



Trabajo Fin de Máster

Aprendiendo a enseñar. Las aventuras de un filósofo en el Máster de Profesorado.

Learning to teach. The adventures of a philosopher in the Master's degree in teaching.

Autor:

Juan María Ligros Chárlez.

Director:

Enrique N. Vallespín Domínguez.

Facultad de Educación.
2016.

ÍNDICE.

1. Introducción.	2
1.1 El acceso a la profesión.	2
1.2 Los desafíos del profesor de secundaria en nuestro tiempo.	5
1.2.1 El desafío tecnológico.	5
1.2.2 El desafío del fracaso escolar en España.	8
1.2.3 El acoso.	11
1.3 El profesor que quiero llegar a ser. Cómo afrontar el desafío de la docencia.	13
2. Justificación de los documentos elegidos.	19
3. Análisis crítico y comparado de una Programación y Unidad didácticas (anexos I y II).	23
3.1 El marco legislativo.	23
3.2 El análisis del contexto.	24
3.2.1 El contexto en la Programación.	24
3.2.2 El contexto en la Unidad Didáctica.	25
3.3 Los objetivos.	26
3.3.1 Los objetivos en la Programación.	26
3.3.2 Los objetivos en la Unidad didáctica.	27
3.4 Las competencias.	28
3.4.1 Las competencias en la Programación.	28
3.4.2 Las competencias en la Unidad Didáctica.	29
3.5 Los contenidos.	29
3.5.1 Los contenidos en la Programación.	29
3.5.2 Los contenidos en la Unidad Didáctica.	30
3.6 La metodología	31
3.6.1 La metodología en la Programación.	31
3.6.2 La metodología en la Unidad didáctica.	33
3.7 La evaluación.	34
3.7.1 La evaluación en la Programación.	34
3.7.2 La evaluación en la Unidad didáctica.	35
4. Conclusiones y propuestas de futuro.	36
5. Bibliografía.	40
5.1 Legislación consultada.	42

1. Introducción.

Me llamo Juan María Ligros Chárlez y durante los últimos nueve meses he cursado, en la Universidad de Zaragoza, el Máster de Profesorado en E.S.O y Bachillerato, una de las condiciones necesarias para ejercer la profesión docente en nuestro país. Lo que aquí se presenta a modo de Trabajo Fin de Máster es una memoria de actividades dividida en dos partes. En la primera intento analizar algunos de los problemas y desafíos propios del trabajo de profesor de secundaria y las herramientas de las que me ha dotado el Máster para afrontar cualquier situación de este tipo. Por otro lado, la segunda mitad del trabajo está dedicada al análisis y comentario crítico de dos de las actividades que considero más fundamentales desarrolladas a lo largo del Master: la elaboración de una unidad y programación didácticas (Anexos I y II)

1.1 El acceso a la profesión.

Uno de los grandes problemas de la profesión docente en nuestro país, tanto en primaria como en secundaria, es precisamente el acceso a la misma. La oferta desde el sector privado es muy limitada y el acceso al empleo público, a través de un proceso de oposiciones, está masificado. Por poner un ejemplo, en el último proceso selectivo realizado en Aragón en 2015, para un total de 176 plazas ofertadas (BOA 52 del 17 de marzo de 2015), se presentaron 4881 solicitudes de profesores de secundaria. En el terreno de las humanidades el asunto es todavía más complicado. En la especialidad de Filosofía se presentaron casi 41 docentes por cada una de las plazas en concurso (6).

Pero retrocedamos un poco más y situémonos en el ámbito de la formación del profesorado. Para acceder a la profesión docente es necesario reunir al menos dos condiciones: poseer formación universitaria equivalente al título de graduado o graduada relacionado con la especialidad que se pretenda impartir y “estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de

acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” (Art. 9 RD 1834/2008, de 8 de noviembre)

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación del Plan Bolonia, desaparecen en nuestro país el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica y aparece el concepto de Máster de Profesorado, que deberá afrontar una serie de problemas desde sus comienzos, pues recogerá las consecuencias de un fenómeno que en nuestro país se inicia en los años noventa: la sobreproducción de titulados universitarios y la incapacidad del mercado laboral español para absorberlos.

Según un análisis realizado por Marta Mercedes Rahona Lopez (2008), en su tesis doctoral premiada por el INJUVE, durante el curso 1959-1960 existían en España 170.602 alumnos matriculados en estudios universitarios. Cuarenta años después, en el año 2000, este número se había multiplicado casi por diez con un total de 1.581.415 estudiantes. Desde entonces se ha producido un cierto estancamiento, tal y como revela el informe *Datos y cifras del sistema universitario español* elaborado por el MECD para el curso 2014-2015, que cifra en 1.532.728 el número de alumnos universitarios pero, aun así, estos datos no son nada desdeñables. Esta información debería ser algo de lo que congratularnos y, sin embargo, este aumento exponencial de titulados ha generado un grave problema en lo relativo al acceso al mundo laboral.

La tasa de paro de graduados universitarios españoles a finales de 2014 alcanzó el 14,3%, según un informe elaborado por la Fundación CyD (2015) y más de un 30% de los titulados ocupa un puesto de trabajo para el que está sobrecualificado. Este dato es de vital importancia para entender la saturación de nuestra profesión, especialmente en las especialidades humanísticas. Según el Instituto Nacional de Estadística (2014), entre las titulaciones con menores tasas de empleo se encuentran un gran número de filologías como la francesa, la hispánica y la alemana, carreras como Geografía, Historia, Filosofía y otras especialidades también relacionadas con la docencia como la Geología o la Biología.

Las salidas laborales de los egresados en las disciplinas humanísticas se reducen esencialmente a dos: la investigación o la docencia. Teniendo en cuenta esta circunstancia y el hecho de que cada día se reduce más la inversión en materia de investigación (especialmente en humanidades), cada año se inscriben más graduados en el Master de Profesorado buscando una oportunidad laboral. La magnitud de este problema puede explicarse gráficamente a través del ejemplo de la propia Universidad de Zaragoza.

Durante el curso 2014-2015 se graduaron en Zaragoza en Historia 69 estudiantes y 19 de Geografía y Ordenación del Territorio. Obtuvieron además sus licenciaturas otros 36 estudiantes de los antiguos planes. Al mismo tiempo, el número máximo de plazas que ofertaba la especialidad conjunta del Máster de Profesorado en Geografía e Historia en junio de 2015 era de 45 matriculados. Algo similar ocurría en el Grado en Estudios ingleses que con 67 graduados y 12 licenciados en filología solo disponía de 50 plazas de su especialidad en el Máster.

La situación de masificación en el número de solicitudes presentadas en algunas de las especialidades del Máster de Profesorado en la Universidad de Zaragoza se solventó parcialmente este año aumentando el número de plazas, pero esto no puede entenderse como una solución a largo plazo pues sólo incrementará el número de docentes de educación secundaria en situación de desempleo. La cuestión es compleja y de difícil solución. Solo puedo vislumbrar tres posibles salidas. O bien de algún modo aumenta la demanda de profesorado en los centros (reduciendo las ratios de las aulas por ejemplo). O bien los profesionales de las humanidades encuentran otras oportunidades laborales. O bien se limita el acceso a la profesión a través de un aumento de la exigencia en los planes de estudio.

Si no tomamos medidas nuestra profesión alcanzará un punto crítico similar al que ya viven los maestros de educación infantil y primaria, cuyo acceso al mundo laboral está todavía más masificado. Hoy en día el camino para ser profesor de secundaria es largo y requiere de paciencia y motivación. Todo comienza en el Máster de Secundaria, que es

un instrumento que cumple su función. Pero no podemos cerrar los ojos ante los números, ni ante las consecuencias de la progresión que se está desarrollando.

1.2 Los desafíos del profesor de secundaria en nuestro tiempo.

Imaginemos que hemos superado todas las complicaciones propias del acceso a la profesión docente detalladas en el apartado anterior y estamos ejerciendo como profesores de secundaria. Debemos preguntarnos en primer lugar: ¿enseñamos igual que hace veinte años? La respuesta es evidentemente negativa. Se han implementado muchos cambios en el terreno de la educación. Las clases magistrales han dado paso a nuevas apuestas metodológicas y el bilingüismo es cada día una realidad más presente en los centros.

Nuestras responsabilidades profesionales son distintas, no cabe duda, y eso implica que debemos afrontar una serie de nuevos desafíos como docentes. El contexto social y cultural evidentemente también ha cambiado. A lo largo de este Máster hemos debatido y analizado algunas de las problemáticas más características de nuestra profesión en la actualidad y a modo de resumen creo que podríamos decir que son tres los desafíos fundamentales (de los cuáles dependen el resto) a los que nos tenemos que enfrentar los profesores de secundaria hoy en día.

- El desafío tecnológico.
- El fracaso escolar en España
- El acoso.

1.2.1 El desafío tecnológico.

El panorama educativo actual debe enfrentarse a una realidad que ha trastocado por completo la forma de entender la enseñanza. Partíamos de un contexto en el que toda la

información que recibía el alumno relativa a los contenidos era obtenida principalmente a través de dos cauces: la explicación del profesor y la búsqueda de información complementaria en el trabajo de investigación a partir de lecturas que también proponía el propio docente. Hoy en día nuestros alumnos poseen un acceso prácticamente ilimitado a fuentes bibliográficas, no solo desde sus casas, en sus ordenadores, sino incluso en el mismo momento en el que la explicación se está produciendo, al alcance de un tecleo.

Ante esta nueva situación los centros educativos han obrado por ahora con prudencia. La inmensa mayoría prohíbe y castiga el uso de dispositivos móviles con conexión a internet en las aulas. Es una postura por otro lado absolutamente comprensible. Un teléfono móvil puede ser algo muy peligroso si no se hace un uso controlado del mismo, especialmente si de lo que hablamos es de menores de edad. Pero por otro lado, lo que las nuevas tecnologías también amenazan es la figura tradicional del buen profesor.

En el paradigma clásico, el mejor docente es aquel que sabe transmitir mejor los contenidos. El profesor es un transmisor de la información. El problema es que este papel protagonista, que representa el motor activo del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (en el que el alumno es el sujeto pasivo que recibe la información) no encaja en el contexto de lo que ha sido denominado como “la sociedad de la información.” El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en palabras del sociólogo Manuel Castells (2000), ha transformado por completo las estructuras sociales, desde lo relativo a las relaciones interpersonales hasta las nuevas formas laborales. Este autor señala que son cinco las características fundamentales del cambio de paradigma:

- La información es la materia prima. Se trata del desarrollo de tecnologías para actuar sobre la información, no solamente del uso de información para el desarrollo de tecnologías, como en el caso de procesos similares en el pasado.
- La capacidad de penetración de las nuevas tecnologías, que afectan a todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.

- La lógica de interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones basado en el nuevo modelo.
- La flexibilidad. Los procesos son reversibles y se adaptan a las circunstancias y necesidades de las organizaciones e instituciones.
- La convergencia entre las tecnologías específicas que, al igual que los sistemas y los procesos de relaciones, no funcionan de forma aislada.

Este nuevo contexto implica una nueva forma de entender la educación por dos razones: la rapidez y facilidad con la que la información se transmite y el modo en que este proceso actúa como catalizador de cambios que se suceden cada vez a un ritmo más veloz. El modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional con la figura del profesor como transmisor de la información no parece tener mucho sentido en un mundo que cambia tan rápido que los contenidos que se imparten pueden quedar obsoletos en muy poco tiempo. Recordemos, por ejemplo, cómo la informática que muchos de nosotros aprendimos en la escuela secundaria carece de cualquier utilidad en el mundo actual.

La apuesta de la teoría de la educación para este nuevo paradigma pasa por no centrarse tanto en los contenidos sino en las competencias, en la capacidad del alumno para “saber hacer”, para desenvolverse en el mundo actual y adaptarse a los cambios en el futuro, para “sobrevivir” en el proceso de búsqueda y selección de la información.

En la encuesta *School in 2030* (2014) realizada por la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (Fundación Wise) se cuestionó a más de 645 expertos en educación sobre el papel que tendrían los docentes en una hipotética escuela en el año 2030. Para el 73% de los encuestados el futuro de nuestra profesión pasa por convertirnos en guías y mentores de los estudiantes mientras que para un 19% actuaremos más como transmisores del conocimiento. Para un 8% nos limitaremos a evaluar el trabajo de los estudiantes *online*. Estos resultados revelan cómo se está produciendo una auténtica revolución en el terreno de la educación. El profesor del futuro no se dedicará simplemente a la transmisión de los contenidos sino que se convertirá en un gestor de un proceso de aprendizaje en el que el alumno es el verdadero

protagonista, en el que lo verdaderamente importante es el desarrollo de las competencias, el “saber hacer”.

La implicación de las nuevas tecnologías en el proceso educativo, el aprendizaje cooperativo, la importancia del “aprender a aprender” o el desarrollo de proyectos son algunas de las nuevas realidades que se están aplicando en los centros educativos y que revelan el futuro hacia el que se orienta la nueva educación, un futuro lleno de oportunidades y también de peligros, pero al que no podemos volver la espalda.

1.2.2 El desafío del fracaso escolar en España.

Existen dos realidades en la educación secundaria de nuestro país que difícilmente podemos negar y que manifiestan la necesidad de un cambio en la forma en la que entendemos nuestros métodos de enseñanza:

- Nuestros alumnos no están alcanzando los resultados pretendidos en lo que se refiere a la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias. El informe internacional PISA (2012) que evalúa los conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias; revela que España se encuentra por debajo de la media de la OCDE en los resultados obtenidos en estas tres áreas. A pesar de aumentar la inversión en educación un 35% desde 2003, nuestra posición en las listas no ha variado apenas. Las cifras son preocupantes. Uno de cada tres alumnos de 15 años declaró haber repetido curso al menos una vez, por ejemplo. Las causas de esta situación parecen ser muy variadas. Por un lado el informe señala las variables socio-culturales (la diferencia entre los alumnos con un contexto socio-económico favorable y aquellos que no en matemáticas es de 34 puntos) y reseña el impacto de la crisis económica en nuestro país. Pero también habla del factor motivacional, tanto del profesorado como del alumnado y de la independencia de los centros, menor que en otros países de la OCDE.

- España es líder de la Unión Europea en la tasa de abandono escolar con un 21.9% en 2015, lo que duplica la media comunitaria según un informe elaborado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Al igual que en lo referido a los datos del informe PISA (2012), las causas de este problema son complejas y muy variadas y se remontan muy atrás en el tiempo; pero entre ellas se encuentra, sin lugar a dudas, la falta de motivación y las escasas expectativas que nuestros alumnos tienen sobre la utilidad para la vida real de la formación reglada en secundaria. Ésta es una de las conclusiones que podemos extraer del completo informe *Fracaso y abandono escolar en España* elaborado por M. Fernández Enguita, L. Mena Martínez y J. Riviere Gómez. (2010)

¿Cómo afrontar estas dos problemáticas fundamentales desde el punto de vista de nuestra labor como docentes? La realidad es que parece que algo está cambiando en el panorama educativo en Secundaria en nuestro país y está aumentando el número de centros que apuestan por otro tipo de metodologías, especialmente por el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos para intentar afrontar el problema del fracaso escolar en España.

Melero y Fernández (1995) definen el aprendizaje cooperativo del siguiente modo: “Por aprendizaje cooperativo nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas.” Sin embargo, debemos resaltar, tal y como afirma Kagan (1994), que esto no es exactamente lo mismo que los tradicionales trabajos en grupo:

El designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del niño/a, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes

que harán todo o la mayoría del trabajo mientras que otros contribuyen con muy poco o nada. (pp. 4-5).

Por otro lado, el aprendizaje por proyectos se define según Blank (1997) como una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes desarrollan, construyen e implementan proyectos que tienen una repercusión en el mundo real más allá de las cuatro paredes del aula.

Pero éstas son tan solo dos de las múltiples apuestas metodológicas que se están implementando hoy en día en los centros educativos de secundaria. La elaboración de rutinas de pensamiento, el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos se abren paso poco a poco en las aulas debido, sobre todo, a los evidentes beneficios que traen consigo para el desarrollo del aprendizaje competencial, del que antes hemos hablado. En comparación con los métodos tradicionales de enseñanza basados en el alumno como sujeto pasivo de la clase magistral, los nuevos métodos permiten al alumno desarrollar habilidades que van más allá de los meros contenidos conceptuales e implementan la adquisición de habilidades y destrezas tales como la capacidad para trabajar en equipo o la habilidad para afrontar y superar situaciones problemáticas en la vida real. Todavía quedará presente la cuestión de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la que hablaremos más adelante, pero no cabe duda de que la innovación educativa en el terreno de la metodología es la apuesta de los profesores de secundaria para frenar el fracaso escolar en España. En el apartado anterior veíamos cómo los viejos métodos no encajan, desde el punto de vista teórico, con el nuevo panorama educativo que revela la sociedad de la información. En éste hemos analizado cómo los resultados negativos en diversos informes respaldan esta teoría. La innovación educativa no es una elección en este sentido, sino una necesidad.

1.2.3 El acoso.

El acoso es el enemigo invisible de nuestra profesión. Acoso sin apellidos, por ahora, pues podemos hablar de dos dimensiones: el problema del acoso escolar y el acoso que sufren algunos profesores y profesoras de secundaria en su lugar de trabajo.

En lo que se refiere al acoso al profesorado, un alarmante estudio elaborado por el sindicato independiente ANPE (2014) refleja una preocupante situación. Sobre un muestreo de 3345 profesores, los datos revelan que el 25% admite problemas a la hora de dar sus clases por conductas disruptivas en el aula, un 14% afirma haber vivido conductas agresivas hacia alumnos y profesores y un 27% ha sufrido faltas de respeto y un 14% insultos. Además, un 7% han padecido agresiones y un 16% admiten haber sido víctimas de acoso. También es muy preocupante el hecho de que el 28% de los profesores participantes afirmen haber recibido amenazas por parte de los padres de sus alumnos.

¿Cómo dar mi clase si no me dejan dar mi clase? Esa es una situación a la que, como hemos visto, tienen que enfrentarse al menos uno de cada cuatro docentes de secundaria. Y es que ser profesor no implica solamente tener conocimientos acerca de la materia que se está impartiendo sino que son necesarias ciertas habilidades sociales y de control de las situaciones. El manejo de grupos, que cada vez son más extensos, de diferentes edades y con diferentes inquietudes, es algo que por desgracia sólo se aprende a través de la práctica. También es necesario, para que todo funcione adecuadamente, el respaldo de todos los elementos implicados en el proceso educativo: los estamentos institucionales del centro (equipo directivo, orientación, jefatura de estudios, etc) y las familias de los alumnos y alumnas.

La segunda dimensión del acoso que amenaza nuestra práctica profesional es el acoso escolar o *bullying*. Según un estudio elaborado por Save the Children (2014) en España, el 22,6% de alumnos y alumnas viven frecuentemente situaciones de insultos directos, el 6,3% de golpes físicos y el 16,6% han vivido alguna vez situaciones de exclusión.

Una situación de acoso escolar se produce cuando la víctima es expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuándo alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro (Olweus, 1999, p. 10).

La continuidad en el tiempo es una de las claves para diferenciar una situación de acoso de otro tipo de acciones conflictivas eventuales muy comunes, por otro lado, en las relaciones entre menores adolescentes. También es necesario señalar que cuando se produce acoso existe un desequilibrio de poder, esto es, podemos identificar al menos una víctima y un agresor. Este conjunto de circunstancias convierte la labor de detección de las situaciones de acoso en algo extremadamente complicado para los profesionales de la enseñanza. Existe, además, en palabras de Ortega y Mora-Merchán (2008), una ley del silencio entre todas las partes intervenientes (defensor, espectador, agresor, reforzador, colaborador y víctima) que dificulta todavía más nuestro trabajo.

La pregunta fundamental es, ¿entra dentro de nuestras responsabilidades evitar este tipo de situaciones? La respuesta solo puede ser en este caso afirmativa. Quedan atrás los tiempos en los que el profesor se dedicaba a impartir su lección y cerraba los ojos ante todo lo demás. Trabajamos con menores de edad y estamos moralmente obligados a velar por su seguridad y por su salud física, mental y emocional en nuestro lugar de trabajo. Debemos colaborar en este sentido junto con los departamentos de orientación de los centros escolares en las labores de prevención, detección y solución de este tipo de problemas. El acceso indiscriminado que nuestros alumnos y alumnas tienen hoy en día a las Tecnologías de la Información y la Comunicación incrementa por otro lado la potencial invisibilización de este fenómeno e implementan una serie de nuevos desafíos a los que tenemos que enfrentarnos como docentes.

1.3 El profesor que quiero llegar a ser. Cómo afrontar el desafío de la docencia.

Hay una cita de Diderot, en la definición de ‘Crítica’ en L’Encyclopédie (1751-1772) que resume mi modo de entender mis dos pasiones: la filosofía y la enseñanza:

El inventor a veces no es más que un aventurero que la tempestad ha llevado a puerto, el crítico en cambio, es un piloto hábil que conoce el camino.

Para Diderot el filósofo es aquel que, huyendo del prejuicio, la tradición y lo antiguo, se atreve a pensar por sí mismo. Se constituye en el espacio vivo que dejan a un lado el sectario y al otro el escéptico y es capaz de asimilar cada una de las ideas que se le ofrecen y a partir de ahí elaborar su propio pensamiento. El filósofo, que por naturaleza es crítico, no es un aventurero que por accidente descubre tierras lejanas sino un navegante que, guiado por la razón, sabe conducir su barco en medio de la tempestad, comprende la naturaleza y peligros de aquello que le rodea y es capaz de llegar a donde se lo propone.

La labor que, desde mi punto de vista, debería desempeñar la filosofía en el currículo de educación secundaria y bachillerato es la de transformarse en esa disciplina crítica que permita al alumno dotarse de las herramientas necesarias para convertirse en ese navegante experimentado. La filosofía debería encajar a la perfección en este sentido con el concepto actual de aprendizaje competencial y, sin embargo, se ve reducida a su mínima expresión en el nuevo currículo estatal LOMCE (2013).

Hasta ahora me he dedicado a analizar algunos de los desafíos de la profesión docente que hemos estudiado a lo largo del Máster de profesorado y a exponer algunas de las conclusiones a las que he ido llegando. Quisiera dedicar ahora este último apartado de la primera parte de este trabajo a presentarme personalmente, a definir la idea del profesor de filosofía que quiero llegar a ser para, en la segunda parte, intentar explicar cómo el Máster me ha ayudado a seguir por ese camino.

Desde que comencé la carrera, hace ya casi cinco años, siempre he tenido muy claro que quería ser profesor. Porque creo que forma parte de la responsabilidad moral de los profesionales de la filosofía incentivar el espíritu crítico y mantener viva nuestra disciplina. Eso no significa que no sea consciente de algunos de los errores que en ocasiones cometemos los filósofos que, en nuestras torres de marfil, nos dedicamos al estudio de autores y textos muertos. Cuando nos encontramos en el paradigma de la enseñanza creo sinceramente que debemos seducir a nuestros alumnos y alumnas mostrándoles la ‘utilidad’ de la filosofía, enseñándoles cómo nuestra disciplina es capaz de mejorar sus vidas, hacerles reflexionar para tomar mejores decisiones y dotarles de la libertad que trae consigo el uso de la razón.

Evidentemente, a pesar de que creo que debemos traer la filosofía al día a día de nuestro alumnado, soy consciente de que no podemos menospreciar el componente hermenéutico de nuestra disciplina. El autor y el texto son las dos grandes herramientas que poseemos para comenzar a hacer filosofía. Pero no podemos sumergirnos en las lecturas y separarnos de la realidad. Porque la lectura del texto se produce en un presente del que no podemos despegarnos. Citando a Heidegger: toda interpretación, para producir comprensión, debe ya tener comprendido lo que va a interpretar. Cuando estudiamos cómo un determinado autor se enfrenta a las preguntas más fundamentales de la filosofía debemos operar siempre reflexionando sobre el lugar que ocupan esas mismas cuestiones en nuestro mundo actual. Porque no podemos salir a un ‘afuera de’ desde el que observar mirando por una ventana cómo era en verdad Platón sino que nuestra lectura se efectuará siempre desde una circunstancia y en virtud de una serie de motivos condenados a desenvolverse en un eterno presente. Las conclusiones a las que lleguemos tras la lectura del autor tampoco serán las conclusiones de ese autor (aunque se disfracen de ellas) sino la interpretación realizada por una existencia en un tiempo (nosotros). Comprender esto y decidirse a resignarse o rebelarse contra esta realidad y luchar contra ella también es filosofía y ahí es donde nuestros alumnos tienen que posicionarse.

Durante mi periodo de prácticas y hablando también con otros compañeros y compañeras he constatado lo que hasta ahora era una intuición. Y es que existe una cierta reticencia por parte de los estudiantes de secundaria y bachillerato en sus primeras aproximaciones a la filosofía. Quizás sea una cuestión de que los contenidos son demasiado abstractos o de que los estudiantes no están acostumbrados al lenguaje filosófico, pero debemos aceptar esta circunstancia como un desafío más de nuestra profesión. Creo que si hacemos algo parecido a lo que he ido proponiendo en las líneas anteriores: ‘seducirles’ y mostrarles la ‘utilidad’ de la filosofía; tendremos mucho terreno ganado. Y es aquí donde quisiera señalar lo que desde mi punto de vista mejor he aprendido durante el Máster y espero que quede bien reflejado en mi programación y unidad didáctica (Anexos I y II): la creencia de que la motivación por el aprendizaje debería ser una de las piedras angulares de nuestra labor en las aulas.

Para explicar el último punto me gustaría recurrir a una experiencia personal. Creo que he dedicado más horas a preparar la primera intervención que este año he tenido como profesor de secundaria en un aula de 1º de Bachillerato que a cualquier trabajo académico en la Universidad. Como era mi primera clase, quería hacer una intervención espectacular y me basé principalmente en el método expositivo, a pesar de que había preparado otro tipo de actividades más atrevidas para más adelante. Cuando salí de la clase estaba extasiado. Creía que verdaderamente les había llegado, me había emborrachado de mis propias palabras y me congratulaba a mí mismo de la sencillez con la que les había explicado algo tan complejo como la vinculación del concepto griego de *areté* con la esencia del ser humano. Fue tan solo un poco más tarde, a través de un pequeño ejercicio-juego en el que yo evaluaba cómo habían recibido y asimilado la información, cuando me di cuenta de que no me habían escuchado o no me habían entendido. En un primer momento me enfadé con ellos ¡Les había preguntado al menos diez veces si lo entendían! Pero más adelante reflexioné sobre mi propia incapacidad para escuchar a una persona hablando durante más de dos horas (incluso en una conferencia de un tema que me interese especialmente) y comencé a pensar que el problema no era suyo sino mío. Yo era la sexta persona a la que escuchaban hablar durante una hora esa misma mañana, sentados, sin una mayor motivación por

escucharme que la curiosidad que les produjese aquello de lo que estaba hablando, o la amenaza de algún examen o ejercicio que les pudiera mandar para casa. ¿Cómo iba aquello a funcionar?

Creo que mis alumnos y alumnas durante mi periodo de prácticas aprendieron mucho más cuando se implicaron en un sencillo juego, casi infantil, que me sirvió de hilo conductor durante casi toda la unidad didáctica, que si hubiese seguido por ese camino que emprendí el primer día de clase. Al final por fin me he dado cuenta de que si ellos no quieren aprender, entonces no aprenderán. Y es por eso que la motivación es un asunto tan fundamental. Porque no podemos obligarles a aprender. Podemos obligarles a memorizar y ‘vomitar’ contenidos en un examen o incluso también forzarles a trabajar en equipo o a elaborar un proyecto siempre bajo la sempiterna amenaza de una calificación. Pero si ellos no creen en lo que les damos nuestros esfuerzos serán vanos. Si no quieren, no aprenderán. Es por eso que creo que el verdadero giro que debemos dar los profesores de secundaria es interesarnos más por buscar que ellos quieran aprender que porque aprendan. Porque una cosa seguirá a la otra. Si conseguimos generar en nuestros alumnos y alumnas una actitud proactiva y una voluntad positiva hacia el aprendizaje nuestro trabajo no solamente será mucho más fácil sino que será verdaderamente efectivo.

¿Qué herramientas podría utilizar para que mis alumnos se interesasen por los contenidos de la asignatura hasta el punto de que no tuviera yo que perseguirlos para que los aprendieran sino que fuesen algo que ellos mismos buscaran? La respuesta a esta pregunta es: cualquiera que funcione. Juegos, ejercicios de motivación, dinámicas, metodologías alternativas... todo vale siempre y cuando estemos muy pendientes también de los peligros que pudiera entrañar el uso de cualquiera de estos ejercicios.

En realidad soy consciente de que no estamos aquí inventando nada nuevo. La psicopedagogía, desde sus orígenes, ha considerado el juego como una herramienta fundamental para el aprendizaje y lo lúdico ocupa hoy en día un lugar central en la educación infantil y en la escuela primaria. Los viejos métodos, basados en la figura

autoritaria del maestro o maestra como aquel que “enseña” y del alumno como sujeto pasivo que “aprende” están siendo sustituidos, afortunadamente, por una nueva forma de entender el aprendizaje basada en la motivación y el desarrollo de la innovación y la creatividad.

A pesar de que todavía quedan sectores que defienden un estilo de enseñanza más tradicional, cada vez queda más claro que el futuro de la educación en infantil y primaria está marcado por la participación activa del alumnado en el proceso de su propio aprendizaje y por la sustitución de los viejos métodos basados en la repetición sistemática por juegos, situaciones estratégicamente diseñadas para motivar, divertir y, al mismo tiempo, potenciar una determinada conducta, el desarrollo de una habilidad o incluso la adquisición de contenidos puramente conceptuales. El problema es que desde mi punto de vista este cambio que es un hecho en la educación primaria no se está produciendo al mismo ritmo en la enseñanza secundaria.

Parece que, conforme se avanza en edad y los contenidos se hacen cada vez más complejos, se van reduciendo al mismo tiempo nuestros recursos metodológicos como docentes hasta recaer cada vez más en el método expositivo tradicional. Si bien es cierto que en la secundaria obligatoria todavía se implementan modelos de enseñanza alternativos tales como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje por proyectos en los que el alumno participa de un modo más activo, el papel de estas herramientas en el bachillerato es muy minoritario y, en la universidad, parece no concebirse otro modo de enseñanza que la clase magistral. Creo sinceramente que si queremos ser realmente efectivos como profesores debemos hacer cuanto esté en nuestras manos para revertir esta situación.

Por último, me gustaría acabar recalando de nuevo la importancia que para mí tiene la cuestión de la motivación en el proceso de aprendizaje señalando que creo sinceramente que es una de las primeras cosas que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier actividad o elegir una metodología. En un apartado anterior he definido dos apuestas metodológicas que también he nombrado en el último párrafo y que están muy

de moda en el panorama educativo español: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos. Pues bien, a pesar de las evidentes ventajas que poseen estas dos alternativas en el contexto del aprendizaje competencial respecto al método expositivo tradicional para desarrollar habilidades tan importantes como el trabajo en equipo o la resolución de problemas, debemos preguntarnos: ¿Qué ocurre si la actividad que he diseñado basándome en el aprendizaje cooperativo o por proyectos es aburrida? Pues que mi posibilidad de alcanzar mis objetivos será la misma que la de una clase magistral aburrida. Tampoco se trata de desechar el método expositivo tradicional, que puede sernos de gran utilidad en muchas ocasiones. Creo también que lo que distingue a un gran profesor es que sabe escoger la herramienta adecuada para cada tarea. Lo único que digo es que, personalmente, a partir de ahora cada vez que me prepare para dar una clase, intentaré pensar siempre en cómo lo que voy a decir y hacer puede motivar a mis alumnos y alumnas a interesarse por el contenido de la sesión de tal formas que sean ellos quienes cojan las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

2. Justificación de los documentos elegidos.

El Trabajo Fin de Máster exige al estudiante el análisis de su proceso de formación: comprendiendo su marco institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, y la participación en los centros educativos contribuyendo a sus proyectos y actividades y analizando con especial detenimiento su experiencia personal en el aula de prácticas.

Ésta es una cita textual de la Guía Docente del Trabajo Fin de Máster que proporciona la Universidad de Zaragoza para el Máster de Profesorado en E.SO y Bachillerato y me gustaría comenzar por ella para explicar por qué he decidido comentar una Programación del curso de 1º de Bachillerato y una Unidad Didáctica perteneciente a dicha Programación para la que podría considerarse como la parte central de este ensayo.

Creo que en la primera mitad de este trabajo he intentado responder a gran parte de lo que se pide en la descripción con la que comienza este apartado. Terminé intentando explicar qué tipo de profesor quiero llegar a ser y el proceso por el cuál he acabado creyendo que la piedra angular de mi práctica docente debe ser incentivar la motivación por el aprendizaje en el alumnado. ¿Por qué he elegido analizar a continuación mi Programación y Unidad Didáctica? Pues para que el lector tenga la capacidad de juzgar si estoy avanzando por el camino adecuado o si entre lo que digo y lo que hago hay demasiada distancia.

La Unidad y la Programación Didácticas constituyen el armazón sobre el que se sostiene gran parte de nuestro día a día en la práctica profesional. En estos documentos es donde, desde mi punto de vista, el profesor muestra verdaderamente qué tipo de docente es y cuál es su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo de investigación o un artículo de opinión pueden convertirse en un brindis al sol pero, cuando uno presenta una Programación, al igual que cuando firma un contrato,

existe necesariamente un compromiso real de llevar lo que hay escrito en el papel a la práctica real. O por lo menos debería haberlo.

Pero demos antes un paso atrás e intentemos esclarecer algunos de los términos sobre los que estamos hablando antes de adentrarnos más en el análisis de mi propuesta. Ha llegado la hora de hablar de definiciones.

La Programación y la Unidad Didáctica corresponden al tercer nivel de concreción curricular (los dos primeros son el diseño curricular prescriptivo que marca la legislación y depende del MEC y el proyecto curricular de etapa que realizan los centros escolares) y ambas poseen la misma estructura (otra de las razones por las que los he elegido para hacer un análisis comparado): la estructura del currículo.

Creo que una de las definiciones más completas del concepto de currículo que podemos encontrar en la actualidad es la aportada por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2003) y que he recuperado de Soler, R. (2014):

Del latín Currículo, conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de un nivel o etapa educativo, en el que se concretan las intenciones educativas, y que incluye una serie de prescripciones y orientaciones en relación con las capacidades que deben desarrollarse en los alumnos y alumnas, los aspectos culturales básicos para el proceso de socialización, y aquellos elementos y estrategias que faciliten el aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza.

En resumen, el concepto de currículo, que tiene su origen en el anglosajón *syllabus*, intenta dar cuenta de una de las preguntas más difíciles a las que debemos enfrentarnos como docentes: cómo organizamos el proceso educativo. Tiene por tanto que, como mínimo, reflejar cuáles son los objetivos del proceso en una determinada etapa, qué contenidos se quieren transmitir, cómo se van a impartir y de qué manera se va a evaluar nuestro éxito o fracaso. Nuestra Programación deberá intentar resolver estas cuestiones en el contexto de un aula determinada durante un curso académico en el seno de una asignatura. Las Unidades didácticas son fragmentos todavía más específicos en los que se descompone la Programación de aula y que amplían todavía más la especificidad de

los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación (así como las competencias y los estándares de evaluación que han sido introducidos hace relativamente poco en los textos legislativos)

En nuestro país, en la legislación, el concepto de currículo no aparece hasta la llegada de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español) en 1990. En dicho documento (Ley 1/1990), en su Artículo 4 se define el currículo de una determinada etapa educativa como el “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. En 2006, sin embargo, se añaden a esta definición el concepto de “competencias básicas” en el Art. 6.1 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), entendidas como el conjunto de habilidades y destrezas que deben ser adquiridas en las distintas etapas educativas. En la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Educación (2013) se introduce además el concepto de ‘estándares de aprendizaje’, un instrumento que nos permite medir de un modo más específico que con los criterios de evaluación el nivel de aprendizaje del alumno.

Como ya he dicho anteriormente existen diversas fases o niveles de concreción curricular. En nuestro país, en la primera fase, el diseño curricular base, se trazan las líneas más generales de lo que debe ser la estructura del Sistema Educativo Español: cuáles son los objetivos, competencias, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje más básicos. Es competencia del Estado y de las Comunidades Autónomas dibujar este mapa general. En la segunda de las fases se especifica la secuenciación de los contenidos en la organización de las distintas etapas educativas, cada una de las cuales posee sus propios objetivos específicos. La responsabilidad en este caso se divide entre la Administración, que de nuevo marca las pautas generales, y los centros educativos, que a través de sus departamentos, organizan el Proyecto Curricular que complementa y especifica aquello que le viene dado. Es en la tercera de las fases donde nosotros, los profesores de secundaria, intervenimos de un modo más activo. Porque en ella debemos llevar todo lo relativo a los dos niveles de concreción curricular anteriores al contexto particular de nuestra aula.

La Programación que va a ser presentada a continuación ha sido diseñada para un curso académico de primero de bachillerato de la asignatura de Filosofía en el centro donde he podido disfrutar mi periodo de prácticas. Ha sido elaborada a través de lo aprendido en varias asignaturas del Máster, tanto del primer como del segundo cuatrimestre, relacionadas más o menos directamente con el diseño curricular. La Unidad Didáctica: “El ser humano y la Filosofía” con la que se va a realizar el análisis crítico comparativo, pertenece a esa misma Programación y pude aplicarla en toda su completud en mi periodo de prácticas, por lo que posee el beneficio de haber sido puesta a prueba.

Quisiera dividir mi análisis en siete núcleos fundamentales, siguiendo la misma estructura curricular presente en los dos documentos:

- El marco legislativo.
- El análisis del contexto
- Los objetivos.
- Las competencias
- Los contenidos.
- La metodología
- La evaluación.

He obviado el apartado relativo a la atención a la diversidad, muy similar en los dos textos y he decidido no modificar los documentos (anexos I y II), que fueron presentados para su evaluación en distintas asignaturas, en aras de intentar explicar cuáles creo que son hoy en día los aspectos susceptibles de mejora, qué es lo que falló al intentar pasar del papel a la práctica y cómo podría conseguir que estos dos textos, que necesariamente están vinculados, se sincronicen de un modo mejor.

Como ya he dicho antes, si bien en la primera parte de este trabajo me he presentado formalmente, ahora ha llegado la hora de mostrar mi compromiso con mis propias creencias.

3. Análisis crítico y comparado de una Programación y Unidad didácticas (anexos I y II).

3.1 El marco legislativo.

Si bien no debería ser necesario, tanto en una Programación como en una Unidad Didáctica, mencionar las leyes a las que se está haciendo referencia más allá de los momentos en los que introducimos contenido propio de la legislación en nuestro texto; la situación de indeterminación en el marco legal que se ha vivido en el terreno de la educación durante el último curso 2015-2016 en Aragón, me ha obligado a realizar una introducción en mi Programación (Anexo I) justificándome por haber actuado en un cierto ‘limbo’ legal, a pesar de que ésa ha sido precisamente la situación de los centros escolares durante el presente curso.

Este año estaba prevista la implantación definitiva de la LOMCE (2013) en los cursos impares de secundaria y bachillerato (primero, tercero y primero) y a tal efecto se publicaron en Aragón las Órdenes del 15 de mayo de 2015 por las que se aprueban el currículo en educación secundaria obligatoria y el currículo de bachillerato (BOA 100 y BOA 101 del 28 y 29 de mayo de 2015 respectivamente). Sin embargo, tras las elecciones autonómicas y el cambio de gobierno autonómico, el 9 de julio de 2015 apareció otra Orden por la que se suspenden la aplicación de las Órdenes del 15 de mayo anteriormente mencionadas y se acuerda el inicio de un proceso de elaboración de nuevos currículos (BOA 132 del 10 de julio de 2015).

Los currículos prometidos en el verano del año pasado en Aragón no han sido efectivos hasta mayo de 2016 con la aprobación de las Órdenes ECD/489/2016 y ECD/494/2016 por las que se aprueban el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se autoriza por fin su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dado que la asignatura de ‘Filosofía’ se imparte en primero de bachillerato (curso impar) he tenido que, como muchos profesores de secundaria a lo

largo de este curso, elaborar una programación en un marco de indeterminación legal, sin la modificación autonómica pertinente al currículo estatal.

En la introducción de mi Programación doy cuenta de cómo en el momento de redacción de la misma, allá por marzo de 2016, se acababan de presentar los borradores de los nuevos currículos para Aragón, que incluían cambios sustanciales en lo que se refiere a la presencia de la filosofía en Secundaria y Bachillerato respecto del currículo estatal, aunque aportaban pocos cambios a la asignatura de ‘Filosofía’ de 1º de Bachillerato. Sin embargo, teniendo la obligación moral y legal de apoyarme en un texto legislativo firme, he optado, como así hicieron también los departamentos del centro en el que viví mi periodo de prácticas, por utilizar el currículo original elaborado por el MECD (RD 1105/2014) como base legal de mi Programación.

3.2 El análisis del contexto.

3.2.1 El contexto en la Programación.

En la contextualización que realicé al comienzo de mi Programación (Anexo I), he intentado no solamente describir la tipología e ideología del centro en el que ésta se inscribe sino también realizar un análisis superficial de las consecuencias que un determinado tipo de entorno trae consigo para el desarrollo de la práctica docente.

Como creo que ya he dicho anteriormente, he diseñado mi Programación para ser aplicada en el mismo centro en el que desarrollé mi periodo de prácticas: un colegio concertado religioso. He de reconocer que, antes de llegar al centro, tenía un cierto temor a que los principios ideológicos del mismo pudiesen entrar en conflicto con la disciplina que amo, pues la filosofía ha sido históricamente muy crítica con la religión y el cristianismo. Sin embargo, el carácter abierto y moderno de los profesionales que allí trabajaban, no solamente no hizo realidad ninguno de mis temores, sino que me brindó además todo tipo de facilidades.

He intentado que esta contextualización dé cuenta, además de la tipología del centro y su influencia en nuestra práctica profesional, de otras dos variables también fundamentales: la influencia que el examen de Selectividad tiene ya sobre algunos de los alumnos de primero de bachillerato y la visión que algunos profesionales del centro y los propios alumnos tienen de la propia disciplina filosófica. Determinar el papel que juegan estas tres circunstancias sobre nuestra posible Programación nos facilitará mucho el trabajo a la hora de buscar que ésta sea verdaderamente efectiva.

3.2.2 El contexto en la Unidad Didáctica.

¿Debemos contextualizar en una Unidad Didáctica? En el apartado que he dedicado a este respecto (Anexo II) he intentado realizar un análisis del aula en la que la Unidad va a ser desarrollada (en este caso fue solamente una, aunque podrían haber sido más). Sin embargo, en el momento en el que lo estaba redactando, me entraron dudas sobre si el lugar en el que estaba situando ese texto era el adecuado. El asunto es complicado. Mi Programación se fragmenta en 13 Unidades Didácticas, ¿debería dedicar en cada una de ellas un espacio para la contextualización? Al final acabé decidiendo que la respuesta a esta pregunta debía ser afirmativa, atendiendo al axioma de que una Programación debe ser flexible.

No puedo pretender que las circunstancias que rodean el aula: el clima general, las relaciones interpersonales, los estado de ánimo o las calificaciones obtenidas, sean un elemento estable durante todo el curso que se mantenga tal y como yo lo reflejo cuando elaboro por primera vez la Programación en septiembre. La secuenciación en Unidades Didácticas nos permite, en este sentido, dedicar un espacio fundamental para analizar cómo se producen los cambios en estos factores y qué influencia tienen sobre nuestra labor en la clase. La mejor Programación es aquella que es flexible, que se adapta y sabe dar cuenta de la multiplicidad de circunstancias que se producen en un aula.

Si de algo me arrepiento es de que el análisis del contexto que aparece en mi Unidad Didáctica no es realmente efectivo. Al carecer de tiempo durante mi periodo de prácticas para conocer del todo bien la clase en la que impartí mi Unidad Didáctica, lo que aparece en el texto se parece más a un juicio personal que a algo analíticamente sustentado. No pude aplicar el uso de herramientas aprendidas en el Máster, como la evaluación inicial o incluso el sociograma, para medir de una forma más realista el punto del que partía la clase, tanto académica como socio-emocionalmente. A pesar de ello creo sinceramente que conocer con el máximo detalle posible el aula donde vamos a trabajar es una de las claves fundamentales para facilitar nuestro trabajo, no avanzar a ciegas y que nuestros métodos y apuestas pedagógicas sean efectivos.

3.3 Los objetivos.

3.3.1 Los objetivos en la Programación.

A nivel estatal el objetivo principal de la materia Filosofía de primero de bachillerato es “que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.”

El objetivo que propone el MEC para ‘Filosofía’ se concretaba y diversificaba en la Orden del 15 de Mayo en Aragón anteriormente mencionada en diez objetivos fundamentales numerados desde el Obj.FI.1 hasta el Obj.FI.10. A pesar de que, como hemos dicho, tal Orden fue suspendida; he creído que esta división clarificaba bastante más la cuestión de los objetivos para nuestra asignatura, así que la he mantenido en mi Programación relacionando estos objetivos con los objetivos de mis unidades didácticas.

A pesar de que en muchas programaciones que he podido consultar la temporalización y secuenciación en unidades didácticas no aparece hasta llegar al aparto de ‘Contenidos’ he decidido ser poco ortodoxo y dividir ya los objetivos en las trece unidades didácticas que he desarrollado para que el análisis sea más completo y profundo. He actuado de este modo para que este apartado no se convierta en una recopilación de lo que marca la ley sino en algo que realmente sea de utilidad, que pueda servir como guía.

3.3.2 Los objetivos en la Unidad didáctica.

En este apartado me he limitado a señalar los objetivos específicos que ya aparecen en la Programación para la Unidad Didáctica: ‘El ser humano y la filosofía.’ La razón por la que aparecen tres objetivos más que en el anterior documento es porque en la Programación no he tenido en cuenta aquellos que no son exclusivos de la unidad sino que se comparten con otras como: “Desarrollar la capacidad de búsqueda de materiales e información y la autonomía en el proceso de aprendizaje a través de actividades que incentiven que los alumnos recojan y amplíen los contenidos de la U.D.”

Desde el punto de vista de la aplicación práctica debería decir que quizás he sido demasiado ambicioso a la hora de fijar los objetivos. A pesar de que he intentado seguir lo que marca la ley, he dado un paso más allá en la especificidad, lo que ha terminado por exigirles quizás demasiado a los alumnos para el espacio de lo que debería ser una unidad didáctica.

3.4 Las competencias.

3.4.1 Las competencias en la Programación.

Como bien explico en la Programación (Anexo I), aunque el concepto “competencia” aparece ya en los currículos LOE para Educación Secundaria Obligatoria; en Bachillerato, y por tanto en la asignatura de ‘Filosofía’, esta terminología no se va a aplicar hasta la llegada de la LOMCE.

El concepto de “competencia” es relativamente innovador en el panorama educativo de nuestro país y revela hacia donde quiere dirigirse el Sistema Educativo Español. Como ya he dicho anteriormente, donde antes el peso recaía en los contenidos, especialmente en los conceptuales, en el ‘saber’, ahora lo hace en la capacidad para ‘saber hacer’. En Bachillerato son siete el número de competencias clave que deben atravesar toda nuestra práctica docente: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Competencia de aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Competencia de conciencia y expresiones culturales.

Existe una cierta dificultad a la hora de intentar analizar cómo una asignatura como ‘Filosofía’ puede incentivar el desarrollo de competencias como la matemática o la digital pero no debemos afrontar este reto desde un punto de vista negativo sino que tenemos que aceptar el desafío que supone. Personalmente entiendo el asunto de las competencias como un eje de coordenadas en el que debemos procurar que encaje nuestra labor docente y que nos sirva de guía para no perder de vista qué es lo que al final queremos conseguir.

Creo que existe un cierto error al pensar la cuestión de las competencias, incluso a nivel de redacción del currículo y así lo he señalado en la Programación. Normalmente nos centramos en establecer las relaciones fundamentales entre las competencias y los contenidos propios de la disciplina que impartimos. Es decir, en nuestro caso nos

preguntamos: ¿qué es lo que aporta la Filosofía al desarrollo de las competencias básicas? Sin embargo no solemos adentrarnos tanto en el ‘cómo’, en la forma en la que nosotros debemos potenciar estas competencias a través de nuestros métodos de enseñanza. Y eso es lo que precisamente he intentado mostrar en este apartado de la Programación. He intentado exponer algunas de las estrategias que, de forma transversal, voy a utilizar en todas las unidades didácticas para el desarrollo del aprendizaje competencial.

3.4.2 Las competencias en la Unidad Didáctica.

En este apartado (Anexo II), he tratado de mostrar cómo la Unidad Didáctica: ‘El ser humano y la filosofía’ fomenta particularmente el desarrollo de las siete competencias básicas de las que habla el currículo. He intentado, al igual que en el caso de la Programación, que mi análisis no quedase reducido solamente a la relación entre las competencias y los contenidos y he adelantado, incluso, algunos de los principios que van a guiar mi apuesta metodológica, que explicaré más adelante.

3.5 Los contenidos.

3.5.1 Los contenidos en la Programación.

He de reconocer que éste quizás sea el apartado de mi programación del que menos satisfecho estoy, aunque debo decir que, desde mi punto de vista, el modo en el que se distribuyen los contenidos para ‘Filosofía’ tanto en el currículo aprobado a nivel estatal (RD 1105/2014), como en la fallida y anteriormente mencionada Orden del 15 de Mayo de Aragón; es absolutamente insatisfactorio. Los contenidos de la asignatura están divididos en seis grandes bloques de contenidos y cada uno de los mismos se divide en un número indeterminado de contenidos específicos. El problema reside en que existe una gran disparidad: primero entre el tamaño de los bloques (podría llevarnos más

tiempo explicar todos los contenidos del bloque seis que del resto de bloques juntos) y segundo en el modo, un tanto aleatorio, en el que se asignan los contenidos específicos a los bloques. Esta situación dificulta mucho la tarea de organizar y temporalizar los contenidos en las trece unidades didácticas que ya he mencionado en el apartado de ‘Objetivos’.

Para solucionar las dos problemáticas citadas en el párrafo anterior, me he dedicado a organizar los contenidos de un modo que creo que es más eficaz para la práctica real, admitiendo la posibilidad de que en una misma unidad didáctica convivan contenidos específicos que en la legislación pertenecen a bloques de contenidos diferentes. Esto me ha facilitado la tarea de temporalizar las unidades de un modo aproximado en relación al número de semanas lectivas de las que hubiésemos dispuesto si la Programación se hubiese hecho efectiva durante el curso 2015-2016.

3.5.2 Los contenidos en la Unidad Didáctica.

En la temporalización que se proponía, la Unidad Didáctica: ‘El ser humano y la filosofía’ está programada para las tres últimas semanas correspondientes al segundo trimestre del curso académico. Dado que esta unidad asume en mi Programación casi todos los contenidos relativos al Bloque 5 del currículo, necesita de bastante tiempo para ser llevada a cabo. En mi periodo de prácticas tuve la oportunidad de desarrollarla durante las tres primeras semanas del tercer cuatrimestre.

Si bien en la Programación aparecen los contenidos tal y como están redactados en la ley, en la Unidad Didáctica he decidido ampliarlos y hacerlos más específicos (Anexo II). También los he dividido en cuatro bloques en atención a una dinámica que explicaré posteriormente en el apartado de Metodología. La sensación que me quedó después de poner en práctica lo escrito sobre el papel en una clase real fue parecida a lo que ya escribí en relación a los objetivos: quizás he sido demasiado exigente. Aunque los resultado finales han sido bastante buenos, algunos alumnos y alumnas me han hecho saber que consideran el temario demasiado avanzado para su edad.

3.6 La metodología

3.6.1 La metodología en la Programación.

Como ya he comentado anteriormente, creo que la elección de cualquier herramienta metodológica o elección de un recurso didáctico debería estar condicionada en primer lugar a la capacidad de dicho elemento para motivar al alumno. Es por ello que me he basado en el uso del juego como herramienta didáctica para hablar de metodología en mi Programación y he diseñado una actividad lúdica que debería servir como hilo conductor de cada una de las unidades didácticas a la hora de introducir los contenidos. (Anexo I)

Como señalo en mi Programación, no se trata de despreciar el resto de herramientas metodológicas, por el contrario, la flexibilidad del juego me permite incluirlas y hacer uso de ellas donde mejor convenga. El siguiente esquema no debe entenderse como ‘lo único’ que vamos a hacer, sino como un eje de coordenadas sobre el que se sitúan el resto de nuestros recursos:

U.D. 1. Hilo conductor: La Real Academia Española de la Filosofía. (Diccionario Filosófico)

U.D. 2. Hilo conductor: Cinefórum en torno a la película *Matrix*.

U.D. 3. Hilo conductor: El café filosófico histórico.

U.D. 4. Hilo conductor: la máquina del tiempo.

U.D. 5. Hilo conductor: el Rompecabezas.

U.D. 6. Hilo conductor: Mad Men.

U.D. 7. Hilo conductor: El dictado lógico.

U.D. 8. Hilo conductor: el debate.

U.D. 9. Hilo conductor: Concurso I Gran Liga de la Antropología filosófica.

U.D. 10. Hilo conductor: Edx. Justice: Whats the right thing to do?

U.D. 11. Hilo conductor: El principio.

U.D 12. Hilo conductor: La academia de bellas artes.

U.D. 13. Hilo conductor: Transformar la realidad.

Para finalizar me gustaría señalar que es bastante difícil ubicar lo que aquí estamos proponiendo en una linea metodológica concreta. En la programación la inscribo en lo que ha sido denominado *gamificación*, pero también podría incluirse en lo que otros han denominado *game-based learning*.

Según S. Deterding et al. (2011) la *gamificación* se define como “el uso de elementos diseñados para juegos en contextos no lúdicos” (p. 2). En nuestro contexto implica el uso de herramientas tales como reglas, tablas de puntuación, bonificaciones u otros elementos propios de los juegos en el día a día de la actividad lectiva. Sin embargo, esta definición parece que no alcanza la verdadera dimensión de nuestro proyecto. Nuestro objetivo no es intentar utilizar elementos motivadores para ‘engaños’ a nuestros alumnos y alumnas para que les guste lo que no les gusta. De hecho es bastante probable que si nos quedamos solamente aquí nuestros alumnos no acaben donde nosotros pretendemos que acaben. Seguramente conseguiremos que tan solo recuerden esos elementos que nosotros hemos utilizado para ‘edulcorar’ los contenidos en vez de los contenidos en sí.

Lo que aquí se propone quizás se acercaría por otro lado a lo que se conoce como *Game-based Learning* o *GBL*, una linea metodológica en la que se intenta fomentar el aprendizaje activo por parte del alumno a través del juego como elemento transversal. Los orígenes de esta corriente los podríamos encontrar en un texto de M. Pensky (2001), aunque debemos decir que desde entonces se ha escrito mucho sobre el tema. El problema con esta propuesta es que se limita casi en exclusiva a la defensa de la utilización de juegos digitales y que no indaga en profundidad sobre las ventajas de la utilización del juego en su sentido clásico. A pesar de que es cierto que existe un potencial educativo muy interesante en el mundo digital y en los videojuegos, creo que no debemos limitarnos tan solo a este entorno. Mi propuesta abraza cualquier juego, sea

éste digital o no, que sea capaz de motivar al alumno para que desarrolle un aprendizaje activo y efectivo. Podríamos en resumen decir que el proyecto que aquí presento se encuentra a medio camino entre la *gamificación* y el *GBL*.

3.6.2 La metodología en la Unidad didáctica.

A lo largo de toda la puesta en práctica de mi Unidad Didáctica, el eje metodológico que seguí para la transmisión de los contenidos fue el concurso: I Gran Liga de la Antropología filosófica, tal y como se expone en la Programación (Anexo I):

Los alumnos se dividirán en equipos, cada uno de los cuales recibirá el nombre de una escuela filosófica para participar en una especie de competición en la que, recibiendo puntos por pequeñas actividades motivadoras, se posicionarán en una clasificación orientada hacia un gran concurso final en la que se pondrá a prueba la adquisición de los contenidos.

En el documento de la Unidad Didáctica (Anexo II) intento hacer una recopilación de los recursos didácticos y metodológicos que se pretendían utilizar: la dinámica de expertos (para la cuál se habían dividido los contenidos en bloques y se les había asignado a cada alumno uno de los cuestionarios que aparecen en los anexos III a VI), recursos como la ‘parada de tres minutos’ para romper la monotonía de las exposiciones demasiado largas o el concurso final y el examen colaborativo. También he intentado secuenciar el momento en el que creo que es más conveniente aplicar cada uno de los recursos. La experiencia en la práctica no pudo ser más satisfactoria. Los alumnos disfrutaron mucho con esta forma de organizar los contenidos.

3.7 La evaluación.

3.7.1 La evaluación en la Programación.

La primera tarea que he llevado a cabo en este apartado ha sido dividir los estándares de aprendizaje que el currículo estatal (RD 1105/2014) establece para la asignatura de ‘Filosofía’ asignándolos a cada una de las unidades didácticas que he desarrollado.

La evaluación es uno de los aspectos claves del proceso educativo. Como bien señalo en la Programación (Anexo I): a la hora de la verdad debemos entender que, por muchos esfuerzos que realicemos en el terreno metodológico, lo que estudia el alumno depende siempre de la evaluación esperada. (Morales Vallejo, 2010). Si les pedimos que memoricen, ellos memorizarán por lo que tenemos que tener mucho cuidado.

Desde mi punto de vista (y así he intentado que quede reflejado en la Programación) el proceso de evaluación debería realizarse siempre en tres fases:

- Evaluación inicial: en la que constatemos cuál es nuestro punto de partida.
- Evaluación formativa y continua: en la que podamos comprobar si nuestros alumnos entienden lo que les pedimos y adaptar la situación en función de los resultados. Esta fase es clave para que, como decíamos, ellos también se den cuenta de qué es lo que queremos de ellos.
- Evaluación final sumativa: en la que certificamos si nuestros alumnos han alcanzado los estándares de aprendizaje exigidos para superar la asignatura valorando también su progresión en los procesos evaluativos intermedios pertenecientes a la fase anterior.

3.7.2 La evaluación en la Unidad didáctica.

Quisiera seguir el esquema de las tres fases desarrollado en el apartado anterior desplazándolo hacia el terreno específico de la Unidad Didáctica que aquí nos toca analizar. He de decir que, por falta de tiempo, no pude desarrollar una evaluación inicial, algo que ya comenté cuando hablábamos de la contextualización. A la hora de poner en práctica la unidad intenté llevar a cabo un proceso de evaluación formativo y continuo que me permitiera: a mí conocer el grado en el que los alumnos estaban superando los estándares de evaluación y a ellos saber lo que yo exactamente les estaba pidiendo en cada momento. Para ello utilicé los instrumentos de evaluación señalados en el documento (Anexo II). A la hora de elaborar la evaluación sumativa final intenté ser lo más justo posible asignando los porcentajes a cada una de las actividades y los resultados académicos fueron realmente buenos: con nueve sobresalientes, trece notables y seis aprobados.

Pero considero casi más importantes que los resultados puramente académicos algunas de las respuestas que parte del alumnado dio al cuestionario de autoevaluación que les entregué al finalizar la unidad y cuyo modelo figura en el anexo VII.

Resulta bastante preocupante, pero la mayoría de la clase tiene una percepción negativa de la asignatura de Filosofía. En muchas ocasiones la ven como algo que tienen que pasar para obtener el título de bachillerato, pero no como algo realmente interesante. En la pregunta “Valora del 1 al 10 tu impresión general sobre los contenidos de esta unidad. Justifica tu valoración.” la nota media de la clase es un 7. Y sin embargo la valoración de la metodología empleada asciende a casi 9,5 puntos. La mayor parte de los chicos y chicas me aconsejan que siga intentando sorprender a los alumnos y alumnas utilizando metodologías que incentiven la motivación. Sin embargo debo también tener muy en cuenta, como advertencia, que los juegos y actividades que implican un componente competitivo pueden generar una cierta tensión y conductas que afecten negativamente al desarrollo individual y al clima del aula. Por poner un ejemplo, en el concurso que realizamos, la mayoría de las quejas se basan en que no les di suficientes ‘rebotes’ a su equipo.

4. Conclusiones y propuestas de futuro.

Quisiera acabar este trabajo citando las cinco competencias que según la Facultad de Educación de la Universidad, debería haber desarrollado a lo largo del Máster de Profesorado:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Haciendo un balance general creo que en este trabajo he conseguido plasmar la evolución que he sufrido durante este curso, en un mayor o menor grado, en estas cinco competencias. En lo que se refiere al diseño y la planificación he realizado un comentario crítico de mi Programación y Unidad Didácticas, también he analizado los desafíos y la posición del docente de secundaria en el panorama educativo actual de

nuestro país y he aportado mi propia visión de cuál debería ser una de las claves de nuestra práctica profesional.

Honestamente he de decir que mi visión sobre la educación ha cambiado tras mi permanencia en el Máster. He de reconocer que hace nueve meses era un escéptico de la innovación pedagógica y las metodologías como el aprendizaje cooperativo o basado en proyectos. Tras cuatro años de formación universitaria en la que lo predominante ha sido la clase magistral, mi recuerdo de los ‘profesores innovadores’ que había tenido en el instituto era el de profesionales a los que yo, lo admito, no me había tomado muy en serio. Pero tras investigar y, sobre todo, poner en práctica los propios métodos, me he dado cuenta de la potencialidad y efectividad que poseen el saber en qué ocasión utilizar cada una de las múltiples herramientas que poseemos como profesores.

Como ya he dicho en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, la que creo que debe ser la gran apuesta metodológica para mi futuro profesional es la incentivación de la motivación en el alumnado. Porque sin la base de la motivación cualquier innovación pedagógica que implemente no será nunca tan efectiva. Debemos, sin embargo, tener cuidado pues, en el momento en que apostamos por la motivación, surgen al mismo tiempo tres peligros fundamentales que pueden amenazar nuestra labor:

- La infantilización del proceso educativo.
- La aproximación a los contenidos se produce de un modo demasiado superficial.
- Las actividades en las que se involucran juegos pueden desembocar en una tensión competitiva nociva para el desarrollo de los alumnos.

Me gustaría finalizar este trabajo haciendo frente a estas tres cuestiones. Creo que podemos afrontar en primer lugar el problema de la infantilización sin demasiadas complicaciones. Infantilizamos a nuestros alumnos cuando les hacemos participar en actividades que no son apropiadas para su edad. Pero eso no es sino un mal uso de nuestras herramientas, una mala aplicación de lo que aquí estamos defendiendo. Existe, por otro lado, una cierta tendencia a pensar que los adolescentes, conforme van

alcanzando un grado mayor de madurez, desprecian cada vez más las situaciones lúdicas para interesarse por actividades más serias, pero esto, sencillamente, no es cierto. Los adolescentes siguen jugando en bachillerato, participan en actividades extraescolares o deportivas e incluso juegan en su tiempo libre, La única diferencia es que su modo de jugar y aquello que les interesa ha cambiado. Hay quienes defienden que la utilización de herramientas lúdicas en el aula pueden conseguir que los alumnos y alumnas no se tomen en serio los contenidos que se trabajan en clase, pero en este sentido deberíamos preguntarnos: ¿acaso un chico o chica de diecisiete años que practica un deporte (una evolución del juego al fin y al cabo) no lo hace con una seriedad, implicación y motivación que ya nos gustaría que aplicara en el aula?

Por otro lado sucede que a veces nos centramos demasiado en que los chicos y chicas se diviertan y nos olvidamos del proceso de aprendizaje. El juego es una herramienta para obtener un fin y no debemos nunca descuidar la adquisición de los contenidos convirtiendo la actividad en protagonista. Para evitar cometer este error debemos trabajar en tres fases. En la fase de diseño debemos planificar muy bien cada uno de los elementos de la estructura de la dinámica para que tengan un sentido, para que estén orientados hacia la consecución de un objetivo académico o el desarrollo de competencias. En la fase de aplicación debemos velar porque la actividad transcurra tal y como la hemos diseñado y cada acción se desarrolle en el momento oportuno y la forma prevista. Por último es necesario que realicemos una evaluación sincera en la que valoremos la capacidad de la actividad para alcanzar los objetivos pretendidos en el contexto en el que se ha desarrollado.

Por último, es posible que en ocasiones nos dejemos llevar y para generar motivación desarrollemos procesos competitivos que pueden ser perjudiciales tanto para la formación de los alumnos y alumnas como para el clima del aula. Debemos admitir que el componente competitivo aporta en muchas ocasiones un plus motivacional para los alumnos que es muy difícil de conseguir de otra manera. Debemos afrontar el problema con seriedad, porque hoy en día el asunto de la competitividad en el terreno de lo educativo es un tema tabú, es algo de lo que no se habla. Y sin embargo nuestros

alumnos y alumnas no dejan de vivir en un mundo que es extremadamente competitivo. La competición les rodea dentro y fuera del aula y nosotros no les estamos dando las herramientas para sobrevivir en este mundo. No les estamos enseñando a centrarse en el proceso y no en los resultados, a seguir y respetar las reglas del juego y la competición, a saber ganar y saber perder, a no hundirse cuando uno falla. La competitividad tiene mala fama porque se asocia a todo lo contrario a esto: a la búsqueda de la victoria por encima de todo y a la asociación de la derrota con el fracaso. Pero podemos enseñarles a sobrevivir en un universo social que es competitivo y, al mismo tiempo, a ser críticos con dicho sistema. El juego es una herramienta perfecta para lograr tales objetivos, porque el juego desdramatiza las situaciones. La tensión competitiva se vive durante el desarrollo de la actividad pero se diluye cuando ésta finaliza. Poniendo un ejemplo: perder en un juego es mucho menos importante para el alumno o alumna que suspender el examen, algo que se vive como trágico en demasiadas ocasiones. No obstante, aún teniendo en cuenta todo esto, nuestra labor como docentes debe ser vigilar las situaciones en las que se produzca algún tipo de competición, para que no desemboquen en procesos de competitividad malsana perjudiciales para el desarrollo individual de los alumnos y alumnas y para el clima del aula.

Creo sinceramente que teniendo en cuenta estos tres peligros fundamentales y apostando por la motivación como la base para el resto de mi trabajo conseguiré mi objetivo: llegar a ser el mejor profesor que pueda llegar a ser.

Espero que les haya gustado mi trabajo.

Juan María Ligros Chárlez.

5. Bibliografía.

ANPE. SINDICATO INDEPENDIENTE. (2014). *Memoria Estatal del Defensor del Profesor. Curso 2013-2014*. Madrid.

CASTELLS, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI. pp. 104-120.

DETERDING, S., ET AL. (2011) *Gamification: toward a definition*. En *CHI 2011*, 7-12 mayo, 2011. Vancouver, BC, Canadá.

DIDEROT. (1751-1772). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Recuperado de encyclopèdie.eu.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. Y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Colección de Estudios Sociales, Núm. 29). Barcelona: Fundación ‘La Caixa’.

FUNDACIÓN CYD (CONOCIMIENTO Y DESARROLLO). (2015). *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica 2015*. Barcelona: EPA Disseny SL

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2014). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios 2014*. Madrid.

MELERO, M. A. Y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M.A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. (Volumen I). Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Recuperado de mecd.org. p.24

MORALES VALLEJO, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2a edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).

OLWEUS, D. (1999). Sweden. En P. K. smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective*. London: Routledge.

ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.

PRENSKY, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill

RAHONA LOPEZ, M. M. (2008). Tesis doctoral: *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Madrid: Instituto de la Juventud. Premios Injuve para tesis doctorales.

SAVE THE CHILDREN. (2014). *Acoso Escolar y Ciberacoso: propuestas para la acción. Informe*. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.

SOLER, R. (2014). *El poder de las palabras. Un análisis del lenguaje pedagógico*. Zaragoza: Mira Editores. p. 188.

WISE INITIATIVE. (2014). *School in 2030*. Wise Surveys. Recuperado de: <https://www.wise-qatar.org/future-school-2030-infographics>

5.1 Legislación consultada.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, 3 de Octubre)
Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 de octubre.

Ley Orgánica de Educación. (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo) *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.

Real Decreto 1834/2008 por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. (8 de noviembre)
Boletín Oficial del Estado, nº 287, 2008, 29 de noviembre

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (26 de diciembre) *Boletín Oficial del Estado*, nº 3, 2015, 3 de enero.

ORDEN de 11 de marzo de 2015, del Departamento Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso y accesos al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional, así como procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de los citados Cuerpos. *Boletín oficial de Aragón*, nº 52, 2015, 17 de marzo.

ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
Boletín Oficial de Aragón, nº 101, 2015, 29 de mayo.

ORDEN de 9 de julio de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se suspende la aplicación de las Ordenes de 15 de mayo de 2015, por las que se aprueban los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y de las resoluciones dictadas en su ejecución. *Boletín Oficial de Aragón*. nº 132, 2015, 10 de julio.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. nº105, 2016, 2 de junio.

ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. nº106, 2016, 3 de junio.