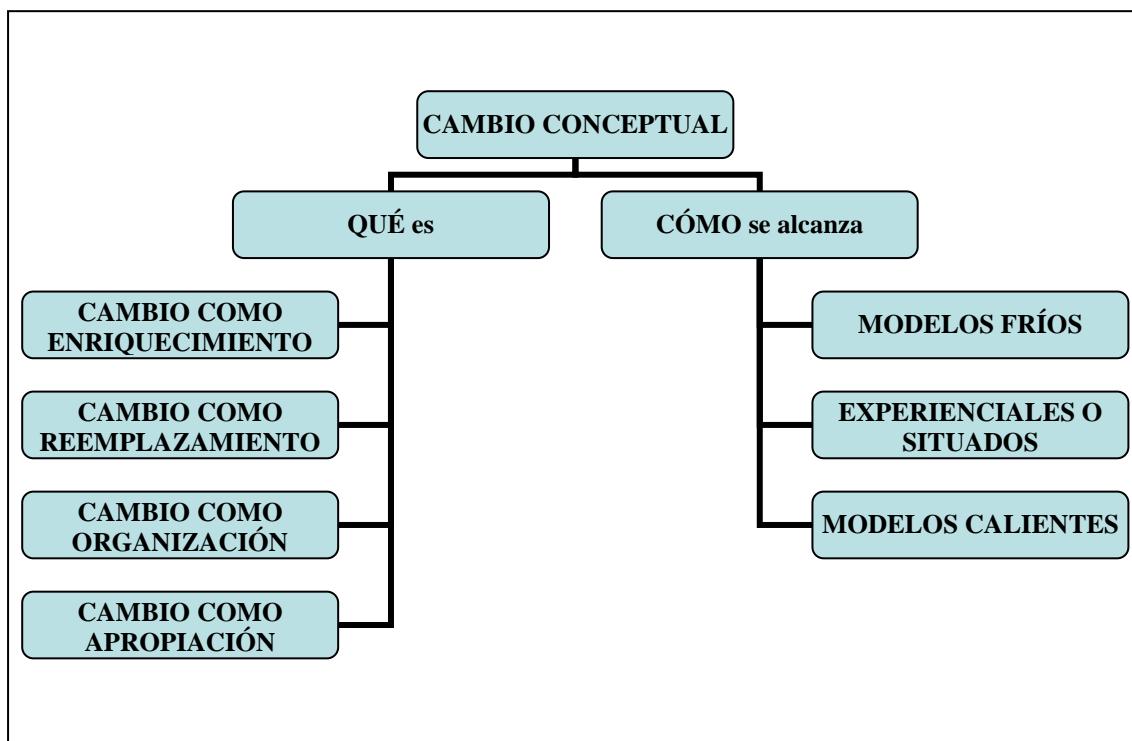


Figura 3. Por un lado, existen cuatro perspectivas principales que definen el cambio conceptual; y por otro, se distinguen tres modelos explicativos que describen cómo se logra el cambio conceptual.

Según Mayer (2002), la bibliografía existente acerca de la concepción del cambio conceptual se puede clasificar en cuatro grandes bloques:

1) En primer lugar, la perspectiva del significado sintético, defendida, principalmente, por Vosniadou (1994). Según esta autora, el cambio conceptual consiste en la modificación del modelo mental del estudiante, la cual se puede dar en dos niveles: el primer nivel entiende el cambio conceptual como enriquecimiento, es decir, como adición de información a las estructuras conceptuales existentes, de forma que se

entiende el cambio como síntesis enriquecedora; y el segundo nivel, más costoso de alcanzar, que define el cambio conceptual como revisión-modificación, bien de teorías específicas, o bien del armazón teórico. Según Vosniadou, la modificación del modelo mental del estudiante a través del cambio conceptual entendido como revisión, conlleva cambios tanto en las creencias y presuposiciones previas del individuo, como en la estructura relacional de las teorías. Dicha revisión se produce cuando la nueva información es inconsistente o contradictoria con las creencias previas y presuposiciones.

2) La perspectiva del cambio conceptual como reparación o reemplazamiento de las concepciones previas erróneas, defendida por Chi&Roscoe (2002). Frente a la perspectiva anterior, en esta, para que se produzca el esperado cambio en el modelo mental del estudiante, resulta necesaria una previa reparación de las concepciones erróneas e ingenuas. Así, estos autores, conciben el mecanismo del cambio conceptual como un proceso de desplazamiento de las categorías previas por un nuevo modelo de categorización que reemplaza al anterior.

3) La perspectiva del cambio conceptual como organización del conocimiento-en-partes, cuyo mayor representante, según Mayer, es DiSessa (2002). Desde este punto de vista, lo que cambia (cuando se produce un cambio conceptual) es la manera en que el conocimiento está organizado. Así, se entiende el cambio como organización del conocimiento, que va desde un estado previo de fragmentación hacia la estructuración del conocimiento, en la cual las partes no están disgregadas sino que forman una estructura reticular, en la que las partes se explican en relación con el conjunto de la estructura.

4) Por último, la perspectiva sociocultural, entre cuyos defensores destacan autores como Ivarsson, Schoultz & Säljö (2002). Desde esta óptica, el cambio se entiende como apropiación de herramientas cognitivas e intelectuales en un grado de complejidad creciente. De este modo, el cambio conceptual supone el desarrollo de herramientas útiles para que el estudiante sepa desenvolverse en el entorno sociocultural en el que habita.

Las cuatro perspectivas que distingue Mayer (2002) suponen una panorámica general de lo que se entiende por cambio conceptual en el ámbito de la investigación psicopedagógica. Lo que varía, según las distintas perspectivas, es el sentido en el que se concibe dicho cambio. Sin embargo, todas ellas comparten el presupuesto de que

para que se produzca un cambio conceptual debe haber un modelo (o concepción, estructura cognitiva, herramientas intelectuales, etc.) previo que es sustituido por uno nuevo más complejo y completo. A este respecto, podemos afirmar que todo cambio conceptual es un cambio cognitivo, bien sea a nivel de contenidos o de procedimientos.

Los modelos del cambio conceptual menos ambiciosos lo describen como la adicción de información nueva a una estructura cognitiva existente, la cual conlleva, además, la modificación de dicha estructura; mientras que los modelos más pretenciosos lo conciben como un cambio de paradigma cognitivo que implicaría no sólo una leve modificación de las estructuras previas sino la sustitución de éstas por otras nuevas e incompatibles con las anteriores. En cualquier caso, el cambio conceptual está íntimamente relacionado con el conocimiento previo, puesto que para que sea significativo, todo proceso de construcción de conocimiento ha de partir de unos conocimientos y estructuras previas

Ahora bien, en virtud de los conocimientos previos que se pretendan modificar habitualmente se distingue entre tres formas de alcanzar el cambio conceptual según las distintas variables que se tomen en consideración⁵.

1) Los modelos fríos: entienden el cambio conceptual como cambio en la estructura de conocimiento. Dichos modelos están centrados en criterios cognitivos y racionales, dejando de lado los componentes motivacionales y afectivos.

2) Los modelos experienciales o situados: centrados en los componentes procedimentales y la importancia de la aplicación del conocimiento al contexto concreto.

3) Los modelos calientes: conciben el cambio conceptual considerando principalmente los elementos afectivos y motivacionales, pero además incluyen los criterios cognitivos.

Tanto esta clasificación de Rodríguez Moneo (1992) como la anteriormente aludida de Mayer (2002), ayudan a visualizar la complejidad que envuelve al fenómeno del cambio conceptual y las diferentes maneras de concebirlo, empero no garantizan su comprensión. El hecho de que haya tal disparidad de concepciones no hace sino enfatizar la problemática que rodea al cambio conceptual. Con la intención de clarificar

⁵ Seguimos, en esta clasificación, la distinción que realiza Rodríguez Moneo (1992).

qué podemos entender por dicho cambio, presentamos a continuación nuestra visión al respecto apoyándonos en los estudios de diferentes autores.

2.2.1.2. ELEMENTOS CLAVE Y PROBLEMAS ASOCIADOS AL CAMBIO CONCEPTUAL

En primer lugar, cabe hablar de cambio conceptual cuando se produce una modificación (ya sea aditiva o transformadora) de la estructura cognitiva del estudiante. La polémica en torno al cambio conceptual reside en las creencias epistemológicas que subyacen a las distintas perspectivas. Por ello, según cómo se comprenda el proceso de construcción de conocimientos, se considerará que el cambio conceptual requiere de la modificación de la estructura cognitiva desde distintos ángulos. En otras palabras, la concepción del cambio conceptual dependerá de la concepción de la producción del conocimiento, puesto que según cómo se entienda ésta, el cambio conceptual estará dirigido a modificar unos u otros elementos. No ha de extrañar, por tanto, que la problemática acerca del cambio conceptual derive de las discusiones epistemológicas en torno al desarrollo del conocimiento humano, y gran parte de las perspectivas mencionadas arriba denoten una clara influencia de los estudios de Piaget, de la filosofía de la ciencia (principalmente Kuhn y Lakatos) así como de la didáctica de las ciencias⁶.

Siguiendo a Rebich & Gautier (2005), hay tres factores generales que determinan el cambio conceptual:

1) El conocimiento previo (*Prior knowledge*): este primer factor es crucial porque de él depende el modo en que los individuos perciben la información. Según los conocimientos previos que posea un determinado sujeto, se orientará de una manera concreta hacia la nueva información, cuya importancia será juzgada en función de dichos conocimientos previos. Habitualmente, se suele relacionar estos conocimientos previos con concepciones erróneas (*misconceptions*) que el estudiante debe eliminar o transformar a través del cambio conceptual. De ahí la relevancia de los conocimientos previos en el cambio conceptual, ya que, por un lado, posibilitan dicho cambio mientras que, por otro lado, lo dificultan.

2) La epistemología (*Epistemology*): este factor tiene que ver con las creencias sobre la naturaleza del conocimiento. Como hemos referido arriba, en virtud de cómo se conciba el proceso de adquisición o elaboración del propio conocimiento, el cambio

⁶ Para profundizar en esta cuestión, véase: Aparicio, J. J. & Rodríguez Moneo, M. (1992).

conceptual será entendido de diversos modos y se tratará de alcanzar a partir de distintas estrategias. Según Rebich & Gautier, a mayor sofisticación de las creencias epistemológicas, se dará una mayor facilidad para aceptar la nueva información que entra en conflicto con los conocimientos previos y lograr así un cambio conceptual.

3) La motivación (*Motivation*): elementos motivacionales como la percepción de autoeficacia, los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el interés intrínseco por la materia, etc. influyen de manera decisiva en el cambio conceptual. A menudo, se suele reprochar a los denominados “modelos fríos” la falta de atención sobre este último factor que, a nuestro juicio, resulta fundamental para alcanzar el cambio conceptual.

El primer factor referido, el conocimiento previo, es una constante en todos los modelos del cambio conceptual. Pozo (1999), desde la psicología cognitiva del aprendizaje, entiende que dicho cambio se produce cuando las concepciones previas (implícitas) se van explicitando progresivamente, percibiendo sus inconsistencias o contradicciones, hasta dar lugar a concepciones nuevas. Por ello, Pozo describe el cambio conceptual como un cambio representacional, ya que lo entiende como una explicitación progresiva de representaciones y procesos de carácter metacognitivo. En cualquier caso, los conocimientos previos son un presupuesto para que se produzca cualquier tipo de cambio conceptual, ya que es necesario, para poder hablar de cambio, que haya unas estructuras cognitivas previas que serán sustituidas por otras o, al menos, modificadas.

Pero las concepciones previas, a la vez que posibilitan la existencia del cambio, suponen un obstáculo para el mismo, ya que, como señala Vosniadou (1994), dichas concepciones previas son uno de los elementos que resisten con mayor tenacidad al cambio. No obstante, según cómo entendamos el cambio conceptual este obstáculo será más o menos difícil de superar. Básicamente, según Vosniadou (1994), existen dos situaciones distintas: si entendemos el cambio conceptual como enriquecimiento, esto es, como la adición de nueva información a una estructura conceptual existente, las concepciones previas no varían sustancialmente, por lo que el cambio conceptual no supone un proceso de reestructuración fuerte del modelo mental y es relativamente sencillo de conseguir; por otra parte, si entendemos el cambio conceptual como revisión, es decir, si la nueva información entra en conflicto con las creencias previas y presuposiciones, el resultado será la modificación de las concepciones previas, lo cual resulta mucho más difícil de alcanzar.

Así, el conflicto se presenta como un elemento necesario en el proceso del cambio conceptual. Esto está muy ligado a la noción de “disonancia cognitiva”, tal y como afirman, entre otros, Carretero & Limón (1997). Según explican estos autores, la disonancia cognitiva posibilita el cambio conceptual, en el sentido de que cuando se presenta nueva información que no encaja en la estructura previa se percibe la ineeficacia de ésta y se abre la posibilidad de reelaborar dicha estructura para dar cabida a la explicación de los nuevos contenidos. A pesar de una evidente ineeficacia de las concepciones previas, los estudiantes muestran una resistencia al cambio conceptual, dado que, según Carretero & Limón, éste es un proceso costoso y difícil que exige tiempo y esfuerzo, ya que, además de la disonancia cognitiva, es necesaria la construcción de conocimiento activa por parte del estudiante. A este respecto, Rebich & Gautier (2005), en consonancia con Carretero & Limón, afirman que, para que se produzca el conflicto cognitivo que posibilite el cambio conceptual, es útil presentar anomalías e inconsistencias que pongan en cuestión la estructura cognitiva previa del estudiante:

“Based on an analysis of the difficulties of achieving conceptual change through the cognitive conflict strategy, Limón (2001) proposes that presentation of anomalous data could be augmented with cooperative and shared learning to promote collective discussion of ideas.” (Rebich & Gautier, 2005, p. 357)

Teniendo presente nuestro compromiso con lo afirmado por estos autores, creemos conveniente adoptar una metodología didáctica acorde con estos principios, en la que el cuestionamiento de las concepciones previas de los estudiantes, a través de una metodología activa⁷ basada en la interacción del grupo-clase, sea el punto de partida para la construcción del nuevo conocimiento y la posibilidad de que se produzca efectivamente un cambio conceptual.

Pero antes de centrarnos concretamente en cómo enfocaremos el cambio conceptual en nuestra investigación –objeto del siguiente subapartado–, expondremos brevemente algunos de los problemas más comunes que conlleva el cambio conceptual y que consideramos han de tenerse muy en cuenta para orientar la *praxis docente*.

De acuerdo con Vosniadou (1994), entendemos que hay tres elementos problemáticos que dificultan y pueden acarrear el fracaso del cambio conceptual. En

⁷ Para mayor concreción, véase *infra*: apartado tercero: “Metodología didáctica”.

primer lugar, las concepciones erróneas (*misconceptions*), mencionadas anteriormente al hilo de los conocimientos previos de los estudiantes. “*Misconceptions are produced when students try to reconcile the inconsistent piece of information and to produce a synthetic mental model.*” (Vosniadou, 1994, p. 50).

Las concepciones erróneas están, a veces, tan arraigadas en la estructura cognitiva de los sujetos que, incluso aunque su ineficacia para afrontar nuevas cuestiones sea palpable, se resisten a ser modificadas o sustituidas ya que implícitamente, como diría Pozo (1999), son básicas para la práctica cotidiana del sujeto y no pueden ser desechadas tan fácilmente. Por ello, es importante mostrar con claridad una alternativa a las concepciones previas que sea coherente y accesible al desarrollo cognitivo de los alumnos.

En segundo lugar, el denominado “conocimiento inerte” (*inert knowledge*), que se caracteriza por no ser significativo para los estudiantes. El conocimiento inerte es aquel que no está relacionado con las estructuras previas: “*Inert knowledge is produced when the inconsistent information is stored in a separate microstructure and is used only on certain occasions.*” (Vosniadou, 1994, p. 50). Cabe mencionar que la metodología didáctica que proponemos más abajo huye de un enfoque de aprendizaje atómico-superficial precisamente porque éste desemboca en un conocimiento inerte incapaz de provocar cambio conceptual alguno.

En tercer lugar, la inconsistencia (*inconsistency*) entre distintos ámbitos de conocimiento, cuya estructuración da lugar a los modelos mentales inconsistentes, es otro elemento problemático relacionado con la formación de las concepciones erróneas referidas en primer lugar. *Inconsistencies are produced when conflicting pieces of information are simply added to existing knowledge structures.* (Vosniadou, 1994, p. 49).

A estos tres aspectos problemáticos que subraya Vosniadou, hay que añadir otras dos dificultades del cambio conceptual que señalan Chi & Roscoe (2002). Por un lado, la falta de conciencia de la inconsistencia de su modelo previo y, por tanto, de la necesidad del cambio conceptual. Y por otro lado, la falta de una categorización alternativa que adoptar en el caso de ser consciente de la insuficiencia del modelo previo.

Teniendo presentes estas dificultades, así como las diferentes concepciones de los distintos teóricos referidas arriba, concretaremos, en el siguiente punto, a qué nos

referimos cuando hablamos de cambio conceptual en nuestra investigación y cómo pretendemos abordarlo.

2.2.2. LA RELEVANCIA DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN NUESTRO ESTUDIO

Para situar en nuestra investigación la concepción concreta del cambio conceptual que mantenemos, resulta de gran utilidad la categorización de los tres niveles en los que se da el cambio conceptual que realiza Pozo (1999). Estos niveles son:

- 1) Evolutivo. El cambio conceptual tiene lugar como consecuencia del desarrollo cognitivo de los sujetos a través de diferentes etapas biopsicológicas.
- 2) Epistemológico. El cambio conceptual en el sujeto es semejante a los cambios de paradigma producidos en la historia de la ciencia.
- 3) Instruccional. El cambio conceptual se produce como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer nivel presenta una clara influencia de las tesis del desarrollo cognitivo por etapas de Piaget. Y el segundo se halla explícitamente inspirado en las aportaciones de la filosofía de la ciencia. Ninguno de estos dos niveles es el objeto de nuestro estudio, dado que, recordemos, nuestro objetivo es alcanzar el cambio conceptual a través de una determinada metodología didáctica, y estos tipos de cambio conceptual no se consiguen sino a lo largo de extensos períodos de tiempo. Por ello, nos situamos en el tercer nivel, que es el propio de la didáctica de la filosofía, y que pretendemos nos sirva como prueba del esperado aprendizaje significativo.

Por cambio conceptual, entendemos la modificación de la estructura cognitiva previa del estudiante a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto que se traduce, en primer lugar, en un enriquecimiento conceptual; y en segundo, más importante si cabe, en una reestructuración (más o menos profunda en función del grado de cambio conceptual) del modelo mental del estudiante. De acuerdo con Rebich & Gautier (2005), entendemos que, evidentemente, no todo aprendizaje puede ser considerado cambio conceptual, sino que este término se reserva para aprendizajes que resultan de un procesamiento profundo del conocimiento. Existe, por tanto, una relación directa entre el enfoque de aprendizaje profundo y el cambio conceptual, de modo que

los estudiantes que muestran una predisposición hacia un enfoque de aprendizaje profundo, están mejor orientados para alcanzar un cambio conceptual.

A través de la puesta en práctica de nuestras respectivas unidades didácticas, pretendemos estimular y favorecer la consecución del cambio conceptual por parte de los estudiantes tal como lo definimos, es decir, tanto como enriquecimiento como reestructuración del modelo mental. Cabe matizar que nuestra pretensión no es excesivamente ambiciosa, ya que, de acuerdo con Carretero & Limón (1997), no hay que entender el cambio conceptual en un sentido absoluto, pues resulta imposible conseguir una reestructuración total de las concepciones previas del alumnado a través del desarrollo de una sola unidad didáctica. Por ello, el simple enriquecimiento del modelo previo ya constata un cierto cambio conceptual, porque si los nuevos conocimientos están coherentemente relacionados con el conocimiento previo supondrán, como mínimo, un desarrollo del modelo previo, que ampliará su estabilidad interna y su capacidad para dar cuenta de la realidad.

Con el propósito de conseguir el cambio conceptual tal como lo hemos definido, partimos de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje holístico e interdisciplinar, cuyo objetivo principal es la actividad del estudiante, que al tiempo que aprende se apropiá de los conocimientos. Para ello, es fundamental que dichos conocimientos guarden una estrecha relación con la experiencia personal previa del alumnado. Esta relación a su vez favorecerá la motivación intrínseca y, por tanto, la implicación del estudiante en el proceso de apropiación de los contenidos propios de la tarea. Si se produce la apropiación activa por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podremos, pues, constatar que ha habido cierto desarrollo de las estructuras cognitivas previas y, por tanto, que se ha producido un cambio conceptual. Este cambio conceptual posibilitará a su vez la transferencia lejana, en la que no nos detendremos en este estudio, característica propia de un aprendizaje significativo.

Una vez constatado que efectivamente los estudiantes, a través de la metodología didáctica concreta que aparece en el siguiente apartado, se han apropiado de los conocimientos dispuestos en las respectivas unidades didácticas, podremos afirmar que se ha consumado un aprendizaje significativo, ya que como afirma Mayer: “*Conceptual change is the mechanism underlying meaningful learning*” (2002, p. 101).

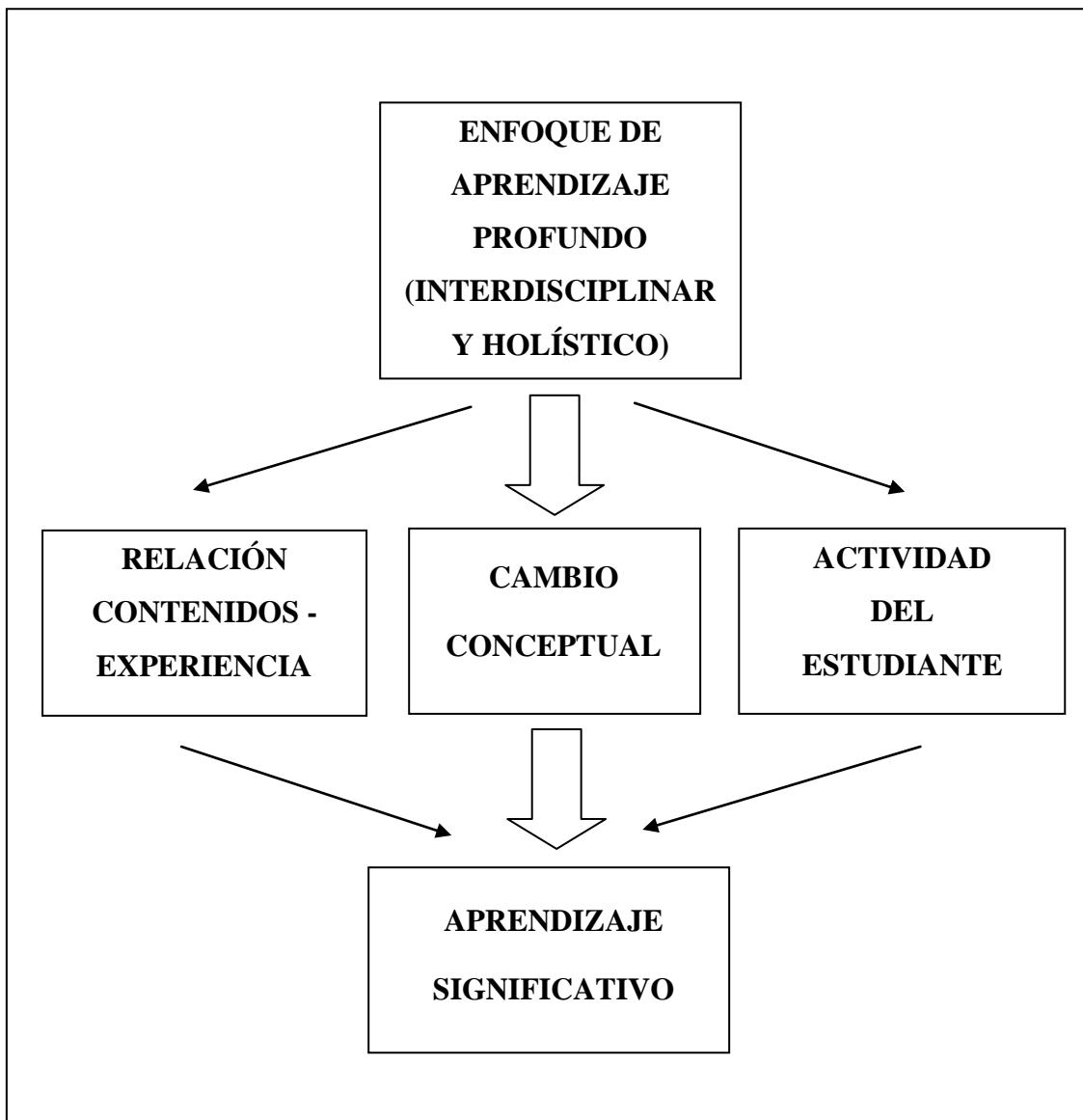


Figura 4. Desde un planteamiento de la unidad didáctica holístico e interdisciplinar, los alumnos verán facilitado el acceso a un enfoque de aprendizaje profundo, el cual facilitará el pretendido cambio conceptual, que constata la adquisición de un aprendizaje significativo. En este proceso, la actividad del estudiante es la pieza que posibilita el aprendizaje significativo y la capacidad de relacionar los contenidos académicos con su experiencia, otra de sus premisas.

3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

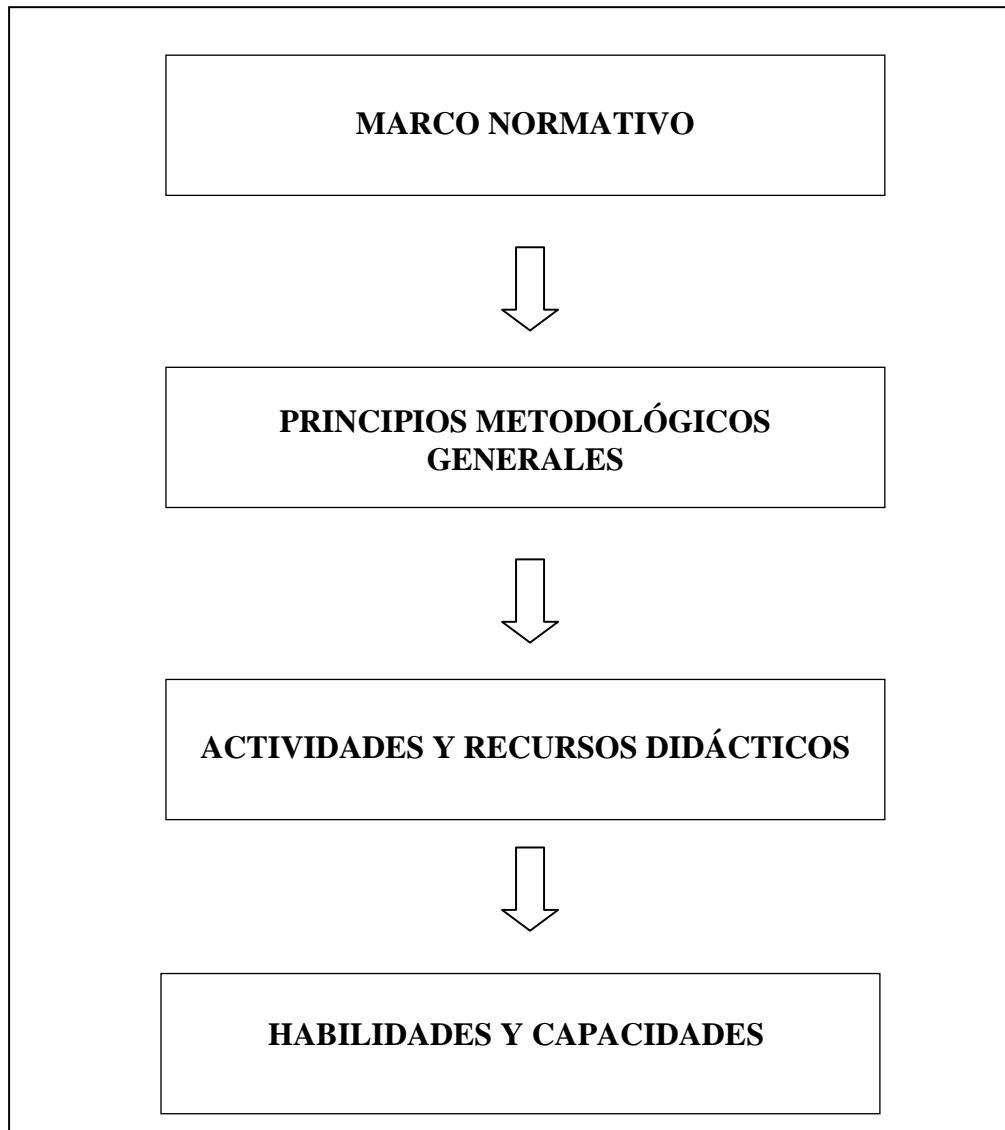


Figura 5. Este esquema refleja la estructura del contenido del presente apartado. Dentro del marco normativo establecido, desarrollaremos nuestra metodología didáctica, en la cual basaremos los tipos de actividades que llevaremos a cabo para alcanzar las capacidades y habilidades esperadas.

3.1. MARCO NORMATIVO

Con la finalidad de orientar la práctica docente del Bachillerato, en el currículo establecido para la Comunidad Autónoma de Aragón, se señalan los siguientes principios metodológicos de carácter general, válidos para todas las materias de esta etapa:

- a) En el establecimiento del currículo de Bachillerato adquieren una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las distintas materias. Esta relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido un cierto grado de pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él. El Bachillerato contribuirá a ello, así como a la consolidación y afianzamiento de otras capacidades sociales y personales.
- b) La especialización disciplinar de esta etapa irá acompañada de un enfoque metodológico que atienda a la didáctica de cada una de las disciplinas. Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato favorecerá el trabajo autónomo del alumnado y, al mismo tiempo, estimulará sus capacidades para el trabajo en equipo, potenciará las técnicas de indagación e investigación propias del método científico y las transferencias y aplicaciones de lo aprendido a la vida real.
- c) Por otra parte, la formación disciplinar se complementará con la presencia en las distintas materias de elementos básicos del currículo que permitan una visión integradora del conocimiento y una formación de ciudadanos responsables y sensibles con el mundo que nos rodea.
- d) La práctica docente de cada una de las materias deberá estimular en el alumnado el interés y el hábito de la lectura y garantizar las oportunidades de desarrollar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y de expresarse correctamente en público.
- e) El Bachillerato deberá proporcionar oportunidades de mejorar la capacidad de utilizar las tecnologías de la sociedad de la información tanto en sus aplicaciones más generales como en aquellas vinculadas a la modalidad.

Teniendo en cuenta lo establecido por el Currículo aragonés y en consonancia con las metodologías didácticas concretas expuestas en nuestras respectivas unidades

didácticas⁸, a continuación presentamos los principios metodológicos generales que guían la *praxis* didáctica desarrollada para la realización de la presente investigación. Aunque se trata de dos unidades didácticas diferentes, ambas corresponden a la materia “Filosofía y ciudadanía” de 1º de Bachillerato y, asimismo, ambas parten del mismo planteamiento didáctico, puesto que si no fuese de este modo no sería posible la ulterior comparación de resultados obtenidos en nuestra investigación.

3.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES

Como adelantamos en apartados anteriores, desechamos el planteamiento conductista, cuya ineeficacia ha sido ampliamente corroborada en las últimas décadas por la comunidad de investigación educativa, para desarrollar el ejercicio docente bajo un paradigma constructivista, centrado en la actividad de los estudiantes como la vía más adecuada para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, valioso y significativo. En efecto, el enfoque metodológico que detallamos en lo que sigue prioriza la actividad del alumno como motor del aprendizaje, posibilitando la construcción de estructuras cognitivas cada vez más complejas y favoreciendo el desarrollo del pensamiento abstracto, cuestiones fundamentales en filosofía que resulta imposible adquirir mediante un planteamiento centrado en la labor del profesor.

Asimismo, para conseguir la necesaria implicación del estudiante, resulta fundamental potenciar el factor motivacional, ya que si no hay motivación, el estudiante no se implicará en la tarea, lo que derivará en un aprendizaje superficial. Para ello, es crucial que los contenidos tratados en clase estén relacionados con la experiencia y las inquietudes del alumno, estimulando su motivación intrínseca. Además, con esta intención, los recursos didácticos que ponemos en práctica huyen de la clase magistral y de toda situación en la que el alumno adopte un papel meramente receptivo y pasivo, de modo que, siguiendo las ideas planteadas, entre otros, por Izuzquiza (1982), las actividades didácticas programadas tendrán como objetivo involucrar a los alumnos en un proceso de reflexión semejante, en la medida de lo posible, al que caracteriza a la propia actividad filosófica, pero adaptado al nivel de maduración y a los intereses del alumnado.

⁸ Véase el desarrollo de la metodología de las unidades didácticas “Las teorías contractualistas” y “Concepciones filosóficas del ser humano”, que aparecen completas en los “Anexos 2 y 3” respectivamente.

El fin que persiguen las asignaturas de Filosofía en Bachillerato es estimular el pensamiento, contribuir a la maduración intelectual de los alumnos y alumnas y animarles a la lectura de obras filosóficas. La didáctica filosófica debe estar orientada a ayudar a los estudiantes a conocer y comprender críticamente el conjunto de reflexiones en torno al ser humano y su mundo que se han desarrollado a lo largo de las diferentes épocas históricas. Para ello, tomamos como punto de partida las siguientes premisas:

- El conocimiento y la comprensión de diferentes ideas filosóficas suponen una localización temporal del momento histórico en el que cobraron presencia.
- La valoración de todas las aportaciones del pensamiento filosófico al desarrollo del saber en la sociedad proporciona una mentalidad cada vez más crítica y más abierta al conocimiento y a la reflexión sobre los problemas e interrogantes del conocimiento en la actualidad.
- La Filosofía, como vehículo que orienta la acción humana y proporciona respuestas a preguntas esenciales, ha de plantearse como el acercamiento racional a conocimientos globales y universales sobre diferentes campos del saber.
- El pensamiento filosófico ha contribuido de forma relevante a la elaboración de sistemas conceptuales que permitiesen dar respuesta a preguntas básicas sobre problemas fundamentales. Esto supone que la actividad intelectual que predomine en el estudio de esta área debe dirigirse al establecimiento de relaciones entre los diferentes campos del saber y su aplicación directa al planteamiento y solución de los problemas actuales.
- El vehículo más adecuado para trabajar en el área de Filosofía es la lectura, la reflexión y el análisis a partir de textos filosóficos de autores que han tenido relevancia a lo largo de la historia, que permitan la elaboración de estructuras de pensamiento cada vez más complejas. Para preparar al alumno a la lectura directa de los textos se precisan ambientaciones, motivaciones, esquemas, subrayado de las líneas esenciales, síntesis, etc.
- La asignatura “Filosofía y ciudadanía”, además, ha de relacionarse estrechamente con las otras áreas del currículo porque todas ellas y, en general, el conocimiento humano son su ámbito de estudio, lo cual implica que los procedimientos de trabajo y el modo de reflexión propio del pensamiento filosófico contribuirán muy

positivamente en la actitud de los alumnos y alumnas hacia el conjunto de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta las premisas referidas, nuestro planteamiento didáctico no persigue tanto el conocimiento de nombres e ideas como el desarrollo de capacidades que posibilitan el establecimiento de relaciones entre las aportaciones al conocimiento de autores relevantes del pasado y su vigencia o influencia en los problemas actuales, así como el acercamiento y la comprensión global de aspectos significativos de diferentes culturas y sociedades. Por ello, nuestro enfoque metodológico es intencionadamente holístico, de modo que los contenidos se presentan todos ellos relacionados con los interrogantes propios del área en cuestión que se esté tratando.⁹ Evitamos, por tanto, cualquier enfoque atómico y disgregador, ya que presenta la información de un modo inconexo y, por tanto, no significativo para el alumno.

En relación con lo anterior, el currículo de “Filosofía y ciudadanía” debe organizar y facilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento de los aspectos capitales de la Filosofía, contextualizados en sus momentos históricos, y debe permitir que se establezcan múltiples relaciones entre diferentes manifestaciones culturales de cada uno de esos momentos (arte, ciencia, literatura, política, religión, etc.) y las corrientes de pensamiento que en ellos se desarrollaron. La orientación didáctica será, entonces, decididamente interdisciplinar.

Los principios metodológicos que orientan el trabajo en la materia “Filosofía y ciudadanía” se resumen en un aspecto esencial: la reflexión filosófica como proceso de razonamiento que conduce al esclarecimiento de las propias ideas y experiencias a través del análisis crítico de los problemas a los que se enfrenta el ser humano. Para llevar esto a cabo es necesaria, en primer lugar, la contextualización desde el propio momento histórico que evite la reflexión excesivamente abstracta sobre los problemas. Después, la realización de actividades que contribuyan a la adquisición de hábitos con los que los alumnos y alumnas puedan sentirse partícipes en el proceso de clarificación de las ideas. En tercer lugar, es necesario permitir un acercamiento al conocimiento de discursos filosóficos del pasado que ayuden a enriquecer y ordenar los propios planteamientos. Por último, la flexibilidad en cuanto al tratamiento de los diversos

⁹ Concretamente, en la Unidad Didáctica “Las teorías contractualistas”, el interrogante principal que guía la actividad en el aula es la cuestión de la organización de la sociedad y del origen y la legitimidad del poder político. En el caso de la Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano”, es la pregunta filosófica acerca del ser humano. Ambas preguntas-guía organizan y estructuran los contenidos de la unidad de un modo holístico.

problemas que permita enfoques diversos adaptados específicamente a cada grupo de alumnos.

Podemos sintetizar lo expuesto hasta ahora en cuatro principios metodológicos que se encuentran en la base de nuestra propuesta didáctica y que en Filosofía tienen una especial importancia, ya que en ella debe manifestarse el principio de aprendizaje significativo como atributo inherente a la materia. Los aspectos que orientan esta significatividad son:

- *Principio de actividad*, entendido como la implicación directa en el proceso de reflexión filosófica aportando ideas e incorporando progresivamente los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas del currículo.
- *Principio de construcción de los aprendizajes*. En cuanto a que la reflexión se ha de cimentar sobre experiencias y conocimientos previos que permitan la incorporación de las nuevas adquisiciones en la propia estructura cognitiva y el establecimiento del mayor número posible de relaciones entre los planteamientos personales y los nuevos aprendizajes.
- *Principio de motivación*. Los problemas filosóficos que se plantean deben estar tomados del contexto histórico actual y han de partir de los conflictos que despiertan el interés de los estudiantes para permitirles abordarlos a partir de la propia experiencia.
- *Principio de flexibilidad*, referido a planteamiento de los problemas, secuenciación de los contenidos y articulación e incorporación de las aportaciones de diferentes miembros de la comunidad escolar al proyecto educativo para conseguir que éste se adapte a los grupos de alumnas y alumnos a los que se dirige.

Asimismo, el trabajo en este área debe estar orientado al desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico. En este sentido, y como reflejo de los principios anteriores, el estudio de los problemas, autores y textos que se va a llevar a cabo con el grupo de clase deberá estar planteado de modo que permita avanzar en:

- La adquisición de capacidades relacionadas con la investigación (búsqueda de información en fuentes diversas y manejo de documentación).
- La organización de los datos obtenidos (resúmenes, guiones, esquemas...).

- El análisis de diferentes informaciones (búsqueda de datos relevantes, de referencias y valoraciones contrapuestas...) para contrastar su fiabilidad y realizar un planteamiento personal que esté apoyado en argumentos globales y razonados.

3.3. CAPACIDADES Y HABILIDADES

El marco de principios metodológicos que hemos esbozado a lo largo de este punto, puesto en práctica, tiene por objetivo la adquisición de una serie de capacidades y habilidades, que proponemos no como la única manera posible de alcanzar los objetivos de nuestra investigación, sino como una de ellas. Así pues, al término de las respectivas unidades didácticas, intentaremos que los alumnos hayan conseguido desarrollar las siguientes capacidades:

- Interpretación de textos filosóficos dentro de su contexto histórico y proyección de los problemas que en ellos se plantean sobre cuestiones actuales para aportar respuestas personales debidamente argumentadas.
- Utilización de fuentes diversas para recoger, elaborar y contrastar la información que satisfaga las propias necesidades de información concreta o general.
- Organización y sistematización de los datos obtenidos a través de estrategias diversas (esquemas, organizadores, cuadros, resúmenes, etc.).
- Elaboración de comentarios de texto mediante la lectura y comprensión general del texto y el desarrollo de habilidades intelectuales de carácter analítico (terminología, momentos relevantes de la argumentación y tesis expuestas) o sintético (esquemas, recopilaciones y resúmenes).
- Utilización de la disertación filosófica de forma organizada y coherente para expresar las propias ideas y argumentarlas.
- Adquisición de un vocabulario preciso y adecuado a la materia a través de la lectura de textos, la búsqueda del significado de los términos, la elaboración de esquemas conceptuales, etc.
- Planificación y ejecución de sencillas investigaciones sobre temas de interés general con autonomía progresiva analizando críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio (androcentrismo, etnocentrismo u otras) que aparecen en ellas.

- Argumentación de las propias ideas estableciendo relaciones entre ellas y algunos conceptos filosóficos de forma correcta y ordenada.
- Identificación de los aspectos esenciales de las posiciones filosóficas que han tratado la especificidad del ser humano en relación con su entorno (ético, social, técnico y estético) ordenando y situando cronológicamente las diversas interpretaciones, relacionándolas con las de filósofos anteriores y reconociendo la permanencia e historicidad de las propuestas.
- Planteamiento y discusión de cuestiones relacionadas con las diferentes dimensiones del ser humano y su relación con la organización social.
- Participación en debates sobre temas filosóficos aportando datos, argumentando opiniones, contrastando ideas e incorporando las aportaciones de los demás en la propia disertación.
- Reflexión crítica sobre los problemas filosóficos teniendo en cuenta el momento histórico actual y la evolución que han sufrido con el tiempo.

3.4. ACTIVIDADES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Entendemos que la consecución de estas capacidades por parte del alumnado representa ineludiblemente el logro de nuestro propósito, por lo que las actividades de enseñanza-aprendizaje que presentamos a continuación están orientadas a tal fin, a saber, conseguir que el alumnado adopte un enfoque de aprendizaje profundo y alcance un cambio conceptual, elementos que, en última instancia, confirman que se ha producido un aprendizaje significativo. Cabe matizar que aquí no describimos actividades concretas¹⁰, sino los métodos o tipos genéricos de actividades que hemos llevado a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La *mayéutica* socrática, que ocupará una posición preeminente en el transcurso de las clases y a través de la cual se combina la *sesión expositiva* y el *diálogo*. Se plantearán constantemente preguntas orales que favorezcan la actividad del alumnado involucrándolo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de fomentar un ambiente de diálogo y debate en el aula, donde los alumnos participen compartiendo sus

¹⁰ Para ello, véase el apartado “Secuenciación y Temporalización” de las respectivas unidades didácticas, adjuntas en los “Anexos 2 y 3”.

dudas, razonando sus reflexiones, exponiendo justificadamente sus conclusiones y, en definitiva, buscando entre todos la respuesta más coherente, formando así una comunidad de investigación horizontal en la que todos intervengan activamente.

- El *comentario de textos filosóficos*, que es una fuente de información y un punto de partida para la incorporación y el enriquecimiento de las propias ideas en relación con un tema. En el comentario de un texto se incluyen aspectos relacionados con la comprensión global de sus ideas esenciales y de su estructura; el análisis detenido del contenido desde diferentes puntos de vista (terminológico, ideológico, argumentativo y filosófico), la síntesis crítica de los elementos analizados y la contextualización que permita una comprensión global del fragmento, para terminar con la elaboración de conclusiones a partir del estudio realizado.
- La *disertación filosófica* a partir de la elaboración de textos personales en los que se incorporan las propias reflexiones apoyadas en los conocimientos que los alumnos y alumnas poseen sobre el tema. Para ello, se ponen en juego capacidades relacionadas con la argumentación que incluyen el planteamiento de los presupuestos, el análisis de los datos y la reflexión crítica sobre los mismos.

En definitiva, la elección de los modelos de actividades descritas va dirigida a la consecución de las capacidades enunciadas arriba, las cuales no son accesibles sin un cierto desarrollo del pensamiento formal y complejo. Por ello, no utilizamos actividades que releguen al alumno a una situación de pasividad ocupando una posición de mero receptor de información, como suele ocurrir en la tradicional clase magistral, sino que, desde una orientación holística e interdisciplinar, nuestro enfoque metodológico tiene como único centro la actividad del alumno, *conditio sine qua non* para desarrollar dichas habilidades de pensamiento, imprescindibles para alcanzar el pretendido enfoque de aprendizaje profundo y el cambio conceptual¹¹, señas identitarias del aprendizaje significativo.

¹¹ La transferencia lejana, entendida como la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la experiencia real del alumno, será potenciada también a través de la metodología didáctica enunciada, dado que consideramos que es un rasgo propio del aprendizaje significativo, pero no será uno de los principales resultados a medir en el presente estudio, ya que sólo a ella podríamos dedicar un estudio entero.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto hablaremos de las herramientas metodológicas en las que basaremos nuestra investigación. El criterio según el cual hemos escogido estas herramientas y no otras es, fundamentalmente, que las consideramos las más adecuadas para obtener la información suficiente como para responder a las cuestiones principales de nuestra investigación, a saber: si conseguimos que los alumnos desarrollen un aprendizaje significativo a través de un enfoque de aprendizaje profundo y un cambio conceptual, todo ello mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la significatividad del aprendizaje, desde un enfoque holístico e interdisciplinar concreto (detallado en el apartado anterior) que hemos puesto en práctica en nuestras clases de filosofía. Con esto presente, expondremos a continuación la tradición bibliográfica que consideramos más relevante al respecto y que a la vez nos servirá como justificación de nuestra perspectiva, teniendo siempre en cuenta que los objetivos de dicha investigación son de carácter cualitativo, lo que condiciona la elección de unas herramientas metodológicas principalmente de naturaleza cualitativa, que se ajusten a las peculiaridades del fenómeno que abordamos en esta investigación, esto es, cómo un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a un aprendizaje significativo.

A modo de marco general, adelantaremos las metodologías de investigación que vamos a utilizar y los autores que las explican y defienden. En primer lugar, como principal estrategia metodológica, utilizaremos la observación participante¹². En segundo lugar, para compensar el peligro de la subjetividad propio de una metodología de carácter eminentemente cualitativo, como lo es la observación participante, utilizaremos cuestionarios que sirvan para guiar y corroborar nuestras hipótesis¹³. Además, como complemento para triangular nuestra investigación e incrementar la fiabilidad de sus resultados, nos serviremos tanto de análisis de documentos¹⁴ como de

¹² La bibliografía en la que nos basamos para el desarrollo de la observación participante es la siguiente: Bernard (1994), Schmuck (1997), Marshall&Rossman (1995), Merriam (1998), Wolcott (2001), Whyte (1979) y DeWalt&DeWalt (2002), cuyas propuestas aparecen compiladas en Kawulich, B. B. (2005).

¹³ Igualmente, utilizaremos el cuestionario R-SPQ de Biggs (2002) así como sus reflexiones en torno al propio cuestionario como estrategia de investigación educativa. Asimismo, nos apoyaremos en consideraciones en torno a los cuestionarios como herramienta metodológica investigativa de Feixas (2006).

¹⁴ Aquí nos serviremos de la definición que da Feixas (2006).

entrevistas informales y abiertas¹⁵ realizadas con los grupos de alumnos sobre los que aplicamos nuestra investigación

4.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Consideramos que la observación participante es el método más completo para llevar a cabo nuestro propósito. Dado que, como adelantamos arriba, se trata de una investigación de carácter eminentemente cualitativo, esta metodología nos permite acercarnos a los grupos investigados de un modo más fiable que las meras estrategias cuantitativas, puesto que la naturaleza de éstas les impide alcanzar a explicar de un modo completo el fenómeno que investigamos. Mientras que en las ciencias naturales existen leyes universales que permiten cuantificar la realidad que abordan, en las ciencias sociales y, en nuestro caso, en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula, no existen leyes universales y, dado que el contexto es muy variable, entendemos que es necesario que la investigación tenga un carácter interpretativo y, por lo tanto, difícil de cuantificar. El comportamiento humano no entiende de fórmulas universales puesto que no es una máquina mecánica y la complejidad y carácter contextual de dicho comportamiento impiden prever y explicar de forma precisa las diferentes conductas.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y aún siendo conscientes de los problemas de fiabilidad propios de una investigación cualitativa, creemos que ésta es la mejor herramienta, entre todas las que disponemos, para llevar a cabo nuestra investigación. Uno de los mayores problemas que tiene la observación participante, como señala Bernard (1994) es el hecho de que la conducta de los observados no es completamente natural y el observador, en su labor interpretativa, debe manejar cierta dosis de engaño e impresión subjetiva acerca de lo observado. En efecto, se ha comprobado que cuando un grupo humano percibe que está siendo observado por alguien ajeno al grupo, ineludiblemente modifica su comportamiento natural, por lo que, según entendemos, se hace necesaria una minuciosa interpretación cualitativa del fenómeno, que exige pasar mucho tiempo con el grupo investigado para así ir entendiendo la personalidad y pautas de comportamiento de dicho grupo, herramientas

¹⁵ Aunque el documento de Taylor&Bogdan (1987) trata principalmente sobre las claves de la entrevista en profundidad, nos ha sido muy útil para preparar y desarrollar nuestras propias entrevistas, que aunque son de carácter informal y abierto, comparten los mismos principios teóricos.

cruciales que nos permitirán entender el significado latente u oculto de las declaraciones o comportamientos públicos de los investigados.

En un sentido análogo, Merriam (1998) señala que el problema más llamativo de la metodología referida consiste, por un lado, en que en toda observación el observador modifica la actitud y el comportamiento de los observados y, por otro, si cabe más importante, en el hecho de que el investigador carece de herramientas lo suficientemente exactas para interpretar dicha modificación. De ahí, la importancia del conocimiento de pautas y comportamientos del grupo investigado que hemos mencionado.

Al hilo de esta cuestión, cabe aludir que, en concordancia con las afirmaciones de Schmuck (1997) acerca de la utilidad de la observación participante en este tipo de investigaciones, creemos que esta metodología permite descubrir las peculiaridades del lenguaje no verbal y los sentimientos que los investigados no expresan abiertamente. De este modo, justificamos la necesidad de la observación participante en la obtención de información básica, que resulta inaccesible a través de otras metodologías, para llevar a cabo la interpretación de los resultados de la investigación cualitativa. A este respecto, Marshall&Rossman (1995) confirman que existe información que los observados no pueden o no quieren compartir públicamente, lo que convierte en necesaria la observación participante, como técnica estratégica que permite acceder a dicha información.

De acuerdo con los autores vistos en el párrafo anterior, Merriam entiende que la observación participante nos permite acceder a una información velada para otras herramientas investigativas que implican una relación más directiva por parte del investigador y que, por tanto, dificultan la libre expresión de los investigados. Sin embargo, advierte que anteriormente a la puesta en práctica de la investigación, es absolutamente necesario tener claras las preguntas que se van a tratar de resolver. En la observación participante, el investigador corre el peligro de dejarse llevar por detalles irrelevantes para el objeto de su estudio que, a la larga, dificultan e incluso anulan la fiabilidad del trabajo investigativo, de ahí que una reflexión profunda y sistemática de la información que pretendemos obtener sea una *conditio sine qua non* para determinar las preguntas concretas y así lograr la pretendida fiabilidad y coherencia de la investigación. Además, Merriam señala que el modo en que se resolverán las preguntas fundamentales establecidas para la investigación, varía en función del grupo observado, puesto que el contexto y los propios participantes de cada investigación son únicos, y la

manera en que se resuelvan las preguntas debe adaptarse a las particularidades de cada uno de ellos.

En la misma línea, Wolcott (2001) se suma a la idea de que la observación participante es totalmente ineficaz si no se lleva a cabo una profunda reflexión, previa a la propia observación, con la intención de aclarar al máximo los propósitos del estudio, puesto que se trata de una investigación sumamente compleja en la que, como dijimos anteriormente, la propia estrategia de resolución de las preguntas concretas cambia de un grupo a otro y hay que ir modificándola *ad hoc* en función de las experiencias con el grupo en cuestión. Por todo ello, entendemos que si las preguntas principales no quedan completamente definidas desde un principio, resulta imposible lograr un estudio mínimamente fiable.

Asimismo, tan necesaria es la reflexión previa a la puesta en práctica de la investigación como la adecuada categorización de los resultados obtenidos en ella. Dado que los resultados no hablan por sí mismos, se hace necesario analizarlos minuciosamente para conseguir una categorización que capte los conceptos fundamentales pertinentes para la investigación. Siguiendo a Martínez Miguélez (2000), entendemos que la categorización es básica para sintetizar en una idea un conjunto de información emitida por los investigados y, tanto en la observación participante como en el resto de herramientas metodológicas utilizadas, resulta crucial para interpretar los datos obtenidos.

Siguiendo a Whyte (1979), desarrollaremos la observación participante teniendo en cuenta la importancia de ver a los sujetos observados (informantes) como colaboradores, de forma que esta relación mejore el proceso investigativo. Es importante, teniendo en cuenta los problemas descritos acerca de la desnaturalización de la conducta de los observados, conseguir que éstos no se sientan cohibidos o perturbados por la presencia del observador. Así, subraya Whyte, es necesario entender la relación observador-observados como un proceso colaborativo, ya que si no se consigue establecer un *rappor* adecuado, los sujetos observados no manifestarán su comportamiento natural.

Basándonos en las tesis de DeWalt&DeWalt (2002), consideramos que la observación participante, en primer lugar, incrementa notablemente la fiabilidad del estudio, pero además, sirve para ayudar a responder las preguntas fundamentales de la investigación, así como para generar teorías y corroborar o falsar hipótesis. Sin embargo, para realizar una investigación cualitativa fiable, es necesario también

incorporar otras estrategias metodológicas con el propósito de obtener una visión más compleja y completa del fenómeno estudiado. Tal es el motivo por el cual hemos decidido utilizar, además de la observación participante, cuestionarios, entrevistas abiertas y análisis de documentos. A continuación, procedemos a explicar dichas estrategias metodológicas.

4.2. CUESTIONARIOS

Tal y como los define Feixas (2006), los cuestionarios son pruebas sencillas y precisas para obtener información sobre un grupo de sujetos en unas condiciones determinadas. En la tradición de la investigación pedagógica, los cuestionarios son habitualmente utilizados para identificar concepciones, problemas o estrategias didácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cuestionarios tienen un carácter estrictamente cuantitativo aunque, a nuestro juicio, presentan una notable dificultad, a saber, que, por un lado, se da por supuesto que los sujetos de la investigación entienden las preguntas exactamente del mismo modo que el autor del cuestionario y, por otro, se presupone que responden sinceramente. No obstante, creemos que el hecho de que los cuestionarios se lleven a cabo anónimamente resta relevancia a este último problema. Y en cuanto al problema de la comprensión (por parte de los investigados) del sentido que el autor pretende darle a las preguntas del cuestionario, pensamos que, en cierto modo, es inherente a la propia herramienta metodológica, aunque esta carencia puede ser moderadamente solventada con el ejercicio interpretativo del observador, el cual sin duda ganará precisión gracias a la utilización de otras estrategias de carácter cualitativo, en nuestro caso, principalmente, la observación participante, que nos permitirá conocer, como dijimos arriba, las pautas de comportamiento y el lenguaje no verbal del grupo, los cuales, en última instancia, facilitarán el acceso al significado oculto de las respuestas.

El cuestionario fundamental en que apoyaremos nuestra investigación es el célebre SPQ (*Study Process Questionnaire*) de Biggs (1987) en su versión reducida (R-SPQ)¹⁶. El cuestionario se compone de veintidós preguntas específicamente diseñadas para averiguar el enfoque de aprendizaje del grupo de alumnos investigados. Como indicamos arriba, nuestra intención es corroborar que el enfoque de aprendizaje de los alumnos, condicionado por determinados procesos de enseñanza, posibilita que se

¹⁶ El cuestionario R-SPQ de Biggs (2002) aparece traducido al castellano en el “Anexo 4”.

produzca un aprendizaje significativo, y este cuestionario nos servirá para saber si el enfoque de aprendizaje de los sujetos investigados es superficial o profundo.

Con el objetivo de obtener información necesaria para nuestra investigación, que el cuestionario de Biggs no contempla explícitamente, nos serviremos de un cuestionario propio¹⁷, diseñado específicamente para nuestro estudio, con preguntas dirigidas a conocer, más concretamente, no ya la disposición (el enfoque de aprendizaje) de determinados alumnos a un aprendizaje más o menos profundo, sino más bien en qué grado conseguimos que se produzca un cambio conceptual en las estructuras cognitivas de los estudiantes. Para ello, el cuestionario consta de cuatro preguntas: la primera dirigida a determinar si los contenidos vistos en clase han sido relevantes y significativos para los alumnos; la segunda, intenta medir expresamente una de las características del cambio conceptual; y la tercera y la cuarta, respectivamente, tratan de ver en qué medida los alumnos han captado la orientación holística e interdisciplinar de la asignatura, elementos básicos para conseguir el pretendido aprendizaje significativo.

4.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Para la evaluación de los resultados del cuestionario propio al que nos referimos nos apoyaremos en la estrategia metodológica del análisis de documentos. De acuerdo con Feixas (2006), creemos que el análisis de documentos aporta información adicional, que no podríamos obtener a través de otras estrategias, y permite complementar el estudio de modo que los resultados obtenidos describan la realidad con mayor precisión.

Puesto que nuestro cuestionario combina preguntas cerradas (de carácter cuantitativo) y preguntas abiertas (de carácter cualitativo) es necesario, para estas últimas, un análisis interpretativo de los resultados obtenidos. Dicho análisis, minuciosamente categorizado, servirá para establecer un marco general sobre las concepciones más generales de los sujetos investigados, que a la vez permitirá dilucidar el significado de las preguntas cerradas y, por lo tanto, analizar críticamente los resultados cuantitativos, mediante su adecuada contextualización.

4.4. ENTREVISTAS ABIERTAS

La última estrategia metodológica que utilizaremos en nuestra investigación es la entrevista. Teniendo en cuenta las claves de las entrevistas en profundidad que trazan

¹⁷ El cuestionario propio referido aparece en el “Anexo 5”.

Taylor&Bogdan (1987), consideramos que una investigación cualitativa como la que presentamos, no puede prescindir de esta estrategia. No obstante, dada la limitación de las condiciones materiales de la investigación, decidimos que las entrevistas tengan un carácter abierto y se realicen en grupo. Somos conscientes de que esto mengua la profundidad potencial de la entrevista, sin embargo, a través de una serie de estrategias que describiremos a continuación, consideramos que no disminuirá la fiabilidad de sus resultados.

Ya que se trata de una entrevista cualitativa, no estará estructurada rígidamente ni será directiva, sino que, mediante la creación de una atmósfera adecuada percibiendo al entrevistador como un colaborador más en el proyecto y en la que los estudiantes se sientan cómodos y puedan expresar sus opiniones libremente, estableceremos un *rapport* que facilitará el acceso a la información fiable expresada por los investigados. En este sentido, con el objetivo de lograr unas entrevistas exitosas, es fundamental agudizar la sensibilidad del investigador para empatizar con los entrevistados y así descubrir sus concepciones profundas y visiones acerca del mundo, las cuales resultan imprescindibles para garantizar una investigación aceptable por dos razones. Por un lado, los cuestionarios no pueden ser explicados en el vacío sino que han de ser interpretados en su contexto, y por otro, existe, según Taylor&Bogdan, un problema inherente a todo intercambio verbal, a saber, que en el mismo se producen exageraciones, distorsiones e incluso falsificaciones. Además, estos autores añaden que ni siquiera los entrevistados mantienen una coherencia entre lo que dicen y lo que hacen.

A pesar de todo lo dicho, en concordancia con Taylor&Bogdan, pensamos que justamente debido a la problemática propia del lenguaje y de la coherencia entre pensamiento y acción, es necesaria la entrevista como estrategia metodológica tal y como la hemos descrito, ya que permite conocer al grupo investigado lo suficiente como para comprender el significado latente de sus palabras. En efecto, sólo desde el conocimiento de la visión del mundo de los investigados es posible interpretar y alcanzar unos resultados fiables, por lo que la entrevista jugará un papel crucial, junto a la observación participante, como estrategia metodológica en la presente investigación.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez descrito el planteamiento específico de nuestra investigación y las herramientas metodológicas con las que la llevaremos a cabo, expondremos a continuación los resultados obtenidos acerca de las cuestiones principales que vertebran la misma y a través de las cuales responderemos (en el siguiente apartado) a la pregunta fundamental de nuestro estudio, a saber, *cómo mediante una determinada metodología didáctica podemos alcanzar un aprendizaje significativo*, atendiendo principalmente al cambio conceptual y al enfoque de aprendizaje profundo, los cuales solo son accesibles previa comprensión del enfoque holístico e interdisciplinar y de la apropiación del conocimiento y su relación con la experiencia.

Para responder a la pregunta fundamental que guía la investigación resulta inevitable cuestionarse, en primer lugar, si los estudiantes han percibido el enfoque interdisciplinar y holístico desde el que hemos desarrollado nuestras respectivas unidades didácticas en la puesta en práctica. Así, la primera cuestión que resolveremos es: *¿Han comprendido los alumnos el enfoque interdisciplinar y holístico desde el que se plantea la unidad didáctica?*

En segundo lugar, con el objetivo de indagar en qué medida los estudiantes se han apropiado de los contenidos vistos y los han aplicado a su vida cotidiana, cabe preguntarse *¿Qué relación perciben los alumnos entre los contenidos académicos y su experiencia?*

La tercera cuestión, que requiere haber superado previamente las dos anteriores, va dirigida a determinar si los alumnos han desarrollado un enfoque de aprendizaje profundo, para lo cual es imprescindible indagar en los factores de motivación y estrategia, con el objetivo de determinar cómo llevan a cabo las tareas planteadas en el aula. Por ello, hay que preguntarse *¿Han adoptado los estudiantes un enfoque de aprendizaje profundo?*

Estrechamente relacionada con las tres cuestiones anteriores la última cuestión principal que planteamos es: *¿Existen pruebas o indicios de que se haya producido un cambio conceptual?* Para responder esta cuestión será necesario contrastar los resultados obtenidos en las preguntas anteriores que en gran medida nos darán la clave

para dilucidar en qué grado los alumnos han alcanzado el pretendido cambio conceptual.

A modo individual, cada investigador presenta a continuación los resultados obtenidos en sus correspondientes grupos. Por ello, lo que resta de apartado difiere en sendos documentos:

1) ¿Han comprendido los alumnos el enfoque interdisciplinar y holístico desde el que se plantea la unidad didáctica?

Para tratar de dar respuesta a esta cuestión hemos utilizado varias herramientas investigativas cuyos resultados presentaremos en el siguiente orden: cuestionario propio, análisis de documentos, entrevistas abiertas y observación participante.

Dado que la unidad didáctica se ha puesto en práctica en dos grupos de Bachillerato distintos, procederé a analizar sus resultados por separado:

GRUPO 1º E (19 alumnos):

En cuanto a los resultados obtenidos en el *cuestionario propio*, las cuestiones 3 ("Los contenidos vistos están relacionados unos con otros") y 4 ("La filosofía está relacionada con otros saberes") están diseñadas para medir, respectivamente, si los alumnos han captado el enfoque holístico e interdisciplinar desde el que se ha planteado la unidad didáctica. En ambas preguntas los resultados reflejan que una gran mayoría de los alumnos no han tenido problemas para percibir el carácter holístico e interdisciplinar de los contenidos vistos en clase. Concretamente, en la pregunta 3, todos los alumnos que respondieron al cuestionario en este grupo, señalaron las casillas "con frecuencia" (8) o "casi siempre" (10), menos uno, que señaló "la mitad de las veces". Y en la pregunta 4, todos ellos eligieron "con frecuencia" (10) o "casi siempre" (9).

En cuanto al *análisis de documentos*, son también las preguntas 3 ("¿Crees que los contenidos vistos en clase están relacionados y tienen que ver unos con otros, o crees que se trata de elementos aislados e inconexos?") y 4 ("¿Es la filosofía un saber aislado o está relacionada con otros saberes?") las que de un modo directo abordan la cuestión que nos ocupa. La categorización de los resultados obtenidos confirma los del cuestionario propio de un modo todavía más contundente. En la pregunta 3, la totalidad de los alumnos afirma que los contenidos vistos en clase "casi siempre están relacionados" entre sí. Y en la pregunta 4, excepto un alumno, todos afirman que la

filosofía, tal como se presenta en esta unidad didáctica, se encuentra "relacionada casi siempre" con otros saberes.

Percepción del enfoque	Nula	Media	Alta
Holístico	0	0	19
Interdisciplinar	0	1	18

Durante las *entrevistas abiertas* se formularon diversas cuestiones al conjunto del grupo-clase que, indirectamente, pretendemos nos sirvan para contrastar los resultados obtenidos en el cuestionario.

En primer lugar, con respecto al carácter holístico de la unidad didáctica, formulamos las siguientes cuestiones:

- ¿Pensáis que los autores vistos en la presente unidad didáctica se entienden mejor aisladamente o en relación a los demás? ¿Mediante cuál de las dos opciones se consigue una visión más clara?, ¿y más compleja?, ¿y más completa?

Antes de nada, cabe mencionar que, como advertimos en el apartado dedicado a las entrevistas abiertas como herramienta de investigación, debido a las limitaciones materiales no todos los alumnos respondieron a todas las preguntas. No obstante, todos los que lo hicieron dieron respuestas similares, resaltando la influencia que el pensamiento de los diferentes autores recibe de sus predecesores (5) y, sobre todo, poniendo de relieve la importancia de estudiar los distintos filósofos en un grado de complejidad creciente, porque las teorías de unos ayudan a entender las de otros (7). Así pues, podemos concluir que la totalidad de alumnos que intervinieron piensan que en filosofía las teorías de los diferentes autores siempre están relacionadas con las de sus predecesores, pero además, podemos añadir que también todos los alumnos piensan que este carácter relacional, lejos de añadir dificultad, facilita la tarea de comprensión y estructuración de los contenidos de un modo más claro, complejo y completo.

Y en segundo lugar, para abordar la interdisciplinariedad:

- ¿Pensáis que los factores religiosos, políticos, científicos, etc. ayudan a entender la presente unidad didáctica o que, por el contrario, desvían la cuestión?

Una de las respuestas mayoritarias a esta pregunta (7) podría sintetizarse en que "la filosofía trata de explicar todos los aspectos de la vida de un modo completo, por lo que inevitablemente entra en contacto con otros saberes que forman parte de la misma (religión, política, ciencia...)". Asimismo, algunos (3) destacaron la influencia entre acontecimientos históricos relevantes y teorías filosóficas coetáneas a ellos. Otro grupo (4) mantenía que la filosofía ofrece respuestas a las mismas preguntas que se plantean otros saberes, pero desde una perspectiva diferente. En definitiva, también en esta cuestión las entrevistas abiertas confirman los resultados de los cuestionarios, puesto que pese a la diversidad de respuestas ofrecidas por los alumnos, ninguno duda que la filosofía está relacionada con otros saberes.

Por último, en la *observación participante*, hemos seleccionado intervenciones orales de alumnos, que consideramos especialmente relevantes para responder a esta cuestión. Con respecto a la cuestión del carácter holístico de la unidad didáctica, solo un reducido grupo de alumnos (4) fue capaz de plantear relaciones originales entre cuestiones no explicadas por el profesor, que demuestran una elevada comprensión holística de la materia. No obstante, a lo largo del *Prácticum II*, pude constatar que todos los alumnos que intervinieron oralmente en clase, en alguna ocasión, lo hicieron relacionando diferentes conceptos y autores de la propia unidad didáctica o de unidades anteriores, bien fuere para preguntar dudas o para hacer afirmaciones. Y en cuanto al carácter interdisciplinar, asimismo, hubo varios alumnos (5) que plantearon dudas acerca de la naturaleza de la relación entre la filosofía y el resto de disciplinas, y otros tantos (4) que parecían bastante interesados por la relación entre la filosofía y la ciencia. Sin embargo, ninguno afirmó que la filosofía no tuviera nada que ver con otros saberes. De hecho, a lo largo del *Prácticum II*, 14 alumnos plantearon cuestiones de un modo interdisciplinar, relacionando la filosofía con la política, la ciencia, la economía o la religión.

GRUPO 1º C (30 alumnos):

En la pregunta 3 del *cuestionario propio* los 30 alumnos de este grupo respondieron que "con frecuencia" (10) o "casi siempre" (20) los contenidos vistos están relacionados unos con otros. Y en la 4, todos menos uno hicieron lo propio, respondiendo: "la mitad de las veces" (1), "con frecuencia" (9) y "casi siempre" (20). Como en el grupo 1º E, en este grupo los resultados del cuestionario nos llevan

inmediatamente a la conclusión de que casi todos los alumnos han percibido sin problemas el carácter holístico e interdisciplinar de los temas tratados en clase.

En el *análisis de documentos*, los resultados también son similares a los del otro grupo. En la pregunta 3 del mismo, la mayoría de alumnos (24) explicaron que los contenidos vistos en clase "casi siempre están relacionados" entre sí, y solo un pequeño grupo (6) afirmó que existe "cierta relación, solo a veces". Y en la pregunta 4, la inmensa mayoría (28) también reconoció la interdisciplinariedad de la materia, afirmando que la filosofía es un saber que influye a, y es influido por, muchos otros saberes. Solo dos alumnos respondieron que la filosofía es un saber "relacionado en parte, solo a veces" con otros saberes.

Percepción del enfoque	Nula	Media	Alta
Holístico	0	6	24
Interdisciplinar	0	2	28

Nuevamente, en las *entrevistas abiertas*, distinguimos dos tipos de preguntas orientadas a medir, respectivamente, el grado de percepción del carácter holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica. En primer lugar, con respecto al carácter holístico:

- ¿Pensáis que los autores vistos en la presente unidad didáctica se entienden mejor aisladamente o en relación a los demás? ¿Mediante cuál de las dos opciones se consigue una visión más clara?, ¿y más compleja?, ¿y más completa?

En línea con los resultados obtenidos en los cuestionarios y el análisis de documentos, la respuesta mayoritaria (11) a estas cuestiones en este grupo podría parafrasearse como: "Todos los autores en filosofía están relacionados, porque elaboran su pensamiento en base a la aportación de los anteriores". Además, algunos (7) añadieron que "el profesor ayuda a ver esta relación relacionando el autor que explica con los vistos anteriormente", lo cual según argumentaban (4) "facilita la tarea, porque entender el pensamiento de unos ayuda a entender el de los siguientes". Sin embargo, también hubo un pequeño grupo (3) que afirmaba "sí que están relacionados porque en filosofía todos los autores hablan de lo mismo, más o menos". A primera vista, parece

que esta afirmación indica que estos tres alumnos son capaces de percibir el carácter holístico de la filosofía, sin embargo, albergo mis dudas acerca de hasta qué punto la afirmación "todos los autores hablan de lo mismo" supone una comprensión de la materia o más bien una confusión camuflada. Sea como fuere, paralelamente al grupo 1º E, concluimos que una aplastante mayoría de los alumnos ha percibido el deliberado carácter holístico de la unidad didáctica.

Y en segundo lugar, para abordar la interdisciplinariedad:

- ¿Pensáis que los factores religiosos, políticos, científicos, etc. ayudan a entender la presente unidad didáctica o que, por el contrario, desvían la cuestión?

Al igual que en el otro grupo, las respuestas a esta cuestión muestran que todos los alumnos que intervinieron perciben el carácter interdisciplinar de la unidad didáctica. Las observaciones mayoritarias fueron "la filosofía está relacionada con otros saberes porque intenta explicar todos los ámbitos de la vida" (7), "la filosofía está relacionada con otros saberes, porque te hace pensar de una manera crítica sobre todo" (5) y "las ideas filosóficas influyen en la sociedad y la cultura" (3).

En esta ocasión, la *observación participante* no aportó información especialmente novedosa para resolver la cuestión que nos ocupa, pero pese a ello, ha sido útil para contrastar y corroborar la información recopilada a través de las otras herramientas investigativas. En cuanto al carácter holístico de la unidad didáctica, una vez más análogamente al grupo 1º E, una gran mayoría de los alumnos fue capaz de hacer observaciones o plantear dudas relacionando autores de la propia unidad didáctica o de unidades anteriores. Como en el grupo anterior, los alumnos capaces de plantear relaciones complejas no explicadas por el profesor fueron pocos (5). No obstante, en mayor o menor medida todos los que participaron oralmente en clase lo hicieron relacionando teorías o autores en alguna ocasión. Y en cuanto a la comprensión del carácter interdisciplinar de la materia, los resultados también corroboran los obtenidos mediante las otras estrategias investigativas, pues la inmensa mayoría de alumnos que participaron en clase (16 de 18) lo hizo en alguna ocasión relacionando la filosofía con la política, la economía o la religión. Como posible punto negativo a este respecto, hay que recordar que la presente unidad didáctica ("Las teorías contractualistas") incluye el estudio de autores que discuten sobre la relación entre filosofía, política y religión, por lo que el hecho de que los estudiantes comprendan dicha relación resulta más sencillo que si no se hablara de ello explícitamente. No obstante, nuestra intención era que los

estudiantes captasen el carácter interdisciplinar de la filosofía en esta unidad didáctica, y en definitiva, podemos decir que se ha cumplido el objetivo.

2) ¿Qué relación perciben los alumnos entre los contenidos académicos y su experiencia?

La información necesaria para responder a esta cuestión ha sido conseguida mediante las siguientes estrategias de investigación pedagógica: cuestionario propio, análisis de documentos, entrevistas abiertas y observación participante. A continuación presentamos los resultados de ambos grupos:

GRUPO 1º E:

La pregunta del *cuestionario propio* que nos interesa en este punto, mediante la cual pretendemos determinar el grado de relación entre la reflexión filosófica y la experiencia vital de los estudiantes, es la primera ("Lo visto en clase tiene que ver con mi vida"). La mayoría de los encuestados (13 de 19) señaló que los contenidos vistos en clase tienen que ver con su vida "con frecuencia" o "casi siempre". No obstante, existe un grupo de alumnos que percibe lo visto en clase más ajeno a su vida, señalando que solo "alguna vez" (4) encuentran relación, que "rara vez" (1) o que "la mitad de las veces" (1).

Respecto al *análisis de documentos*, la pregunta que tomaremos en consideración en este punto es la primera ("¿Crees que los temas vistos en clase tienen algo que ver con tu vida y tu experiencia o son ajenos a ti totalmente?"). Las diferentes respuestas de los alumnos han sido categorizadas en tres bloques: "La filosofía es ajena al estudiante" (2), "La filosofía tiene algo que ver con la experiencia del estudiante" (3) y "La filosofía está totalmente ligada a la experiencia del estudiante" (14), que es apartado mayoritario.

Los contenidos de la UD...	Nº de alumnos
Son ajenos al estudiante	2
Tienen algo que ver con la experiencia del estudiante	3
Están totalmente ligados a la experiencia del estudiante	14

En las *entrevistas abiertas*, para buscar respuesta a esta cuestión, se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿En alguna ocasión habéis pensado en alguna teoría filosófica para tomar una decisión o posicionarnos en una discusión? ¿Creéis que la filosofía ofrece argumentos válidos a tener en cuenta en las decisiones de la vida real?

La mayoría de los alumnos que se prestaron a responder estas preguntas argumentaron que la filosofía es importante precisamente porque reflexiona sobre los problemas de la vida real (11), y valoraron positivamente que el profesor pusiera ejemplos de situaciones actuales para explicar los contenidos teóricos (6), aunque normalmente no ofrezca ninguna respuesta clara para las decisiones del día a día (4). No obstante, también hubo un grupo de alumnos (5) que afirmaron que frecuentemente en las conversaciones con amigos piensan en lo que los filósofos harían o dirían sobre un determinado tema.

En la *observación participante* cabe destacar, como prueba de la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, que a lo largo del *Prácticum II* un buen número de ellos (10) fue capaz de inventar ejemplos relacionando conceptos filosóficos de clase con circunstancias de su vida cotidiana. Puede que dichos ejemplos no fuesen precisos ni totalmente fieles a los contenidos teóricos (4), no obstante, no se trata en este punto de juzgar la pertinencia de los mismos, sino de reconocer que los alumnos son capaces de aplicar la teoría sobre el mundo real y percibir la actualidad de la filosofía. Asimismo, durante la observación participante, pude observar que muchos alumnos (11) planteaban sus dudas y observaciones no con la mera intención de aclarar los contenidos de cara al examen, sino que más bien parecían inquietados por las repercusiones que las diferentes posiciones filosóficas llevan en la práctica.

GRUPO 1º C:

En la primera pregunta del *cuestionario propio*, los resultados son muy similares a los del otro grupo, un amplio grupo (23 alumnos) respondió que "con frecuencia" o "casi siempre" los contenidos vistos en clase tienen que ver con su vida, mientras que otro grupo menor dijo que lo visto en clase tiene que ver con su vida solo "la mitad de las veces" (3) o "alguna vez" (4).

En el *análisis de documentos* los resultados también son parecidos a los de 1º E. La mayoría de las respuestas (23) han sido categorizadas en el bloque "La filosofía está totalmente ligada a la experiencia del estudiante". Y solo unas pocas en el bloque "La filosofía tiene algo que ver con mi vida" (4) y en "La filosofía es ajena al estudiante" (3).

Los contenidos de la UD...	Nº de alumnos
Son ajenos al estudiante	3
Tienen algo que ver con la experiencia del estudiante	4
Están totalmente ligados a la experiencia del estudiante	23

Durante las *entrevistas abiertas* se formularon las siguientes preguntas:

- ¿En alguna ocasión habéis pensado en alguna teoría filosófica para tomar una decisión o posicionaros en una discusión? ¿Creéis que la filosofía ofrece argumentos válidos a tener en cuenta en las decisiones de la vida real?

Inicialmente, durante las primeras sesiones, los alumnos se mostraban algo cohibidos a la hora de expresar sus opiniones y valoraciones en público, quizás en parte debido al desconcierto provocado por el cambio de profesor. Pienso que este hecho puede explicar que ningún alumno diera una respuesta negativa a esta cuestión (lo cual contrasta con los resultados de los cuestionarios, en los que se aprecia una cierta variedad de opiniones), pues dado que, según entiendo, pretendían agradar al profesor y obtener su reconocimiento, solo se pronunciaron quienes mantenían una postura afín a él. En efecto, la totalidad de respuestas dadas por los alumnos a esta pregunta podría

sintetizarse en que "la filosofía resulta de gran utilidad en la vida diaria, porque permite analizar los problemas críticamente y tener una visión más amplia de las cosas" (12). Además, de estos mismos, algunos (4) añadieron que habitualmente buscan en la filosofía argumentos para posicionarse ante un determinado dilema. No obstante, hubo un pequeño grupo (3) que, pese a estar de acuerdo con el anterior, añadió que "a veces no resulta sencillo ver la relación de algunas teorías con la vida cotidiana, pero cuando el profesor lo explica con ejemplos la filosofía es muy útil". En cualquier caso, tal y como sucedía en los cuestionarios y en el análisis de documentos, las entrevistas abiertas muestran una amplia mayoría de alumnos que perciben una relación entre los contenidos teóricos y su vida real. Es más, las entrevistas abiertas indican que esta mayoría está interesada en la filosofía como algo más que una asignatura a aprobar, y busca en ella maneras de afrontar problemas reales.

Durante la recopilación de información mediante la *observación participante*, como en el grupo anterior, he tomado nota de las intervenciones orales de los alumnos en las que pusieron ejemplos relacionando contenidos teóricos con situaciones reales de su vida. En este grupo, 12 fueron capaces de hacerlo. Además, como dijimos en el apartado de las entrevistas abiertas, se aprecia en las intervenciones orales de los alumnos (14) un interés por solucionar sus dudas que, más allá de aprobar la asignatura, denota la idea de que a través de la reflexión filosófica es posible afrontar cuestiones de la vida real.

3) ¿Han adoptado los estudiantes un enfoque de aprendizaje profundo?

El enfoque de aprendizaje de los estudiantes ha sido definido en base al cuestionario R-SPQ de Biggs. No obstante, para contrastar los resultados también hemos contado con entrevistas abiertas y observación participante.

GRUPO 1º E:

El *cuestionario R-SPQ* distingue cuatro subescalas: motivación profunda (MP), motivación superficial (MS), estrategia profunda (EP) y estrategia superficial (ES). En base a ellas se calcula la puntuación en las escalas: enfoque de aprendizaje profundo (EAP) y enfoque de aprendizaje superficial (EAS).

La puntuación obtenida por este grupo en las subescalas MS y ES es mayoritariamente escasa. Concretamente, en la subescala MS, todos los alumnos puntuaron "muy bajo" (15) o "bajo" (4). Y en la subescala ES, todos puntuaron "muy

"bajo" (9) o "bajo" (9), menos uno que puntuó "alto". Por ello, el nivel de EAS resultante es también muy escaso: todos puntuaron "muy bajo" (11) o "bajo" (8). Sin embargo, pese a que la puntuación en EAS es muy baja, como veremos a continuación, la puntuación en EAP no tiene por qué ser necesariamente muy alta.

En la subescala MP, estos mismos alumnos obtuvieron puntuaciones más bien altas, aunque no tan marcadamente como en las anteriores: "muy alto" (2), "alto" (12), "bajo" (4) y "muy bajo" (1). Pero en EP las puntuaciones están algo más repartidas entre los niveles intermedios: "muy alto" (1), "alto" (9), "bajo" (6) y "muy bajo" (3). A consecuencia de estos resultados, el EAP no puntuó tan alto como bajo puntuó el EAS. Veámoslo: "muy alto" (2), "alto" (9), "bajo" (6) y "muy bajo" (2).

Motivación de aprendizaje	Baja	Media	Alta
Profunda	1	4	14
Superficial	15	4	0

Estrategia de aprendizaje	Baja	Media	Alta
Profunda	3	6	10
Superficial	9	9	1

Enfoque de aprendizaje	Bajo	Medio	Alto
Profundo	2	6	11
Superficial	11	8	0

Análogamente al cuestionario R-SPQ, en las *entrevistas abiertas*, las preguntas dirigidas a responder esta cuestión se centraron en determinar, por un lado, el tipo de

motivación de los estudiantes ante la asignatura; y por otro, la estrategia que adoptan ante la misma. Para ello se formularon las siguientes preguntas:

- En cuanto a la motivación: ¿Por qué estudias filosofía?, ¿Si hubieses terminado tus estudios y estuvieses trabajando, te seguiría interesando la filosofía?

La totalidad de los alumnos que respondieron (13) aseguraron estudiar filosofía con el objetivo de aprobar el curso. Sin embargo, la mayoría de ellos (9) reconocieron que se trata de una asignatura especialmente interesante de la que, más que acumular contenidos teóricos, esperan obtener herramientas y estrategias para entender el mundo actual y posicionarse ante él. En cuanto a si seguirían interesados por la filosofía una vez terminados los estudios, algunos (7) aseguraron que sí, porque forma parte de la vida; mientras que otros (3) manifestaron su deseo de encontrar respuestas satisfactorias antes de ese momento. En cualquier caso, nadie dio una negativa, sino que todos ellos manifestaron una motivación intrínseca por la filosofía, derivada del supuesto de que esta les ayudaría a resolver sus dudas, por lo que, en general, se confirman e incluso mejoran los datos obtenidos en el cuestionario R-SPQ, a saber: que la motivación en este grupo es mayoritariamente profunda. No obstante, un pequeño grupo (3) manifestó su desencanto con la filosofía argumentando que "aporta más preguntas que respuestas", reconociendo que si no se impartiese en el instituto no estudiaría filosofía, porque esta "no suele hablar del mundo real y cuando lo hace trata temas que no son relevantes en la vida cotidiana". Asimismo, estos tres y uno más se atrevieron a reconocer que no terminaban de entender para qué sirve la filosofía, por lo que lógicamente no seguirían interesados en ella al terminar sus estudios. Podemos concluir entonces que también hay un pequeño grupo (4) cuya motivación no es profunda en absoluto, dado que según argumentan, ni siquiera llegan a comprender qué es lo que están estudiando.

- En cuanto a la estrategia: Al estudiar en casa, ¿te sientes satisfecho centrándote en comprender y asimilar los contenidos vistos, o te surgen cuestiones en las que intentas profundizar?

En esta segunda cuestión las opiniones estuvieron más divididas. En primer lugar, hay que decir que de los alumnos que interviniieron (11), la mayoría (8) afirmaron plantearse dudas en las que quisieran profundizar. Sin embargo, la mayor parte de estos (6) reconocieron que nunca o casi nunca buscan información adicional, principalmente por la limitación de tiempo (5), que necesitan dedicar para estudiar todas las asignaturas. Así pues, según los resultados obtenidos en las entrevistas abiertas,

podemos concluir que, en general, la estrategia no es totalmente superficial, pero bien sea por la escasez de tiempo o por otras razones, tampoco es claramente profunda.

A través de la *observación participante*, pude constatar que los estudiantes (12) planteaban afirmaciones y dudas en las que manifestaban un interés por la filosofía que excedía la mera voluntad de aprobar. Un buen número de ellos (6) afirmaron explícitamente que la filosofía les interesa porque plantea cuestiones importantes que habitualmente pasan desapercibidas, y otros tantos (5) directamente planteaban disyuntivas de su propia vida, que pretendían justificar en base a razonamientos filosóficos, por lo que, en definitiva, creo que no es descabellado inferir que el enfoque de aprendizaje de estos estudiantes es mayoritariamente profundo.

GRUPO 1º C:

Los resultados del *uestionario R-SPQ* en este grupo, en lo referente a las subescalas MS y ES, son muy similares a los del otro grupo: en MS, todos puntuaron "muy bajo" (24) y "bajo" (6); y en ES, también una gran mayoría puntuó "muy bajo" (12) o "bajo" (14), y un pequeño grupo "alto" (3) y "muy alto" (1). Por esto, el resultado en EAS es también bastante similar: "muy bajo"(16), "bajo" (13), "alto" (1).

Sin embargo, en la subescala MP, los resultados difieren un poco más con respecto a los del otro grupo, quedando las puntuaciones bastante repartidas en los niveles intermedios. En MP: "muy alto"(5), "alto" (13), "bajo" (11) y "muy bajo" (1). Los resultados en la subescala EP, asimismo, quedan bastante repartidos en los niveles intermedios, por lo que estos sí son similares a los del otro grupo: "muy alto"(4), "alto" (10), "bajo" (15) y "muy bajo" (1). En cuanto al EAP, los resultados también son similares a los del otro grupo, no habiendo una clara mayoría en ninguno de los extremos: "muy alto"(4), "alto" (14) y "bajo" (12).

Motivación de aprendizaje	Baja	Media	Alta
Profunda	1	11	18
Superficial	24	6	0

Estrategia de aprendizaje	Baja	Media	Alta
Profunda	1	15	14
Superficial	12	14	4

Enfoque de aprendizaje	Bajo	Medio	Alto
Profundo	0	12	18
Superficial	16	13	1

En las *entrevistas abiertas*, como en el grupo anterior, distinguiremos dos tipos de preguntas dirigidas a determinar, respectivamente, el tipo de motivación y de estrategia que adoptan los alumnos:

- En cuanto a la motivación: ¿Por qué estudias filosofía?, ¿Si hubieses terminado tus estudios y estuvieses trabajando, te seguiría interesando la filosofía?

Al igual que en 1º E, la totalidad de alumnos que respondieron a esta pregunta (16) afirmó que uno de los motivos para estudiar esta asignatura es aprobar el curso. No obstante, también como en el grupo anterior, un importante grupo de alumnos (12) añadió que aprobar no es el único motivo por el que estudian la asignatura, sino que ven en la asignatura algo más que un trámite a superar. En efecto, de estos 12 alumnos, unos cuantos (8) mantenían que la filosofía es importante porque "ayuda a entender el mundo actual, porque el pensamiento de los filósofos pasados se puede aplicar, en gran medida, a la realidad actual". Y en la misma línea, otros (5) pensaban que "para entender como hemos llegado al mundo actual es necesario conocer el pasado, lo que pensaban nuestros antepasados".

En cuanto al supuesto planteado en la segunda pregunta, hubo opiniones variadas. Por un lado, un gran grupo (14) afirmó que "seguiría mereciendo la pena estudiar filosofía aunque no hubiera exámenes, porque ayuda a entender el mundo actual", aunque algunos (5) reconocieron que "a menudo no es fácil entender los autores sin alguien que los explique, por lo que si no estuviera en el instituto no la estudiaría". En conclusión, los resultados de las entrevistas abiertas son incluso mejores que los del

cuestionario R-SPQ, pues existe una amplia mayoría de alumnos que manifiesta una motivación profunda por la asignatura, derivada de la idea de que esta les ayuda a entender el mundo actual y a resolver sus dilemas.

- En cuanto a la estrategia: Al estudiar en casa, ¿te sientes satisfecho centrándote en comprender y asimilar los contenidos vistos, o te surgen cuestiones en las que intentas profundizar?

Un importante grupo de alumnos (14) afirmó que "esta asignatura es más de pensar que de memorizar", por lo que muchos de ellos (10) afirmaron que a menudo surgen preguntas y dudas que les gustaría aclarar. Algunos de estos (3), aseguraron buscar información adicional con cierta frecuencia, principalmente en internet (2). Sin embargo, la mayoría (7) reconoció no profundizar demasiado en las cuestiones que le surgen (4 apelando a la falta de tiempo y 3 a la dificultad de la tarea), y los demás guardaron silencio, lo cual parece indicar que tampoco dedican más tiempo del imprescindible a la asignatura. En cualquier caso, la estrategia predominante según las entrevistas abiertas no es superficial, dado que en su mayoría reconocen que es una asignatura que exige "pensar más que memorizar". No obstante, de acuerdo con lo que reflejan los resultados del cuestionario R-SPQ, tampoco es predominantemente profunda, dado que generalmente no suelen indagar sobre cuestiones que no se hayan señalado explícitamente para el examen.

Durante la *observación participante* obtuve una información bastante coherente con la recopilada mediante el resto de estrategias investigativas. Al igual que en 1º E, pude percibir que un importante número de alumnos (14) planteó en alguna ocasión dudas u observaciones no reductibles a simples aclaraciones sobre los contenidos teóricos, en las que se apreciaba un interés por la reflexión filosófica que trascendía la mera intención de aprobar. De hecho, en los debates de clase participaba la mayoría de alumnos, a menudo planteando inquietudes y poniendo en común reflexiones personales relacionadas con los contenidos teóricos, por lo que, en definitiva, las observaciones recopiladas mediante esta estrategia investigativa indican que la motivación de estos alumnos es mayoritariamente profunda.

4) ¿Existen pruebas o indicios de que se haya producido un cambio conceptual?

Para responder a esta última pregunta presentaremos en primer lugar los resultados obtenidos a través del cuestionario propio y del análisis de documentos.

Seguidamente, ofreceremos los de las otras dos estrategias investigativas: observación participante y entrevistas abiertas.

GRUPO 1º E:

En cuanto al *cuestionario propio*, la cuestión que utilizaremos para abordar el cambio conceptual es la 2 ("Lo visto en clase me ha servido para conocer nuevos problemas o soluciones"). La mayoría de los alumnos (12) respondieron a esta pregunta que "con frecuencia" o "casi siempre". No obstante, también hay quien contestó "la mitad de las veces" (2), "alguna vez" (3) y "rara vez" (2).

En el *análisis de documentos*, la pregunta diseñada para medir el cambio conceptual es la segunda ("¿Te ha servido lo visto en clase para conocer nuevos problemas o posibles soluciones a problemas que ya conocieses previamente, o simplemente has memorizado información que olvidarás en poco tiempo?"). Una vez más, las diversas respuestas han sido categorizadas en tres bloques: "No existe cambio conceptual" (3), "Ciento cambio conceptual" (4) y, el bloque mayoritario, "Existe cambio conceptual" (12).

Indicios de cambio conceptual	Nº de alumnos
No hay cambio conceptual	3
Hay cierto cambio conceptual	4
Hay un evidente cambio conceptual	12

En las *entrevistas abiertas*, las preguntas que se hicieron para tratar de determinar si se ha producido un cambio conceptual son las siguientes:

- ¿Para qué os han servido las clases de filosofía? ¿Creéis que es útil o es una pérdida de tiempo? ¿Os ha hecho cambiar vuestra manera de pensar en algún sentido?

La respuesta predominante a estas cuestiones fue que gracias a esta unidad didáctica tomaron conciencia de muchos problemas que antes ni siquiera se planteaban (9), lo cual les hizo, en cierto modo, cambiar su manera de ver el mundo y replantearse su actitud ante algunos aspectos de la vida (5). Hay otro grupo de alumnos que afirmó conocer previamente los problemas planteados en clase, pero que le habían resultado novedosas e interesantes las diferentes perspectivas desde las que los filósofos los

abordan a la hora de construir sus propios argumentos (4). También hubo cuatro alumnos que mantenían que "la filosofía es solo teórica y muy abstracta, por lo que no sirve para manejarse en el mundo real".

Creo que en esta cuestión las entrevistas abiertas han sido de especial importancia, porque a través de ellas hemos recopilado afirmaciones e impresiones que de otra manera no hubiera sido fácil conseguir y que amplían la fiabilidad de los resultados. En definitiva, estas afirmaciones parecen indicar que los resultados del cuestionario propio son correctos, puesto que confirman la idea de que, excepto un grupo de 4 alumnos, los estudiantes se han apropiado de los conocimientos teóricos vistos en clase y, de hecho, les han servido para replantearse su concepción del mundo.

Durante la *observación participante* pude tomar nota de algunas intervenciones orales que, *grosso modo*, confirman los datos descritos hasta ahora. En este sentido, me parece relevante destacar que durante los debates de clase un importante número de alumnos (10) expresó, explícita o implícitamente, el hecho de que los argumentos y razonamientos filosóficos estudiados les habían hecho replantearse algunas conductas y expectativas de su propia vida, al descubrir problemas o contradicciones en los que antes no habían reparado. En esta línea, algunos (6) afirmaban tener ahora una visión más completa del mundo, entenderlo un poco mejor y por tanto tener una mayor capacidad de decisión; mientras que otros (5) decían ser más conscientes ahora de la complejidad del mundo y de que no es posible entenderlo todo, por lo que manifestaban un cierto desconcierto y desencanto con la filosofía, porque según mantenían, aporta más interrogantes que soluciones. En cualquier caso, la mayoría de los alumnos mencionados parecen haber ampliado la complejidad del prisma desde el que ven el mundo, bien estén o no satisfechos con dicha ampliación, por lo que en última instancia podemos concluir que, en mayor o menor medida, estos alumnos han sufrido un cambio conceptual.

GRUPO 1º C:

En la pregunta dos del *cuestionario propio*, este grupo obtuvo las siguientes puntuaciones: análogamente al grupo anterior, una importante mayoría señaló que a través de la unidad didáctica se planteó nuevos problemas o descubrió soluciones a ellos "con frecuencia" (11) o "casi siempre" (10). Y un grupo menor, "la mitad de las veces" (4), "alguna vez" (3) y "rara vez" (2).

En cuanto al *análisis de documentos*, como en el otro grupo, las respuestas son también muy positivas, resultando mayoritariamente que "Existe cambio conceptual" (21). Un grupo menor ha sido categorizado bajo la etiqueta "Ciento cambio conceptual" (5) y otro como "No existe cambio conceptual" (4).

Indicios de cambio conceptual	Nº de alumnos
No hay cambio conceptual	4
Hay cierto cambio conceptual	5
Hay un evidente cambio conceptual	21

Como en el otro grupo, en las *entrevistas abiertas* se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Para qué os han servido las clases de filosofía? ¿Creéis que es útil o es una pérdida de tiempo? ¿Os ha hecho cambiar vuestra manera de pensar en algún sentido?

Las respuestas que los alumnos dieron a estas preguntas, análogamente a las dadas por el otro grupo, confirman los resultados obtenidos a través de las estrategias investigativas cuyos resultados han sido presentados arriba. Concretamente, 16 alumnos rápidamente se sumaron a la idea de que "la filosofía no es una pérdida de tiempo, sino que es una de las asignaturas más importantes porque aporta una visión más amplia del mundo ayuda a entenderlo". De estos, la mayoría (11) afirmaron que las clases les habían servido para "conocer nuevos problemas y las diferentes perspectivas desde las que afrontarlos", aunque también hubo algunos (5) que pese a reconocer ser conscientes de los nuevos problemas planteados, decían sentirse insatisfechos con las respuestas que aportan los filósofos. En cuanto al hipotético cambio en la manera de pensar, un gran grupo (12) pensaba que en cierto modo sí que había cambiado, puesto que ahora eran más conscientes de la complejidad del mundo, aunque también hubo un pequeño grupo (3) que, pese a reconocer que ahora eran más conscientes de la complejidad del mundo, no creían que esto les hubiera hecho cambiar demasiado su manera de pensar. En cualquier caso, estos resultados confirman los anteriores, pues pese a la diversidad de opiniones, todos los alumnos parecían haber interiorizado la nueva problemática planteada a través de la unidad didáctica y ninguno parecía ser indiferente ante ella.

La *observación participante* confirmó, como en el grupo anterior, que la mayoría de alumnos alcanzó un cierto cambio conceptual. A lo largo del *Prácticum II* pude tomar nota de intervenciones orales de alumnos (16) en las que estos manifestaban interés por conocer las respuestas filosóficas (así como las implicaciones de estas) a problemas de diversa índole. De algún modo, estos alumnos mostraban un cierto desasosiego o desconcierto provocado por la necesidad de enfrentarse a una información nueva (y a menudo incompatible con las concepciones previas), que debían hacer coherente con su esquema mental e integrarla en el mismo. Por estos motivos concluimos que, en mayor o menor medida, en función de la complejidad, flexibilidad y capacidad explicativa de los nuevos esquemas mentales que estos alumnos están generando, han alcanzado el propósito del cambio conceptual.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado desarrollaremos un análisis, valoración e interpretación de los resultados obtenidos en el apartado anterior. Primero, de forma individual, extrayendo las debidas conclusiones en cada puesta en práctica por separado. En segundo lugar, pondremos en común las distintas interpretaciones con el objetivo de discutir los resultados de modo conjunto para así ofrecer mayor solidez y rigor a nuestra investigación.

6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS INDIVIDUALES

En este apartado procederé a recapitular los resultados obtenidos en los dos grupos objeto del estudio, ofreciendo mi interpretación y valoraciones personales al respecto. Primero presentaré unas conclusiones individualmente de cada grupo y, a continuación, trataré de esbozar unas conclusiones generales señalando las similitudes y divergencias en los resultados de ambos grupos para, posteriormente, plantear hipótesis que las explican.

GRUPO 1º E:

En primer lugar, comentaré los resultados de 1º E desde la primera cuestión hasta la cuarta. En la primera pregunta, que trataba de averiguar si los alumnos habían captado el enfoque holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica, los resultados fueron excelentes. Los resultados obtenidos a través de las cuatro estrategias investigativas utilizadas en esta cuestión son coherentes entre sí y se complementan, señalando todas ellas que, en un grado muy alto, la totalidad de los alumnos percibió el enfoque holístico e interdisciplinar, condiciones indispensables para un aprendizaje significativo.

En cuanto a los resultados de la segunda pregunta, también del grupo 1ºE, hay que decir que, como en el caso anterior, las cuatro estrategias investigativas puestas en práctica llegaron a resultados muy parecidos, concordando en que en general, en mayor o menor grado, casi todos los alumnos han alcanzado el objetivo. Tomaremos como referencia los datos del análisis de documentos, dado que en él se perfilan mejor los resultados del cuestionario. Según este, excepto dos alumnos, toda la clase percibe

cierta relación entre los contenidos teóricos y su vida real, considerándolos una herramienta de gran utilidad para posicionarse ante ella, lo cual sin duda repercute positivamente incrementando su motivación intrínseca y facilitando la orientación hacia un enfoque de aprendizaje profundo.

En la tercera pregunta, el cuestionario R-SPQ ofrece unos resultados similares a los obtenidos mediante las entrevistas abiertas y la observación participante. En cuanto a la subescala de la motivación, las tres estrategias investigativas confirman que la de ningún alumno es superficial, no obstante, esto no significa que la de todos ellos sea profunda, pues de hecho, según el R-SPQ, cinco alumnos presentan una MP "baja" o "muy baja". Y algo parecido sucede con la estrategia de aprendizaje, pues según el R-SPQ, solo un alumno muestra una estrategia superficial "alta", sin embargo, como confirman las entrevistas abiertas, no todos los demás alumnos muestran una estrategia claramente profunda, de hecho, 16 puntuaron "bajo" o "muy bajo". Lo que significa que 15 alumnos no se decantan por una estrategia claramente profunda, pero tampoco adoptan una meramente superficial, por lo que aunque no están tan bien encaminados para conseguir un aprendizaje significativo como los que adoptan una estrategia marcadamente profunda, tampoco les es imposible acceder al mismo. En cuanto al enfoque de aprendizaje resultante, ningún alumno obtuvo puntuaciones altas en el EAS, sin embargo, hasta 8 alumnos puntuaron "bajo" o "muy bajo" en el EAP, luego estos 8 alumnos tendrán más complicado conseguir un aprendizaje significativo. En conclusión, aunque la MS y la ES son muy bajas, y la MP es muy alta (excepto en cinco casos), el EAP, que es lo que tratábamos de medir en esta cuestión, no ha sido alcanzado satisfactoriamente por 8 alumnos, por lo que, en definitiva, se suman otros 6 a los 2 alumnos que no habían logrado alcanzar el objetivo en la cuestión segunda, y que, consecuentemente, no han sido capaces de alcanzar el objetivo de la tercera.

Por último, en la cuestión cuarta, los resultados obtenidos mediante el cuestionario propio y el análisis de documentos reflejan que todos los alumnos (excepto 7) han alcanzado el pretendido cambio conceptual innegablemente. Estos resultados son coherentes con los de la pregunta tercera, en el sentido de que esta indica que un grupo de 8 alumnos no está alcanzando adecuadamente los objetivos propuestos. Existen diferencias, no obstante, entre estos 8 alumnos, hay por un lado un grupo de 3 que ha obtenido la puntuación más baja posible en esta pregunta, pero el otro (4) se sitúa en una posición intermedia, habiendo obtenido un cambio conceptual más moderado, lo cual pone de manifiesto que aunque un EAP predispone casi ineludiblemente a un

cambio conceptual, este no es una condición absolutamente necesaria. Por otro lado, las entrevistas abiertas no han sido capaces de captar en esta pregunta a este grupo de 3 alumnos que no ha alcanzado el cambio conceptual. Mi hipótesis es que en esta ocasión, quizá por no haber sido capaz de establecer un *rapport* adecuado, por mi manera de plantear la pregunta o por otros factores contextuales, el grupo de 3 alumnos que debía haber respondido negativamente prefirió mantenerse en silencio. Mediante la observación participante, no obstante, pude constatar que un grupo de 3-4 alumnos no prestaba atención en las clases ni participaba activamente en ellas, por lo que es comprensible que no alcanzaran el pretendido cambio conceptual. Dado que los cuestionarios son anónimos, no es posible aportar pruebas objetivas de que estos 3-4 alumnos, que no mostraban interés en las clases, sean los mismos que los del grupo de 3 que, según los cuestionarios, no había conseguido alcanzar el cambio conceptual, no obstante, es una hipótesis más que probable y, de hecho, refuerza la coherencia del estudio.

En definitiva, podemos concluir que en 1º E aproximadamente 11 alumnos de los 19 que componen la clase han superado con éxito las cuatro cuestiones planteadas, por lo que podemos afirmar sin dilación que han alcanzado el pretendido aprendizaje significativo. Y otro grupo menor (4) ha alcanzado un cambio conceptual más moderado, no siendo el resultado de su aprendizaje tan significativo. Por último, 3 alumnos no han conseguido ningún tipo de cambio conceptual, y consecuentemente, tampoco ninguna significatividad en su aprendizaje. Es grato observar que los resultados han sido coherentes con el planteamiento teórico de nuestra investigación, en el sentido de que como venimos diciendo, las preguntas están ordenadas en un grado de dificultad creciente, por lo que es lógico que en las dos primeras, más alumnos hayan respondido positivamente que en las dos últimas. En efecto, lo primero y más sencillo era captar el enfoque holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica, lo cual consiguieron todos menos uno. Pero esto era condición necesaria, no suficiente, para responder positivamente a la segunda pregunta, en la que como vimos, 2 alumnos respondieron negativamente. Este número se incrementó a 8 en la tercera cuestión, para la cual, recordemos, responder positivamente a la segunda era también condición necesaria pero no suficiente. Y dicho número disminuyó a 3 en la cuarta, pues como dijimos arriba, ello es perfectamente posible, y más teniendo en cuenta que existen grados en la consecución del cambio conceptual, como explicamos en el punto correspondiente.

GRUPO 1º C:

Siguiendo la estructura del grupo anterior, procederé a analizar los resultados obtenidos en este grupo ordenadamente, pregunta por pregunta.

Como en 1º E, los resultados obtenidos en la primera pregunta son magníficos, no habiendo ni un solo alumno incapaz de percibir el enfoque holístico e interdisciplinar desde el que se ha planteado la unidad didáctica. Además, ello lo confirman las cuatro herramientas investigativas puestas en práctica para resolver esta cuestión.

La segunda pregunta, como en el grupo anterior, fue la primera que algunos alumnos fueron incapaces de responder satisfactoriamente, mostrando dificultades para comprender la relación que existe entre los contenidos filosóficos y la vida real. En ello coinciden las cuatro estrategias investigativas utilizadas, apuntando el análisis de documentos que 3 alumnos han puntuado muy bajo en esta pregunta, 4 ni alto ni bajo y 23 alto. En definitiva, una importante mayoría de la clase ha superado con éxito las dos primeras cuestiones, por lo que están bien predisuestos a afrontar la tercera. Veamos sus resultados.

En la tercera cuestión, los resultados del R-SPQ revelan que, como en el otro grupo, ningún alumno presenta una motivación superficial, no obstante, también como en el grupo anterior, esto no significa que la de todos ellos sea profunda, pues de hecho, hasta 12 alumnos presentan una motivación profunda "baja" o "muy baja". Y en cuanto a la estrategia, solo 4 alumnos adoptan una estrategia claramente superficial, pero el número asciende a 16 en los que no han adoptado una estrategia decididamente profunda. Los que sí lo hicieron son, por tanto, 14. Hay pues 12 alumnos que combinan ambas estrategias en su estudio de la materia, sin decantarse demasiado por ninguna de ellas. Respecto al enfoque de aprendizaje, solo un alumno muestra un EAS rotundo, pero como sucedía en las subescalas "motivación" y "estrategia", esto no significa que todos los demás muestren un EAP, pues de hecho, hay 12 alumnos que han obtenido puntuaciones bajas en el mismo. Esto se debe a que, como venimos diciendo, las categorías EAP y EAS no son exactas, sino que existen niveles intermedios. Por ello, en principio estos 12 alumnos no están tan bien preparados para conseguir el pretendido aprendizaje significativo como los 18 que sí han obtenido un enfoque claramente profundo, pero dicho aprendizaje tampoco es completamente inaccesible para ellos, como reflejan los resultados de la siguiente cuestión.

En la cuarta pregunta del cuestionario propio ha captado un grupo de 9 alumnos que no han conseguido un cambio conceptual tan marcado como el resto de sus compañeros (21) que han alcanzado un claro cambio conceptual. El análisis de documentos, en el que los estudiantes tuvieron ocasión de explicar sus respuestas, tuvo como resultado que también 9 alumnos, como señalaron los cuestionarios, había conseguido solo un cambio conceptual moderado. Pero ambas estrategias investigativas coinciden en que dentro de estos 9 alumnos hay grados, según el análisis de documentos, por un lado, un grupo de 4 que no ha alcanzado cambio conceptual ninguno, y otro de 5 que sí ha alcanzado cierto cambio conceptual. Estos 9 alumnos se corresponden con algunos de los 12 que no adoptaron un enfoque de aprendizaje decididamente profundo. Por ello, se confirma que no es completamente necesario obtener una puntuación alta en el EAP del R-SPQ para alcanzar un cierto cambio conceptual. Las entrevistas abiertas son coherentes con estos datos, puesto que había un grupo de 3 alumnos que "pese a reconocer que ahora eran más conscientes de la complejidad del mundo, no creían que esto les hubiera hecho cambiar demasiado su manera de pensar", lo cual refleja que no existe un pleno cambio conceptual. Y recordemos, las entrevistas abiertas (públicas) suelen captar menos respuestas negativas que los cuestionarios (anónimos), por lo cual los resultados obtenidos son lógicos. En cuanto a la observación participante, como podemos ver arriba, también confirma los resultados.

En definitiva, son 18 los alumnos que, sin duda, han alcanzado un aprendizaje significativo, puesto que han adoptado un EAP y han obtenido un claro cambio conceptual. Pero esto no implica que los otros 12 no perciban cierta significatividad en su aprendizaje pues, de hecho, los resultados obtenidos acerca del cambio conceptual reflejan que hasta 26 alumnos han alcanzado cierto cambio conceptual, el cual conlleva una significatividad, aunque también sea limitada. Incluso, de hecho, 3 alumnos de este grupo de 12 han alcanzado satisfactoriamente el cambio conceptual. En suma, solo 4 alumnos quedan en el tercer grupo, en el que supuestamente no han adquirido la más mínima significatividad en su aprendizaje.

COMPARACIÓN DE AMBOS GRUPOS

Siguiendo la estructura de los dos subapartados anteriores, procederé a continuación presentando pregunta por pregunta la comparación de ambos grupos,

aportando los resultados estadísticos obtenidos, para seguidamente ir explicando sus implicaciones y las conclusiones alcanzadas.

La primera cuestión ha obtenido unos resultados muy positivos en ambos grupos, habiendo sido superada con éxito por el 100% de los alumnos. Estos resultados son magníficos en el sentido de que todos los estudiantes han captado el enfoque pretendidamente holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica. Empero, podría objetarse a esta pregunta que es un parámetro inútil, porque no discrimina entre los alumnos que alcanzarán o no un aprendizaje significativo, no obstante, que todos los alumnos las hayan superado óptimamente (aunque en diferente grado) no deja de ser un dato positivo, pues aporta una información valiosísima al confirmar que el enfoque interdisciplinar y holístico de la metodología didáctica puesta en práctica ha sido asimilado correctamente por los alumnos. Además, como venimos diciendo, esto es condición necesaria pero no suficiente para que se produzca un aprendizaje significativo, y dado que no se trata de un objetivo complicado es comprensible que todos los alumnos que hayan prestado un mínimo de atención en alguna clase lo hayan entendido. Paralelamente, el R-SPQ también constata que ni un solo alumno de los grupos analizados muestra una MS alta, y todos menos uno tienen un EAS bajo, por lo que resulta coherente que estos alumnos, con cierta MP (solo hay un alumno en cada grupo con una MP "muy baja") y por tanto cierta implicación en las clases, hayan alcanzado sin problemas el primer objetivo, lo cual a mi entender no resta mérito a los mismos ni desvirtúa la pertinencia de esta pregunta, puesto que a diferencia de esta en el R-SPQ sí que existe una gran varianza en los resultados y, sin embargo, estos corroboran los del cuestionario propio.

La segunda cuestión ha obtenido los siguientes resultados: en 1º C, el 89'4% de los alumnos, en mayor o menor medida, encuentra una relación entre los contenidos teóricos y su experiencia; y en 1º C, el 90%. Aquí los resultados de ambos grupos también han sido muy parecidos, consiguiendo una gran mayoría de los mismos el objetivo que mide la pregunta. No obstante, hay que decir que dentro de este 90% hay una parte de alumnos que han alcanzado a ver solamente una relación ligera y ocasional entre los contenidos vistos en clase y su experiencia personal (15'8%) y otro grupo que es el que propiamente ha sido capaz de entender las implicaciones de la filosofía en la vida real (74'1%). Como podemos apreciar, esta pregunta, a diferencia de la primera, sí que discrimina entre diferentes perfiles de alumnos, no obstante, los resultados siguen

siendo muy positivos en ambos grupos, habiendo alcanzado una amplia mayoría de ellos los resultados esperados.

En la tercera cuestión, el porcentaje de alumnos que han adoptado un EAP alto es el siguiente: en 1º E un 57'8%, y en 1º C un 60%. Lo primero que salta a la vista en esta cuestión es que hemos pasado de cerca de un 90% de alumnos que hasta ahora habían superado satisfactoriamente nuestras preguntas a algo menos del 60%. Sin duda esta diferencia se debe al notable incremento de la dificultad de la cuestión, puesto que adoptar un EAP (en sus dos componentes: motivación y estrategia) no es tan sencillo como comprender adecuadamente los contenidos académicos. No obstante, hemos de recordar que un EAP predispone casi siempre a un cambio conceptual y, en última instancia, a un aprendizaje significativo, pero no significa que dicho aprendizaje sea accesible únicamente previa adopción de un EAP, pues existen varias combinaciones posibles en los enfoques de aprendizaje que, aunque no de un modo tan directo, también pueden conducir a un aprendizaje significativo. De hecho, ha sido muy común en los grupos estudiados el perfil de alumno que no adopta un enfoque de aprendizaje claramente profundo, pero puntúa muy bajo en el enfoque superficial (42'2% en 1º E y 36'6% en 1º C), en otras palabras, de todos los alumnos que no han adoptado un EAP, solo uno de 1º C (3'3%) ha adoptado un EAS.

Ahora, con estos datos presentes, vemos que aunque la cifra inicial de logro de esta cuestión sea significativamente menor que las anteriores, un posterior análisis revela que en realidad los resultados siguen siendo muy positivos, pues de todos los encuestados solo hay un alumno con un EAS definido. Y como hemos dicho, el otro gran grupo de alumnos que no muestra un claro EAP, tampoco se decanta por un EAS, por lo que en definitiva, que adopten una determinada motivación o estrategia en un momento dado va a depender de muchos factores ajenos al alumno, que en sí mismo no está marcadamente predispuesto a ninguno de los dos extremos. En suma, el R-SPQ distingue básicamente entre dos tipos de alumnos, los que alcanzarán sin problemas un cambio conceptual y un aprendizaje significativo, y los que potencialmente también pueden hacerlo pero no está tan claro que finalmente lo hagan. Podríamos hablar de un tercer grupo con un solo integrante, con un EAP bajo y un EAS alto, que difícilmente va a alcanzar cambio conceptual alguno ni, por tanto, significatividad en su aprendizaje.

Y por último, en la cuarta cuestión, el cambio conceptual ha sido alcanzado en diversos grados por un 84'2% de los alumnos de 1º E, y un 86,6% de los de 1º C. Lo primero que hay que explicar aquí es por qué en ambos grupos el cambio conceptual ha

sido alcanzado por más estudiantes que el EAP. Para entender esto hay que recordar que aunque solo en torno a un 60% de los alumnos había alcanzado un EAP, casi todos los demás no puntuaron alto en EAS, no inclinándose decididamente por ninguno de los dos enfoques. Además, el EAP es la suma de MP y EP, de modo que ambas son importantes para determinar el enfoque de aprendizaje, pero ninguna de ellas, por contundente que sea, garantiza un EAP. Teniendo esto presente, se puede dar el caso de que un estudiante con una MP moderada, aunque con una EP muy baja, obtenga un EAP bajo. Sin embargo, este estudiante puede perfectamente alcanzar cierto cambio conceptual, pues en la metodología que hemos puesto en práctica este depende totalmente de la implicación activa de los estudiantes, la cual viene determinada por la motivación más que por la estrategia. El ejemplo descrito ha sido muy común en estudiantes de ambos grupos, que obteniendo una MP media e incluso alta, tienen puntuaciones bajas o muy bajas en la EP. Estos estudiantes, no obstante, en su mayoría han alcanzado cierto cambio conceptual, pues al menos en clase su MP les ha permitido participar e implicarse en las actividades. En definitiva, del cerca de 40% de alumnos que oscilaba entre el EAP y el EAS, alrededor de un 25% ha sido capaz de alcanzar cierto cambio conceptual.

En conclusión, teniendo en cuenta que para poder afirmar con certeza que un alumno ha alcanzado el pretendido aprendizaje significativo, es necesario que haya superado con holgura las cuatro cuestiones analizadas, podemos confirmar que, sin lugar a dudas, un 58'9% de los alumnos de ambos grupos ha conseguido un aprendizaje altamente significativo. No obstante, existe también un segundo grupo (26'5%) que aún no teniendo un claro EAP, ha respondido positivamente a las otras tres cuestiones e incluso alcanzando cierto cambio conceptual, por lo que podemos afirmar que aunque de un modo parcial e incompleto, estos alumnos también han alcanzado un aprendizaje significativo. En último lugar, un reducido grupo que representa el 14'6% de los alumnos, que tampoco había adoptado un EAP, no ha sido capaz de alcanzar cambio conceptual alguno, por lo que no podemos decir que su aprendizaje haya sido significativo.

6.2. PUESTA EN COMÚN DE AMBOS RESULTADOS

Una vez presentada la interpretación individual de los resultados obtenidos en el estudio, procedemos a la comparación de los resultados de ambos investigadores. A pesar de que las unidades didácticas son distintas y se han desarrollados en institutos diferentes, con unos condicionantes contextuales específicos, la metodología didáctica ha sido la misma, basada en principios pedagógicos idénticos, por lo que los resultados obtenidos de su puesta en práctica, son perfectamente comparables. Así pues, las similitudes y diferencias que, de hecho, se han producido en cada caso serán objeto de reflexión en lo que sigue.

En primer lugar, y vistos los porcentajes globales de alumnos que han adquirido un aprendizaje significativo (en distintos grados) extraídos de cada estudio (un 85,4% de los estudiantes en los grupos 1º C y 1º E y un 68,52% en los grupos 1º B y 1º D), cabe adelantar que ha habido una notable mayoría de estudiantes que ha alcanzado los objetivos esperados (aunque no todos desde un enfoque de aprendizaje claramente profundo) manifestados a través de un cambio conceptual, lo cual, recordemos, es el propósito de nuestra metodología didáctica y la cuestión principal de nuestra investigación. No obstante, es importante advertir que existen claras diferencias entre los resultados de los grupos de ambos institutos. Nuestra hipótesis es que estas diferencias no se deben a factores metodológicos, sino más bien motivacionales, es decir, de implicación. La metodología que hemos puesto en práctica está centrada en la actividad del estudiante, por lo que si esta condición no se cumple, es lógico que los resultados no sean los esperados. Por ello, los alumnos que desde el principio han mostrado un nivel bajo de implicación, evidentemente, no han alcanzado un aprendizaje significativo.

Respecto a la primera de las cuestiones ("¿Han comprendido los alumnos el enfoque interdisciplinar y holístico desde el que se plantea la unidad didáctica?"), los resultados son inequívocos. En los cuatro grupos estudiados los alumnos han captado sin problemas el carácter holístico e interdisciplinar de las unidades didácticas, obteniendo casi todos unas puntuaciones muy altas en ambos parámetros. No obstante, esta cuestión nos ha servido solo para verificar que el enfoque metodológico de las unidades didácticas ha sido el que planeamos llevar a cabo, ya que aunque casi la totalidad de los alumnos hayan percibido este enfoque, esta circunstancia no implica la

adopción de un aprendizaje profundo ni de un cambio conceptual. De hecho, como se puede apreciar en la discusión de resultados individuales, esto no sucede en todos los casos.

En cuanto a la segunda cuestión ("¿Qué relación perciben los alumnos entre los contenidos académicos y su experiencia?"), los resultados entre los grupos varían notablemente, no obstante, existe una amplia mayoría que, directa o indirectamente, relacionan los contenidos teóricos vistos en clase con su experiencia personal. En los cuatro grupos estudiados, los alumnos que, en las entrevistas abiertas, manifestaban su opinión acerca de esta cuestión, reconocen que la filosofía está presente en su vida. En efecto, quienes intervienen en clase lo hacen, frecuentemente, movidos por un interés personal por la asignatura, por lo que las puntuaciones en esta cuestión son más altas en las entrevistas abiertas que en los cuestionarios. Esto indica que la implicación y la participación en clase son muestra de que existe un interés por la asignatura que excede la mera intención de aprobar. En definitiva, la relación que cada estudiante tenga con la asignatura depende de la motivación que ésta genere y de la relación con su experiencia previa. Entre los cuatro grupos, solo un 18,6% de los alumnos investigados afirma que la filosofía es ajena a su experiencia, mientras que un 29,2% asegura que tiene algo que ver y un contundente 52,2% afirma que los contenidos vistos están totalmente ligados a su experiencia.

Tal y como puede apreciarse en la discusión individual de resultados, los alumnos que han afirmado que la filosofía tiene que ver con su experiencia, son los que han desarrollado un aprendizaje significativo, lo cual es lógico, puesto que sin una previa apropiación de los contenidos no es posible alcanzar la pretendida significatividad del conocimiento adquirido. De los 103 estudiantes objeto de nuestra investigación, un 81,4% ha conseguido establecer una relación entre los contenidos académicos vistos y su experiencia personal, lo cual indica que en los cuatro grupos ha habido un alto grado de apropiación de los conocimientos. No obstante, esta cifra tan elevada no se corresponde con la de aquellos que han alcanzado el aprendizaje significativo dado que, para que éste acontezca, son necesarias más condiciones.

La tercera cuestión ("¿Han adoptado los estudiantes un enfoque de aprendizaje profundo?") resulta de especial importancia para lograr la pretendida significatividad en el aprendizaje. En base a los resultados derivados del R-SPQ, contrastados por la observación participante y las entrevistas abiertas, llegamos a la conclusión de que existen diferentes perfiles dentro del conjunto de los estudiantes. Por un lado, aquellos

que han adoptado un enfoque de aprendizaje profundo, que además son algunos de los que manifestaron una alta apropiación de los conocimientos académicos relacionados con su experiencia, están orientados claramente hacia un aprendizaje significativo. Por otro lado, aquellos que, pese a no haber obtenido puntuaciones altas en el enfoque de aprendizaje profundo tampoco lo han hecho en el enfoque superficial, están moderadamente predispuestos a alcanzar un aprendizaje significativo. Por último, aquellos que han adoptado un enfoque de aprendizaje claramente superficial y, que a su vez, manifestaron que los contenidos académicos son ajenos a su experiencia, no han logrado el pretendido aprendizaje significativo.

Como ha quedado reflejado en los resultados de los cuatro grupos estudiados, cabe destacar que la motivación profunda es mucho más frecuente en los estudiantes que la estrategia profunda. Sin embargo, creemos que el hecho de que la estrategia adoptada por los estudiantes no sea decididamente profunda no es consecuencia de la metodología didáctica puesta en marcha sino de factores externos como la limitación de tiempo dedicado a la asignatura, la orientación curricular del Bachillerato, etc.

Respecto a la cuarta cuestión ("¿Existen pruebas o indicios de que se haya producido un cambio conceptual?") constatamos que, aunque en diferentes grados, una clara mayoría ha alcanzado el cambio conceptual (77,8%). Algunos claramente (51,2%) y otros de un modo más somero (26,6%). Lógicamente, existe además una correlación entre quienes adquirieron un claro cambio conceptual y los que adoptaron un enfoque de aprendizaje profundo al tiempo que una estrecha relación con la experiencia. Los que, por su parte, no han logrado un cambio conceptual (22,2%), son aquellos que, o bien, han manifestado un enfoque de aprendizaje claramente superficial, o bien han obtenido puntuaciones muy bajas en el enfoque de aprendizaje profundo, además de ser incapaces de relacionar los contenidos académicos con su experiencia.

En conclusión, paralelamente a la categorización realizada a colación de la pregunta anterior, podemos establecer tres tipologías de estudiantes, en las que reunimos las diferentes características, puesto que en los cuatro grupos estudiados se repiten los mismos patrones:

1) Los estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje profundo (en diversos grados) y alcanzan un claro cambio conceptual. Son aquellos que, además, han percibido activamente el enfoque holístico e interdisciplinar de la unidad didáctica y se han apropiado notablemente de los contenidos vistos en ella. Los estudiantes que conforman este grupo, sin duda, han alcanzado un aprendizaje significativo. (51,6%)

2) Los estudiantes que pese a no adoptar un enfoque de aprendizaje claramente superficial tampoco se decantan por un enfoque claramente profundo, manifestando un cambio conceptual mucho más moderado. Éstos también han percibido activamente el enfoque holístico e interdisciplinar así como han establecido cierta relación entre los contenidos y su experiencia. Los estudiantes que conforman este grupo han desarrollado un aprendizaje menos significativo que los del primer grupo, no siendo posible, en este estudio, determinar el grado de significatividad alcanzado por cada uno de ellos. (26,6%)

3) Los estudiantes que han adoptado un enfoque de aprendizaje claramente superficial o los que puntuaron bajo en ambos enfoques de aprendizaje no han alcanzado un cambio conceptual. Aunque muchos de estos alumnos han captado el enfoque holístico e interdisciplinar, la mayoría de ellos no ha relacionado los contenidos con su experiencia por lo que no ha habido apropiación alguna. Por todo ello, para este grupo de estudiantes no es posible alcanzar un aprendizaje significativo. (21,8%)

De acuerdo con la cuestión principal que ha guiado este estudio, a saber, cómo a través de una determinada metodología didáctica es posible alcanzar un aprendizaje significativo, podemos concluir que en mayor o menor medida, los estudiantes categorizados en los dos primeros grupos referidos (78,2%), han alcanzado un aprendizaje significativo.

7. CONCLUSIONES

En este último punto voy a presentar una breve recapitulación de los que han sido los puntos clave de esta investigación, incluyendo la valoración de los objetivos de la investigación y las cuestiones más relevantes de su puesta en práctica, así como sus resultados, sus limitaciones y los espacios a mejorar. Para finalizar, ofreceré una breve lista con las principales conclusiones de la investigación.

El presente estudio, situado en el marco de la investigación-acción, ha consistido, resumidamente, en la puesta en práctica de una metodología didáctica concreta a través de una misma unidad didáctica en dos grupos de primer curso de Bachillerato, para posteriormente llevar a cabo una investigación sobre sus resultados en el aprendizaje de los alumnos. A través de esta metodología, focalizada en la actividad del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pretendíamos que los estudiantes alcanzasen un aprendizaje significativo en clase de filosofía, condición que consideramos absolutamente necesaria para que esta asignatura tenga sentido y justificación en el Bachillerato.

La significatividad del aprendizaje adquirido por los alumnos ha sido medida combinando una serie de estrategias investigativas cualitativas y cuantitativas, a través de las cuales hemos obtenido la información necesaria para determinar si estos consiguieron el pretendido aprendizaje significativo, en base a cuatro parámetros que, en diferentes dimensiones, caracterizan un aprendizaje de tales características: enfoque holístico e interdisciplinar, relación de los contenidos con la experiencia, enfoque de aprendizaje profundo y cambio conceptual. Dicha información fue posteriormente categorizada e interpretada, obteniendo en el cómputo global unos resultados muy positivos, pues como dijimos en el "Análisis de resultados" hasta un 85'4% de los alumnos estudiados (en mi caso) ha alcanzado en diverso grado los objetivos marcados. Concluimos la investigación entonces confirmando que la metodología didáctica puesta en práctica ha cumplido su propósito, y certificamos que a través de ella es posible que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo, como de hecho ha sucedido.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la más relevante es que no es posible determinar en qué grado exactamente los estudiantes han alcanzado el cambio conceptual y, por tanto, el aprendizaje significativo, pues como explicamos en el

apartado dedicado al cambio conceptual, este se presenta en muy diversos grados, desde la mera adición de información a los esquemas mentales previos del individuo, hasta el reemplazamiento de los esquemas mentales antiguos por otros completamente nuevos. Podemos establecer perfiles de alumnos sobre sus logros más destacados, pero obtener una información más exhaustiva que permita definir con precisión el alcance de los logros de cada estudiante es algo que no ha sido posible en este estudio. Para ello sería necesario un seguimiento individual y extenso en el tiempo, condiciones de las que no dispusimos. Por tanto, la línea de mejora natural a seguir como propuesta de futuro sería ampliar los recursos del estudio, no tanto en el número de alumnos estudiados, pero sí en el tiempo de duración de la investigación con los mismos, para así incrementar la fiabilidad y, sobre todo, la precisión del estudio, cuyo principal punto débil, a mi entender, ha sido la incapacidad de determinar con exactitud el grado de superación de los objetivos previstos.

En último lugar, para terminar, presento a continuación la lista de conclusiones más destacadas a las que hemos llegado tras este estudio:

1. Que los alumnos perciban el carácter holístico e interdisciplinar que orienta la unidad didáctica no implica un aprendizaje profundo.
2. La apropiación de los contenidos está garantizada si el alumno presenta un enfoque de aprendizaje profundo. Resulta mucho más complicado si el enfoque de aprendizaje es superficial.
3. No siempre que hay apropiación de los contenidos hay cambio conceptual. Empero para que haya cambio conceptual, debe haber un nivel medio-alto de apropiación de los contenidos.
4. Si hay cambio conceptual, hay aprendizaje significativo.
5. El aprendizaje puede ser más o menos significativo. Será más significativo cuanto más evidente sea el cambio conceptual y la apropiación activa de los conocimientos. Todo ello facilitado por un enfoque de aprendizaje profundo o, en todo caso, por una motivación profunda. Será menos significativo cuanto menos perceptible sea el cambio conceptual y la apropiación activa de los conocimientos.
6. La metodología didáctica utilizada no es infalible en ningún caso. Aquellos estudiantes cuyos niveles de actividad e implicación sean bajos, no están en condiciones de alcanzar un aprendizaje significativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J. (2002). Knowledge assessment and conceptual understanding. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academics Publishers. pp. 389-413.
- Aparicio, J. J. & Rodríguez Moneo, M. (1992). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. En Rodríguez Moneo, M. (comp.) *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa*, nº 26, pp. 13-30.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (2002). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 133-149.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Carretero, M. & Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (eds.), *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Barcelona: Paidós. pp. 137-153.
- Chi, M. T. H. & Roscoe, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academics Publishers. pp. 3-27.
- DiSessa, A. A. (2002). Why “conceptual ecology” is a good idea. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academics Publishers. pp. 29-60.

- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 97-118.
- García Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, Vol. 3, nº 6, pp. 109-126.
- Hernández Pina, F., García Sanz, Mª. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. Mª., y Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº 2. pp. 487-510.
- Ivarsson, J., Schoultz J. & Säljô, R. (2002). Map reading versus mind reading: revisiting children's understanding of the shape of the earth. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. pp. 77-100.
- Izuzquiza Otero, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- Jonassen, D., Strobel, J. & Gottdenker, J. (2005). Model Building for Conceptual Change. *Interactive Learning Environments*, 13, pp. 15-37.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2).
- López Aguado, M. & Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 4, nº 4, pp. 43-66.
- Marín Martínez, N. (1999). Del cambio conceptual a la adquisición de conocimientos: algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual de J. M. Oliva. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 17, nº 1, pp. 109-114.

- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, Vol. 7, nº 1, pp. 27-39.
- Mayer, R. E. (2002). Understanding Conceptual Change: A commentary. En Limón, M. & Mason, L. (eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. pp. 101-111.
- Morse, J. M. (2003). “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J. M. (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M. P., De La Cruz, M. & Martín, E. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la Ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), pp. 513-520.
- Pratt, D. (2002). Good Teaching: One size fits all? En Ross-Gordon (ed.), *An Update on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham : SRHE and Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). Approaches to learning. En Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*, pp. 38-61. London: Routledge.
- Rebich, S. & Gautier, C. (2005). Concept Mapping to Reveal Prior Knowledge and Conceptual Change in a Mock Summit Course on Global Climate Change. *Journal of Geoscience Education*, Vol. 53, nº 4, pp. 355-365.

- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología*, 13, pp. 71-78.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- VV. AA. (1992). Cambio conceptual y educación. En Rodríguez Moneo, M. (comp.) *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 26.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction, Vol. 4*, pp. 45-69.

9. ANEXOS

- **ANEXO 1: texto sobre los planteamientos de la enseñanza p. 76**
- **ANEXO 2: UD. “Las teorías contractualistas” (Adrián Martínez) ... p. 85**
- **ANEXO 3: UD. “Concepciones filosóficas del ser humano” (Sergio Pons) p. 120**
- **ANEXO 4: Cuestionario R-SPQ de Biggs (2002) traducido p. 134**
- **ANEXO 5: Cuestionario propio p. 137**
- **ANEXO 6: Resultados obtenidos del grupo 1º C (Adrián Martínez) ... p. 139**
- **ANEXO 7: Resultados obtenidos del grupo 1º E (Adrián Martínez) ... p. 145**
- **ANEXO 8: Resultados obtenidos de los grupos 1º B y 1º D (Sergio Pons) p. 151**

ANEXO 1: TEXTO SOBRE LOS PLANTEAMIENTOS DE ENSEÑANZA

A continuación, ofrecemos una reflexión sintética a propósito de los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje que señalan los autores más relevantes al respecto, entre los que hemos escogido a John Biggs y Catherine Tang (1999), Michael Prosser y Keith Trigwell (1999), Daniel Pratt (2002) y Juan Ignacio Pozo (2006) .

La tradición literaria que hemos estudiado coincide en señalar que existen diferentes perspectivas o enfoques desde los que afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, como veremos en lo que sigue, no todos coinciden en la manera de categorizar las diferentes concepciones de la enseñanza, ni en las que consideran más adecuadas.

Así pues, no solo pretendemos realizar un análisis comparativo sobre los marcos que ofrecen los distintos teóricos, sino que más bien éste constituirá una base sobre la que iremos construyendo nuestra propia visión sobre el tema. Con esta intención, presentamos una reflexión sobre la problemática inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como dijimos anteriormente, lejos del rígido esquema tradicional, en el que la enseñanza era concebida como un proceso meramente transmisivo y el estudiante como un agente pasivo cuyo único cometido era asimilar contenidos, la tarea docente se presenta hoy en día como una actividad sumamente compleja. El paradigma conductista ya no convence como en décadas anteriores, y aunque actualmente sigue operando en el ámbito de la práctica educativa, la mayoría de expertos coincide en señalar que es a todas luces insuficiente. En efecto, la enorme complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje impide expresarlo en un esquema tan reduccionista, por lo que numerosos investigadores han tratado de dar nuevas explicaciones teniendo en cuenta nuevos factores que ayuden a comprender el fenómeno de un modo más completo.

La primera cuestión en torno a la que hay que reflexionar para construir un planteamiento de enseñanza es la comunidad docente. Aunque ésta es mayoritariamente consciente de las anteriormente aludidas limitaciones del paradigma tradicional de la enseñanza, sigue anclada o, cuando menos, muy influenciada por el mismo. En parte, este hecho es debido a que (aunque parezca contradictorio) tener una concepción determinada de cómo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica ejecutar dicha concepción, a la hora de la práctica, con un planteamiento didáctico coherente con la misma. De hecho, es muy común que no exista una equivalencia entre concepciones y

planteamientos de enseñanza-aprendizaje. Y esto es así, tal y como entienden Pozo y Prosser y Trigwell, en gran parte debido a que el contexto educativo (entendido en sentido amplio) no es neutro, sino que condiciona notablemente la práctica docente a través de multitud de mecanismos tanto deliberados como involuntarios. De ahí que el contexto educativo sea un factor importantísimo a tener en cuenta en el planteamiento didáctico.

Prosser y Trigwell identifican cinco planteamientos diferentes de enseñanza, en función de la combinación de dos variables que denominan “intenciones” y “estrategias”, en virtud del planteamiento curricular y del diseño instruccional respectivamente. En el ámbito práctico del diseño instruccional encontramos tres distintas estrategias según estén centradas en el profesor, el estudiante o en la interacción entre ambos. Por su parte, en el planteamiento curricular, correspondiente a la variable “intenciones”, identifican cuatro concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: conocimiento como transmisión de información, como adquisición de conceptos, como desarrollo conceptual o como cambio conceptual.

El primer planteamiento de enseñanza que desarrollan (Planteamiento A) consiste en una estrategia centrada en el profesor, con la intención de transmitir información a los estudiantes del modo más claro y eficaz posible. Esta transmisión trata de que los estudiantes memoricen los hechos concretos más relevantes en la materia sin la necesidad de establecer relación entre ellos. Hallamos cierto paralelismo entre este planteamiento A de Prosser y Trigwell y lo que Biggs (1999) denomina el Nivel 1, en el sentido de que la valía del estudiante se mide cuantitativamente por su capacidad de retener la información que el profesor transmite. En ambos casos, se trata de un enfoque tradicional de enseñanza, basado en el paradigma conductista. La responsabilidad del aprendizaje, según Biggs, recae totalmente en el alumno. Por ello, la capacidad del alumno es el factor determinante según esta concepción de la enseñanza, convirtiéndose el proceso educativo en un proceso selectivo. A su vez, Pratt (1998) también coincide en señalar que esta perspectiva de la enseñanza como transmisión (Transmission) supone un compromiso sustancial con el contenido de la materia. Así, para los profesores orientados a la transmisión, lo esencial es dominar el contenido de su asignatura con el propósito de exponerlo del modo más ordenado y clarificador posible. Dicho sea de paso, este primer planteamiento de enseñanza no nos interesa en absoluto para alcanzar nuestros propósitos.

El segundo planteamiento que señalan Prosser y Trigwell (Planteamiento B) también está centrado en el profesor, pero no con la mera intención de transmitir información, sino con la de adquirir conceptos básicos de la disciplina. Los profesores que sostienen este planteamiento asumen, según estos autores, una visión más optimista sobre las capacidades de los estudiantes, creyendo que éstos pueden adquirir los conceptos básicos si se les explican adecuadamente estableciendo relaciones entre ellos. No obstante, este planteamiento sigue relegando, igual que el Planteamiento A, a los estudiantes a una posición de pasividad. Por ello, la principal deficiencia de estos planteamientos es que ambos conducen a un enfoque del aprendizaje superficial. A este respecto, cabe señalar la semejanza entre este segundo planteamiento de Prosser y Trigwell y el Nivel 2 de Biggs, cuyo foco reside en lo que el profesor hace. Esta visión de la enseñanza está centrada en la transmisión de conceptos y comprensión de ideas complejas y no sólo en la memorización de información. Contrariamente al Planteamiento A, el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje no reside en la capacidad o incapacidad del estudiante sino en la habilidad didáctica y el modelo deficiente del profesor. Como se desprende según lo dicho, este segundo planteamiento tampoco nos sirve como base para nuestra propuesta didáctica.

El Planteamiento C de Prosser y Trigwell, a diferencia de los dos anteriores, parte de una estrategia basada en la interacción del profesor y los estudiantes con la intención de que éstos adquieran los conceptos clave de la disciplina. Este planteamiento exige la implicación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, al igual que los Planteamientos A y B, parte de que los estudiantes no son capaces de construir su propio conocimiento, por lo que la intención queda reducida a la adquisición de conceptos. En todo caso, la actividad de los estudiantes se presenta como el factor fundamental del éxito académico. Este tercer planteamiento se sitúa en una posición intermedia entre las estrategias centradas en el profesor, ya referidas, y las focalizadas en los estudiantes, mucho más interesantes para delimitar nuestro planteamiento teórico, que veremos a continuación.

Dentro de los enfoques centrados en el estudiante, Prosser y Trigwell distinguen entre el Planteamiento D y el Planteamiento E, en función de las intenciones, que respectivamente son el desarrollo conceptual y el cambio conceptual. En el Planteamiento D, el profesor ayuda a los alumnos a desarrollar una visión más compleja de la realidad, no simplemente presentándoles nueva información sino animándoles a que construyan su propio conocimiento. De este modo, observamos que el estudiante ya

no es entendido como un mero “contenedor” de información, sino que, de un modo activo, es el responsable y constructor de su propio conocimiento.

Paralelamente, el Planteamiento E, también centrado en el estudiante, entiende que éste es el responsable de construir su propio conocimiento, haciendo hincapié en la necesidad de que en la misma construcción se produzca no solo un desarrollo, sino además un cambio conceptual. En estos dos últimos planteamientos, se parte de que el proceso de aprendizaje no acontece de un modo pasivo y transmisivo, sino que la única manera de que éste suceda es a través de la actividad e implicación del estudiante. Por ello, el profesor entiende que es absurdo intentar transmitir contenidos a los alumnos, porque el único modo de aprender es mediante el “hacer”. Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán centrarse en lo que los estudiantes hacen y no en la función tradicional del profesor. En este sentido, cabe afirmar que nuestra propuesta metodológica comparte la base teórica de los planteamientos D y E de Prosser y Trigwell. No obstante, el planteamiento que más se aproxima a nuestra propuesta didáctica es el E, ya que el cambio conceptual es, precisamente, uno de los parámetros que utilizaremos para corroborar la significatividad del aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, estos dos últimos planteamientos de enseñanza se hallan relacionados con el Nivel 3 de Biggs, explícitamente centrado en lo que el estudiante hace. Según Biggs, en este tercer nivel, la tarea del profesor no es la transmisión, sino apoyar el aprendizaje creando un entorno propicio para que los estudiantes se impliquen activamente en la construcción de conocimiento. Para ello, el profesor deberá reflexionar previamente a su ejercicio docente acerca de cómo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo debe ser abordado. Dicha reflexión deberá girar en torno a tres puntos clave: a) qué van a aprender y qué se espera que sean capaces de hacer, b) qué significa comprender los contenidos de la materia, y c) a través de qué actividades los estudiantes lograrán dicha comprensión. Estas tres cuestiones han constituido el punto de partida para la elaboración de nuestra metodología didáctica.

Tanto los Planteamientos D y E de Prosser y Trigwell como el Nivel 3 de Biggs se hallan estrechamente relacionados con la perspectiva de la enseñanza como desarrollo (Development) de Pratt, la cual también tenemos en cuenta en nuestra propuesta teórica. Desde este punto de vista, el objetivo fundamental del proceso educativo consiste en que los estudiantes sean capaces progresivamente de razonar y resolver problemas cada vez más complejos dentro de un ámbito concreto, es decir, que sean capaces de “hacer”. Este progreso sólo es posible partiendo del principio

constructivista que afirma que los estudiantes utilizan lo que ya saben (conocimientos y experiencias previas) para edificar nuevos conocimientos o habilidades. Según Pratt, el profesor deberá informarse y traducir adecuadamente los conocimientos previos de sus estudiantes, para así establecer conexiones entre éstos y los nuevos de forma que se produzca un aprendizaje progresivo y significativo. La significatividad del aprendizaje exige que haya una implicación activa de los estudiantes en el proceso, dado que en última instancia, desde este punto de vista, centrado en los estudiantes, son ellos los que deben construir su propio conocimiento. Y en un sentido análogo, entendemos que las estrategias centradas en el alumno son la única vía que conduce a un aprendizaje profundo y significativo. De hecho, según creemos, las perspectivas de enseñanza centradas en los estudiantes son, de todas las contempladas, las que ofrecen una visión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, Pratt distingue otras tres perspectivas a considerar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas (Apprenticeship) hace referencia a la enseñanza concebida como mentorización de un estudiante-aprendiz. Desde esta óptica, se pretende que los alumnos transformen su identidad, adoptando el lenguaje, los valores y el modus operandi del experto, colocándolos en situaciones auténticas para que lleven a cabo tareas reales en la práctica concreta. En relación con el esquema de Prosser y Trigwell, pensamos que conecta con el cambio conceptual en la variable de las intenciones, puesto que lo que Pratt pretende aquí es que los estudiantes adquieran nuevas maneras de razonar al situarse en el punto de vista del experto de una materia y, en este sentido, no podríamos estar más de acuerdo con sus afirmaciones.

La segunda perspectiva de Pratt entiende la enseñanza, esencialmente, como una forma de nutrir al estudiante (Nurturing). La novedad principal que introduce este punto de vista, que es su eje central y al tiempo lo diferencia de las perspectivas vistas hasta ahora, es el componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta premisa, el objetivo fundamental del profesor es mantener la autoestima y auto-imagen de sus alumnos lo más alta posible. Para ello, Pratt sugiere que el profesor debe proponer retos accesibles (y exigentes), teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, con el propósito de favorecer su motivación, la cual repercutirá en un incremento de su autovaloración que, según esta perspectiva, es el motor del aprendizaje. Cabe mencionar que, bajo este enfoque, los logros académicos no son un fin en sí mismo, sino que son un medio a través del cual los estudiantes refuerzan su percepción de autoeficacia y, por tanto, su autoestima. En la puesta en

práctica de nuestras unidades didácticas, tendremos en cuenta el componente emocional ya que, de acuerdo con Pratt, entendemos que es muy importante que las actividades diseñadas sean accesibles y exigentes, a la vez que motivadoras, para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.

La última perspectiva señalada por Pratt concibe la enseñanza como vehículo para la reforma social (Social Reform). No es tanto, creemos, un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje del estilo de los vistos hasta ahora, sino que se trata más bien de una posición política respecto al papel que ejerce la educación en el ámbito social. Según expone Pratt, el fin último de la enseñanza, bajo este punto de vista, es conseguir el cambio social. Por ello, la enseñanza será efectiva si el profesor consigue que los estudiantes adopten los ideales que considera necesarios para que se produzca tal cambio. A pesar de que estas indicaciones parecen orientarse a la transmisión de unos únicos ideales aceptables, cabe decir que Pratt advierte que el propósito docente es animar a los estudiantes a que adopten una visión crítica hacia la actualidad. Potenciar el pensamiento crítico es otro de los propósitos cardinales de nuestra propuesta teórica, que se adecua con el espíritu propio de la actividad filosófica y las exigencias normativas del Currículo oficial para la enseñanza de la asignatura “Filosofía y ciudadanía” en el Bachillerato. No obstante, cabe precisar que el pensamiento crítico que pretendemos potenciar en los estudiantes no va dirigido, de una manera explícita, a alcanzar una supuesta reforma de la sociedad, sino que más bien, lo que nos proponemos es que los estudiantes adopten en su vida cotidiana una actitud crítica ante lo obvio y lo dado como incuestionable.

Como aclaración, es importante señalar que, según Pratt, las cinco perspectivas presentadas (las tres vistas ahora y las dos arriba referidas) no son buenas o malas en sí, sino que depende de cómo se lleven a cabo. En cualquier caso, Pratt concluye que el punto crucial no es tomar partido por una u otra sino reflexionar, como docente, en torno a ellas, para desarrollar una visión crítica sobre la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un sentido análogo se orientan las observaciones de Pozo (2006). Según afirma, es fundamental que el profesor reflexione en torno a su propia actividad docente con el objetivo de explicitar las concepciones implícitamente incorporadas que, habitualmente, nos orientan hacia ciertos enfoques sin ser conscientes de ello. Esto sucede debido a que existen criterios y patrones heredados, culturalmente establecidos que, implícita e inconscientemente, por medio de la experiencia cotidiana determinan

nuestro lenguaje, estereotipos sociales y, en definitiva, todas nuestras representaciones de la realidad y, por tanto, también nuestras concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisamente por nuestro total acuerdo con estas aseveraciones es por lo que estamos llevando a cabo el presente análisis reflexivo de las diversas aportaciones de los teóricos que han escrito al respecto, porque sin él lo más probable es que pasáramos por alto numerosos criterios heredados que condicionan la praxis docente sin siquiera ser consciente de ello.

Pozo distingue tres categorías de teorías implícitas incorporadas culturalmente, que dan lugar a tres modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez podemos relacionar con el modelo de las perspectivas de enseñanza que proponen Prosser y Trigwell. No obstante, a nuestro juicio, es importante advertir que los tres modos de concebir la enseñanza que describiremos a continuación se sitúan en un plano teórico diferente de las perspectivas contempladas por el resto de autores estudiados, en el sentido de que su objetivo no es tanto definir las intenciones y estrategias concretas más adecuadas para el aprendizaje, como reflexionar acerca de las representaciones implícitas que subyacen a las distintas concepciones.

La primera categoría que Pozo expone es la “Teoría directa”, término que refiere a la idea de que existe una identificación directa entre el conocimiento “correcto” y lo real (realismo ingenuo). Esta teoría, que comparte la base teórica de los Planteamientos A y B de Prosser y Trigwell, así como del Nivel 1 de Biggs y la transmisión (Transmission) de Pratt, se sitúa dentro del paradigma tradicional de la enseñanza (conductista) afirmando así que el aprendizaje sucede de un modo transmisor centrado en la labor del profesor.

La segunda categoría de Pozo, la “Teoría interpretativa”, parte de principios cognitivistas, entendiendo el aprendizaje como un proceso que implica al estudiante de manera activa, haciendo hincapié en sus estructuras previas y las actividades que se pueden desarrollar a partir de éstas. Así, el profesor se presenta como un “corrector” de la actividad interpretativa de los estudiantes, y dado que no siempre es posible alcanzar un conocimiento correcto, la finalidad es conseguir formular las teorías más aproximadas posibles. Esta teoría parte de una concepción realista, pero no hasta el punto de identificar conocimiento y realidad de un modo ingenuo como la Teoría directa. Así pues, esta segunda teoría de Pozo se distancia de los planteamientos A y B de Prosser y Trigwell y de la idea de que el aprendizaje es posible como mera transmisión de conocimiento. Sin embargo, tampoco podemos encuadrarla dentro de las

perspectivas centradas en el estudiante, puesto que en la actividad interpretativa, el profesor es quien ofrece la manera correcta de interpretar, y los estudiantes deben intentar captarla para amoldarse a ella.

La tercera categoría de Pozo, denominada “Teoría constructivista”, opuesta a la Teoría directa, comparte los principios teóricos sobre los que se sustentan los planteamientos centrados en el estudiante de Prosser y Trigwell. De este modo, entiende que el conocimiento es una construcción subjetiva, dado que no hay correspondencia directa entre el conocimiento y la realidad. El centro de esta teoría es la actividad del estudiante, a través de la cual construirá su visión de la materia. Por ello, al igual que ocurre en el Nivel 3 de Biggs, la importancia del proceso de aprendizaje recae en lo que el estudiante hace.

Una vez completado el marco teórico en torno al cual situamos nuestra propia perspectiva y habiendo reflexionado sobre la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje, procedemos a definir explícitamente nuestra posición, concretamente definida para su aplicación en la materia de “Filosofía y ciudadanía”. Entendemos que la actividad filosófica no consiste en acumular conocimiento sobre las distintas teorías filosóficas de un modo cuantitativo, por lo que, en primer lugar, insistimos en que el modelo tradicional centrado en la enseñanza (conductista) meramente transmisivo no es adecuado para nuestros propósitos. De hecho, la acumulación de conceptos aislados (enfoque atómico) es contraria a la propia actividad filosófica, que trata más bien de interrelacionar y explicar de un modo holístico el conjunto de la realidad. A nuestro modo de ver, el corpus de conocimiento institucionalmente delimitado no constituye un fin en sí mismo, sino más bien el medio a través del cual los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento formal, crítico y reflexivo, puesto que dichas habilidades no pueden desarrollarse de un modo abstracto.

Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, creemos que nuestro enfoque se sitúa dentro del modelo de Prosser y Trigwell, en una posición cercana a los Planteamientos C, D y E, como detallaremos en lo que sigue. Siguiendo con el marco que establecen tales autores, nuestra intención (planteamiento curricular), como venimos diciendo, no se reduce a la transmisión de información, sino que pasa por la adquisición de conceptos como base para lograr un desarrollo conceptual y, en última instancia, un cambio conceptual. Para lograr lo declarado, consideramos fundamental que la estrategia esté centrada en el estudiante, puesto que éste es el único agente capaz de, mediante su implicación activa, alcanzar los propósitos anunciados. En efecto, desde

nuestro punto de vista, la función del profesor se limita a “guiar” y “animar” a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. No quisiéramos que el lector se lleve la idea de que el profesor, en este planteamiento, es irrelevante, sino que lo que queremos poner de relieve es el papel principal que el estudiante debe tomar, como máximo responsable de su aprendizaje. De hecho, entendemos que es a través de la interacción profesor-estudiante como se adquieren los conceptos elementales sin los cuales no puede haber un posterior desarrollo conceptual ni, consecuentemente, un cambio conceptual.

Respecto al Planteamiento C de Prosser y Trigwell, compartimos que la actividad del estudiante es central en su proceso de aprendizaje, pero nos distanciamos de él en el sentido de que éste solo pretende conseguir la adquisición de conceptos, lo cual es comprensible partiendo de su idea de que los estudiantes no son capaces de construir su propio conocimiento. Por ello, en la dimensión de las intenciones, nuestra posición oscila más bien entre los Planteamientos D y E, dado que, como hemos afirmado, no nos limitamos a la mera adquisición de conceptos y, según entendemos, dicha adquisición solo es una herramienta para el desarrollo del pensamiento formal y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Como crítica a estos dos planteamientos, cabe resaltar que echamos en falta una mayor interacción entre el profesor y sus alumnos, pues el profesor debe fomentar el desarrollo de una capacidad crítica en los estudiantes que, por sí mismos, difícilmente podrán alcanzar. Para favorecer dicho desarrollo es crucial, siguiendo las reflexiones de Pratt al respecto de la perspectiva Development, que el profesor tenga en cuenta, como punto de partida, la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, ya que, en consonancia con lo que afirma Jerome Bruner, el currículo en espiral es la única manera de alcanzar un aprendizaje significativo.

Dado que nuestro propósito principal es, sin duda, fomentar el aprendizaje significativo en el aula, la visión de la enseñanza que defendemos estará centrada en la actividad del estudiante, ya que solo en el hacer del estudiante reside la significatividad de lo aprendido. En definitiva, aproximar al estudiante a la actividad filosófica es la única vía para que el estudiante adopte una visión filosófica de la realidad y desarrolle las herramientas necesarias para interpretar el mundo en el que vive.

ANEXO 2: UD. “LAS TEORÍAS CONTRACTUALISTAS” (Adrián Martínez)

UNIDAD DIDÁCTICA

"LAS TEORÍAS

CONTRACTUALISTAS"

ÍNDICE

- 7. INTRODUCCIÓN**
- 8. CONTEXTUALIZACIÓN**
 - 2.1. EL CENTRO Y SU ENTORNO**
 - 2.2. EL GRUPO DE ALUMNOS**
- 9. OBJETIVOS**
 - 3.1. OBJETIVOS DE ETAPA**
 - 3.2. OBJETIVOS DE LA MATERIA**
 - 3.3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**
- 10. CONTENIDOS**
 - 4.1. CONTENIDOS DE LA MATERIA**
 - 4.2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**
 - 4.2.1. CONTENIDOS CONCEPTUALES**
 - 4.2.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**
 - 4.2.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES**
- 11. METODOLOGÍA**
- 12. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES**
- 13. EVALUACIÓN**
 - 7.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
 - 7.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**
 - 7.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN**
- 14. BIBLIOGRAFÍA**
- 15. ANEXOS**

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente programación didáctica se desarrolla en torno a la unidad didáctica "Las teorías contractualistas", perteneciente a la asignatura de primero de Bachillerato, "Filosofía y Ciudadanía". Dicha asignatura aparece como materia obligatoria de Bachillerato en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, que establece la estructura y fija las enseñanzas mínimas correspondientes al Bachillerato para todo el Estado. Este Real Decreto se concreta en la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. EL CENTRO Y SU ENTORNO

El IES Miguel Catalán abrió sus puertas como centro de educación pública en el curso académico 1986-87, aprovechando el edificio del antiguo Colegio-residencia Nuestra Señora del Pilar. Se trata de una emblemática construcción situada en el barrio de La Romareda, diseñada por eminentes arquitectos aragoneses, inaugurada en 1943 y cuyo nombre se debe al prestigioso químico Miguel Antonio Catalán Sañudo. Actualmente cuenta con 125 profesores y 1700 alumnos aproximadamente, divididos en nada menos que 24 grupos de ESO, 12 de Bachillerato y 20 de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, en las especialidades de Comercio y Marketing, Sanidad y Administración. El horario de apertura al público, aprobado en el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, es desde las 8:30 de la mañana hasta las 10:00 de la noche, dado que para satisfacer la demanda hay clases también en horario vespertino y nocturno.

Pese al elevado número de alumnos y las dificultades logísticas que esto conlleva, el IES Miguel Catalán se caracteriza por ser uno de los más prestigiosos en Aragón, tanto por la buena convivencia de toda la comunidad educativa, como por el nivel de implicación y resultados del alumnado. No obstante, pese al buen funcionamiento del centro en general, sus objetivos declarados principales son el fomento de la lectura y la educación ambiental, la continuidad de los Proyectos de Convivencia y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las

diferentes actividades y proyectos del centro. Toda la organización del centro tiene como principal objetivo crear un ambiente integrador que facilite la interacción del alumnado con el medio, promoviendo un entorno facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la formación de ciudadanos libres que conozcan y ejerzan sus derechos, y tengan un aprendizaje continuo a la salida del centro y a lo largo de su vida. Al ser un centro público, es decir, financiado por dinero público procedente del Estado, trata de promover un aprendizaje basado en valores de interés social, entre los cuales los más significativos son: pluralismo, tolerancia y el respeto entre las culturas y los individuos. En definitiva, el centro busca la formación integral del alumnado (desarrollo personal y participación activa y responsable en la sociedad) a través de la acción coordinada de la comunidad educativa.

2.2. EL GRUPO DE ALUMNOS

La presente programación didáctica se orienta a dos grupos de primer curso de Bachillerato de la modalidad de Ciencias y Tecnología del IES Miguel Catalán, el 1º C y el 1º E. La principal diferencia entre ambos grupos, que quizás haga necesario poner en práctica diferentes estrategias metodológicas, es la ratio de alumnos, 30 y 21, respectivamente.

Debido al espacio geográfico en el que se sitúa el instituto, mayormente habitado por familias de clase media, muchas de ellas con puestos de trabajo en la Administración pública, los alumnos del centro no presentan grandes diferencias entre ellos y por lo general están bien integrados. Se trata pues de dos grupos bastante homogéneos, tanto a nivel de edad, puesto que apenas hay repetidores, como a nivel social, cultural, económico, religioso, etc.

La mayoría de los alumnos tiene un buen historial académico, habiendo superado la ESO sin grandes complicaciones, sin embargo, los propios profesores miembros del Departamento de Filosofía del instituto admiten que una gran parte del alumnado del Bachillerato de la especialidad de Ciencias y Tecnología se muestra reacia a realizar actividades relacionadas con la lectoescritura y, de hecho, presenta ciertos problemas de comprensión lectora y expresión oral y escrita. Esto constituye una dificultad de notable importancia en el estudio de la filosofía, puesto que se trata de una actividad con un alto grado de complejidad, que exige un buen nivel de comprensión

lectora y cierta soltura en las habilidades de expresión oral y escrita. No obstante, estas habilidades son precisamente las que más se mejoran con el estudio de la filosofía, por lo que el reto que se nos plantea es accesible a la par que exigente. En caso de que algunos alumnos no alcancen a seguir el ritmo de la clase, se contempla la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares no significativas.

Por último, cabe mencionar que en ambos grupos hay algunos alumnos con alta predisposición y capacidades para el estudio de la filosofía, que manifiestan un elevado desarrollo de las habilidades de pensamiento formal y abstracto, y cuyas intervenciones orales en clase serán muy enriquecedoras para el conjunto de la clase, tanto a nivel motivacional, como cognitivo-intelectual.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVOS DE ETAPA

El currículum aragonés marca para la etapa de Bachillerato una lista de dieciséis objetivos generales que deben tenerse en cuenta en todas las asignaturas que lo componen¹⁸. Por un lado, quizás el más relevante, estos objetivos van dirigidos a lograr en el estudiante una formación integral, es decir, una maduración personal, social y moral, que le permita desenvolverse en el mundo actual ejerciendo una ciudadanía democrática desde una conciencia cívica responsable, crítica y autónoma, siempre en defensa de la igualdad, la justicia y la paz, valorando positivamente el patrimonio natural, cultural, artístico, histórico y lingüístico, así como la diversidad cultural. Asimismo, se pretende educar en el reconocimiento de los avances científicos y tecnológicos, pero teniendo siempre en cuenta la protección del medio. Por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de dominar el lenguaje, entrenando las habilidades de comprensión lectora y de expresión oral y escrita. Y por último, se hace referencia al objetivo de utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación con responsabilidad y solvencia, a promover la seguridad vial, favorecer el espíritu emprendedor y educar en hábitos de vida saludables.

¹⁸ La lista completa de los objetivos de etapa se encuentra en los “Anexos”.

En el siguiente punto veremos cómo estos objetivos se concretan en la asignatura "Filosofía y Ciudadanía" y, posteriormente, expondremos los más relativos a nuestra unidad didáctica.

3.2. OBJETIVOS DE LA MATERIA

La lista completa de objetivos para la materia de "Filosofía y Ciudadanía" se encuentra en el Real Decreto 1681/2007, el cual se puede consultar en los "Anexos". No obstante, para la programación de la presente unidad didáctica, teniendo en cuenta el contexto analizado, los objetivos de la materia que aparecen en el Boletín Oficial del Estado han sido reestructurados en tres puntos principales, con varios objetivos más asociados a cada uno de ellos. La lista de objetivos propuesta es la siguiente:

1. La formación en el alumno de un pensamiento crítico que le permita desarrollar su subjetividad coherentemente a través de la acción comunicativa.

Objetivos asociados:

1.1. Adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén siempre debidamente fundamentadas.

1.2. Argumentar de modo racional los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita.

1.3. Utilizar el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista.

1.4. Analizar las ideas implícitas que subyacen a los argumentos y las falacias del lenguaje.

1.5. Analizar textos filosóficos en su coherencia interna, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.

1.6. Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación.

1.7. Valorar la capacidad transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una efectiva igualdad de oportunidades.

1.8. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

2. Desarrollar habilidades de pensamiento formal complejo.

Objetivos asociados:

2.1. Comprender los mecanismos del razonamiento inductivo-deductivo.

2.2. Entender las relaciones de causalidad a través del análisis de textos filosóficos, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.

2.3. Utilizar el razonamiento en el debate, la argumentación y el análisis sistemático.

3. Comprender los principales problemas filosóficos, presentes en esta unidad, que se han tratado a lo largo de la historia, caracterizando las corrientes filosóficas más influyentes.

Objetivos asociados:

3.1. Comprender que la sociedad en que vivimos es el fruto de aportaciones de las diferentes civilizaciones que se han desarrollado a lo largo de historia previamente, fomentando así el respeto hacia otras culturas.

3.2. Advertir que existe una influencia recíproca entre la evolución histórica de la filosofía y la de otros ámbitos de la cultura.

3.3. Familiarizarse con el *modus operandi* de la filosofía a través de un método constructivo y participativo.

3.4. Emplear con propiedad y rigor los términos y conceptos filosóficos.

3.5. Conocer discursos filosóficos del pasado con el fin de obtener una perspectiva más rica y profunda de los problemas actuales.

3.3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Dentro del marco establecido por los objetivos de etapa fijados en el currículo aragonés para el Bachillerato y en consonancia con los objetivos citados para la asignatura "Filosofía y Ciudadanía", presentaré a continuación los objetivos concretos que perseguimos en esta unidad didáctica:

1. Conocer la dimensión social de la vida humana, el conjunto de organizaciones sociales en las que se realiza, y las principales teorías con las que se explica.
2. Descubrir el funcionamiento de las instituciones y los procesos de socialización con los que el individuo se integra en la sociedad.
3. Describir el proceso de integración social como un proceso de interacción caracterizado por relaciones de cooperación y conflicto.
4. Comprender las posibilidades de la sociedad civil para transformar las organizaciones sociales, renovar la vida institucional y facilitar el cambio social.
6. Conocer la dimensión política del ser humano y el poder como problema antropológico.
7. Analizar el valor del pluralismo como uno de los problemas filosóficos que condicionan las formas organización social y la participación ciudadana.
8. Analizar la legitimidad de las distintas formas de poder.
9. Estudiar la propuesta de legitimación y organización política del contractualismo.
10. Conocer la génesis y estructura del Estado de derecho, deteniéndonos de un modo especial en su evolución hacia el Estado de Bienestar.
11. Comprender el significado de la democracia como organización del poder político e ideal de gobierno.
12. Analizar los modelos, la evolución y las transformaciones de la democracia como sistema de organización política.
13. Plantear la necesidad de una ciudadanía democrática y valorar su importancia en la realización de los ideales democráticos.

4. CONTENIDOS

4.1. CONTENIDOS CURRICULARES

Según establece la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, los contenidos de la materia "Filosofía y Ciudadanía" se encuentran estructurados en cinco grandes bloques que intentan abarcar las principales cuestiones de la reflexión filosófica, a través de los cuales se pretende ofrecer una iniciación completa al mundo de la filosofía. Dichos bloques son los siguientes: *El saber filosófico*, *El ser humano: persona y sociedad*, *Filosofía moral y política*, *Democracia y ciudadanía*. La presente unidad didáctica se enmarca en el último bloque, el cual a su vez se subdivide en los siguientes puntos: *Origen y legitimidad del poder político*, *Fundamentos filosóficos del Estado democrático y de derecho*, *Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos*, *Democracia mediática y ciudadanía global*. Dentro de esta subdivisión, la unidad didáctica que nos ocupa aborda cuestiones de los cinco epígrafes, no obstante, se centra especialmente en los dos primeros. Dicha unidad recibe el nombre de *Las teorías contractualistas* porque estas ocupan un lugar preeminente en la explicación del origen del Estado moderno, no obstante, hay que subrayar que esta unidad no es un ente aislado, sino que forma parte de un bloque mediante el cual se pretende ofrecer un panorama completo de las diferentes visiones filosóficas que explican el origen de la sociedad y del Estado, mostrando los argumentos que unos y otros filósofos han mantenido para defender la legitimidad de los diversos sistemas políticos. Con este propósito, el bloque consta de dos partes fundamentales, a saber: en primer lugar, el paradigma de la antigüedad, representado principalmente por Aristóteles, según el cual el ser humano es, por naturaleza, un ser social, por lo que la *polis* es una cosa natural; y en segundo lugar, el paradigma de la modernidad, reflejado en el contractualismo de Hobbes, Locke y Rousseau, según el cual el ser humano es, ante todo, un ser individual, por lo que la política es algo cultural-convencional. Teniendo esto en cuenta, es conveniente que en el momento de comenzar la unidad didáctica del contractualismo los alumnos ya hayan estudiado el paradigma de la antigüedad, no obstante, este se repasará brevemente antes de centrarnos en la segunda parte del bloque, que es la que nos ocupa.

4.2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Pese a que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales está obsoleta y no se exige en la ley educativa actual, hemos preferido servirnos de ella para organizar este apartado porque resulta muy útil para distinguir clara y rápidamente los puntos principales en torno a los que gira la unidad didáctica en cuestión. Así pues, este apartado se estructura en tres epígrafes: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto a los contenidos conceptuales, han sido definidos intentando seguir una línea cronológica, sin embargo, este no ha sido el principal criterio de organización, sino que se ha preferido priorizar la coherencia y la interrelación entre los contenidos para así facilitar el acceso a los mismos por parte de los alumnos. Así pues, la estructuración de los contenidos no se ha planeado tanto para seguir una secuencia temporal, como para conseguir establecer relaciones entre ellos, las cuales sin duda facilitan la construcción de conceptos complejos y su asimilación. En otro ámbito, también se ha tenido en cuenta el factor motivacional, como veremos en el apartado de temporalización y actividades, tratando de despertar la curiosidad de los alumnos y mostrando la relación entre estos contenidos conceptuales y su experiencia vital.

En lo que respecta a los contenidos procedimentales, son los característicos del trabajo filosófico (análisis de textos, debates, etc). Se han seleccionado fundamentalmente en base a dos criterios: por un lado, en función de su capacidad para favorecer la reflexión filosófica crítica y ordenada, y por otro, por su orientación a mejorar las habilidades de pensamiento formal y abstracto necesarias en filosofía. Todo ello tomando en consideración las destrezas y habilidades previas del alumno, para ir aumentando la complejidad progresivamente.

Por último, entre los contenidos actitudinales, destaca la importancia de promover un sano escepticismo filosófico, aprendiendo a mantener una posición crítica ante lo aparentemente obvio. Asimismo, se apuesta por el diálogo como mejor vía de resolución de conflictos y por la valoración del saber filosófico como fundamento para ejercer una ciudadanía responsable.

4.2.1. CONTENIDOS CONCEPTUALES

- La realidad humana como realidad política.
- Origen y legitimidad del poder político.
- Aristóteles y el *zoon politikon*.
- El contractualismo en los sofistas.
- Maquiavelo y la filosofía política moderna.
- Concepto de democracia. Origen, características y desarrollo.
- Concepto de liberalismo. Origen, características y desarrollo.
- La ficción teórica del "estado de naturaleza" como base del contrato social.

Conceptos de iusnaturalismo e individualismo.

- Las teorías contractualistas de Hobbes, Locke y Rousseau, fundamento filosófico del Estado moderno.
- El contractualismo de Locke.
- Locke y el liberalismo político.
- Adam Smith y el liberalismo económico.

4.2.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Utilizar la disertación filosófica de forma organizada y coherente para expresar las propias ideas y argumentarlas.
- Argumentar las propias ideas estableciendo relaciones entre ellas y algunos conceptos filosóficos de forma correcta y ordenada.
- Participar en debates sobre la organización social del ser humano aportando datos, argumentando opiniones, contrastando ideas e incorporando las aportaciones de los demás en la propia disertación.
- Reflexionar críticamente sobre los problemas filosóficos teniendo en cuenta el momento histórico actual y la evolución que han sufrido con el paso del tiempo.

- Aplicar los criterios de objetividad y universalidad a problemas morales concretos.

- Relacionar los textos filosóficos y su problemática con situaciones vitales concretas.

- Elaborar comentarios de texto atendiendo a los siguientes criterios: lectura y comprensión general del texto, análisis de los términos y su significado, de las ideas y la estructura, de la argumentación y del tipo de discurso filosófico que recoge; síntesis, contextualización y conclusión.

- Adquirir un vocabulario preciso y adecuado al área a través de la lectura de textos, la búsqueda del significado de los términos, la elaboración de esquemas conceptuales, etc.

- Planificar y ejecutar sencillas investigaciones sobre temas de interés general con autonomía progresiva.

- Utilizar fuentes diversas (desde la propia experiencia, los conocimientos de otras disciplinas, los medios de comunicación hasta documentos puramente filosóficos) para recoger, elaborar y contrastar la información.

- Organizar y sistematizar los datos obtenidos a través de estrategias diversas: esquemas, cuadros, resúmenes, guiones, etc.

4.2.3. CONTENIDOS ACTUTUDINALES

- Mostrar una disposición abierta hacia la participación en el proceso colectivo e individual de clarificación y estructuración de las propias ideas.

- Valorar positivamente la discusión con otros, la capacidad de escucha, la disposición a ser refutado cuando se está en el error, el trabajo conjunto y en equipo.

- Mostrar una actitud crítica ante lo dado como incuestionable.

- Reconocer la importancia de la evolución histórica del ser humano, de sus saberes y de sus ideas y valorar de la influencia que este proceso ha tenido en la sociedad actual.

- Valorar adecuadamente la reflexión y el análisis filosófico de las diferentes dimensiones humanas y la relación entre ellas y el momento histórico actual, para ejercer una ciudadanía responsable.

5. METODOLOGÍA

Dadas las limitaciones del paradigma de la enseñanza centrado en la labor del profesor, constatadas por numerosos expertos en las últimas décadas, se aplicará una metodología centrada en la actividad del estudiante, buscando la implicación del grupo en su conjunto sin que por ello se pierdan de vista las características y necesidades individuales. Ha sido ampliamente corroborado que el aprendizaje colaborativo consigue una elevada implicación, porque requiere interactuar con los demás; y que a la vez, es un gran motor del aprendizaje profundo, porque de esta manera el estudiante se ve obligado a discutir sus razonamientos con los de otros, lo que le lleva a replantearse los problemas desde diferentes perspectivas y alcanzar así conclusiones más complejas y fundamentadas. Por ello, el transcurso de la clase se basará, no tanto en la lección magistral y la memorización de contenidos por parte del alumno, sino más bien en una presentación progresiva de la información a través de diversos documentos previamente seleccionados para la unidad didáctica, que serán debatidos conjuntamente, y de actividades especialmente diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos.

En este sentido, cabe otorgar una especial importancia a la *mayéutica* socráctica y a las preguntas orales. Se trata de una técnica didáctica valiosísima para involucrar al alumno en la clase, haciéndole partícipe activo en su aprendizaje. Lo cual, además de animarlo y quitarle miedos, consigue un aprendizaje más duradero y significativo, a la par que contribuye a mantener la atención y evitar el aburrimiento. Ciertamente, preparar una clase mediante un juego de preguntas-respuestas no es fácil y conlleva el riesgo de que los alumnos se sientan desorientados, por lo que como hemos dicho anteriormente, contaremos con algunos textos y materiales referentes para la unidad didáctica, pero aún con todo, la *mayéutica* no deja de ser una herramienta crucial para captar la atención de los alumnos y que piensen por sí mismos.

Así mismo, para favorecer al máximo la participación del alumnado, siempre que sea posible y exista una cierta conexión con los contenidos a tratar, se someterán a debate casos reales o verosímiles con un trasfondo filosófico que puedan implicar de

algún modo al alumno, tratando diversos temas de actualidad e interés general que servirán al mismo tiempo para tratar temas transversales como punto de partida para abordar el tema correspondiente e introducir al estudiante en los conceptos que deberá conocer, con una aproximación gradual.

Basándonos en un método activo y participativo, el alumno irá adquiriendo una formación específica progresiva y razonada, desde los niveles de comprensión más básicos hasta adquirir una capacidad para el análisis de cuestiones más complejas. Por otra parte, aunque la mayoría del trabajo se realizará en base a textos, no se descarta el uso de materiales complementarios, ya sean exposiciones del profesor o de los propios alumnos, o el visionado de algún video o documental, aunque ello se reducirá en la medida de lo posible, para no llegar a acostumbrar a los alumnos a que tomen una actitud pasiva.

Resumiendo, en consonancia con el célebre proyecto “Filosofía para niños” de Mathew Lipman, esta unidad didáctica se pondrá en práctica fomentando un ambiente de diálogo y debate en la clase, donde los alumnos participen compartiendo sus dudas, razonando sus reflexiones, exponiendo justificadamente sus conclusiones y, en definitiva, buscando entre todos la respuesta más coherente, formando así una comunidad de investigación horizontal en la que todos intervengan activamente. Un grupo de investigación tal constituye sin duda un perfecto ejemplo de cómo fomentar el pensamiento crítico y el ejercicio de la libertad, más que como mero respeto al otro, como una actitud constructiva y abierta en busca de un objetivo común.

6. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

Respecto a la temporalización de la unidad didáctica, partimos de que como materia común en el Bachillerato, la asignatura "Filosofía y Ciudadanía" se imparte durante tres sesiones de una hora cada semana. Tomando esto en consideración, la unidad ha sido diseñada para ser puesta en práctica cumpliendo los objetivos declarados arriba en un plazo de nueve sesiones de una hora, es decir, tres semanas lectivas.

La primera sesión tendrá un carácter introductorio, con el propósito de explicar la relevancia del contractualismo como fundamento filosófico del Estado moderno y contextualizarlo en el marco de la filosofía política, que como explicamos en el apartado

de contenidos curriculares, es el objeto del cuarto bloque, en el cual se ubica la unidad. De este modo, esbozando la relación entre la unidad didáctica y la realidad del sistema político actual, esta sesión servirá también para incrementar la motivación intrínseca de los alumnos, al percibir estos que los contenidos guardan relación con su vida y su experiencia. Asimismo, se llevará a cabo una evaluación inicial por medio de preguntas abiertas al grupo, para ver sus posibles conocimientos previos sobre el tema.

Tras una primera sesión introductoria, comienza la segunda fase, que denominaremos fase de análisis y explicación, y que se desarrollará a lo largo de las siguientes seis sesiones, consistiendo básicamente en la lectura y análisis de una selección de textos filosóficos que guiarán la unidad didáctica. Así, cada día se trabajarán uno o varios textos que los alumnos deberán leer detenidamente para luego expresar oralmente sus impresiones sobre los mismos. Como adelantamos en el apartado de metodología, el profesor ejercerá de moderador y guía en la reflexión de los alumnos, ayudándoles a esclarecer el contenido de los textos y animándoles a reflexionar sobre los mismos, de modo que los argumentos presentes en ellos irán siendo descubiertos y ordenados mediante la participación de toda la clase.

La tercera fase se denomina resolución y aplicación de conocimientos porque es en ella donde, de un modo si cabe más explícito, pretendemos que los alumnos vean las aplicaciones prácticas de lo estudiado. Con esta intención, una vez asimilados los contenidos conceptuales vistos en clase, se pretende relacionarlos con la realidad actual para facilitar una comprensión más compleja y profunda de los mismos al conectarlos con la experiencia de un mundo más cercano para los estudiantes.

Finalmente, la fase de evaluación se llevará a cabo en la última sesión. En primer lugar, se encomendará a los alumnos como trabajo para casa la redacción de un breve ensayo personal sobre las repercusiones de lo visto en clase en el mundo actual. Con ello comprobaremos la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, a través de la capacidad de transferencia lejana, es decir, de aplicar los contenidos en un contexto diferente al que fueron explicados. Y, por último, durante esta hora los alumnos realizarán un examen que consistirá en un comentario de texto guiado. Al igual que el ensayo, el objetivo del comentario de texto es determinar si los alumnos han asimilado los contenidos y son capaces de aplicarlos en diferentes contextos. Hemos preferido estos instrumentos de evaluación en detrimento de los exámenes habituales, mayormente, por dos razones, en primer lugar, porque orientan al estudiante a un

aprendizaje más significativo, intentando evitar así la mera repetición memorística; y en segundo, porque favorecen la creatividad y la autonomía en el trabajo académico, al tener que utilizar estrategias de búsqueda y selección de información, para analizarla detenidamente y así ir construyendo una visión crítica y coherentemente argumentada al respecto. Una explicación más detallada de las estrategias de evaluación que seguiremos se ofrece más adelante en el apartado de evaluación.

A continuación presentamos ordenadamente las actividades planificadas para cada una de las nueve sesiones:

1^a FASE: INTRODUCCIÓN.

1^a sesión:

- ▲ Contextualización de la unidad en el marco de la filosofía política por parte del profesor.
- ▲ Planteamiento de cuestiones con un trasfondo propio de la filosofía política que generen curiosidad en el estudiante.

2^a FASE: EXPLICACIÓN Y ANÁLISIS.

2^a sesión :

- ▲ La sociedad y el Estado, ¿productos naturales o culturales?. Repaso de tres textos breves de Aristóteles y su teoría del *zoon politikon*, extraídos de su obra *Política*:

"Está claro que la *polis* es una de las cosas de las cosas naturales y que *el hombre es, por naturaleza, un animal político*. Y el enemigo de la sociedad ciudadana es, por naturaleza, y no por casualidad, un ser inferior (...). Al mismo tiempo, semejante individuo es, por naturaleza, un apasionado de la guerra, como una pieza suelta en un juego de damas".

"La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier otro animal gregario, es clara. La naturaleza, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre entre los animales posee la palabra (...). La palabra existe para

manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto..."

"El que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la polis, sino una bestia o un dios".

▲ Lectura individual y comentario en grupo de un extracto de *La República* de Platón, con el que presentaremos a los sofistas como antecedente del contractualismo. Transcribiendo las palabras del sofista Critias, Platón dice lo siguiente:

"Un tiempo hubo en que la vida del hombre no tenía orden,
era una vida bestial, de la fuerza esclava,
una época en la que no había un premio para los buenos
ni tampoco un castigo para los malvados.
Después, según creo, los hombres establecieron
leyes punitivas, de modo que fuese justicia
un soberano imparcial para todos y la insolencia, su esclava.
Así recibía castigo todo el que erraba.

Tiempo después, pues las leyes impedían,
por su fuerza, cometer a los hombre crímenes manifiestos,
aunque, a ocultas, seguían cometiéndolos, entonces,
yo creo que, por vez primera, un hombre astuto y sabio de mente
inventó, en bien de los hombres, el miedo a los dioses,
para que los malvados temieran, si cometían, a ocultas,
alguna maldad, de obra, palabra o pensamiento".

- ▲ Lectura individual y comentario en grupo de tres fragmentos de *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo, en los que se sientan las bases de la filosofía política moderna separando la moral de la política, explicando el problema de los fines y los medios y distinguiendo entre violencia legítima y violencia ilegítima.

"Pero, siendo mi propósito escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente ir directamente a la verdad real de la cosa que a la representación imaginaria de la misma. Muchos se han imaginado repúblicas y principados que nadie ha visto jamás ni se ha sabido que existieran realmente; porque hay tanta distancia de cómo se vive a cómo se debería vivir, que quien deja a un lado lo que se hace por lo que se debería hacer, aprende antes su ruina que su preservación: porque un hombre que quiera hacer en todos los puntos profesión de bueno, labrará necesariamente su ruina entre tantos que no lo son. Por todo ello es necesario a un príncipe, si se quiere mantener, que aprenda a poder ser no bueno y a usar o no usar de esta capacidad en función de la necesidad".

"En las acciones de todos los hombres y especialmente de los príncipes, donde no hay tribunal al que recurrir, se atiende al fin. Trate, pues un príncipe de vencer y conservar su Estado, y los medios siempre serán juzgados honrosos y ensalzados por todos, pues el vulgo se deja seducir por las apariencias y el resultado final de las cosas, y en el mundo no hay más que vulgo".

"Algunos han conservado el estado mediante la残酷 y otros no. Creo que esto es debido al mal uso o al buen uso de la残酷".

3^a sesión:

- ▲ Presentación de los conceptos de democracia y liberalismo mediante dos textos, respectivamente, extraídos del Diccionario de ética y política de José María Gutiérrez, y del Diccionario de Filosofía Herder. En caso de que no diera tiempo a terminar el segundo, se contempla la opción de acabarlo en la sesión siguiente, en la que solo se ha planificado estudiar un texto. Los textos para esta sesión son

los siguientes:

"Etimológicamente, la palabra democracia proviene de *demos*: pueblo; y *cracia*: gobierno. Literalmente, pues: gobierno del pueblo. El concepto designa un sistema político caracterizado por el hecho de que la soberanía (el poder) reside en el pueblo, quien la ejerce a través de elecciones periódicas para nombrar a sus representantes en los órganos de poder.

Los primeros sistemas democráticos se dieron en la Atenas del siglo V a.C., aunque se trataba de democracias imperfectas, ya que sólo tenían derecho a voto un número limitado de ciudadanos (por ejemplo, las mujeres quedaban excluidas de la vida política).

Durante el siglo XVIII se produjeron dos importantes revoluciones (la Guerra de Independencia norteamericana y la Revolución francesa) contra la Monarquía absoluta, representante del Estado totalitario, y a favor del liberalismo económico y político. Esos dos movimientos significaron el origen de las democracias modernas.

En la actualidad, se entiende por democracia un sistema político que posea, como mínimo, los siguientes rasgos:

- División de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), con mecanismos de mutuo control entre ellos para evitar la concentración o el abuso de poder.

- Elección de los órganos de poder, según el siguiente criterio: cada ciudadano, un voto. Las elecciones deben garantizar la alternancia en el poder de distintos partidos políticos, además de permitir que todos los ciudadanos con plenos derechos puedan elegir y ser elegidos como cargos públicos.

- Existencia de una Constitución que reconozca y garantice el disfrute de los derechos humanos.

- Libertad de expresión y de opinión, con el fin de que todos los ciudadanos puedan ejercer el derecho a la crítica y participar directamente en los debates de interés general.

- Tutela judicial de los derechos, es decir, la justicia debe garantizar que los ciudadanos accedan libremente a sus derechos, y, en el caso de que éstos sean violentados o impedidos, promover las acciones necesarias para que se les restituyan".

"El liberalismo es la teoría política y económica que defiende el primado del principio de la libertad individual. Dicha defensa no supone la mera negación de la autoridad (lo que sería entender la libertad en sentido meramente negativo: como opuesta a sus constricciones), sino la afirmación de la autonomía del individuo para seguir reglas racionales. De esta manera defiende que el *locus* de la libertad es el individuo, por encima del Estado y de la colectividad. Aunque el término se creó posteriormente, como doctrina surgió durante los siglos XVII y XVIII, y arranca de las tesis de Locke, Montesquieu y Adam Smith, entre otros, cuya motivación inicial fue la de oponerse al absolutismo de los monarcas, defender la necesidad de la separación de la Iglesia y el Estado, así como realizar la exigencia de igualdad de todos los hombres ante la ley, y la promulgación de leyes que limitasen el poder de los gobernantes.

[...] Como doctrina económica se desarrolló con Adam Smith, quien criticó la economía planificada de los mercantilistas y señaló la conexión entre liberalismo y crecimiento económico, a la vez que defendía la necesidad de separar la economía de la moral, de la religión y de la misma política, considerando que las leyes del mercado y el libre comercio regulan de forma automática la cooperación entre los hombres, por lo que abogaba por una mínima intervención del Estado en las asuntos económicos.

Como teoría política, el liberalismo que se desarrolló en los siglos XVII y XVIII implicaba la secularización social y la exigencia de separar el poder político del religioso, con lo que, al mismo tiempo, se despolitizaba la religión. Además, también contemplaba la necesidad de separar la política de la moral y, como ya hemos dicho, abogaba por la formulación de legislaciones que limitasen el poder de los gobernantes. Si el liberalismo económico surgió en contra del mercantilismo y de las injerencias estatales en la producción económica, el liberalismo político surgió a partir de las teorías iusnaturalistas y contractualistas que insistían en los derechos universales del hombre. De ahí que Locke iniciase la teoría de la separación de poderes y abogase por la discriminación del poder ejecutivo (gobierno) y del poder legislativo (Parlamento). Esta teoría fue completada por Montesquieu que insistió en la necesidad de separar también el poder judicial (tribunales). En su defensa de la igualdad de todos los hombres ante la ley, los partidarios del liberalismo insistían en que incluso los gobernantes debían estar sujetos a la misma legislación. A su vez, para regular los

mecanismos de poder, defendieron la necesidad de expresar la voz de la soberanía popular mediante elecciones y organizarla en un Parlamento".

4^a sesión:

- ▲ En caso de no haber terminado el texto del liberalismo del día anterior, esta será la primera actividad de la sesión.
- ▲ Lectura individual y comentario en grupo de un extracto del Diccionario de ética y política de José María Gutiérrez, en el que se explica la ficción teórica del "estado de naturaleza" como base del contractualismo. El texto en cuestión es el siguiente:

"La noción de "estado de naturaleza" está directamente relacionada con las teorías del Contrato social elaboradas por pensadores como Hobbes, Locke y Rousseau. Se trata de una ficción teórica (los antropólogos afirman que no ha existido nunca en la realidad tal estado de naturaleza) que sirve como punto de partida para justificar que los seres humanos crearon la sociedad y sus normas de convivencia social a partir de un pacto o contrato.

Según esta ficción teórica, en sus orígenes los seres humanos vivían aislados, es decir, sin constituir sociedades o comunidades estables. Puesto que aún no existía la sociedad, los hombres gozaban de una libertad absoluta, ya que no debían obedecer normas impuestas por algún tipo de poder. Así, los seres humanos disfrutaban de la totalidad de sus derechos individuales sin restricción alguna.

Ahora bien, en un momento histórico concreto (y debido a diversas causas según sea el filósofo que argumenta el Contrato social: a la guerra continua, según Hobbes; a la dificultad para hacer efectivos esos derechos individuales, en el decir de Locke; al deseo de garantizar la subsistencia y mejorar en su bienestar, según Rousseau...), los hombres deciden acabar con el estado de naturaleza y crear una sociedad a partir de acuerdos entre ellos.

Como resultado de la aparición del Estado, los seres humanos verán limitados sus derechos individuales aunque a cambio obtienen mejoras en sus condiciones materiales de vida, a la vez que aseguran una convivencia social".

5^a sesión:

- ▲ Presentación de las características principales del liberalismo político y del contractualismo a través de un extracto de la obra de John Locke: *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil.*

"Siendo los hombres libres e iguales e independientes por naturaleza, [...] nadie puede salir de este estado y verse sometido al poder político de otro, a menos que medie su propio consentimiento. La única manera por la que uno renuncia a su libertad natural y se sitúa bajo los límites de la sociedad civil es alcanzando un acuerdo con otros hombres para reunirse y vivir en comunidad, para vivir unos con otros en paz, tranquilidad y la debida comodidad, en el disfrute seguro de sus propiedades respectivas y con la mayor salvaguardia frente a aquellos que no forman parte de esa comunidad. Esto lo pueden realizar un número de hombres cualesquiera, porque en nada perjudica a la libertad de los demás, a los que se deja en el estado de naturaleza en que se encontraban. Cuando un grupo de hombres ha llegado a un consenso para formar una comunidad o gobierno, se incorporan en el acto al cuerpo político que conforman ellos mismos, en el que la mayoría adquiere el derecho de actuar y decidir por los demás.

En efecto, cuando unos cuantos hombres han constituido una comunidad, mediante un acuerdo de cada uno de los individuos, han hecho de esa comunidad un solo cuerpo con poder para actuar como tal cuerpo unido, lo que se lleva a cabo únicamente a través de la voluntad y determinación de la mayoría. [...] En consecuencia, vemos que en las asambleas con poder para fijar el número, el acto de la mayoría pasa por ser el acto de la totalidad y, por supuesto, sus resoluciones son definitivas, pues se entiende, por ley natural y racional, que cuenta con el poder de dicha totalidad.

Y así, cada hombre que consiente reunirse con otros y formar un cuerpo político bajo un gobierno se pone a sí mismo bajo obligación, ante todos los miembros de esa sociedad, de someterse a la determinación y resoluciones de la mayoría. De otro modo, el pacto originario, por el que tanto él como los demás se incorporan a una sociedad, no tendría ningún significado".

6^a sesión:

- ▲ Continuando con la caracterización del contractualismo de Locke, durante esta hora trabajaremos dos textos de la misma obra utilizada en la sesión anterior que explican, respectivamente, los conceptos de propiedad y derecho a la rebelión:

"26. Aunque la tierra y todas las criaturas inferiores sean a todos los hombres comunes, cada hombre, empero, tiene una "propiedad" en su misma "persona". A ella nadie tiene derecho alguno, salvo él mismo. El "trabajo" de su cuerpo y la "obra" de sus manos podemos decir que son propiamente suyos. Cualquier cosa pues, que él remueva del estado en que la naturaleza le pusiera y dejara, con su trabajo se combina y, por tanto, queda unida a algo que de él es, y así se constituye en su propiedad. [...] Toda la tierra que un hombre labre, plante, mejore, cultive y cuyos productos pueda él usar, será en tal medida su propiedad. Él, por su trabajo, la cerca, como si dijéramos, fuera del común. Ni ha de invalidar su derecho el que se diga que cualquier otro tiene igual título a ella, y que por tanto quien trabajó no puede apropiarse tierra ni cercaría sin el consentimiento de la fraternidad comunera, esto es, la humanidad".

"222. La razón de entrar los hombres en régimen social es la preservación de su propiedad; y su fin al escoger y autorizar un legislativo, que se hagan leyes y establezcan medidas, como guardas y valladeras de las propiedades de toda la sociedad, para limitar y moderar el dominio de cada parte y miembro de ella. Porque supuesto que jamás haya de ser tenido por albedrío social que pueda el legislativo destruir lo que cada cual se proponía asegurar a su entrada en la sociedad, y a cuyo fin el pueblo se sometiera por sí mismo a legisladores de su hechura, siempre que los legisladores intentaren arrebatar y destruir la propiedad de las gentes, o reducirles a esclavitud bajo el poder arbitrario, pondránse en estado de guerra con el pueblo, quien se hallará en aquel punto absuelto de toda ulterior obediencia, y quedará abandonado al común refugio procurado por Dios a todos los hombres contra la fuerza y la violencia. Siempre, pues, que el legislativo transgrediere esta norma fundamental de la sociedad, ya fuere por ambición, temor, locura o corrupción, e intentare aferrar para sí o poner en manos de quienquiera que fuere el poder absoluto sobre las vidas, libertades y haciendas de las gentes, por tal violación de confianza perderá todo derecho a aquel poder que el pueblo

dejara en sus manos para fines totalmente opuestos: el cual retorna al pueblo, y éste cobra el derecho de reasumir su libertad primera y, mediante el establecimiento de un nuevo legislativo (del estilo que juzgare oportuno), proveer a su sosiego y seguridad, que es el fin que a entrar en régimen social indujera a todos. Lo que dije tocante al legislativo en general, es también cierto por lo que se refiere al sumo ejecutivo...

224. Pero se dirá que esta hipótesis suministra levadura para frecuentes rebeliones. A ello he de responder: [...] Grandes errores por parte de los gobernantes, muchas leyes injustas e inconvenientes y todos los resbalones de la fragilidad humana, soportados serán por el pueblo sin motín ni murmullo. Pero si una larga cadena de abusos, prevaricaciones y artificios, convergiendo todos a lo mismo, alcanzan que el pueblo se entere del propósito y no pueda dejar de percibir lo que por debajo cunde, y advierta adonde va a ir a parar, no será extraño que se levante e intente poner la autoridad en mano que le asegure los fines para los cuales fuera erigido el gobierno".

7^a sesión:

- ▲ Lectura individual y comentario en grupo de un texto de Adam Smith, extraído de su obra *La riqueza de las naciones*, en el que se explican las características y principios básicos del liberalismo económico.

"Únicamente el afán de lucro inclina al hombre a emplear su capital en empresas industriales, y procurara invertirlo en sostener aquellas industrias cuyo producto considere que tiene el máximo valor, o que pueda cambiarse por mayor cantidad de dinero o de cualquier otra mercancía. Pero el ingreso anual de la sociedad es precisamente igual al valor en cambio del total producto anual de sus actividades económicas, o mejor dicho, se identifica con el mismo. Ahora bien, como cualquier individuo pone todo su esfuerzo en emplear su capital en sostener la industria doméstica, y dirigirla a la consecución del producto que rinde más valor, resulta que cada uno de ellos colabora de una manera necesaria en la obtención del ingreso anual máximo para la sociedad. Ninguno se propone, por lo general, promover el interés público, ni sabe hasta qué punto lo promueve. Cuando prefiere la actividad económica de su país a la extranjera, únicamente considera su seguridad, y cuando dirige la primera de tal forma que su producto represente el mayor valor posible, sólo piensa en su ganancia propia;

pero en este como en otros muchos casos, es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones. Mas no implica mal alguno para la sociedad que tal fin no entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés, promueve el de la sociedad de una manera más efectiva que si esto entrara en sus designios. No son muchas las cosas buenas que vemos ejecutadas por aquellos que presumen de servir sólo el interés público. Pero esta es una afectación que no es muy común entre comerciantes, y bastan muy pocas palabras para disuadirlos de esa actitud".

3^a FASE: RESOLUCIÓN Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS.

8^a sesión:

- ▲ Visionado y posterior comentario en grupo de dos breves vídeos en los que aparece Margareth Thatcher reproduciendo argumentos del liberalismo económico. Estos videos se pueden encontrar en internet en los siguientes enlaces:

- <http://www.youtube.com/watch?v=-Fc94fOEta8>
- <http://www.youtube.com/watch?v=fVRKNZLkFkA>

- ▲ Lectura individual y comentario en grupo de un texto de Noam Chomsky perteneciente a la conferencia "El gobierno en el futuro", de 1970 en Nueva York, que plantea la incompatibilidad entre los fundamentos filosóficos contractualistas en los que se basan las democracias actuales y el sistema económico capitalista.

"Dado que me ocupo de nuestra sociedad, permítanme que haga unas observaciones, bastante elementales, acerca del papel del Estado, de su probable evolución y de los supuestos ideológicos que acompañan a esos fenómenos y, a veces, los disfrazan. Para empezar, podemos distinguir dos sistemas de poder: el político y el económico. El primero lo constituyen, en principio, unos representantes que elige el pueblo para que decidan la política pública; el segundo, también en principio, es un sistema de poderes privados -un sistema de imperios privados- que están exentos del

control del pueblo, excepto en aquellos aspectos remotos e indirectos en los que incluso una nobleza feudal o una dictadura totalitaria deben responder a la voluntad popular. Esa organización de la sociedad tiene varias consecuencias inmediatas. La primera es que, de una manera muy sutil, induce a gran parte de la población, sometida a decisiones arbitrarias tomadas desde arriba, a aceptar la mentalidad autoritaria. Y, en mi opinión, eso tiene un efecto muy profundo sobre el carácter general de nuestra cultura, que se manifiesta en la creencia de que hay que obedecer órdenes arbitrarias y plegarse a las decisiones de la autoridad. Y, también en mi opinión, uno de los hechos más notables y apasionantes de los últimos años ha sido la aparición de movimientos juveniles que se enfrentan a esas pautas de conducta autoritaria e incluso empiezan a resquebrajarlas.

La segunda consecuencia importante de esa organización de la sociedad es que el ámbito de las decisiones sujetas, en teoría, al menos, al control democrático popular es muy reducido. Por ejemplo, en principio, quedan excluidos legalmente de él las instituciones fundamentales de cualquier sociedad industrial avanzada, es decir, los sistemas comercial, industrial y financiero en su totalidad.

Y la tercera consecuencia importante es que, incluso dentro del reducido ámbito de las cuestiones que se hallan sometidas, en principio, a la toma de decisiones democrática, los centros privados de poder pueden ejercer, como bien sabemos, una influencia desproporcionadamente grande utilizando métodos que resultan obvios, como el control de los medios de comunicación o de las organizaciones políticas, o, de un modo más sencillo y directo, por el simple hecho de que, habitualmente, las figuras más destacadas del sistema parlamentario proceden de ellos. [...]

En resumen, en el mejor de los casos el sistema democrático tiene un ámbito de actuación muy reducido en la democracia capitalista, e incluso dentro de ese ámbito tan reducido su funcionamiento se ve tremadamente obstaculizado por las concentraciones de poder privado y por la manera de pensar autoritarias y pasivas que inducen a adoptar las instituciones autocráticas, como las industrias. Aunque sea una perogrullada, hay que subrayar constantemente que el capitalismo y la democracia, en último extremo, son incompatibles. Creo que un estudio cuidadoso de la materia reforzará aun más esa conclusión. Tanto en el sistema político como en el industrial tienen lugar procesos de centralización del control. [...]

Un estudio cuidadoso de las decisiones civiles y militares tomadas desde la Segunda Guerra Mundial demuestra que esa descripción es, básicamente, correcta. Hace veinte años, el senador Vandenberg manifestó su preocupación ante la posibilidad de que el presidente de Estados Unidos pudiera convertirse "en el principal señor de la guerra del mundo". Eso ya ha ocurrido. Lo demuestra la decisión de iniciar la escalada militar en Vietnam, tomada en febrero de 1965 y que despreciaba cínicamente la voluntad expresada por el electorado. Ese incidente hace patente con toda claridad el papel del pueblo en la toma de decisiones acerca de la guerra y de la paz, así como acerca de las líneas principales de la política general; y también hace patente la irrelevancia de la política electoral a la hora de tomar decisiones de política nacional".

4^a FASE: EVALUACIÓN.

9^a sesión:

- ▲ Tarea para realizar en casa en el plazo de una semana: redacción de un breve ensayo libre y personal en el que aparezcan los conceptos estudiados a lo largo de la segunda fase relacionados con el mundo actual.
- ▲ Prueba escrita a realizar en clase durante esta sesión: comentario de texto guiado. El documento en cuestión se encuentra a continuación:

EXAMEN DE FILOSOFÍA: "LAS TEORÍAS CONTRACTUALISTAS".

Comentario de texto: La concepción del ser humano como individuo o como ser colectivo: consecuencias políticas y económicas.

Desarrollo básico del tema: Explica cual es la idea principal que expresa el texto. Relacionala con las teorías contractualistas y su concepción del ser humano como individuo, así como con el liberalismo político (Locke) y económico (Adam Smith).

"Si en el estado de naturaleza el hombre es tan libre como hemos dicho; si es dueño absoluto de su propia persona y posesiones, igual que el más principal, y no es

súbdito de nadie ¿por qué razón renuncia a su libertad? ¿Por qué entrega su imperio y se somete al dominio y control de otro poder? La respuesta obvia es que, aunque en el estado de naturaleza tiene ese derecho, aun así, su capacidad de disfrutarlo es muy incierta y se ve constantemente expuesta a la invasión de los otros. Pues, al ser todos tan reyes como él, todos por igual, y dado que la mayoría de ellos no son estrictos observadores de la equidad y la justicia, el disfrute de la propiedad de que dispone resulta ser bastante inseguro. Esto es lo que le hace desear abandonar esta condición, que, por muy libre que sea, está llena de temores y peligros continuos. Y no le falta razón cuando procura y anhela unirse en sociedad con otros que ya lo están o que tienen el propósito de estarlo, para la mutua preservación de sus vidas, libertades y haciendas, a todo lo cual me vengo refiriendo con el término general propiedad.

Por lo tanto, el fin supremo y principal de los hombres al unirse en repúblicas y someterse a un gobierno es la preservación de sus propiedades, algo que en el estado de naturaleza es muy difícil de conseguir"

Locke, J.: *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.

ACLARACIONES:

El "Desarrollo básico del tema" se refiere a los elementos principales que deben aparecer en la respuesta al tema en cuestión. Cualquier enfoque o elemento original que sea añadido, si está expuesto de manera razonada y adecuada, será valorado positivamente. De manera opcional, puedes expresar tu opinión razonándola a partir de los conceptos vistos en clase.

7. EVALUACIÓN

Para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo es necesario que exista una coherencia entre los contenidos de la unidad didáctica, los objetivos y la evaluación. Por ello, estableciendo unos objetivos hay que mantener una lógica al señalar los contenidos, al igual que el modo de evaluación, pues además, en última instancia, este condiciona la manera de trabajar de los estudiantes.

Fines y momentos de la evaluación:

- ▲ Evaluación diagnóstica inicial: esto va a permitir un mejor conocimiento del grupo y sus miembros, valorando que conocimientos previos tienen, para poder establecer una atención más especializada y flexible. Esta evaluación se llevará a cabo durante la primera sesión de manera informal, mediante preguntas abiertas al grupo-clase.
- ▲ Evaluación formativa continua: haremos un seguimiento de los conocimientos adquiridos durante la unidad didáctica mediante preguntas intercaladas en las clases y la observación en los debates, prestando atención a aquellas dificultades que puedan ir surgiendo, o aquellos temas que presenten una mayor dificultad.
- ▲ Evaluación sumativa. Se llevará a cabo durante el desarrollo de la unidad didáctica y al finalizar la misma, teniendo en cuenta los criterios de calificación enunciados en el punto siguiente. Para el ensayo y el comentario de texto habrá una prueba de recuperación.

7.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación mínimos que el alumno deberá cumplir de acuerdo con los objetivos para aprobar la unidad didáctica son los siguientes:

- ▲ Explicar las teorías y conceptos filosóficos vistos a lo largo de la unidad didáctica, elaborando juicios razonados sobre los mismos.
- ▲ Comprender la dimensión social de la vida humana, el conjunto de organizaciones sociales en las que se realiza, y las principales teorías con las que

se explica.

- ▲ Analizar textos breves y sencillos de carácter filosófico reconociendo las tesis fundamentales y estableciendo relaciones diversas entre los problemas planteados y los conocimientos previos sobre el tema.
- ▲ Componer textos propios con rigor argumentativo que expresen de forma clara el resultado del trabajo de comprensión y reflexión sobre los problemas filosóficos que se están trabajando y el progreso en la formación de un pensamiento autónomo.
- ▲ Practicar el diálogo filosófico como forma de aproximación colectiva al consenso y como proceso de adquisición de aprendizajes relevantes para la convivencia.
- ▲ Razonar con argumentaciones bien construidas, realizando un análisis crítico y elaborando una reflexión adecuada.
- ▲ Utilizar los conceptos filosóficos para analizar el presente y diseñar propuestas ético-políticas que favorezcan el desarrollo humano.
- ▲ Reconocer y explicar aspectos significativos de la vida humana en sociedad analizando alguno de los problemas fundamentales que la filosofía plantea sobre la organización social y la relación individuo-sociedad.

7.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Hemos seleccionado varios instrumentos de evaluación para así poder abarcar distintos tipos de capacidades y contenidos. Asimismo, están estratégicamente elegidos para favorecer un aprendizaje significativo, pues si, por ejemplo, utilizamos el examen escrito tradicional, lo más común es que los alumnos se limiten a memorizar el temario, es decir, que vuelquen sus esfuerzos en un aprendizaje tan eficaz en su propósito, como superficial y efímero, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá servido de muy poco. Es cierto que la memoria es importante y hay que cultivarla, pero no lo es todo y el aprendizaje no se reduce a la mera retención memorística de fechas, nombres y fórmulas. Por esto, con el propósito de fomentar un aprendizaje más significativo, profundo y perdurable, utilizaremos instrumentos de evaluación que propicien un estudio inteligente y formativo por parte de los alumnos. Con esta intención, en lugar de

plantear una prueba escrita cerrada, que invita a reproducir definiciones y datos, utilizaremos ejercicios más reflexivos y creativos, que a la vez inciten a los alumnos a afrontar el estudio de manera más reflexiva y realicen operaciones intelectuales más complejas; y que, en definitiva, me permitan evaluar más eficazmente el progreso en los objetivos declarados en su apartado correspondiente.

Concretamente, utilizaremos los siguientes instrumentos de evaluación: análisis y comentario de textos, ensayos e intervenciones orales en clase. Creo que estos instrumentos pueden medir mis propósitos bastante mejor que el examen escrito tradicional, pues cumplirán una triple función: por una parte permitirán desarrollar un pensamiento crítico, al tener que valorar y argumentar racionalmente las opiniones; por otra, fomentarán el desarrollo de habilidades del pensamiento complejas, como el razonamiento inductivo-deductivo y la causalidad, al tener que relacionar conceptos y ordenar coherentemente argumentos que se deriven unos de otros; y por último, servirán también para consolidar determinados conocimientos sin limitarse a la memorización de los mismos, al tener que utilizarlos en diversos contextos.

7.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se calcula de cero a diez teniendo en cuenta los siguientes porcentajes:

1. Examen (comentario de texto): 40% de la nota.
2. Realización del ensayo relacionado con la asignatura: 40% de la nota.
3. Asistencia y participación en clase: 20% de la nota.

Para superar la unidad didáctica será necesario obtener, como mínimo, un cinco sobre diez. Los dos primeros puntos, para promediar, deberán superarse como mínimo con un cuatro sobre diez.

Los alumnos que suspendan o no se presenten a alguno de los dos puntos principales tendrán derecho a una prueba de recuperación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ▲ Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- ▲ Locke, J.: *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- ▲ Gutiérrez, J. M.: *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Editorial Mileto, 2004.
- ▲ Brugger, W.: *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Editorial Herder, 1975.
- ▲ Platón: *República*. Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- ▲ Aristóteles: *Política*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- ▲ Maquiavelo, N.: *El Príncipe*. Madrid, Palas Atenea Ediciones, 1998.
- ▲ Smith, A.: *La riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- ▲ Chomsky, N.: *El gobierno en el futuro*. Conferencia pronunciada en Nueva York, 1970.
- ▲ Recursos audiovisuales accesibles en los siguientes enlaces:
 - <http://www.youtube.com/watch?v=-Fc94fOEta8>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=fVRKNZLkFkA>

9. ANEXOS

9.1. CONTENIDOS DE ETAPA

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 establece en su artículo 33 que los objetivos generales del Bachillerato deberán contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades que permitan:

1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
2. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
4. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
5. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
6. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
7. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
8. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
9. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

10. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

11. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

12. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

13. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

14. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

9.2. CONTENIDOS DE LA MATERIA

Tal y como aparece en el Real Decreto 1681/2007, la enseñanza de la asignatura de "Filosofía y Ciudadanía" tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión.

2. Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas.

3. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

4. Practicar y valorar el dialogo filosófico como proceso de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad.

5. Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.

6. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y

evaluación crítica de la misma, promoviendo el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas.

7. Adoptar una actitud de respeto de las diferencias y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

8. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.

9. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

10. Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.

11. Desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa y con la defensa de la naturaleza, desarrollando actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.

ANEXO 3: UD. “CONCEPCIONES FILOSÓFICAS DEL SER HUMANO”
(Sergio Pons)

Unidad Didáctica

CONCEPCIONES FILOSÓFICAS DEL SER HUMANO

Sergio Pons Garcés

Máster del Profesorado, Zaragoza 2013

* * * * *

1. Introducción

La presente Unidad Didáctica, integrada en la materia de “Filosofía y ciudadanía” de 1º de Bachillerato, supone el primer contacto del alumnado con la Antropología Filosófica. Por ello, tiene un carácter introductorio y consiste en un breve recorrido por las respuestas que algunos de los grandes filósofos de la tradición occidental han ofrecido a la pregunta sobre el ser humano.

El referente legislativo para el desarrollo de esta Unidad Didáctica es la Orden del 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así, la Unidad Didáctica está amparada en el Currículo aragonés, además de en los sucesivos niveles de concreción curricular, a saber, el Proyecto Curricular de Centro y la Programación Didáctica del Departamento de Filosofía del IES Grande Covián.

Respecto a la ubicación de la Unidad Didáctica en el contexto del centro, cabe destacar que el IES Grande Covián se sitúa en Las Fuentes, un barrio obrero, de clase media-baja. La mayoría de las familias emigraron a la capital desde zonas rurales hace tres generaciones. Otras familias son población inmigrante (de Europa del este, América latina, norte de África, países subsaharianos y China) llegando a rozar el 30 %. Es relevante destacar que desde el año 2010 el número de estas familias ha disminuido. En todo caso, tanto unas como otras se caracterizan por el bajo nivel de instrucción de los adultos. La actividad económica predominante se encuentra en el sector secundario, ya que la mayoría de las familias trabajan como obreros de diversas empresas. Estas

características del entorno social y familiar del alumnado del centro han de tenerse muy en cuenta a la hora de realizar la programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje concretas de esta Unidad Didáctica.

2. Objetivos

2.1. Objetivos de etapa

De acuerdo con el marco normativo referido anteriormente, una materia perteneciente a la etapa de Bachillerato, debe contribuir a desarrollar las siguientes capacidades:

- a) Consolidar una madurez personal, social y moral que permita tener constancia en el trabajo, confianza en las propias posibilidades e iniciativa para resolver de forma pacífica los conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como resolver nuevos problemas, formular juicios y actuar de forma responsable y autónoma.
- b) Afianzar la adquisición de hábitos de vida saludable y desarrollo personal mediante la práctica autónoma del ejercicio físico y del deporte.
- c) Consolidar los hábitos de lectura, estudio y autodisciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Dominar la lengua castellana y, en su caso, las lenguas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, para su uso adecuado y creativo, tanto en su expresión oral como en la escrita.
- e) Expresarse en una o más lenguas extranjeras de forma oral y escrita con fluidez, corrección y autonomía, en situaciones reales diversas, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.
- f) Analizar, comprender y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, los antecedentes históricos y los factores que influyen en él.
- g) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- h) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico propio de cada ámbito de conocimiento para aplicarlos en la realización de trabajos tanto individuales como de equipo, utilizando diferentes procedimientos y fuentes para obtener información, organizar el propio trabajo, exponerlo con coherencia y valorar los resultados obtenidos.

- i) Utilizar de forma sistemática las tecnologías de la información y comunicación en las actividades habituales de búsqueda, análisis y presentación de la información, así como en las aplicaciones específicas de cada materia, valorando críticamente su uso.
- j) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad elegida, aplicarlos a la explicación y comprensión de los fenómenos y a la resolución de problemas, desde una visión global e integradora de los diferentes ámbitos del saber.
- k) Profundizar en el conocimiento del patrimonio natural, cultural, histórico y lingüístico, en particular el de la Comunidad Autónoma de Aragón, contribuyendo a su conservación y mejora, y desarrollar actividades de interés y respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

De estas once capacidades citadas que el alumnado ha de desarrollar en la etapa de Bachillerato, la Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano” contribuye a desarrollar, en concreto, las siguientes:

- 1) Consolidar una madurez personal, social y moral que permita tener constancia en el trabajo, confianza en las propias posibilidades e iniciativa para resolver de forma pacífica los conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como resolver nuevos problemas, formular juicios y actuar de forma responsable y autónoma.
- 2) Consolidar los hábitos de lectura, estudio y autodisciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- 3) Dominar la lengua castellana para su uso adecuado y creativo, tanto en su expresión oral como en la escrita.
- 4) Analizar, comprender y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, los antecedentes históricos y los factores que influyen en él.
- 5) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad elegida, aplicarlos a la explicación y comprensión de los fenómenos y a la resolución de problemas, desde una visión global e integradora de los diferentes ámbitos del saber.

2.2. Objetivos de la materia “Filosofía y ciudadanía”

La Programación Didáctica de “Filosofía y ciudadanía” del IES Grande Covián, en concordancia con lo dispuesto en el Currículo aragonés, recoge los siguientes objetivos de la materia:

1. Identificar, comprender y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los conceptos y términos básicos, necesarios para su análisis y discusión.
2. Adoptar una actitud reflexiva ante las cuestiones filosóficas, teóricas y prácticas, sabiendo comprender y expresar el fundamento de las ideas principales que en ellas están implicadas.
3. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento, de forma oral y escrita, y desarrollar la capacidad de contrastarlo racionalmente con otras posiciones y argumentaciones.
4. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad.
5. Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
6. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, promoviendo el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas.
7. Adoptar una actitud crítica ante la justificación de desigualdades y discriminaciones injustas, ya sea por sexo, etnias, culturas, creencias u otras características individuales y sociales.
8. Valorar la capacidad organizativa, normativa y transformadora de la inteligencia para construir fundamentos teóricos y abrir caminos a una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades
9. Valorar los esfuerzos teóricos y prácticos para construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.
10. Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, su valor, su construcción esforzada y permanente y su necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.

11. Desarrollar una conciencia cívica, reflexiva, responsable y autónoma, inspirada en los derechos humanos, y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa y con la defensa de la naturaleza, desarrollando actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.

La Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano” contribuye a cumplir los ocho primeros objetivos de la materia transcritos arriba.

2.3. Objetivos específicos de la Unidad Didáctica

1. Comprender el origen, la relevancia y el alcance de la pregunta filosófica “¿Qué es el ser humano?”
2. Situar cronológicamente las principales corrientes filosóficas y autores estudiados señalando los rasgos básicos de su concepción antropológica.
3. Definir, de modo oral y escrito, los conceptos fundamentales estudiados, explicitando, como mínimo, la corriente filosófica a la que pertenece, la época en la que se desarrolla, así como el origen y el devenir del término a lo largo de la historia de la filosofía. Se trata de utilizar los principales conceptos filosóficos con propiedad y rigor.
4. Analizar y comentar textos filosóficos de diversos autores identificando, al menos, su contexto histórico, los problemas que plantea, las tesis que propone y los argumentos que aporta el autor.
5. Identificar el carácter discriminatorio y excluyente de ciertos discursos filosóficos a través del análisis crítico de las distintas perspectivas sobre qué es el ser humano.
6. Consolidar la práctica de las técnicas y estrategias de estudio y trabajo intelectual adecuadas al Bachillerato como instrumento del desarrollo personal del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la realización de todas las actividades apuntadas en los anteriores objetivos.

3. Contenidos

La Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano” está ubicada, según la división que ofrece el Currículo aragonés, en el Bloque III: El ser humano: persona y sociedad. El núcleo de este bloque temático gira en torno al ser humano. Si el resto de unidades de dicho bloque tercero versan sobre las distintas dimensiones

(dimensión natural, dimensión socio-cultural, dimensión lingüística y simbólica) del ser humano, nuestra Unidad Didáctica está centrada, concretamente, en la antropología filosófica, esto es, en las principales respuestas a la pregunta filosófica sobre el ser humano. A continuación, listaremos los contenidos específicos de la Unidad Didáctica siguiendo la distinción tradicional entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.1. Contenidos conceptuales

1. Contextualización

1.1. La antropología dentro del saber filosófico

1.2. El origen de la pregunta antropológica

1.3. Antigüedad y vigencia de la pregunta por el ser humano

2. El ser humano como ser “intermedio”: filosofía griega y medieval-cristiana

2.1. Diferentes concepciones antropológicas en la filosofía griega

2.1.1. Sócrates frente a los sofistas

2.1.2. El dualismo platónico

2.1.3. El hilemorfismo aristotélico y el *anthropos* como *zōon politikon*

2.1.4. Las propuestas helenísticas: epicúreos y estoicos

2.2. La concepción del ser humano en la filosofía medieval cristiana

2.2.1. El teocentrismo y el problema razón-fe

2.2.2. Agustín de Hipona y la cristianización del alma platónica

2.2.3. Tomás de Aquino o cómo teologizar el pensamiento aristotélico

3. El ser humano como “centro”: del Renacimiento a Kant

3.1. El optimismo antropológico característico del Renacimiento

3.2. El ser humano en la filosofía moderna

3.2.1. Alma y cuerpo en Descartes: el dualismo ontológico y antropológico

3.2.2. Hume y los límites del ser humano empírico

3.2.3. Antropología kantiana: el deber moral y la libertad humana

4. El ser humano como “problema”: la filosofía contemporánea

4.1. Darwin y la perspectiva biológica-evolucionista del ser humano

4.2. Marx y la perspectiva socio-histórica: el ser humano como ser alienado

4.3. Nietzsche: vitalismo y tragedia. La llegada del *Übermensch*.

3.2. Contenidos procedimentales

1. Potenciar el razonamiento y la comprensión de la problemática del ser humano, no sólo a lo largo de la historia de la filosofía sino también en la actualidad.
2. Desarrollar las habilidades de lectura y comentario de textos filosóficos.
3. Reconocer la pátina filosófica en muchas ideas actuales acerca de lo que es el ser humano como, por ejemplo, el dualismo alma/cuerpo o mente/cerebro.
4. Identificar la dimensión histórica de la pregunta antropológica.
5. Generar un discurso lógico y maduro al respecto del problema del ser humano.
6. Comprender la relevancia de la antropología filosófica dentro del saber filosófico.

3.3. Contenidos actitudinales

1. Despertar el interés del alumnado por el estudio de la antropología filosófica a través de la pregunta por el ser humano.
2. Valorar el conocimiento teórico y destacar la relevancia de los grandes pensadores de la filosofía occidental.
3. Tomar conciencia de la complejidad y la importancia del problema antropológico.
4. Fomentar el rigor crítico y la argumentación lógica a la hora de utilizar el vocabulario filosófico.
5. Desarrollar el pensamiento crítico.

4. Orientaciones didácticas y metodológicas

El fin que persigue la asignatura “Filosofía y ciudadanía” en Bachillerato es estimular el pensamiento, contribuir a la maduración intelectual de los alumnos y alumnas y animarles a la lectura de obras filosóficas. La Unidad Didáctica “Concepciones antropológicas del ser humano” debe conducir a los jóvenes a conocer y comprender críticamente el conjunto de reflexiones en torno al ser humano y su mundo que se han desarrollado a lo largo de las diferentes épocas históricas. Para ello se pueden tomar como punto de partida las siguientes premisas:

- El conocimiento y la comprensión de diferentes ideas filosóficas suponen una localización temporal del momento histórico en el que cobraron presencia.
- La valoración de todas las aportaciones del pensamiento filosófico al desarrollo del saber en la sociedad proporciona una mentalidad cada vez más crítica y más abierta al conocimiento y a la reflexión sobre los problemas e interrogantes del conocimiento en la actualidad.

- La Filosofía, como vehículo que orienta la acción humana y proporciona respuestas a preguntas esenciales, ha de plantearse como el acercamiento racional a conocimientos globales y universales sobre diferentes campos del saber.
- La materia “Filosofía y ciudadanía”, además, ha de relacionarse estrechamente con las otras áreas del currículo porque todas ellas y, en general, el conocimiento humano son su ámbito de estudio, lo cual implica que los procedimientos de trabajo y el modo de reflexión propio del pensamiento filosófico contribuirán muy positivamente en la actitud de los alumnos y alumnas hacia el conjunto de los aprendizajes.

El vehículo más adecuado para trabajar en el área de Filosofía es la lectura, la reflexión y el análisis a partir de textos filosóficos de autores que han tenido relevancia a lo largo de la historia. Para preparar al alumno a la lectura directa de los textos se precisan ambientaciones, motivaciones, esquemas, subrayado de las líneas esenciales, síntesis, etc. Ésta es la finalidad principal de las dos asignaturas en Bachillerato. No se persigue tanto el conocimiento de nombres e ideas como el desarrollo de capacidades que posibilitan el establecimiento de relaciones entre las aportaciones al conocimiento de autores relevantes del pasado y su vigencia o influencia en los problemas actuales, así como el acercamiento y la comprensión global de aspectos significativos de diferentes culturas y sociedades.

Por todo ello, se pondrá en práctica, durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, una metodología centrada en el estudiante en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje combinarán la sesión expositiva con la mayéutica y la lectura y comentario de textos filosóficos. Asimismo, las clases tendrán una orientación interdisciplinar en las que se relacione el saber filosófico con otros saberes, tendiendo lazos con la literatura, la ciencia, la tecnología, la política y la religión, entre otros. Dicha orientación interdisciplinar partirá, además, de un enfoque holístico de la Unidad Didáctica, de modo que el alumnado perciba el tema en su conjunto, no atómicamente como una serie de autores y teorías acerca del ser humano. Con esto se conseguirá aumentar la significatividad y relevancia de los contenidos vistos a lo largo de las sesiones.

Los recursos y materiales principales empleados para desarrollar la Unidad Didáctica no se reducirán al clásico libro de texto. Cuando sea oportuno se hará referencias a éste, pues es importante que el alumnado perciba y sitúe en todo momento el contenido, pero en ningún caso las sesiones expositivas estarán centradas en él. A lo

largo de las sesiones, se repartirán fotocopias seleccionadas de fragmentos de obras filosóficas a partir de los cuales se organizará la lectura y el comentario.

En cada sesión, a lo largo de la Unidad Didáctica, se hará hincapié en la relación entre los contenidos vistos y la experiencia propia del alumnado, con el propósito de potenciar la transferencia lejana de los conocimientos aprendidos. Un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que no se produce transferencia lejana implica una carencia de significatividad de lo aprendido. Los contenidos, por tanto, deben hacer siempre referencia a los conocimientos previos y a la experiencia cotidiana del alumno, de modo que las estructuras cognitivas devienen cada vez más complejas favoreciendo la comprensión de los conocimientos adquiridos y nunca su mera memorización. Así, se pretende tanto aportar soluciones a problemas que el alumnado ya se había planteado como plantear nuevos problemas a merced de que se produzca un cambio y un desarrollo conceptual.

Como conclusión, exponemos los principios metodológicos que en Historia de la Filosofía tienen una especial importancia, ya que en ella se manifiesta el principio de aprendizaje significativo como atributo inherente a la materia. Los aspectos que orientan esta significatividad son:

- *Principio de actividad*, entendido como la implicación directa en el proceso de reflexión filosófica aportando ideas e incorporando progresivamente los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas del currículo.
- *Principio de construcción de los aprendizajes*, en cuanto a que la reflexión se ha de cimentar sobre experiencias y conocimientos previos que permitan la incorporación de las nuevas adquisiciones en la propia estructura cognitiva y el establecimiento del mayor número posible de relaciones entre los planteamientos personales y los nuevos aprendizajes.
- *Principio de motivación*, según el cual los problemas filosóficos que se tratan se han de poner en relación con el contexto histórico actual para facilitar el establecimiento de un claro paralelismo con los conflictos que despiertan el interés de los jóvenes y permitirles abordar su estudio a partir de la propia experiencia.
- *Principio de flexibilidad*, referido al planteamiento de las cuestiones objeto de estudio, a la secuenciación de los contenidos y a la articulación e incorporación de las aportaciones de diferentes miembros de la comunidad escolar al proyecto educativo para conseguir que éste se adapte a los grupos de alumnas y alumnos a que se dirige.

5. Desarrollo de la Unidad Didáctica. Secuenciación y temporalización

La Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano” se desarrollará en ocho sesiones, reservando una última sesión para la evaluación. En este apartado, apuntaremos las actividades y las referencias de los materiales utilizados para el desarrollo de las mismas.

- *Primera sesión: la pregunta antropológica “¿qué es el ser humano?”*
- Presentación y ubicación del contenido en el conjunto de la asignatura “Filosofía y ciudadanía”.
- Evaluación inicial: el profesor introducirá a los estudiantes en un proceso dialogal socrático, o *mayéutica*, consistente en llevar a cabo indagaciones dialogadas con el fin de sacar a relucir la sabiduría interna latente de los alumnos. Para ello, el profesor lanzará una serie de preguntas relativas a la temática de la antropología filosófica, que guiarán y estimularán la reflexión de los estudiantes para, de ese modo, motivarles estableciendo puentes de unión entre sus ideas previas y las que están por ver. Algunas de las cuestiones planteadas son: ¿Es el ser humano un animal? ¿En qué se diferencia del resto de seres vivos? ¿Qué le hace distinto? ¿Es un ser individual o social/colectivo? ¿Es un producto natural o cultural? ¿Qué es lo que nos hace propiamente humanos? ¿Qué es el dualismo? ¿Y el monismo? ¿Qué es lo que llamamos “yo”? ¿Hay alguna instancia más allá de lo corpóreo? etc.

El profesor procederá, entonces, a explicar el siguiente contenido:

- El lugar de la antropología en el conjunto de la reflexión filosófica
- Origen y desarrollo de la pregunta en Grecia (introducción a los presocráticos, Sócrates y los sofistas)

- *Segunda sesión: dualismo frente a monismo*
- La clase consistirá en una sesión expositiva intercalada con la lectura y comentario de un fragmento de un texto representativo de la antropología platónica. Cf.: PLATÓN, *Fedro*, Ed. Labor, Barcelona, 1991. pp. 312-315.
- Contenidos:

El dualismo platónico a través de tres mitos

El alma eidética frente al alma como principio vital

· *Tercera sesión: el hilemorfismo frente al dualismo*

- La sesión consistirá en una exposición de los contenidos intercalada con la lectura y comentario de un fragmento de un texto muy representativo de la antropología aristotélica. Cf.: ARISTÓTELES, *Política* (Ed. Bilingüe), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989, pp.3-4.

- Contenidos:

El hilemorfismo

El *zōon politikon* aristotélico

· *Cuarta sesión: el cuerpo, cárcel del alma*

- La sesión comenzará con preguntas dirigidas al alumnado con la intención de “refrescar” lo visto en las sesiones anteriores. Continuará con una sesión expositiva sobre los contenidos que aparecen a continuación y concluirá con un debate en torno a la herencia platónica del pensamiento cristiano a propósito del ser humano como un ser compuesto de alma (inteligible, inmortal, inmaterial) y cuerpo (material, corruptible, despreciable), en el que los alumnos han de participar activamente mostrando y madurando sus propias opiniones.

- Contenidos:

Las propuestas helenísticas: introducción al epicureísmo y estoicismo

El yo cristiano y el alma en Agustín de Hipona y Tomás de Aquino

· *Quinta sesión: el antropocentrismo y el dualismo cartesiano*

- La sesión consistirá en una exposición intercalada con la lectura y comentario de una selección de fragmentos de un texto muy representativo de la antropología cartesiana. Cf.: DESCARTES, R., *Meditaciones metafísicas*, KRK, Oviedo, 2011. pp. 156-159 y pp. 164-167.

- Contenidos:

La ruptura del Renacimiento: el ser humano como “centro”

Autoconciencia y mecanicismo: alma y cuerpo en Descartes

Sexta sesión: la razón, esclava de las pasiones y el deber moral kantiano

- La sesión combinará la exposición de los contenidos referidos con la mayéutica basada en preguntas constantes dirigidas al alumnado, de modo que éste construya hipótesis y conjeturas acerca de las afirmaciones antropológicas de Hume y Kant.

- Contenidos:

El empirismo humeano

La concepción antropológica de Hume

Kant y el deber moral

El ser humano según la perspectiva kantiana

Séptima sesión: el alma, cárcel del cuerpo

- La sesión comenzará con un diálogo interactivo entre el profesor y los alumnos acerca de sus conocimientos previos sobre la teoría de la evolución de Darwin a la que no se le dedicará más de diez minutos. El resto de la sesión estará dedicada a la concepción antropológica marxista, guiada a través de la lectura de un pequeño texto de Marx. Cf.: MARX, K. & ENGELS, F., *Once tesis sobre Feuerbach*, Alhambra, Madrid, 1985.

- Contenidos:

Darwin y la concepción biológico-evolutiva del ser humano

Marx: el ser humano como ser alienado

Octava sesión: la llegada del Übermensch

- La sesión comenzará con un breve ejercicio basado en preguntas aleatorias acerca de la concepción marxiana del ser humano para, a continuación, exponer la contrapuesta perspectiva nietzscheana y la crítica a la metafísica platónico-cristiana. Los últimos veinte minutos de la sesión estarán dedicados a la recapitulación de las ideas principales vistas a lo largo de la Unidad Didáctica y a la reflexión sobre la actual concepción antropológica del alumnado. Se reservarán los últimos cinco minutos para resolución de dudas.

-Contenidos:

El vitalismo nietzscheano

El concepto de *Übermensch*

· Novena sesión: evaluación

- La sesión estará enteramente dedicada al proceso de evaluación a través de la realización de un examen cuyas preguntas exigen relacionar las distintas teorías

antropológicas y no memorizar el contenido visto a lo largo de las ocho sesiones anteriores.

6. Criterios de evaluación

La evaluación será formativa y continua. Se evaluará el mayor número de factores del alumno considerados relevantes para su formación a lo largo del proceso de evaluación: conocimientos, actitud, trabajo diario, capacidad de razonar, sintetizar, analizar, creatividad, etc. La evaluación no se puede reducir a una prueba puntual, ya sea oral o escrita. Por ello, se evaluará el progreso manifiesto del alumno, estimulando, de este modo, su afán de superación.

Teniendo presentes los diez criterios de evaluación que establece el Currículo aragonés para la materia “Filosofía y ciudadanía”, proponemos una lista de criterios evaluativos con carácter específico para esta Unidad Didáctica:

1. Reconocer y explicar con rigor la especificidad de la antropología filosófica, diferenciándola de otras áreas del saber filosófico así como de otros saberes.
2. Participar activamente en los diálogos abiertos y debates generados en el aula.
3. Razonar con argumentaciones bien construidas en torno a los conocimientos adquiridos, tanto de forma oral como escrita.
4. Utilizar adecuadamente los conceptos básicos de la antropología filosófica, reconociendo significativamente la corriente filosófica a la que pertenecen.
5. Poseer los instrumentos conceptuales necesarios para elaborar un comentario de texto filosófico.
6. Reconocer e identificar la actualidad de la pregunta central de la antropología filosófica, estableciendo relaciones entre las teorías antropológicas vistas y las perspectivas actuales.
7. Explicar y describir los rasgos más representativos de las diferentes posturas antropológicas a lo largo de la historia de la filosofía.
8. Desarrollar los procedimientos y técnicas básicas de aprendizaje y del tratamiento de la información.

7. Criterios de calificación

La calificación final de la Unidad Didáctica “Concepciones filosóficas del ser humano” se guiará por el siguiente baremo:

- Prueba escrita sobre los contenidos impartidos: representará el 80% de la nota. A su vez, desglosamos en los siguientes factores el porcentaje referido:
 - La adecuación a la teoría impartida: 30%
 - La capacidad de discriminación y síntesis de las ideas más importantes: 30%
 - La capacidad de seguir los argumentos de las distintas visiones teóricas: 20%
 - La adecuada expresión, tanto a nivel ortográfico como sintáctico: 20%
- Actitud y participación: Tanto la cooperación, respeto y tolerancia con los compañeros, la actitud positiva ante el proceso dialógico, como la participación en el mismo y la correcta argumentación de las posiciones defendidas, serán los rasgos a tener en cuenta, que tendrán su reflejo en la nota final representando así el 20%.

8. Bibliografía

- ARISTÓTELES, *Política* (Ed. Bilingüe), Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989.
- CASSIRER, E., *Antropología filosófica*, FCE, Madrid, 1990.
- DESCARTES, R., *Meditaciones metafísicas*, KRK, Oviedo, 2011.
- MARX, K. & ENGELS, F., *Once tesis sobre Feuerbach*, Alhambra, Madrid, 1985.
- PLATÓN, *Fedón*, Orbis, Barcelona, 1983.
- PLATÓN, *Fedro*, Ed. Labor, Barcelona, 1991.

ANEXO 4: CUESTIONARIO R-SPQ DE BIGGS (2002)

Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

This questionnaire has a number of questions about your attitudes towards your studies and your usual way of studying.

There is no *right* way of studying. It depends on what suits your own style and the course you are studying. It is accordingly important that you answer each question as honestly as you can. If you think your answer to a question would depend on the subject being studied, give the answer that would apply to the subject(s) most important to you.

Please fill in the appropriate circle alongside the question number on the "General Purpose Survey/Answer Sheet". The letters alongside each number stand for the following response.

- A — this item is *never* or *only rarely* true of me
- B — this item is *sometimes* true of me
- C — this item is true of me about *half the time*
- D — this item is *frequently* true of me
- E — this item is *always* or *almost always* true of me

Please choose the *one* most appropriate response to each question. Fill the oval on the Answer Sheet that best fits your immediate reaction. Do not spend a long time on each item: your first reaction is probably the best one. Please answer each item.

Do not worry about projecting a good image. Your answers are CONFIDENTIAL.

Thank you for your cooperation.

1. I find that at times studying gives me a feeling of deep personal satisfaction.
2. I find that I have to do enough work on a topic so that I can form my own conclusions before I am satisfied.
3. My aim is to pass the course while doing as little work as possible.
4. I only study seriously what's given out in class or in the course outlines.
5. I feel that virtually any topic can be highly interesting once I get into it.
6. I find most new topics interesting and often spend extra time trying to obtain more information about them.
7. I do not find my course very interesting so I keep my work to the minimum.

R-Study Process Questionnaire (R-SPQ) (adaptado)

cod.

Elija, por favor la respuesta que considere más apropiada para cada una de las cuestiones. Rellene la casilla que mejor se ajusta a su reacción inmediata. No invierta demasiado tiempo en cada cuestión: su primera reacción es probablemente la mejor. Por favor rellene todas las cuestiones.

No se preocupe por ofrecer una buena imagen. Sus respuestas son CONFIDENCIALES.

Gracias por su cooperación.

	Rara vez	Alguna vez	La mitad de las veces	Con frecuencia	Casi siempre
1 Trabajar en este curso me produce un sentimiento de satisfacción personal	<input type="checkbox"/>				
2 En este curso me gusta trabajar los temas lo suficiente como para tener mis propias ideas sobre ellos	<input type="checkbox"/>				
3 Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible	<input type="checkbox"/>				
4 Sólo estudio seriamente lo que se ha tratado en clase o está indicado explícitamente	<input type="checkbox"/>				
5 Creo que cualquier tema de este curso puede llegar a ser muy interesante si te metes suficientemente en él	<input type="checkbox"/>				
6 Creo que la mayoría de los temas nuevos son interesantes e invierto a menudo más tiempo del necesario para buscar más información.	<input type="checkbox"/>				
7 No creo que este curso sea muy interesante e intento trabajar lo mínimo	<input type="checkbox"/>				
8 Algunas cosas me las aprendo de memoria, leyéndolas una y otra vez hasta que me las sé de memoria, aunque no las comprenda	<input type="checkbox"/>				
9 Trabajar algunas ideas de este curso puede ser a veces tan interesante como una buena novela o película	<input type="checkbox"/>				
10 Insisto en las cosas importantes hasta comprenderlas completamente	<input type="checkbox"/>				
11 Para pasar los exámenes me basta con memorizar los puntos clave. No necesito tratar de comprenderlos.	<input type="checkbox"/>				
12 Creo que no hay que hacer más trabajo del necesario, así que generalmente me limito a estudiar lo que se ha indicado específicamente.	<input type="checkbox"/>				
13 Trabajo intensamente en este curso porque los temas me parecen interesantes	<input type="checkbox"/>				
14 Empleo mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas interesantes que se han discutido durante las clases.	<input type="checkbox"/>				
15 Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Es una pérdida de tiempo y te crea más confusión. En realidad basta con mirarlos por encima.	<input type="checkbox"/>				

16	Creo que el profesor no debería esperar que empleásemos mucho tiempo estudiando materias que todo el mundo sabe que no entrarán en el examen	<input type="checkbox"/>				
17	Vengo a la mayoría de las clases con cuestiones en mente que me gustaría responder	<input type="checkbox"/>				
18	Procuro revisar la mayoría de las lecturas sugeridas que acompañan las sesiones de clase	<input type="checkbox"/>				
19	Me gustaría saber más de bastantes de las cosas tratadas en este curso	<input type="checkbox"/>				
20	No veo razón para trabajar aquella materia que no es probable que entre en el examen	<input type="checkbox"/>				
21	Creo que la mejor forma de aprobar los exámenes es tratar de recordar las respuestas a las preguntas más probables.	<input type="checkbox"/>				
22	Me hubiera gustado haberle podido dedicar más tiempo a este curso	<input type="checkbox"/>				

ANEXO 5: CUESTIONARIO PROPIO

Cuestionario

1. ¿Crees que los temas vistos en clase tienen algo que ver con tu vida y tu experiencia o son ajenos a ti totalmente? Explica por qué.

2. ¿Te ha servido lo visto en clase para conocer nuevos problemas o posibles soluciones a problemas que ya conocieses previamente, o simplemente has memorizado información que olvidarás en poco tiempo? Explica por qué.

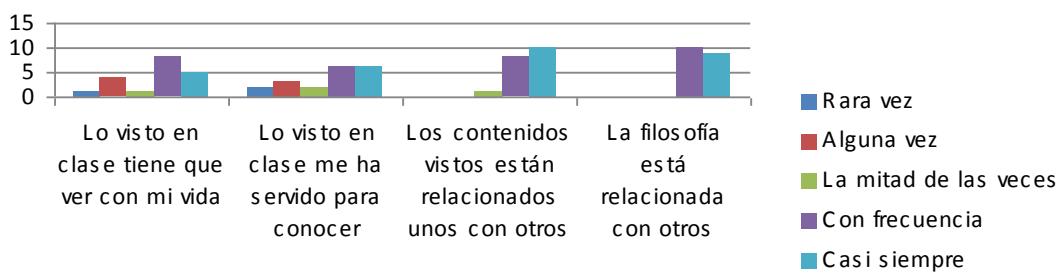
3. ¿Crees que los contenidos vistos en clase están relacionados y tienen que ver unos con otros, o crees que se trata de elementos aislados e inconexos? Explica por qué.

4. ¿Es la filosofía un saber aislado o está relacionada con otros saberes (política, religión, cine, literatura, historia, ciencia, matemáticas, etc.)? Explica por qué.

	Rara vez	Alguna vez	La mitad de las veces	Con frecuencia	Casi siempre
1. Lo visto en clase tiene que ver con mi vida					
2. Lo visto en clase me ha servido para conocer nuevos problemas o soluciones					
3. Los contenidos vistos están relacionados unos con otros					
4. La filosofía está relacionada con otros saberes (política, religión, ciencia, etc.)					

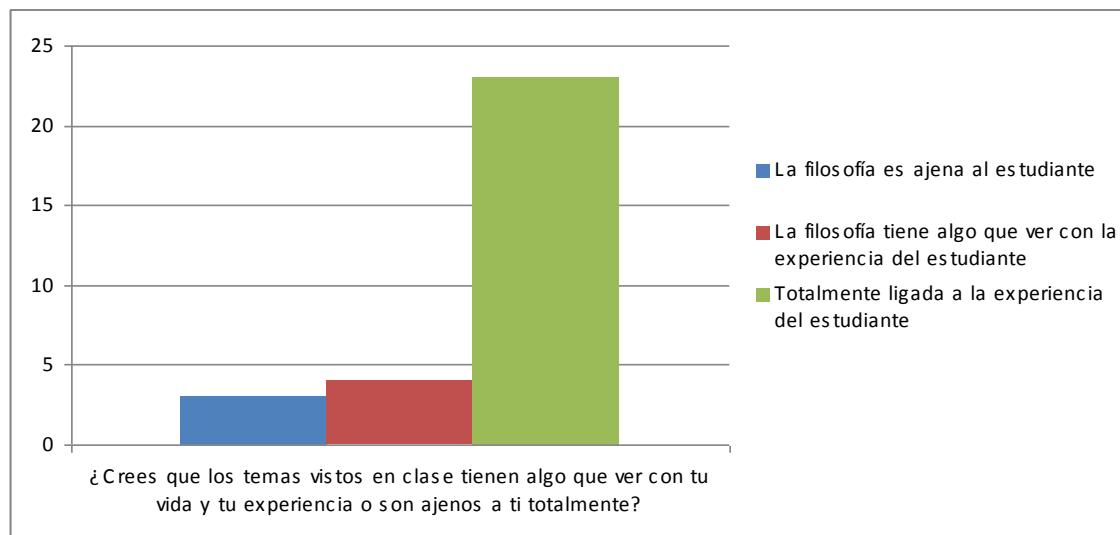
ANEXO 6: RESULTADOS OBTENIDOS DEL GRUPO 1º C (Adrián Martínez)**CUESTIONARIO PROPIO**

	Rara vez	Alguna vez	La mitad de las veces	Con frecuencia	Casi siempre
Lo visto en clase tiene que ver con mi vida	0	4	3	12	11
Lo visto en clase me ha servido para conocer nuevos problemas o soluciones	2	3	4	11	10
Los contenidos vistos están relacionados unos con otros	0	0	0	10	20
La filosofía está relacionada con otros saberes (política, religión, ciencia, etc.)	0	0	1	9	20

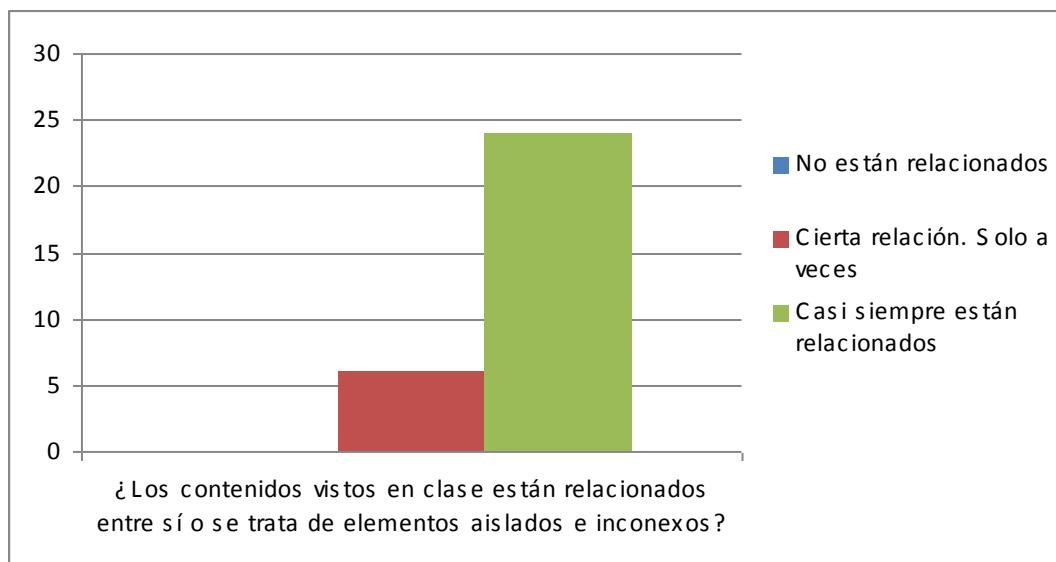
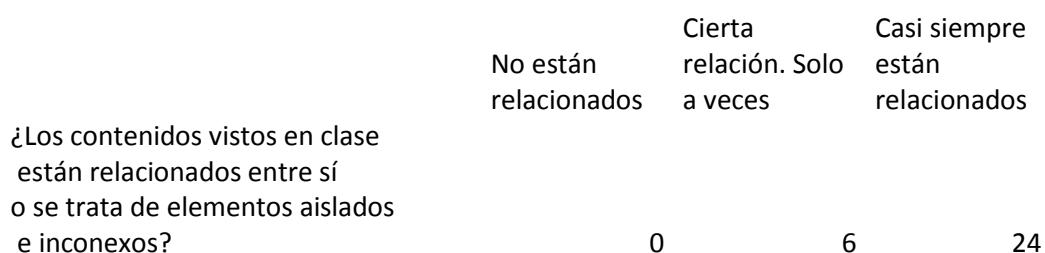
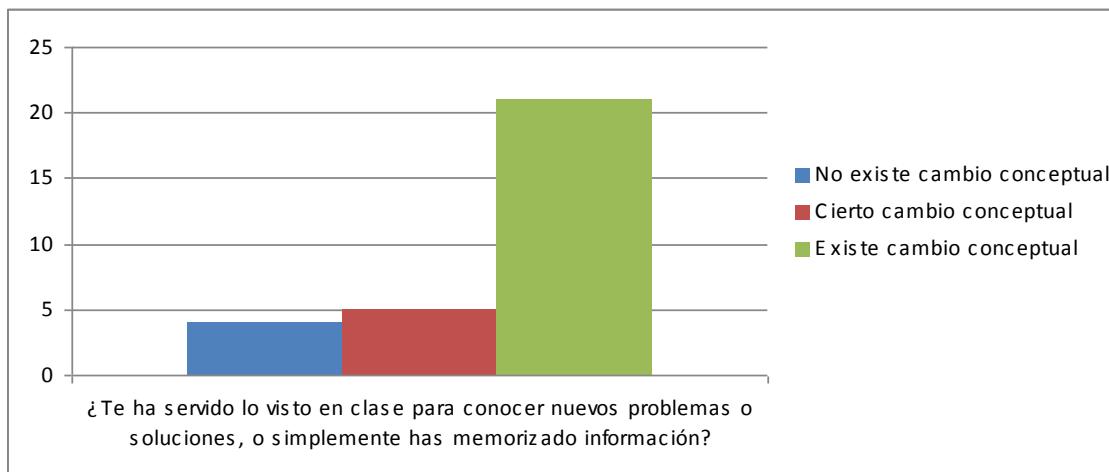
CUESTIONARIO PROPIO (1º E)

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

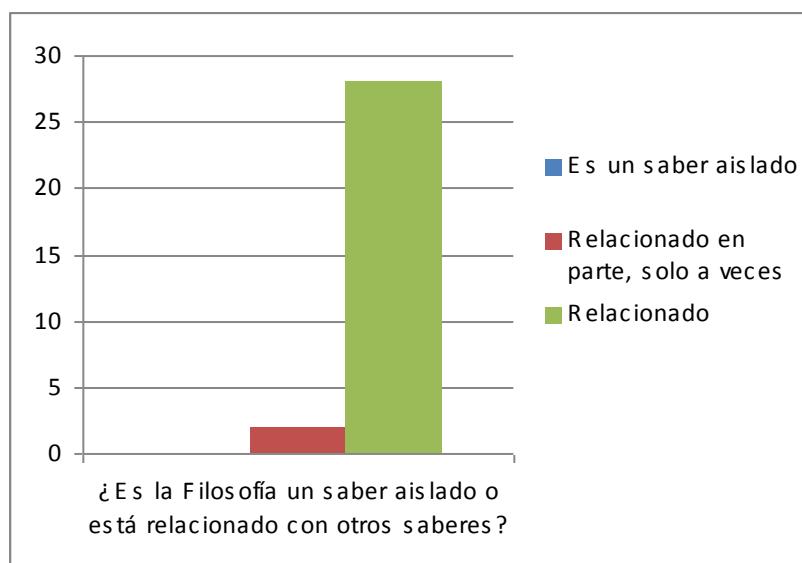
¿Crees que los temas vistos en clase tienen algo que ver con tu vida y tu experiencia o son ajenos a ti totalmente?	3	4	23
	La filosofía tiene algo que ver con la experiencia del estudiante	La filosofía es ajena al estudiante	Totalmente ligada a la experiencia del estudiante



¿Te ha servido lo visto en clase para conocer nuevos problemas o soluciones, o simplemente has memorizado información?	4	5	21
	No existe cambio conceptual	Cierto cambio conceptual	Existe cambio conceptual

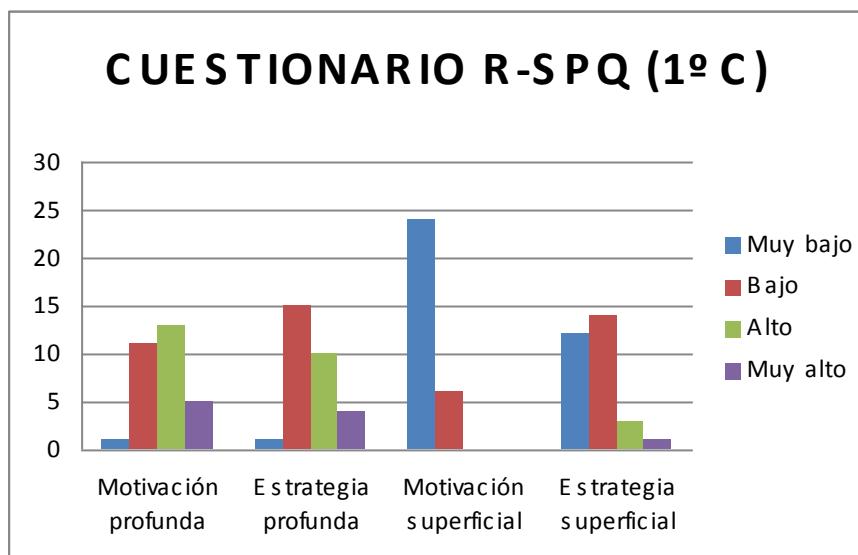


¿Es la Filosofía un saber aislado o está relacionado con otros saberes?	Es un saber aislado	Relacionado en parte, solo a veces	Relacionado
	0	2	28

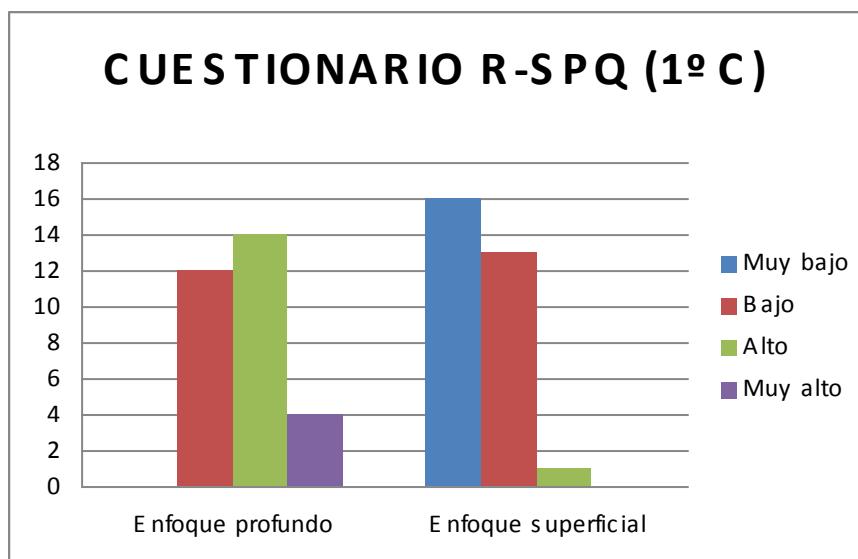


CUESTIONARIO RSP-Q (1ºC)

	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Motivación profunda	1	11	13	5
Estrategia profunda	1	15	10	4
Motivación superficial	24	6	0	0
Estrategia superficial	12	14	3	1



	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Enfoque profundo	0	12	14	4
Enfoque superficial	16	13	1	0



RESULTADOS INDIVIDUALES DEL CUESTIONARIO R-SPQ - 1º C (30 ALUMNOS)

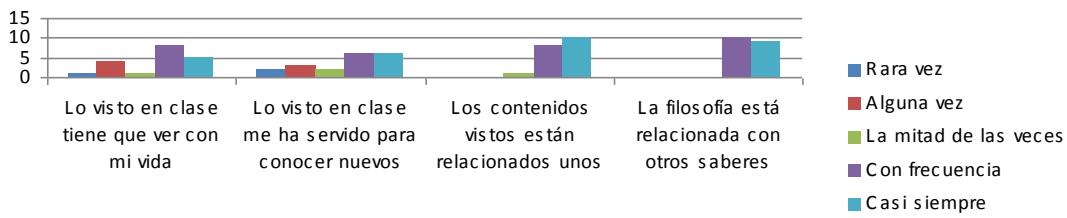
A/C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MP	EP	MS	ES	EAP	EAS
1	2	4	2	2	1	1	0	3	2	1	2	3	1	0	2	4	1	1	3	4	7	7	9	16	14	25
2	3	3	1	0	3	1	0	0	3	4	0	1	2	0	0	2	1	2	2	0	12	10	3	3	22	6
3	2	3	1	1	3	2	0	0	3	2	0	0	2	1	0	2	2	2	0	0	12	10	1	3	22	4
4	2	3	0	3	3	1	0	0	1	2	0	2	3	1	1	2	0	2	1	1	9	9	2	8	18	10
5	3	4	4	1	3	3	0	0	3	3	0	1	3	1	0	0	3	3	0	1	15	14	4	3	29	7
6	2	3	1	4	4	0	1	0	2	4	0	2	1	0	0	1	2	4	1	1	11	11	3	8	22	11
7	1	3	0	3	3	0	0	0	2	4	1	3	2	0	0	2	1	1	3	3	9	8	4	11	17	15
8	2	3	1	3	3	1	1	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	5	7	3	8	12	11
9	3	3	1	0	3	2	0	0	2	3	0	0	2	2	0	0	1	2	1	0	11	12	2	0	23	2
10	3	4	0	2	4	2	0	0	3	4	0	0	3	2	0	0	2	3	0	0	15	15	0	2	30	2
11	2	3	0	1	3	1	0	0	2	3	0	0	3	1	0	0	0	3	0	0	10	11	0	1	21	1
12	3	2	0	2	4	0	0	0	3	2	1	1	3	0	1	2	1	3	1	1	14	7	3	6	21	9
13	2	4	1	2	4	0	0	0	3	3	0	1	2	0	1	1	1	2	2	0	12	9	4	4	21	8
14	3	4	3	2	3	2	1	0	3	3	0	1	3	1	0	2	1	1	2	1	13	11	6	6	24	12
15	4	4	0	2	4	4	0	0	4	4	0	0	4	2	0	0	4	4	0	1	20	18	0	3	38	3
16	3	4	3	3	4	1	3	1	1	2	0	2	2	0	1	1	1	2	1	1	11	9	8	8	20	16
17	4	4	0	4	4	1	0	0	4	4	0	1	3	0	0	4	0	0	1	0	15	9	1	9	24	10
18	4	3	0	1	4	2	0	1	3	4	1	2	3	2	0	2	2	3	1	2	16	14	2	8	30	10
19	2	3	1	4	1	2	1	0	2	2	0	0	2	1	1	1	0	2	2	0	7	10	5	5	17	10
20	3	2	1	1	2	1	1	0	0	0	1	2	2	1	2	2	0	0	2	2	7	4	7	7	11	14
21	3	3	0	2	3	1	0	0	1	4	2	3	3	1	0	2	1	3	3	1	11	12	5	8	23	13
22	1	3	2	3	3	0	1	1	3	1	1	3	1	0	0	0	1	1	1	0	9	5	5	7	14	12
23	1	3	2	2	2	2	0	2	3	2	1	3	2	3	2	1	1	1	2	1	9	11	7	9	20	16
24	3	4	0	3	4	2	0	0	3	3	0	1	3	2	0	0	3	3	0	0	16	14	0	4	30	4
25	3	3	0	1	4	3	0	1	4	4	0	2	3	3	0	0	4	4	1	1	18	17	1	5	35	6
26	4	4	2	0	4	2	0	1	3	4	1	1	4	2	0	2	3	4	2	2	18	16	5	6	34	11
27	2	4	2	1	3	1	1	0	3	3	1	1	2	1	0	1	1	2	1	0	11	11	5	3	22	8
28	3	4	2	3	4	0	1	2	1	2	0	0	2	0	0	1	0	0	1	4	10	6	4	10	16	14
28	3	3	4	3	3	2	0	1	2	3	2	0	2	0	0	1	2	1	1	1	12	9	7	6	21	13
30	1	3	0	4	3	0	0	0	1	4	0	2	1	0	2	2	1	2	2	3	7	9	4	11	16	15

A = Alumnos

C = Cuestiones

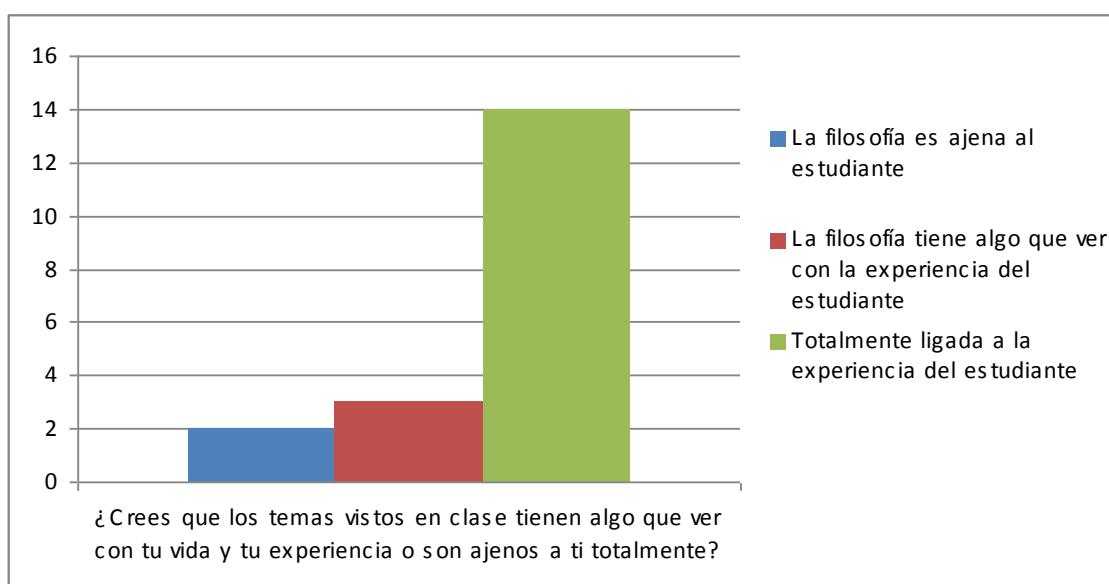
ANEXO 7: RESULTADOS OBTENIDOS DEL GRUPO 1º E (Adrián Martínez)**CUESTIONARIO PROPIO**

	Rara vez	Alguna vez	La mitad de las veces	Con frecuencia	Casi siempre
Lo visto en clase tiene que ver con mi vida	1	4		1	8
Lo visto en clase me ha servido para conocer nuevos problemas o soluciones	2	3		2	6
Los contenidos vistos están relacionados unos con otros	0	0		1	8
La filosofía está relacionada con otros saberes (política, religión, ciencia, etc.)	0	0		0	10

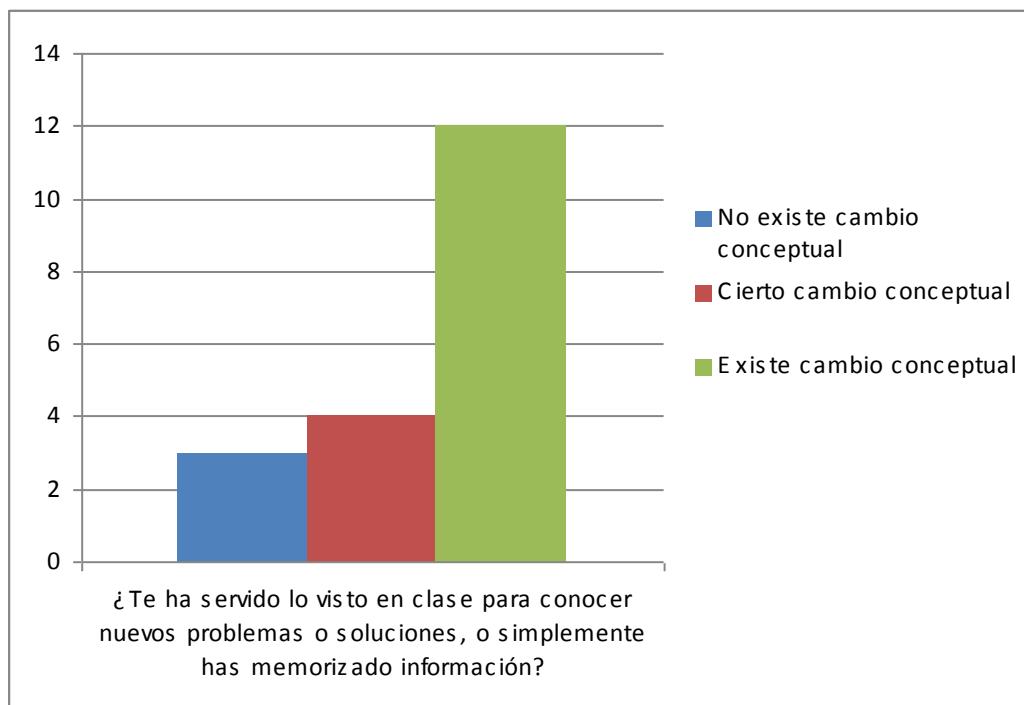
CUESTIONARIO PROPIO (1º E)

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

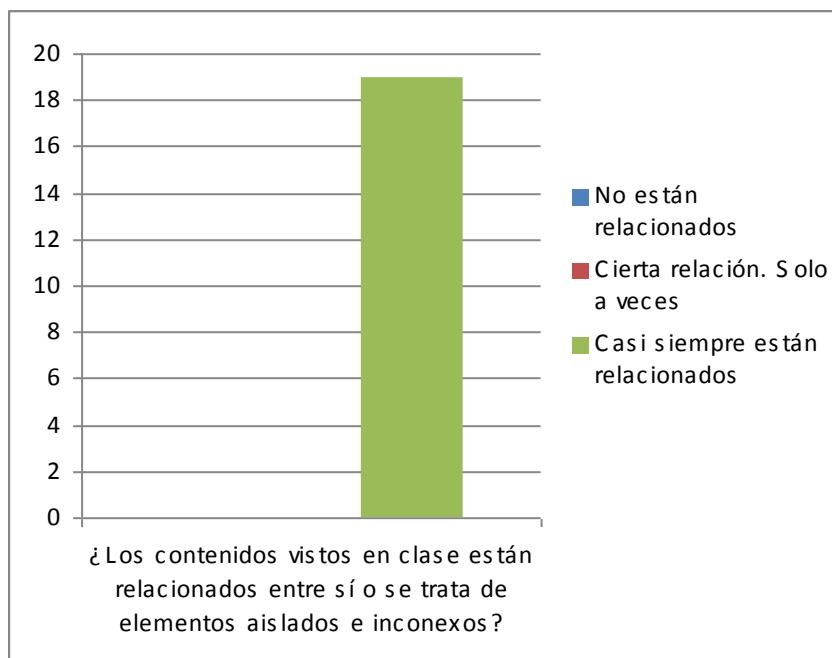
¿Crees que los temas vistos en clase tienen algo que ver con tu vida y tu experiencia o son ajenos a ti totalmente?	La filosofía es ajena al estudiante	La filosofía tiene algo que ver con la experiencia del estudiante	Totalmente ligada a la experiencia del estudiante
	2	3	14



¿Te ha servido lo visto en clase para conocer nuevos problemas o soluciones, o simplemente has memorizado información?	No existe cambio conceptual	Cierto cambio conceptual	Existe cambio conceptual
	3	4	12

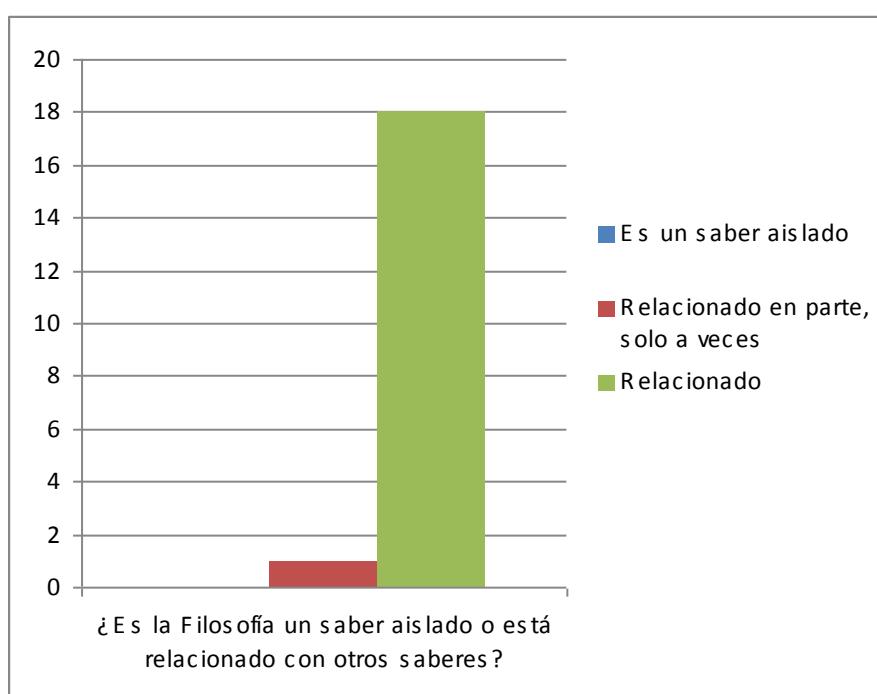


¿Los contenidos vistos en clase están relacionados entre sí o se trata de elementos aislados e inconexos?	0	Cierta relación.	Casi siempre
		No están relacionados	Solo a veces



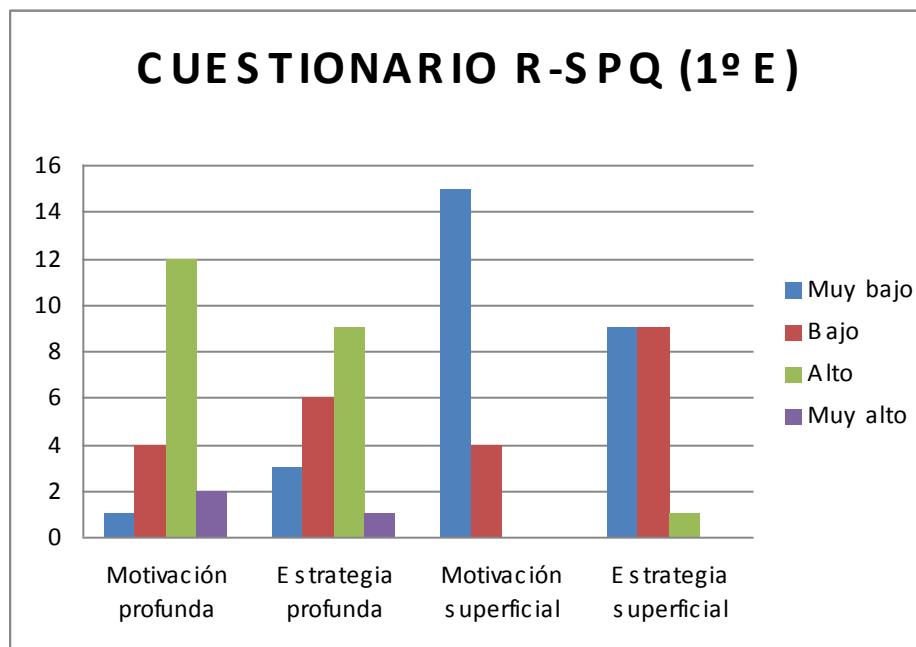
¿Es la Filosofía un saber aislado o está relacionado con otros saberes?

Relación	Cantidad
Es un saber aislado	0
Relacionado en parte, solo a veces	1
Relacionado	18

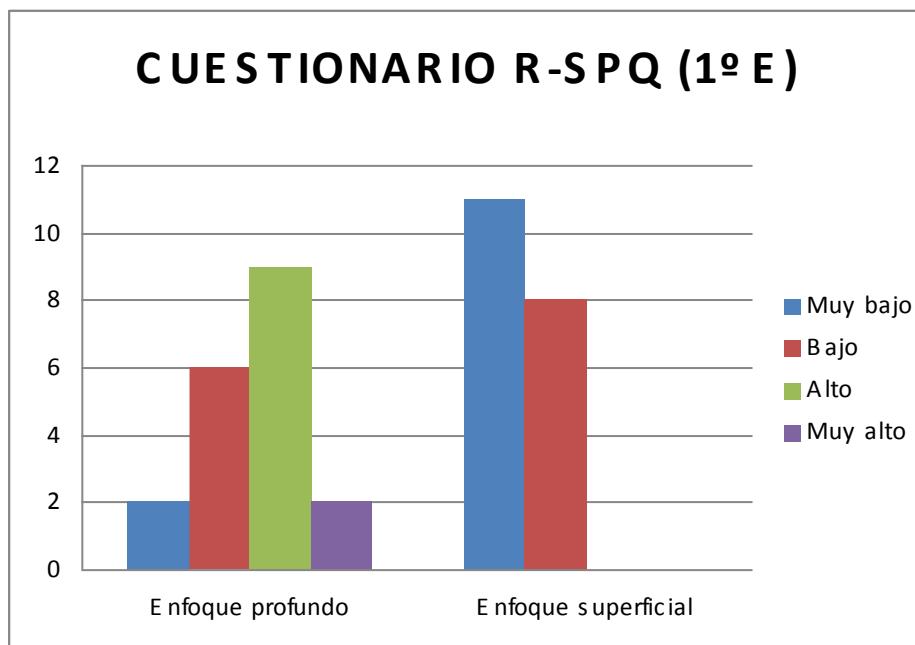


CUESTIONARIO R-SPQ (1º E)

	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Motivación profunda	1	4	12	2
Estrategia profunda	3	6	9	1
Motivación superficial	15	4	0	0
Estrategia superficial	9	9	1	0



	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Enfoque profundo	2	6	9	2
Enfoque superficial	11	8	0	0



RESULTADOS INDIVIDUALES DEL CUESTIONARIO R-SPQ - 1º E (19 ALUMNOS)

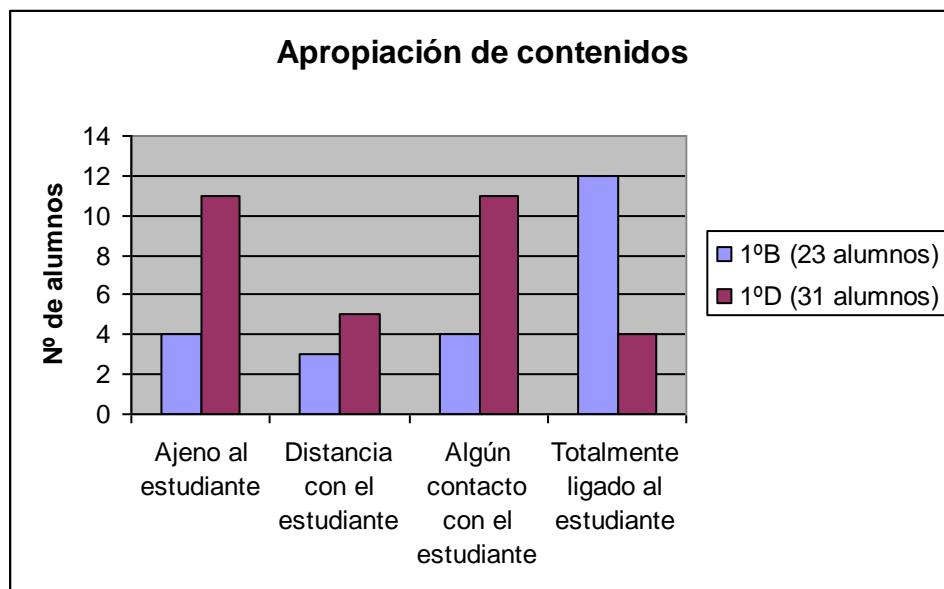
A/C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MP	EP	MS	ES	EAP	EAS	
1	4	3	0	2	3	0	0	0	3	1	0	1	3	0	0	0	0	2	0	0	0	15	4	0	3	19	3
2	3	0	0	2	4	0	0	1	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	1	11	4	2	4	15	6
3	2	1	0	0	2	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	7	3	1	2	10	3
4	3	3	1	4	2	0	0	0	3	3	1	3	3	1	2	1	2	1	1	2	13	8	5	10	21	15	
5	4	3	0	0	4	3	0	0	4	3	1	0	4	1	0	1	2	1	0	0	18	11	1	1	29	2	
6	3	3	0	3	4	1	0	2	3	3	1	2	2	1	0	0	2	1	1	1	14	9	2	8	23	10	
7	0	3	0	4	4	0	2	1	3	3	1	3	2	0	0	3	2	3	0	3	11	9	3	14	20	17	
8	3	4	1	2	3	2	1	1	4	4	1	1	1	0	1	1	4	1	1	3	15	11	5	8	26	13	
9	3	4	2	1	4	3	0	0	3	2	0	0	3	1	1	0	1	2	1	0	14	12	4	1	26	5	
10	0	3	0	3	2	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	6	4	4	9	8
11	2	3	3	2	1	2	1	1	2	3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	8	11	10	8	19	18	
12	3	2	3	2	3	1	0	0	2	2	0	2	1	1	1	1	1	2	0	0	10	7	6	5	17	11	
13	3	4	1	2	4	1	1	2	4	3	1	1	3	2	1	0	1	1	1	2	15	11	5	7	26	12	
14	3	3	0	1	3	2	0	1	3	3	0	0	3	0	0	0	3	3	1	0	15	11	1	2	26	3	
15	3	4	1	3	4	3	0	0	2	4	4	2	3	1	0	1	1	3	2	0	13	15	7	6	28	13	
16	3	3	4	2	2	2	0	2	2	3	2	1	3	1	2	0	2	3	1	1	12	12	9	6	24	15	
17	2	3	4	3	2	0	0	0	2	3	0	0	2	1	0	0	1	1	1	1	9	8	5	4	17	9	
18	3	4	1	3	4	2	0	0	3	3	0	0	3	2	0	2	1	1	0	1	14	12	1	6	26	7	
19	4	4	0	4	4	2	0	0	4	4	0	2	4	0	0	2	2	3	0	0	18	13	0	8	31	8	

ANEXO 8: RESULTADOS OBTENIDOS GRUPOS 1º B Y 1º D (Sergio Pons)

Cuestionario propio

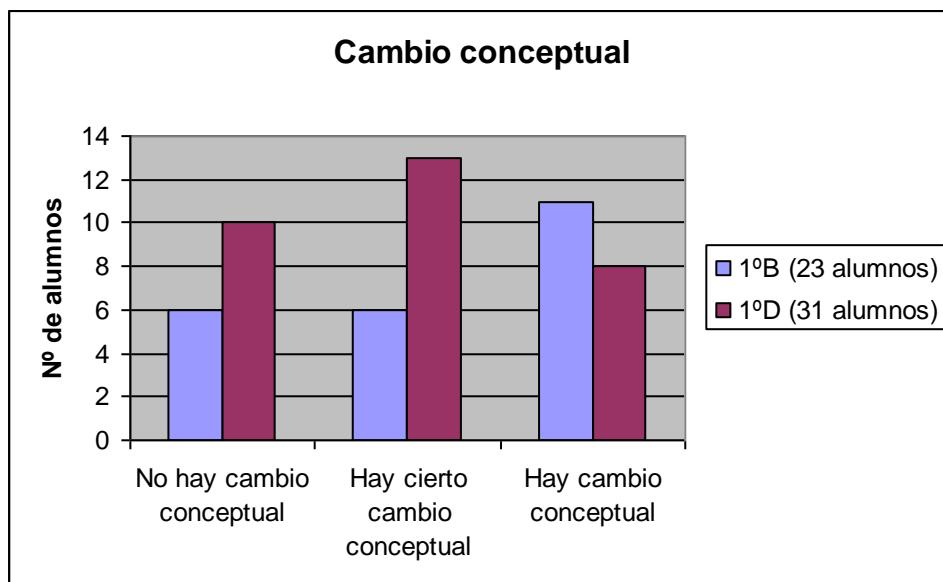
Apropiación de contenidos

	1ºB (23 alumnos)	1ºD (31 alumnos)
Ajeno al estudiante	4	11
Distancia con el estudiante	3	5
Algún contacto con el estudiante	4	11
Totalmente ligado al estudiante	12	4



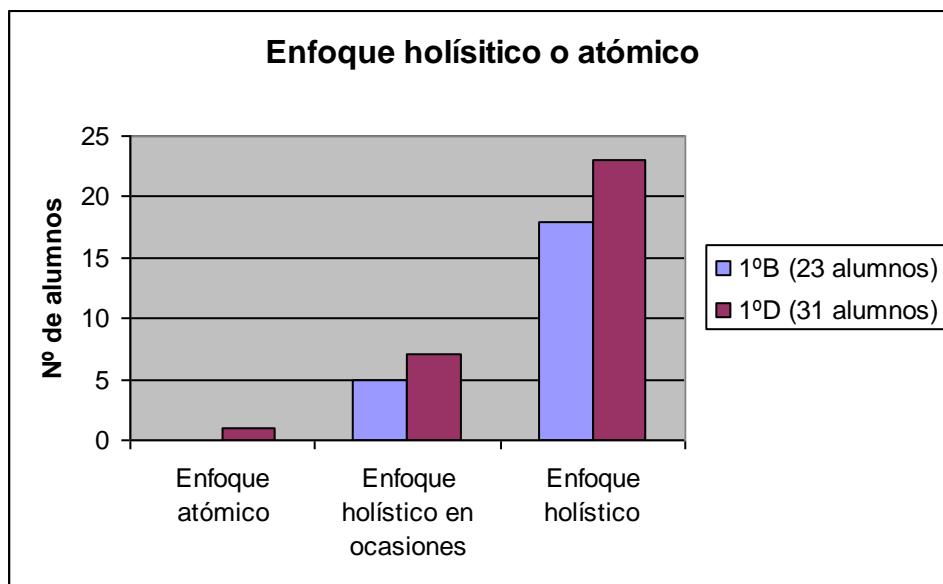
Cambio conceptual

	1ºB (23 alumnos)	1ºD (31 alumnos)
No hay cambio conceptual	6	10
Hay cierto cambio conceptual	6	13
Hay cambio conceptual	11	8



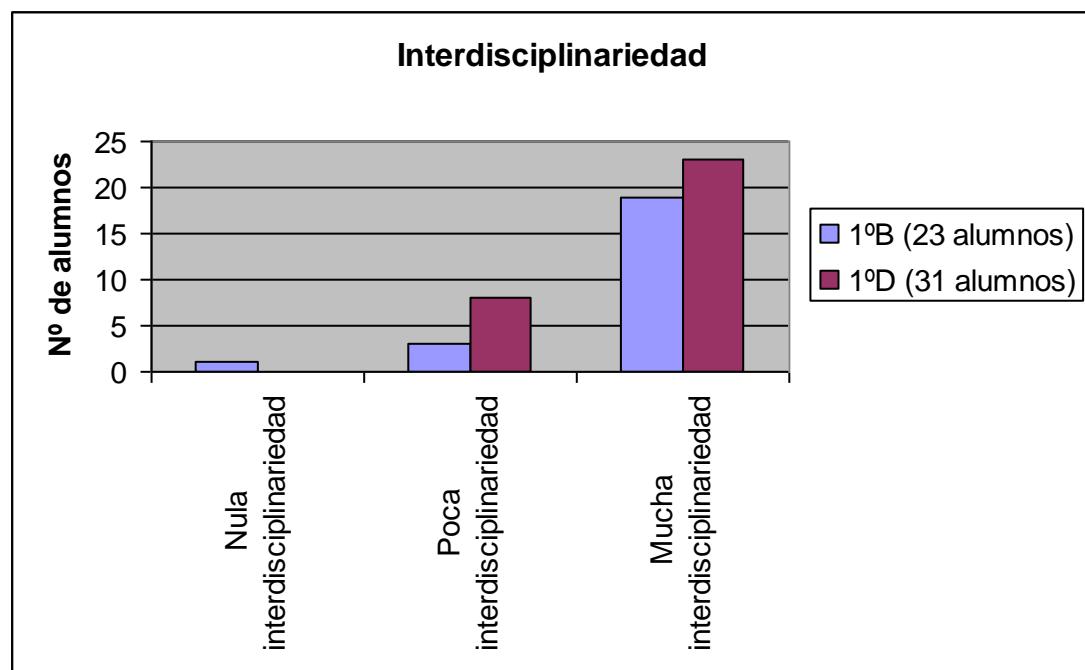
Percepción del enfoque holístico

	1ºB (23 alumnos)	1ºD (31 alumnos)
Enfoque atómico	0	1
Enfoque holístico en ocasiones	5	7
Enfoque holístico	18	23

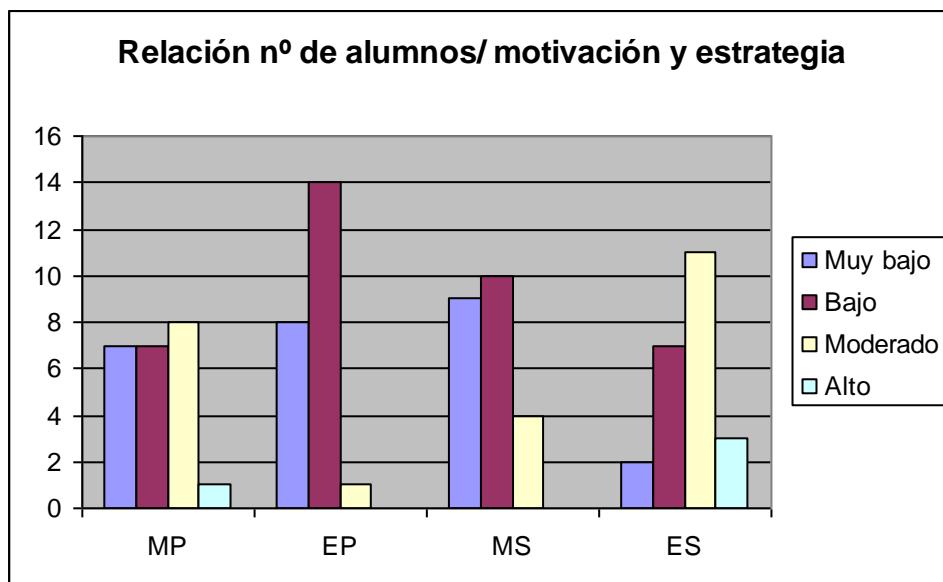


Percepción del enfoque interdisciplinar

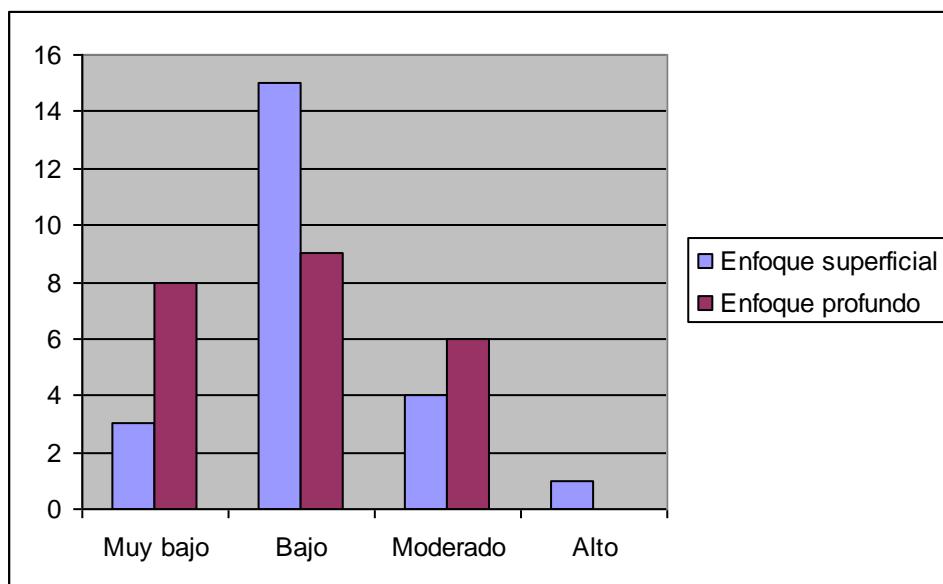
	1ºB (23 alumnos)	1ºD (31 alumnos)
Nula interdisciplinariedad	1	0
Poca interdisciplinariedad	3	8
Mucha interdisciplinariedad	19	23

**RESULTADOS DEL R-SPQ 1º B**

	MP	EP	MS	ES
Muy bajo	7	8	9	2
Bajo	7	14	10	7
Moderado	8	1	4	11
Alto	1	0	0	3



	Enfoque superficial	Enfoque profundo
Muy bajo	3	8
Bajo	15	9
Moderado	4	6
Alto	1	0



RELACIÓN DE RESULTADOS INDIVIDUALES: GRUPO 1º B (23 ALUMNOS)

A/C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MP	EP	MS	ES	EAP	EAS
1	2	3	1	1	3	2	0	3	2	2	0	1	2	2	1	1	3	0	1	3	12	9	3	9	21	12
2	1	2	3	4	3	0	2	3	3	2	1	4	3	0	0	3	0	0	1	2	10	4	7	16	14	23
3	2	1	2	1	3	0	1	4	1	1	2	3	2	0	0	3	1	0	2	1	9	2	7	12	11	19
4	2	2	3	3	3	0	1	0	2	4	1	1	2	0	1	1	0	2	1	1	9	8	7	6	17	13
5	0	3	1	3	1	0	2	2	1	2	2	2	1	0	1	2	0	0	2	1	3	5	8	10	8	18
6	0	0	3	3	1	0	1	4	0	1	3	3	0	0	0	2	0	0	2	2	1	1	9	14	2	23
7	4	2	1	3	3	1	0	2	2	4	1	3	2	0	0	2	0	2	1	3	11	9	3	13	20	16
8	1	0	3	2	3	0	2	3	2	2	1	3	0	0	2	3	0	0	2	0	6	2	10	11	8	21
9	1	2	0	3	1	0	1	3	1	2	0	2	1	0	1	3	0	1	3	1	4	5	5	12	9	17
10	2	2	1	3	3	1	0	3	3	1	2	2	2	1	0	1	1	1	2	0	11	6	5	9	17	14
11	3	3	2	2	0	0	1	1	3	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	9	6	4	4	15	8
12	2	3	4	4	2	1	2	2	2	1	2	4	2	0	2	4	1	0	4	2	9	5	14	16	14	30
13	1	3	4	3	2	0	0	1	0	2	1	1	2	0	0	1	0	1	2	0	5	6	7	6	11	13
14	3	3	1	2	3	1	0	3	1	3	1	3	3	0	1	2	2	2	2	1	12	9	5	11	21	16
15	0	0	4	4	2	0	4	4	1	0	0	4	0	0	1	2	0	0	1	3	3	0	10	17	3	27
16	2	2	0	1	3	1	0	1	2	4	0	1	3	1	0	0	2	2	1	0	12	10	1	3	22	4
17	1	4	2	3	3	0	2	1	1	3	1	3	2	0	1	3	2	3	3	0	9	10	9	10	19	19
18	0	1	0	2	1	0	0	3	1	2	1	2	2	0	0	1	0	1	2	2	4	4	3	10	8	13
19	0	1	0	2	0	0	1	3	1	1	1	2	1	0	0	1	0	0	2	3	2	2	4	11	4	15
20	0	1	3	4	1	0	2	0	0	2	3	1	0	0	0	3	0	0	3	1	1	3	11	9	4	20
21	2	3	0	3	3	0	0	1	2	3	0	2	2	0	0	2	2	3	1	0	11	9	1	8	20	9
22	3	4	0	3	2	1	0	0	3	3	0	3	3	3	1	2	2	3	1	3	13	14	2	11	27	13
23	3	2	0	2	4	2	0	2	2	2	2	3	3	0	0	2	3	3	2	0	15	9	4	9	24	13

RELACIÓN DE RESULTADOS INDIVIDUALES: GRUPO 1º D (31 ALUMNOS)

A/C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MP	EP	MS	ES	EAP	EAS	
1	1	2	0	2	1	0	1	3	1	0	1	3	1	0	2	2	1	0	3	2	5	2	7	12	7	19	
2	0	1	2	4	3	0	2	3	0	3	1	3	1	0	2	4	3	4	1	3	7	8	8	17	15	25	
3	1	1	4	3	1	0	4	4	0	4	3	3	0	0	1	4	0	2	4	0	2	7	16	14	9	30	
4	1	0	2	1	3	0	1	2	1	1	1	2	1	0	1	4	0	0	1	4	6	1	6	13	7	19	
5	1	3	3	1	2	0	0	4	0	1	4	1	1	0	1	1	0	0	0	0	4	4	8	7	8	15	
6	1	2	0	3	3	1	0	1	2	4	1	1	3	0	0	2	2	2	1	1	0	11	8	2	7	19	9
7	1	2	2	3	3	0	1	1	1	2	1	2	1	0	1	2	0	0	3	2	6	4	8	10	10	18	
8	2	2	1	3	2	1	0	1	1	2	1	2	2	1	0	0	1	2	1	1	8	8	3	7	16	10	
9	1	0	1	1	1	0	1	3	1	3	2	1	0	0	2	3	0	0	4	2	3	3	10	10	6	20	
10	1	3	2	3	3	0	1	1	1	3	1	3	2	0	2	1	1	1	1	2	8	7	7	10	15	17	
11	1	1	1	3	0	0	0	3	0	2	2	1	1	0	2	2	0	0	2	3	2	3	7	12	5	19	
12	2	2	1	2	2	1	3	3	2	2	3	2	2	0	1	3	0	0	1	0	8	5	9	10	13	19	
13	1	2	3	4	1	0	3	3	0	0	2	3	0	0	3	3	0	0	0	2	2	2	11	15	4	26	
14	3	3	1	4	1	0	0	0	2	3	0	3	2	0	1	3	1	0	3	3	9	6	5	13	15	18	
15	3	1	1	4	2	0	2	4	0	3	4	4	1	0	1	1	0	1	4	3	6	5	12	16	11	28	
16	0	2	4	4	4	1	2	0	0	4	0	4	1	0	2	4	1	2	4	2	6	9	12	14	15	26	
17	0	1	2	3	2	0	2	1	0	2	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	4	3	4	8	7	12	
18	3	3	3	4	4	0	0	3	2	2	0	3	3	0	2	2	1	3	3	3	13	8	8	15	21	23	
19	3	1	1	1	3	0	0	1	0	3	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	7	6	2	4	13	6	
20	0	1	2	2	1	0	2	1	0	3	0	1	2	0	0	3	2	1	1	2	5	5	5	9	10	14	
21	1	0	4	4	3	0	1	2	2	1	2	1	0	0	1	3	0	0	3	3	6	1	11	13	7	24	
22	1	2	2	1	0	1	0	1	3	4	1	2	3	0	0	1	0	1	1	1	7	8	4	6	15	10	
23	4	3	3	4	2	0	0	1	1	4	2	3	2	0	1	3	1	4	4	3	10	11	10	14	21	24	
24	0	1	1	0	2	1	0	0	1	2	0	2	1	0	1	1	1	2	0	2	5	6	2	5	11	7	
25	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4	4	0	0	4	0	0	0	4	1	1	0	14	5	1	19	
26	1	0	2	1	1	0	3	3	0	4	0	4	0	0	3	4	0	0	3	1	2	4	11	13	6	24	
27	2	3	2	3	3	2	1	2	1	3	1	0	1	2	0	1	0	1	1	1	7	11	5	7	18	12	
28	1	2	4	4	3	1	2	3	1	4	4	4	1	0	2	4	1	3	4	4	7	10	16	19	17	35	
29	2	2	1	3	1	0	1	3	0	1	0	2	2	0	1	2	1	1	3	3	6	4	6	13	10	19	
30	3	1	0	2	2	1	1	0	2	4	0	3	1	1	0	4	0	0	1	1	0	8	8	2	9	16	11
31	2	1	1	2	1	0	0	2	1	1	2	1	1	0	0	1	0	0	1	0	5	2	4	6	7	10	