



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Enseñar y aprender desde la experiencia.
Una propuesta didáctica para Filosofía

Learning and teaching through experience.
A didactical approach to Philosophy

Autora

Cristina Millán Embid

Director/es

Rafael Pablo de Miguel González

Facultad de Educación
2016

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 2. REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE | 3 |
| 2.1. Enseñar en el s. XXI: reflexiones sobre la docencia y sus retos en el panorama actual | 4 |
| 2.2. Competencias desarrolladas y contribuciones a la formación del profesorado de las diferentes asignaturas | 10 |
| 2.3. Experiencia docente | 20 |
| 3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS | 22 |
| 4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS Y SU RELACIÓN | 24 |
| 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO | 37 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 41 |
| | |
| ANEXO | |
| - ANEXO I: programación didáctica | |
| - ANEXO II: unidad didáctica | |

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster se presenta como una memoria reflexiva e integradora sobre la formación recibida y el aprendizaje desarrollado a lo largo de este año en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Filosofía, en este caso.

De esta manera, se recoge una reflexión acerca de las competencias desarrolladas para el desempeño docente y sobre lo que implica ser docente en la actualidad tras la experiencia teórica y práctica de la que nos dota la formación recibida. Así mismo se presentan dos proyectos seleccionados para exponer y demostrar el alcance de tales competencias así como las capacidades y habilidades para trasladar las concepciones sobre la docencia que se exponen en la reflexión teórica al ámbito práctico de la profesión: fomentar un aprendizaje basado en la acción y en la experiencia. En este caso, los proyectos seleccionados son Programación Didáctica de la asignatura de Filosofía (Primero de Bachillerato) y la Unidad Didáctica de Estética comprendida en dicha programación.

De acuerdo a lo expuesto, este trabajo se articula en dos partes: reflexión acerca de las implicaciones de la docencia y las competencias adquiridas para el desempeño docente; y exposición y análisis de proyectos. La primera parte ocupará el apartado número dos; y la segunda, se dividirá en el apartado tres y cuatro. Finalmente, junto con las conclusiones se presentan algunas disposiciones y propuestas para el desarrollo futuro de una práctica docente innovadora. Como futuros y futuras docentes, hemos de comprometernos con una formación permanente con el fin de garantizar la calidad de nuestra acción educativa. Es por ello, que en el susodicho apartado final se dedican unas páginas a considerar aspectos en los que investigar y/o innovar para mejorar la didáctica de nuestra disciplina en la que hemos sido formados.

2. REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE

A lo largo de este año, en el que hemos cursado el Máster de profesorado con sus diversas fases de practicum, los y las estudiantes hemos podido nutrirnos de diversas ramas teóricas, pedagógicas y de la experiencia vivenciada de la profesión tanto como observadores de la misma como “profesionales en prácticas” durante algunas sesiones. Algo más de nueve meses de camino con gran cantidad de momentos inspiradores y también algunos sinsabores propios de la tensión existente siempre entre la ilusión, el deseo y la realidad.

En este proceso, todos y todas hemos buscado las formas, los ideales y las teorías a través de las cuales proyectarnos y fundamentar nuestra acción docente. Ahora que el Máster finaliza, si bien ese proceso de formación continuará siempre en marcha, ya tenemos algunas ideas base sobre las que fundamentar la acción docente.

En este apartado, se recoge una síntesis reflexiva acerca de la actividad que vamos a encarar en un futuro no muy lejano: la enseñanza. Es decir, una reflexión sobre la profesión para la que este máster nos ha formado y preparado. Las ideas que aquí van a recogerse proceden de tres grandes ámbitos distintos:

- Las diferentes lecturas que han sido trabajadas y estudiadas por la estudiante para ampliar las bases dotadas en las asignaturas. Muchas de ellas, suscitadas y animadas por el personal docente que compone el máster. Otras, alegres descubrimientos.
- Las asignaturas cursadas y las diversas contribuciones de las mismas en pos de la buena formación y ejercicio docente.
- La experiencia docente tenida en las tres fases de practicum en el centro educativo.

Es por ello que la reflexión sobre “ser docente” se va a articular en tres partes de acuerdo a estos tres ámbitos: en primer lugar, una reflexión sobre los restos y la comprensión de la educación fundamentada en dichas lecturas e indagaciones personales; en segundo lugar, una síntesis de las competencias para la buena práctica

docente desarrolladas en las diversas asignaturas; y, en tercer lugar, una reflexión fundamentada en la experiencia tenida en el centro educativo.

2.1. Enseñar en el siglo XXI: reflexión sobre la docencia y sus retos en el panorama actual

“La tarea del educador moderno no es podar las selvas sino regar los desiertos”

C.S. Lewis

La figura del/la profesor/a constituye un pilar fundamental en el proceso educativo. Es ella la encargada de guiar y poner en marcha en terreno fáctico el proceso de enseñanza-aprendizaje en la relación directa con el alumnado. La manera en que el/la docente diseñe una asignatura, defina su enseñanza, atienda al alumnado, seleccione las metodologías y las actividades precisas, determina en gran parte la consecución y éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En plena vorágine del s. XXI, la figura docente se cuestiona, desdibuja y redefine, sobre todo con la aparición de la red y el fácil acceso a la información, que debilita la función consagrada de transmisión de conocimiento asociada a ella. No obstante, la debilitación de tal función no implica la pérdida de importancia de esta figura sino la necesidad de desarrollar otras competencias y responsabilidades para la educación del s. XXI.

La formación previa del profesorado que hemos profesado (así como la continua), constituye un medio esencial para garantizar una educación de calidad y dotar al profesorado de las herramientas necesarias para insuflar en el alumnado confianza y llevar a buen puerto su desarrollo íntegro; así como para asegurar la actualización de las didácticas educativas en un mundo en constante cambio.

La educación en el estado español ha experimentado una peculiar situación. Esta se ha visto convulsionada y azotada por una inestabilidad política en torno a lo que legislación educativa se refiere, impidiendo llevar a cabo cualquier proyecto con solidez y perspectiva. Este constante vaivén es consecuentemente perjudicial e impide la consecución de proyectos educativos y de innovación de gran calado. Hoy en día, la nueva ley entrada en vigor sigue siendo fruto de controversia.

Otro aspecto que se puede constatar en la enseñanza secundaria española, es la reproducción de paradigmas pedagógicos caducos en el s. XXI. Quizás uno de los retos a los que los/as futuros/as docentes de secundaria debemos enfrentarnos tenga que ver con estos dos aspectos: luchar por un pacto educativo y una enseñanza de calidad, y trabajar para el asentamiento de paradigmas educativos basados en el mundo actual¹. Centraré mi reflexión sobre la docencia en este último.

Este cambio hacia paradigmas nuevos en la secundaria se encuentra en España en proceso. Las leyes educativas introducen muchos de los postulados de la Escuela Nueva y de las teorías constructivistas y cognitivistas; sin embargo, en el ámbito práctico, los postulados de M. Montessori, J. Dewey, P. Freire, y tantos/as otras/as educadores/as siguen siendo excepciones a la regla. Estos planteamientos “viejos” —formulados ya en finales del XIX—, siguen siendo hoy la innovación por la que trabajar. Como dice Lourenco Filho en *La Escuela Nueva*: “no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva”².

Mientras este cambio se produce, los sistemas de evaluación externa (como la P.A.U. y la posiblemente futuras reválidas) y la inercia de muchos/as docentes por continuar las antiguas formas, instituyen un aprendizaje basado en lo memorístico. Aquello que, muy acertadamente, María Acaso llama “aprendizaje bulímico”: memorizar y atiborrarse de datos, vomitar y olvidar. Continuando la lectura de esta autora, el aprendizaje bulímico hace del proceso de enseñanza-aprendizaje un verdadero simulacro, una situación en la que la producción de conocimiento se convierte en una representación vacía, donde el que enseña no enseña casi nada realmente, y el que “aprende” estudia para pasar una serie de pruebas (Acaso, 2013).

Además este sistema de aprendizaje basado en los paradigmas tradicionales de enseñanza, promueve la estandarización del conocimiento y del alumnado así como la estrangulación de la creatividad, en lugar de alimentar las inquietudes e inspirar a unos seres sedientos de referencias nuevas. Los pedagogos y educadores más progresistas caracterizan este aprendizaje como aquel que promueve el individualismo, la

¹ Estos paradigmas más progresistas e innovadores están presentes en las orientaciones metodológicas propuestas en últimas leyes educativas, como es también el caso de la actual, LOMCE. Así pues a nivel legislativo, estas propuestas se introducen, pero hallamos un desfase respecto al modo en que se procesa la educación en las aulas de secundaria.

² Cita extraída de (Marín Ibáñez, 1976:23)

competitividad, que constituye una mera transmisión de conocimientos mediante la memorización, pasiva para el alumno y ajena a sus intereses.

Nos movemos en un mundo de desrealidad pedagógica donde los actos educativos conducen al (des)aprendizaje, no conducen a la generación de conocimiento sino a la certificación, no conducen al desarrollo intelectual sino a la bulimia.

(Acaso, 2013: 138)

Este proceso de aprendizaje esperpéntico es uno de los grandes escollos a superar para mejorar la calidad educativa y revertir el fracaso de nuestros/as estudiantes. No podemos seguir reproduciendo didácticas que no funcionan en el s. XXI y que no atraen al alumnado.

Frente a este sistema educativo que desencanta a cualquiera y que convierte la educación en etapas que es necesario superar, es necesario —retomando las palabras de María Acaso— “recuperar la pasión por el conocimiento, la efervescencia por lo intelectual, porque no existe ser humano que no quiera aprender y experimento un enorme dolor al comprobar cómo las instituciones destruyen dicha pasión, dicha efervescencia día a día” (Acaso, 2013: 11). Es decir, trabajar en pos de una enseñanza-aprendizaje que insuffle de nuevo esa pasión en plena era contemporánea donde la información nos rodea por doquier.

Así pues, a continuación se consideran algunos retos a los que el docente del s. XXI debe enfrentarse. Hasta ahora se hablaba de manera general de esa situación repetitiva en los centros de secundaria españoles que denigra el aprendizaje y el instituto y que es necesario revitalizar, y de cómo los modelos pedagógicos más progresistas ofrecen vías para ello. Ahora, pasaremos a analizar otros desafíos derivados y/o relacionados con esta situación a revertir. Estos son las tres grandes cuestiones consideradas capitales para la ejecución de una buena práctica docente.

El primer desafío, y quizás el más importante, que el/la docente debe encarar tiene que ver con la motivación y la pasión. Él/ella ha de amar lo que enseña así como la acción misma de educar, pero sobre todo debe saber transmitir y contagiar esa pasión al alumnado. Cuestión que se adelantaba en algunas de las consideraciones anteriores. Es necesario que el/la docente revitalice la educación y trabaje para que el alumnado asuma el esfuerzo del aprendizaje como algo deseado; en definitiva, como algo que merece la

pena. Este es el reto fundamental, y posiblemente el más complicado, en tanto que requiere desarrollar ciertas habilidades sociales. Estas, aunque complejas, remiten a las cuestiones más básicas de sociabilidad y de comunicación. La escuela y el instituto no es sino un lugar de socialización y desarrollo de competencias que surgen en esa sociabilidad. Como explica Ricardo Moreno Castillo: “enseñar es algo sencillo. Es muy parecido a la amistad. Para hacer amigos hay que saber escuchar, no hablar siempre de uno mismo, ser empático... Sentido común, en definitiva.” (Moreno Castillo, 2016). De ese sentido común en definitiva, es decir, de la presencia o no de esta pasión, de ese saber hacer, dependerá en gran medida la calidad de la enseñanza-aprendizaje y la conexión con el alumnado.

Precisamente el diseño de la materia, Filosofía, y de las actividades de aprendizaje que se presentan en los anexos, están sin duda encaminadas por y para este propósito, ya que consideramos como prerequisites para todo comienzo de aprendizaje: un buen clima y relaciones así como despertar el interés en el alumnado. Para ello empatizar, escuchar, conocer intereses, detectar lo que no saben; permiten generar un interés así como dar protagonismo a las cuestiones que les preocupan o les interesan. Y en aquello por lo que no se sienten atraídos, trabajar para intentar seducirlos. Al presentar la programación y la unidad didáctica se ahondará más en cómo se trabaja en ello.

Partiendo de que, la necesidad de generar interés y atracción por la materia y sus problemas, ha de ser paso primero e imprescindible en la acción docente; en segundo lugar, resulta necesario cuestionar el modelo tradicional de enseñanza y la figura tradicional del profesor/a de secundaria. Si el mundo, las relaciones y los medios de comunicación se han transformado; los formatos para educar deben hacerlo también. El docente debe abandonar el monopolio del proceso de enseñanza-aprendizaje y ese deseo de hacer de su voz la única legítima para transmitir el conocimiento. Para ello debemos embarcarnos en un proceso de desaprendizaje de los modelos educativos en los que muchos/as de nosotros/as hemos sido educados y emprender la investigación de nuevos modos y formatos de enseñanza-aprendizaje. Frente a la figura tradicional del profesorado y del modelo educativo en el que se inserta, es necesario dar paso a una función más activa del alumnado en dicho proceso educativo: tienen las capacidades y cuentan con las herramientas (hoy en día gran cantidad de instrumentos pueden ser utilizados para acceder al conocimiento). Es decir, un modelo educativo que no anule las capacidades propias de cada alumno/a sino que las potencie; dejar que ellos

aprendan a partir de ellas. Ello implica que dejen de ser un par de orejas y un cerebro-almacén, y se pongan a trabajar con otras capacidades y sentidos. Además el mayor reconocimiento del alumnado en el aula y en el proceso educativo, genera una mayor satisfacción en el mismo.

La transformación de esa configuración profesor-alumno en el aula y en el aprendizaje, no puede darse sin un cambio en las formas de enseñanza-aprendizaje. Ante esa tendencia perversa de la educación como simulacro que se comentaba anteriormente, se torna necesario trabajar para que las metodologías y los modos de evaluación pongan de nuevo al aprendizaje como fin en sí mismo, y no como un medio para superar pruebas, obtener títulos o credenciales sociales. Cambiar el modelo de enseñanza-aprendizaje implica cambiar las características y posiciones que ocupan profesor y alumno en el mismo, y viceversa.

En tercer y último lugar, se torna necesario “actualizar y adaptar las herramientas educativas permanentemente” (Acaso, 2013: 80). Comprendemos que el/la docente del s. XXI ha de desarrollar y desempeñar su profesión desde una mirada crítica y reflexiva para con la educación y la acción docente propia; y esa mirada le ha de servir para encarar la investigación y la innovación de la práctica docente que procesa. Como explica Jaume Carbonell, la innovación no es algo puntual sino un proceso, y en tanto que proceso determina la acción educativa misma (Carbonell, 2006). Así pues, la docencia en la actualidad ha de definirse necesariamente como innovadora: no hay ningún modelo definitivo ni eficaz para la enseñanza, el propio mundo que habitamos cambia constantemente. Y ese mundo en el que vivimos, obliga a la educación y al docente a reinventarse constantemente: ser creativos, innovadores, flexibles y actuales. Además si demandamos creatividad en el alumnado, hemos de profesarla como docentes. No hay certeza alguna de cómo será el mundo en diez años, ni mucho menos el mundo en el que nuestro alumnado será adulto.

Estos y otros desafíos son los que debe encarar la docencia en el s. XXI que se proponen partiendo de las problemáticas detectadas en la educación secundaria:

1. revitalizar la pasión por el conocimiento
2. redefinir la figura del profesor en el aprendizaje (bajar de la tarima y pasar a la reunión, donde todos y todas participan). Ello implica un cambio en el alumnado

(posición y participación), estructura y organización de la clase, y cambio en el desarrollo del aprendizaje.

3. hacer de la innovación un modo de trabajo: investigar, actualizar y adaptar: y que esta innovación permita procedimientos nuevos que auguren un aprendizaje fundamentado en las necesidades de los alumnos y alumnas; en definitiva, una didáctica que funcione.

Estos tres retos para la docencia llevan implícitos una propuesta educativo-pedagógica basada en paradigmas constructivistas y afines, que se entrevé en la reflexión presentada, y que así mismo estará presente en los proyectos que se presentan posteriormente. Es decir, encarar estos tres retos implica comprometerse con un cambio del acto pedagógico-educativo en sí para pasar de ese aprendizaje por simulacro (donde alumnado atiende, docente explica, y se exige repetir la lección si se quiere obtener certificados positivos, haciendo del aprendizaje un proceso vacío) a un aprendizaje basado en la experiencia (la acción), la reflexión como medio y fin del aprendizaje, y en el que se fomenten las motivaciones intrínsecas del alumnado. El propio J. Dewey (1989: 171) destacó que la tarea de la educación debía ser “la emancipación y la ampliación de la experiencia”.

Los proyectos planteados toman una perspectiva en la que aprender filosofía no estudiando, sino haciendo filosofía en el aula, en la que se fomenta la reflexión y la investigación, y que convierta el aula en un espacio de trabajo e investigación donde el profesor de Filosofía se convierte en guía, animador de las actividades/investigaciones, investigador y traductor cualificado (Izuzquiza, 1982). Un aprendizaje en la que el alumnado no solo aprenda datos sino que desarrolle capacidades y habilidades que favorezca su madurez y desarrollo personal.

Nuestra tarea como educadores en general y como docentes de Filosofía en particular, es “regar los desiertos” utilizando las herramientas adecuadas a cada cual y a cada situación, para que ellos mismos florezcan. Para todo ello resulta imprescindible que el/la profesor/a desarrolle y alcance una serie de capacidades y competencias que le permitan solvencia a la hora de diseñar y practicar la enseñanza según estos propósitos. La educación planteada en el máster (analizada en el siguiente subapartado) ayuda a ello. Nos pone en contacto con otras pedagogías distintas del conductismo como son el

cognitivismo y constructivismo, y nos plantea didácticas de la materia arraigadas en estas mismas.

2.2. Competencias desarrolladas y contribuciones a la formación del profesorado de las diferentes asignaturas

La enseñanza impartida y el aprendizaje logrado a lo largo de este máster dotan a sus estudiantes de diversas competencias necesarias y fundamentales para el futuro desempeño de la docencia. Concretamente, el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas; tiene como fin ofrecer la formación pedagógica y didáctica necesaria a todos/as aquellos/as graduados/as que quieran profesionalizarse en el mundo de la educación. Para ello plantea diversos módulos bien articulados e interrelacionados que permitan desarrollar a los futuros docentes en todos los niveles: ideológico, psicológico, de disciplina, pedagógico-didáctico y práctica educativa (véase memoria de verificación del máster en URL: <https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrprof.pdf>, p.19).

El/la futuro/a docente debe de ser formado en un ámbitos y funciones multidisciplinares ya que multidisciplinar será su labor: programar, diseñar, organizar, enseñar, adaptar, comprender, escuchar, ayudar, etc.

De acuerdo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, las competencias específicas fundamentales que todo docente ha de desarrollar para poder incorporarse a la profesión y que el máster dispone para el desarrollo del/la estudiante como futuro/a docente, aparecen recogidas y detalladas en el apartado 3.2. de la memoria antes citada.

A continuación, se va a analizar las competencias una por una, explicando cómo se han desarrollado le interpretando las contribuciones de cada asignatura impartida a las mismas. Las guías didácticas de las asignaturas serán utilizadas como fundamentación

de lo que aquí se expone (las guías didácticas pueden consultarse en: http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/cuadro_asignaturas.html#itiner_354)

Competencia 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.

Es en la asignatura de **Contexto a la actividad docente**, en la que esta competencia se desarrolla de manera más directa. Dicha asignatura se estructura en dos partes impartidas separadamente: Didáctica de la Organización Escolar (D.O.E.) y Sociología de la Educación. A través de D.O.E. se indaga y estudia el contexto de la docencia más centrado en el ámbito legal, jurídico e institucional (leyes educativas, documentos legales, organización y gobiernos de los centros educativos, etc.); mientras que en Sociología de la educación se estudia el contexto educativo desde una perspectiva sociocultural (e.d., aspectos sociales, políticos, culturales y económicos que determinan al alumnado, a las familias y que condicionan el ejercicio de la docencia); así mismo teorías sociológicas sobre educación que enriquecen la formación y conocimiento de la profesión.

A parte de esta asignatura, encontramos otras en las que se trabajan cuestiones que fomentan la adquisición de esta competencia, como son **Practium I** y **Diseño Curricular**. En la primera, por investigar en un marco práctico los aspectos legales y organizativos de los centros docentes; y en la segunda, por trabajar en el currículo educativo en todos los niveles (concepto y tipos, niveles de concreción curricular, evolución del currículo español, etc.).

Gracias a los aspectos aportados en las diversas asignaturas nombradas, el/la docente en formación toma su primer contacto con un contexto hasta entonces desconocido. En D.O.E., tiene la oportunidad de conocer todas las leyes educativas española y comprender por tanto la formación y deriva de la enseñanza pública, viendo desde la Ley General de Educación hasta la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa; dotándole de perspectiva y conocimiento acerca de la evolución de la

educación y de la profesión. Así mismo conoce y comprende la organización y funcionamiento de los centros educativos y de la profesión a desempeñar a través de la estructuración interna determinada por ley y en relación de documentos que determinan las obligaciones y aspectos con los que debemos comprometernos en el ejercicio docente. Todo ello resulta imprescindible, ya que ellas van a dictar y determinar nuestra programación y acción docente, conociendo así nuestras obligaciones y los instrumentos que son necesarios emplear en la organización educativa. Todo este conocimiento de la legislación educativa se complementa con el aprendizaje alcanzado en Diseño Curricular, donde se trabaja el concepto de currículo no tratado específicamente en la perspectiva ofrecida en D.O.E.

Además de las leyes y normativa a las que deberemos de atenernos, comprender el contexto sociocultural tanto de la educación en general como de España y Aragón en particular, resulta fundamental para dar completud y coherencia a la integración en la profesión. En la parte de Sociología, adquirimos estas competencias gracias al estudio de diversas teorías sociológicas de la educación y de las familias, de los análisis de la educación educativa elaborados por la OCDE, del registro poblacional de los distritos de Zaragoza, del estudio de las problemáticas presentes en la educación, entre otros aspectos. Ello nos determina unas herramientas para reconocer el contexto y las problemáticas sociales, y orientar nuestra acción docente en base a las mismas.

La fase I de prácticas cursada en el centro educativo sirve para aplicar y analizar en estas claves otorgadas el contexto educativo del centro: análisis de la organización interna del centro (partes, estructuras y relaciones), conocimiento de los documentos a elaborar por el centro y la ordenación de los mismos, cómo es el perfil del alumnado y de las familias, y la adaptación del proyecto del centro a esa realidad.

Competencia 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.

Esta competencia se desarrolla con un peso mayor en la asignatura **Interacción y Convivencia en el aula**, en la que se ofrece un enfoque multidisciplinar. Por un lado,

desde la psicología evolutiva se trabajan aspectos psicológicos de la adolescencia así como la función orientadora en la educación; por otro, desde la psicología social adquirimos nociones sobre la organización y funcionamiento del grupo, sobre la guía o liderazgo del mismo y el desarrollo de habilidades sociales. Ambas perspectivas nos orientan a desarrollar herramientas para fomentar una buena y activa convivencia en el aula y óptima interacción entre los y las integrantes del grupo clase (incluido docente).

Así mismo, esta competencia también se fomenta en la optativa cursada de **Resolución y Prevención de Conflictos**, centrada más en la gestión de los conflictos que pueden surgir en la convivencia así como en la prevención y resolución de los mismos. Estos aspectos resultan enriquecedores en el desarrollo de una competencia como la que se presenta.

De un modo más tangencial, en el **Practicum I**, se potencian algunos aspectos nombrados en la competencia en cuestión, en tanto que trabajamos y analizamos documentos como el Plan de Acción Tutorial y el Proyecto de Mejora de la Convivencia escolar. Así mismo (al menos en el plan diseñado en el I.E.S. Pedro de Luna) pudimos tener contacto y conocimiento de la actividad del departamento de orientación y psicopedagogía.

Esta competencia resulta un básico en la formación docente, ya que del óptimo desarrollo de la misma dependerán nuestras habilidades docentes y sociales así como la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Poder comprender y conocer las diversas características y elementos del proceso de desarrollo psicológico adolescente en la parte de psicología evolutiva dentro de la asignatura de Interacción y Convivencia, nos antepone ante las problemáticas y necesidades que van a presentar nuestros/as alumnos/as y la manera más correcta de enfrentarnos a ellas y propiciar su correcto desarrollo personal y académico. Así mismo, nos plantean las funciones del docente en la Escuela Nueva, y concretamente la función orientadora que todo docente ha de procesar en su acción educativa, reivindicando el importante papel educador y orientador que debe asumir el profesorado; es decir, ha de “contribuir al máximo desarrollo del potencial e intereses de los estudiantes, con el fin de que éstos consigan sus objetivos académicos, personales, vocacionales” (Sánchez et al., 2009). Estos aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad, la orientación, la educación integral del alumnado fomentan una adecuada acción docente y tutorial que permita un

buen desarrollo íntegro personal y de la clase. Todo ello se complementan con la visión aportada desde psicología social.

Desde esta perspectiva social, se ofrece al profesorado en formación conocimientos sobre el funcionamiento de grupos (en concreto de la clase) ahondando en técnicas para favorecer la cohesión de los mismos y las buenas dinámicas. El estudio de teorías que ofrecen modelos para entender el proceso del grupo permiten identificar las necesidades y las acciones que sean mejor para cada momento del grupo, siguiendo los planteamientos de Mas, Negro y Torrego (Mas, Negro & Torrego, 2012). Así mismo se ofrecen herramientas para el desarrollo de un liderazgo basado en una autoridad legítima y reconocida por la totalidad del grupo. La perspectiva en la que nos movemos fomenta el trabajo basado en la colaboración y el *empowerment*. Se estudian diversas técnicas de grupo basadas en ellas. Así pues, desde la psicología social se dotan de herramientas y conocimientos para propiciar la convivencia y una sana estructuración del grupo y del propio liderazgo; que será clave en la convivencia y relaciones dentro de dicho grupo.

El mensaje que se transmite desde ambas perspectivas es que el docente ha de instaurarse como educador en todos los ámbitos, y ha de ser guía y estratega del grupo-clase (González Gallego, 2010), y no mero transmisor de conocimientos. Es decir, que ha de asumir las responsabilidades de educar en el desarrollo íntegro de la persona y de transmitir valores sociales en su propio manejo del aula. Esto implica que ha de desarrollar competencias más allá del conocimiento y manejo de su disciplina como competencias comunicativas y de liderazgos, de orientación y apoyo, entre otras.

La asignatura optativa de Resolución y Prevención de Conflictos ahonda en las técnicas y herramientas para encarar los conflictos y promover su prevención. Debemos comprender el conflicto como una parte necesaria e inseparable de todo proceso sociocultural, y que vamos a encontrar en las relaciones de convivencia existentes entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. Esta asignatura nos forma en la gestión positiva de los mismos, de manera que se propicie la mejora y el buen progreso de las relaciones y de la acción educativa misma.

Asimismo en estas dos asignaturas pertenecientes al mismo módulo de conocimientos, nos antepone ante algo clave: los y las docentes tenemos una influencia en el grupo y en nuestra acción promovemos ciertos valores y comportamientos. Tomar consciencia de

ello y tratar de educar en el respeto, la escucha, la inclusión y la tolerancia con el ejemplo propio es factor clave.

Competencia 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.

La asignatura de **Procesos de enseñanza-aprendizaje** promueve dicha competencia en la formación del profesorado. Esta asignatura de carácter común para las diversas especialidades se encarga de aportar un enfoque psicopedagógico que nos dé las bases para fundamentar coherentemente nuestra enseñanza y fomentar el proceso de aprendizaje en el alumnado.

Estudiar las diferentes teorías psicopedagógicas resulta uno de los aportes teóricos fundamentales para el desempeño de la enseñanza; y es también uno de los aspectos que más difícil es de llevar a la práctica. Los aportes teóricos de las diversas corrientes y pedagogos nos dotan de visiones y fundamentos, pero será en la puesta en práctica que el/la docente desarrolla, mejora y corrige la manera de poner en marcha la enseñanza y de fomentar el aprendizaje de su materia. Es por ello que las fases de **Practicum II y III**, esta competencia se desarrolla en su puesta en marcha, cuando tenemos la oportunidad de enseñar y guiar el aprendizaje. Es decir, cuando los principios y propuestas pedagógicas estudiadas se integran en las actividades y proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado y se prueban en la acción educativa llevada a cabo en el aula.

A través de la asignatura Procesos de Enseñanza aprendizaje, no solo exploramos las principales teorías pedagógicas sino que analizamos y reflexionamos sobre todos los aspectos que intervienen y/o han de tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente trabajamos los tipos de motivación y cómo fundamentar la enseñanza-aprendizaje en la misma, el efecto Pigmalión, el clima y los diferentes elementos del aula a tener en cuenta en base a la enseñanza-aprendizaje que fomentemos (capacidades cognitivas, espacio, organización, relaciones, control y gobierno del aula), la evaluación y las herramientas evaluativas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad como aspecto

fundamental y necesario en dicho proceso, las inteligencias múltiples de Gardner, y las TICs como medio y herramientas necesarias en una enseñanza-aprendizaje del s. XXI.

Todos estos aspectos, nos ofrecen perspectivas diversas y múltiples para fomentar y desarrollar un aprendizaje que motive e impulse al alumnado hacia el aprendizaje mismo; así como el diseño de una enseñanza coherente y fundamentada en las teorías de aprendizaje contemporáneas.

Además de contribuir a esta competencia, la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecer un marco teórico-conceptual base sobre el que se trabajará en otras asignaturas en las que estudiaremos metodologías, currículo, etc. Las teorías cognitivistas y constructivistas del aprendizaje se hayan presenten en los postulados de la escuela nueva en la que nos enseñan en otras asignaturas; así como en la programación y diseño de la enseñanza y las actividades en las que se trabaja en didáctica específica de la disciplina. Por ello es sin duda, una asignatura base e interdisciplinar a lo largo del máster.

De igual modo esta competencia se desarrolla de manera directa en esta asignatura pero se potencia mediante otros medios en otras asignaturas en las que tales conocimientos y competencias se exigen para las actividades a desarrollar, como son: Fundamentos de diseño institucional y metodologías de aprendizaje y Desarrollo, organización y diseño de actividades.

Competencia 4

Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Esta competencia es transversal a todas las materias del módulo 4 y 5, es decir, a las relativas al diseño curricular de la especialidad y al diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad. Con ello nos referimos a las asignaturas de **Diseño Curricular** y **Fundamentos de diseño institucional y metodologías de aprendizaje**, del primer cuatrimestre; y a **Contenidos disciplinares** y **Diseño, Organización y de actividades**, del segundo.

Todas estas asignaturas nos forman tanto en el desarrollo de competencias en la didáctica de la disciplina como en la labor de programador y diseñador del programa y del aprendizaje que todo/a docente debe llevar a cabo.

Antes hablábamos del docente como “guía” y “estratega”. Precisamente, esa labor de estrategia se haya en la selección de las metodologías y actividades adecuadas al aprendizaje y al grupo así como del propio plan haciendo uso de las diferentes herramientas de las que dispone (cognoscitivas, emocionales, legales, técnicas, y otros recursos). Igualmente ha de seguir siendo un buen estratega para desarrollar correctamente lo planeado en base a las necesidades y circunstancias dadas en el aula. Para ello la información obtenida en D.O.E así como las teorías de aprendizaje estudiadas en Procesos de enseñanza-aprendizaje son tomadas como base para llevar a cabo tales acciones.

A través de la asignatura de Diseño Curricular, nos aproximamos al concepto de currículo y a la teoría del mismo (modelos, desarrollo, estructuración y secuenciación) analizando concretamente los desarrollados en ámbito nacional y autonómico (Aragón); conocemos los diferentes niveles de concreción curricular y la función del docente en los mismos. Esto permite al estudiante conocer los currículos de su materia y la evolución de la misma, así como los principios curriculares a los que atenerse para la realización de la programación de la materia.

En Fundamentos de diseño institucional y metodologías de aprendizaje, nos acercamos a las didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje propios de la materia a programar, en este caso Filosofía. También se trabaja los procesos de evaluación según lo dispuesto en los documentos legales y en base a las estrategias de aprendizaje seleccionadas. Asimismo llevamos a cabo la selección de metodologías y métodos de evaluación acordes y coherentes a los principios de aprendizaje dispuestos. De este modo, se complementa las actividades realizadas en Diseño curricular en el mismo cuatrimestre.

En las asignaturas del segundo cuatrimestre, ahondamos en estos aspectos en la materia clave a desarrollar. En Diseño, Organización y Desarrollo de actividades analizamos las características y dificultades específicas del aprendizaje de la materia, en relación a los tipos de procesos de aprendizaje, metodologías, representaciones y recursos de aprendizaje. Partiendo de ello, desarrollamos diversas actividades de aprendizaje así

como la elaboración y diseño de unidades didácticas previstas en la programación desarrollada durante el primer cuatrimestre. A través de la asignatura de Contenidos Disciplinarios, examinamos los contenidos determinados para la materia, reflexionando acerca de su secuenciación, límites y sentido de los mismos. Esto complementa pues las actividades llevadas a cabo en la asignatura de Diseño, Organización y Desarrollo de actividades; y profundiza el aprendizaje curricular llevado a cabo en el primer cuatrimestre.

Así pues, a través de este compendio de asignaturas, el/la estudiante adquiere los conocimientos y competencias clave para interpretar la ley y diseñar un programa anual así como las unidades didácticas y las diferentes actividades de aprendizaje. Si algo puede concluirse de ello es que programar una materia y diseñar actividades de aprendizaje requiere por un lado conocer, manejar e interpretar los textos legislativos; y por otro, contar con estrategias y recursos para tal diseño. Pero además, resulta imprescindible la capacidad del docente para adaptarse al contexto educativo con el que trabaja.

Estas nociones y competencias desarrolladas se ven reforzadas y potenciadas por las actividades desarrolladas en el Practicum II durante la estancia en el centro de secundaria. Así mismo, tendrá un vínculo estrecho con la asignatura de Evaluación e Innovación Docente, en la que se desarrolla de manera específica la competencia a la que damos paso a continuación.

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.

Ya se ha comentado en diversas ocasiones a lo largo del trabajo, la importancia de la formación del profesorado no solo con carácter previo a la profesión sino también permanente. Una docencia de calidad requiere de una formación constante en la que los métodos empleados se vean mejorados y en la que el docente pueda incorporar nuevos recursos y métodos innovadores. La mejora del desempeño docente requiere por tanto de la evaluación crítica y reflexiva de la propia acción docente desarrollada y de la investigación de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, que pongan al docente en la constante búsqueda de la innovación. No olvidemos que el mundo que habitamos

todo se caracteriza (incluidos los aprendizajes y metodologías) por una corta vida, de ahí que sea necesario un constante reciclaje de los conocimientos y recursos utilizados para evitar caer en el desfase o la caducidad de la eficacia de los métodos utilizados.

Es la LOGSE, la ley que introduce precisamente la vía de la investigación y la innovación como medios para promulgar la formación permanente del profesorado y asegurar la calidad de la educación.

En la asignatura de **Evaluación e innovación docente e investigación educativa**, es en la que se dota de esta competencia al alumnado. Para ello se nos transmiten y analizamos diferentes planteamientos y metodologías para evaluar la actividad educativa en todos sus aspectos; también se analizan las líneas más relevantes de investigación e innovación en la didáctica de la Filosofía, así como las metodologías fundamentales utilizadas en las mismas. A través de la realización de un proyecto de innovación docente en la enseñanza de la Filosofía, identificamos problemas en el aprendizaje de las mismas, y proponemos métodos para su resolución y mejora.

En el **practicum III**, tenemos la oportunidad de poner en práctica la innovación propuesta para dicha asignatura.

**

Tal y como se ha analizado, las diversas asignaturas y el programa educativo del máster forman consecuentemente a docentes preparados y competentes. Si bien la formación del profesorado no ha de finalizar aquí sino que ha de ser permanente. Las competencias referidas se desarrollan óptimamente en la relación de las diversas asignaturas determinando la formación de calidad del profesorado que se incorpora al servicio público de la educación.

Además de estas competencias específicas fundamentales que se adquieren a través de las diversas asignaturas, la formación recibida promueve otras competencias de carácter general y transversal (véase memoria de verificación del máster, p. 26):

1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.
2. Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problema.
3. Desarrollo de la autoestima.

4. Capacidad para el autocontrol.
5. Desarrollo de la automotivación.
6. Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.
7. Capacidad de comunicar.
8. Capacidad para la empatía.
9. Capacidad para ejercer el liderazgo.
10. Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.

Tanto las competencias específicas como las genéricas, definen una acción docente que no solo es enseñanza y aprendizaje de conocimientos. Aspectos como la convivencia, el desarrollo íntegro de la persona, el aprendizaje reflexivo y crítico, comprender el contexto, detectar dificultades y necesidades, diseñar actividades, evaluar la propia acción e innovar y mejorar la misma, son nombrados como competencias clave y necesarias en el profesorado. De ahí que haya de estar capacitado/a para reconocer las necesidades de su alumnado, adecuar la enseñanza al mismo, seleccionar estrategias didácticas convenientes, cohesionar y guiar al grupo, y atender y orientar al alumnado en todos los niveles de su persona para su desarrollo íntegro (emocional, personal, social, académico y profesional)

Como se ve, la concepción de docente que aquí se configura coincide con algunos de los aspectos tratados en el apartado justamente anterior.

2.3. La experiencia docente

Otro ámbito que ha potenciado nuestro desarrollo y adquisición de competencias para el futuro desempeño de la profesión y, que ha servido además para la evaluación de la propia docencia, ha sido las fases de practicum llevadas a cabo en el centro de secundaria.

Las prácticas han sido realizadas en el I.E.S. Pedro de Luna en el departamento de Filosofía. Un total de tres fases, en los que hemos podido complementar y contrastar en terreno real y práctico todo lo aprendido así como las actividades diseñadas. Sin duda alguna, son las fases dos y tres, las que más satisfacción generan al docente en prácticas dado que este puede pasar a la acción, es decir, experimentar personalmente lo que es ser docente. Durante ellas, tenemos la oportunidad de llevar a cabos las labores diarias y

cotidianas de todo docente. Además de la realización de la programación didáctica adaptada al contexto del centro y de la unidad didáctica a desarrollar en los grupos; nos dedicamos a la elaboración de materiales didácticos y actividades, lidiar con las circunstancias dadas en la clase durante el desarrollo de la sesión, la modificación y adaptación de lo diseñado en la clase, atender las necesidades surgidas, y otros pequeños aspectos que surgen en la labor diaria. Asimismo, pudimos poner en marcha el proyecto de innovación desarrollado previamente, para poder contrastarlo con resultados y determinar su eficacia y adecuación.

Sin duda, las prácticas permiten al docente desarrollar las habilidades y competencias necesarias en el ámbito práctico de la profesión. De lo ficticio a lo real, hay un trecho. Poder trabajar con una clase real, con problemas reales, alumnos y alumnas reales, tiempos reales, permite tomar consciencia de todo lo que hasta entonces se había llevado en un plano meramente abstracto y teórico (planificación de clase, selección de actividades y temas para responder a las necesidades e intereses, selección de materiales, etc.). Ahí es precisamente donde reside la riqueza del *practicum*.

La posibilidad brindada, aunque corta para poder aplicar con eficacia ciertas metodologías y planes, nos nutre de una experiencia carente. Y, precisamente, la experiencia es el elemento más importante y nutriente en esta profesión. A través de ella, el/la docente va haciéndose con diversas herramientas y recursos para sortear todo tipo de situaciones.

Además, en el caso particular que aquí se presenta, la enseñanza-aprendizaje por la que se apostó —exceptuando ciertos errores cometidos por la inexperiencia— resultó ser tan satisfactoria para la docente como para el alumnado en general, tal y como transmitió en el último día de clase³. A pesar de no haber trabajado nunca por cooperativo, ni de haber trabajado la filosofía de forma reflexiva (cuestionando y pensando ellos/as mismos/as) el alumnado mostraba una clara disposición a participar en ello (alguno/a, claro, con ciertas reticencias). Resulta enormemente placentero, y más en una asignatura como Filosofía, ver como los alumnos y alumnas se cuestionan, se interesan; porque, precisamente, las cuestiones de la Filosofía les apelan. Ellos/as se hacen preguntas semejantes (aunque verbalizadas de otra manera), y es ahí donde hay que buscar la

³ En el apartado tres y cuatro se analizarán con mayor detalle las cuestiones pertinentes a la enseñanza-aprendizaje propuesta en la programación y unidad didáctica.

conexión entre la Filosofía y ellos/as. La respuesta recibida transmite energía y motivación para seguir pensando que otra manera de enseñar y aprender es posible.

Por todo esto, y por mucho más, las distintas fases de practicum aportan algo esencial e imprescindible en la formación de todo/a docente. Enriqueciendo el aprendizaje y las competencias alcanzadas que antes se analizaban y permitiendo ponernos a prueba a nosotros/as mismas y a los materiales y actividades diseñadas. Así mismo, nos llevamos con nosotros/as muchas lecciones aprendidas para tener en cuenta en un futuro no muy lejano.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

La reflexión llevada a cabo en el apartado anterior acerca de la docencia y lo que implica ser profesor/a en la actualidad, así como sobre las competencias que caracterizan su ejercicio, ha de acompañarse y justificarse con demostraciones prácticas en las que se ratifique el desarrollo de dichas habilidades. Con tal fin, se presentan y analizan dos de los proyectos llevados a cabo en el máster.

En esta ocasión se seleccionan la **Programación didáctica** elaborada para la asignatura de **Filosofía (Primero de Bachillerato)** y la **Unidad Didáctica** relativa a los temas de **estética** contemplados en la programación de dicha asignatura. La elección de estos trabajos se justifica en diversas razones.

En primer lugar, en ellos se ponen en práctica y relación diversas competencias del profesorado desarrolladas en el máster. Tanto en la programación por su función de recoger y justificar la enseñanza que se va a llevar a cabo en una asignatura, como en la unidad didáctica por determinan el aprendizaje concreto en torno a una temática, el docente lleva a cabo una labor en la que pone en prácticas diversas competencias. Tal y como se define en la memoria del máster, en ambas actividades el/la profesor/a

(...) es un mediador entre el currículo y la situación real en la que éste se desarrolla (...); establece los nexos entre las estructuras de un campo de estudio determinado, y las estructuras cognitivas, emocionales y culturales del alumno que deben ser desarrolladas. [Asimismo] interpreta y redefine la enseñanza en función de su capacidad para observar la práctica educativa, así como de sus creencias o manera de pensar la acción educativa.⁴

⁴ Fragmento extraído de la memoria de verificación del máster para ANECA, presente en la página 19. Puede consultar en la siguiente URL:

Programar y diseñar ya sea la programación o la unidad didáctica implica todo lo que se explica en el párrafo citado.

En segundo lugar, estos se presentan por tratarse de proyectos de gran utilidad en la puesta en práctica en el centro de secundaria durante el practicum (práctica que enriqueció enormemente su elaboración y revisión) y en el futuro desempeño de la profesión. Ambos son documentos que todo/a docente ha de elaborar como parte de su cometido.

Por último, programación y unidad didáctica han sido elegidos porque durante su elaboración es necesario plantearse una visión global de la enseñanza a desempeñar (objetivos, metodologías, evaluación, secuenciación, etc); es decir, nos obligan a nosotros/as, profesores/as en formación, a tomar perspectiva sobre nuestra materia y la manera de llevarla a cabo, lo cual resulta enormemente enriquecedor para adquirir coherencia y eficacia en nuestra acción docente.

En el anexo uno, se adjunta la Programación didáctica de Filosofía. La filosofía de 1º de Bachillerato es una asignatura que se plantea como una introducción a la Filosofía, desde una perspectiva muy genérica donde se trabajan todos los temas sobre los que reflexiona la filosofía. Muchos y muchas de ellos/as ya habrán podido tener un ligero contacto con la misma a través de Valores Éticos o Filosofía de 3º E.S.O. si decidieron cursarlas; para ellos esta asignatura implica profundizar más y ampliar el aprendizaje filosóficos. Para todos/as aquellos/as que cursen por primera vez algo de Filosofía, el planteamiento abierto y general de la misma permite un buen aterrizaje en la materia.

En la programación planteada se propone hacer de esta introducción a la Filosofía, una invitación sugerente. La materia se diseña siguiendo los planteamientos didácticos de Ignacio Izuzquiza en *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica* y de María Acaso en *rEDUvolution*, como referentes principales. También hemos encontrado útiles algunos de los planteamientos innovadores recogidos en *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*. Estas y otras fuentes consultadas y utilizadas parten de planteamientos pedagógicos cognitivistas y constructivistas.

En el anexo dos, la Unidad didáctica de Estética. Esta unidad se ubica dentro del bloque de Filosofía práctica, junto con política, ética y filosofía para la empresa. En ella la filosofía reflexiona sobre qué es el arte, qué es la belleza y todo lo relativo a la experiencia estética que el ser humano tiene con lo que le rodea.

El planteamiento diseñado busca dar un enfoque actual a los contenidos y que dé respuesta a las cuestiones que los/as adolescentes puedan tener sobre el arte y la expresión artística. Su título “¿si el arte es bello que hace un urinario en el museo?” se plantea como una provocación y una invitación al alumnado para que se cuestione o disponga mente y cuerpo al tema que trabajamos. Más que un título podría ser un punto de partida, una insinuación para ponernos a trabajar y la inauguración de la problemática sobre la que vamos a reflexionar. La reflexión realizada sobre esta pregunta con los/as alumnos/as pone sobre la mesa las cuestiones que van a abordarse en la unidad y permite comprobar qué saben, qué no saben y qué no saben que no saben.

Esta y otras actividades y metodologías diseñadas para el desarrollo de la unidad, siguen las propuestas y principios pedagógicos presentes en las referencias citadas en los párrafos anteriores (I. Izuzquiza, María Acaso).

Tanto la programación como la unidad didáctica parten y tratan de dar respuesta a los retos del/la docente que han sido presentados en el apartado dos. Así mismo, se elaboran desde las competencias y aspectos aprendidos durante este año de formación en diversos planos tratando de plasmar el desarrollo y la madurez adquiridos.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS Y SU RELACIÓN

Los profesores de Filosofía (...) tenemos la obligación de ser educadores, de educar por medio de la Filosofía y no solo instruir e informar de los contenidos filosóficos

(Cifuentes y Gutiérrez, 2010)

De acuerdo al tipo de enseñanza-aprendizaje defendido en las páginas de este trabajo, el mismo que es fomentado también en la formación recibida en el máster, enseñar filosofía —como dice la cita del epígrafe— no puede ser informar de los contenidos filosóficos sino “educar por medio de la Filosofía”. Esto significa enseñar a alumnado a ser filosófico, pero también educar para que la filosofía sirva para el desarrollo personal

e intelectual en última instancia (Cifuentes y Gutiérrez, 2010). De esta manera se concibe la educación filosófica planteada tanto en la programación como en la unidad didáctica.

En este caso, como ya se contaba, hemos elegido la propuesta didáctica de I. Izuzquiza para enseñar filosofía en bachillerato; quien propone hacer de la clase de Filosofía “algo más que una mera audición” y extender el aprendizaje de la filosofía al aprendizaje de una actitud, de una forma de trabajar e interpretar, así como al desarrollo conceptual, intelectual y reflexivo (Izuzquiza, 1982)

Los proyectos seleccionados plasman la propuesta educativa para la asignatura de Filosofía, fundamentada en este y en otros principios que se han ido comentando a lo largo de la reflexión. Para ver como esta se perfila en ambos, se propone la exposición de diversos aspectos en el siguiente orden: en primer lugar, presentación y exposición de las relaciones existentes entre los proyectos; en segundo lugar, reflexión y exposición de la programación; y en tercero y último, de la unidad didáctica.

Ambos proyectos tienen unas relaciones naturales y fundamentales por sus características intrínsecas. Ambas parten de la labor del/la docente como encargado de diseñar la enseñanza, seleccionar las actividades y las metodologías, así como de organizar la asignatura, desde una perspectiva anual en la programación, y desde una perspectiva más concreta en la unidad didáctica. Es decir, son fruto de la concreción curricular que corresponde al encargado de impartir la materia. Además, el diseño de la unidad didáctica, como nivel de concreción curricular último, se inserta dentro el proyecto de diseño de la asignatura llevado a cabo en la programación.

Así pues los proyectos presentados se relacionan en tanto que corresponde a una misma labor (y obligación) del/la docente: diseñar, planificar y organizar; y en tanto que comparten también una relación de inclusión (el sentido de una depende de la otra).

Por otro lado, ambos proyectos permiten exponer con amplitud las diversas competencias docentes. En tanto que el nivel de concreción de la unidad didáctica permite afinar y expresar ciertos aspectos que en la programación han de tener un carácter más abierto o general. Así pues, permiten demostrar la perspectiva y capacidades para organizar y diseñar una asignatura, y a su vez, las metodologías y

actividades más concretas a través de las cuales se lleva a cabo esa asignatura en las diversas unidades didácticas en las que se organiza.

Para analizar y exponer tales proyectos, comenzaremos antes por la programación dado su carácter más general para pasar después a un plano más concreto con la unidad didáctica.

Programación didáctica de Filosofía

La programación didáctica es el instrumento mediante el cual el docente programa a largo, medio y corto plazo el modo en que los elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación), serán relacionados, ordenados y secuenciados. Su objetivo fundamental será planificar y ordenar las acciones necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo que supone determinar: (1) Qué – Cuándo - Cómo enseñar y (2) Qué – Cuándo - Cómo evaluar⁵. Implica por lo tanto una interpretación del currículo de Filosofía en la que el/la docente concreta ciertos aspectos para su desarrollo en el aula. La programación presentada se ubica en el panorama LOMCE a partir de lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En el caso de Aragón, no existía normativa expresa que determinase los currículos de las asignaturas según LOMCE cuando se hicieron estos dos proyectos, pues la Orden de 15 de Mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, 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; fue definitivamente derogada por la Orden del 9 de Julio. No obstante esta (la del 15 de Mayo) ha sido tomada como ejemplo y modelo para la elaboración de la programación, asimismo de la unidad didáctica.

Es tras la realización de estos proyectos, que el Gobierno de Aragón ha aprobado los currículos LOMCE para secundaria. Estos se presentan en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y

⁵ Información extraída del documento de “Pautas para la elaboración de la programación didáctica en Educación Secundaria” elaborado por el convenio de cooperación entre la universidad de Zaragoza y el Gobierno de Aragón para la formación continua del profesorado.

se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; y en la 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. Estos deberán tenerse en cuenta para la modificación y adecuación de la programación a tales órdenes.

La programación de Filosofía llevada a cabo, integra todos los elementos exigidos por ley y que determinan en buena medida el desarrollo y puesta en marcha de la asignatura en el aula; se comprende que todos ellos se hayan interrelacionados y han de ser coherentes entre sí, en tanto que todos ellos son expresión de una concepción deontológica de la docencia de la filosofía (véase índice de la programación en ANEXO 1).

En la propuesta que se presenta en la programación, se organiza la asignatura de Filosofía y el currículo de la misma desde diversas problemáticas presentes en los grandes ámbitos de la disciplina. Lo que se propone, es plantear problemáticas concretas en torno a las que reflexionar, indagando diversas hipótesis y teorías filosóficas que responden a dicha problemática. Esto es posible gracias a la organización en grandes bloques temáticos de las cuestiones más generales y básicas de la filosofía. Esta organización de la asignatura por la que se opta, no es sino sintomática de la apuesta didáctica y pedagógica hecha para la misma.

Esta apuesta didáctica se nutre de diversas propuestas presentadas con anterioridad. María Acaso nos ofrece directrices y principios pedagógicos base para el diseño del acto pedagógico en sí (cómo queremos enseñar, cómo queremos que se produzca el aprendizaje y cómo vamos a evaluarlo). Algunas de sus ideas ya han sido comentadas, puede leerse en ellas su apuesta por transformar el acto pedagógico al completo y el propio espacio del aula para fundamentarlo en el alumnado, en lo vivencial, en la pasión y en la acción. En cuanto a I. Izuzquiza, este nos ofrece una apuesta para llevar a cabo la clase de filosofía en particular. Su propuesta pretende que la clase de filosofía no sea la retransmisión de unas teorías y autores, sino de educar en la actividad filosófica y que sean los/as alumnos/as quienes hagan filosofía en el aula —lo que él llama “imitación gnoseológica” (Izuzquiza, 1982: 30-37)—. Es decir, que el alumnado se pregunte, reflexione y filosofe, y que por lo tanto, se aprenda filosofía haciendo filosofía.

Encontramos por lo tanto un engranaje entre los supuestos de renovación pedagógica de Acaso, y la apuesta de Izuzquiza para afrontar la Filosofía de Bachillerato.

En definitiva, la enseñanza-aprendizaje de la filosofía propuesta en la programación se basa en los principios teóricos constructivistas y afines. Vamos a presentar a continuación los principios tomados a través de lectura de María Acaso, así como de la propuesta de I. Izuzquiza.

De M. Acaso se toman especialmente tres principios de su propuesta educativa, que son reinterpretados en el diseño de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía (Acaso, 2013):

- “del suspenso al suspense” (pp.140-148): diseñar desde el suspense. Generar extrañamiento, expectativas, y plantear en las unidades didácticas diversas maneras de atraer la atención del alumnado como si de una película se tratase.
- “de memorizar a hacer” (pp. 166-174): aprender haciendo, basar el aprendizaje en la experiencia.
- “de lo contemplativo a lo experiencial” (pp. 175-179): sacar al alumnado de su posición pasiva.

Por otro, se incorpora también la propuesta de Izuzquiza para la didáctica de la Filosofía. Él propone hacer de la clase de Filosofía un laboratorio, es decir, un espacio donde se experimenta, se investiga, donde en definitiva se trabajan acerca de problemas determinados. Esta concepción como explica el autor, exige la participación del alumnado, el aprendizaje por experiencia, y el desarrollo de habilidades asociadas a las acciones realizadas (invención, descripción, corroboración, colaboración, dudas, reflexión, creación, etc.), es decir, se educa en una actividad y se aprende a través de ella. Los aspectos de su propuesta considerados en el diseño de la asignatura son los siguientes, véase (Izuzquiza, 1982: 29-30, 37-38):

- Considerar la clase de filosofía como un laboratorio donde se investiga y se reflexiona.
- El/la profesor/a en ese laboratorio desempeñara un nuevo papel: investigador (al igual que los/as alumnos/as), animador y guía, y un cualificado “traductor”⁶. Así mismo sentará las bases de las problemáticas a investigar y de los modos de

⁶ La consideración de traductor que propone I. Izuzquiza tiene que ver con el reto que el profesor/a de Filosofía debe asumir en la enseñanza media: traducir los conocimientos a un nivel divulgativo y de provecho para el alumnado. Para más información véase (Izuzquiza, 1982: 17).

trabajo. Resulta imprescindible que oriente los trabajos y las actividades para fomentar tal actividad del aula.

- El/la alumno/a asume un nuevo papel y actitud: será sujeto de diversas tareas y deberá trabajar como si en un laboratorio se encontrase (investigando, describiendo, creando y realizando experimentos).
- El trabajo realizado en ese laboratorio se entiende como una “simulación gnoseológica” (e.d.: imitación de la actividad intelectual del filósofo/a).

De esta manera, como se explicaba, la programación se organiza en torno a unidades didácticas en las que una determinada problemática será el hilo conductor de la unidad. Problemática en torno a la que se centrará la investigación y la actividad filosófica. Así pues, estos son los aspectos didácticos y metodológicos fundamentales en los que se basa la propuesta para la Filosofía de Bachillerato.

De acuerdo con ellos, las unidades didácticas se titulan en base a preguntas, cuestiones y/o creencias que se relacionan con la problemática a reflexionar y en torno a la que se formularán las cuestiones a trabajar en la unidad (véase ANEXO 1, apartado 5). Con estos títulos pretenden además “seducir” al alumnado.

Lo que se plantea es iniciar cada unidad partiendo de una reflexión previa en la que el alumnado reflexiona sobre una problemática, imagen o pregunta inicial en la que se hallan implícita las cuestiones a trabajar en la unidad. Con ella se inauguran por tanto qué problemas y de qué manera van a trabajarse. Es decir, la disposición y planteamiento de las unidades buscan propiciar el surgimiento de la actividad filosófica, y el propio título y primera sesión introductoria a cada unidad buscarán generar extrañamiento, despertar la curiosidad del alumnado ante una pregunta o situación para la que no hay una respuesta clara. Se busca utilizar esa pregunta o problemática como “detonante”⁷ o “sugestión” de ideas antes de iniciar esa “investigación-aprendizaje”.

Este “detonante” y reflexión inicial tendrán una doble función. Por un lado, permite generar significatividad y narratividad en el aprendizaje que va a iniciarse, así como generar expectativas para enganchar al alumnado en el tema a tratar (el/la alumno/a indaga, piensa y relaciona conocimientos que posee sobre el en cuestión; asimismo

⁷ Tomo el concepto de María Acaso. Ella habla de detonante como aquel objeto o cuestión que genera sorpresa o extrañamiento en el alumnado. Lo formula como técnica para atraer su atención, y permitir partir de las respuestas inesperadas del alumnado respecto a ese “detonante”. Como detonante pueden usarse objetos varios, preguntas, frases, imágenes, material audiovisual (véase Acaso, 2013: 146-150)

escucha y comparte con sus compañeros/as tales ideas previas enriqueciendo su “opinión” previa). A través de ese “detonante” se busca impactar, atraer la atención, creamos e inauguramos el marco narrativo o la problemática sobre la que vamos a investigar/reflexionar en la unidad. Por otro, permite al o a la docente comprobar el punto de partida de los/as alumnos/as en las cuestiones que se van a tratar (que saben, que dan por sabido, sus intereses, que es necesario poner en cuestión, etc.), introducir las consideraciones del alumnado en el aula y tomar información para modular el desarrollo de las siguientes sesiones. Esta será una de las metodologías aplicadas en la docencia de la filosofía, como técnica para fundar el tipo aprendizaje buscado (al hablar de la unidad didáctica podrá verse un ejemplo de ello).

Otros aspectos metodológicos que definen la enseñanza y aprendizaje de la asignatura basada en la experiencia y la acción investigadora son el aprendizaje cooperativo, la utilización de imágenes y materiales audiovisuales propios de la cultura visual del alumnado, y el dialogo socrático como manera de comunicarse e intercambio de información profesor-alumno. El cooperativo se considera en tanto que permite fomentar la cooperación y colaboración entre iguales en aquellos momentos en los que el alumnado trabaja sobre materiales o indaga acerca de determinadas cuestiones en el aula (queremos que el alumnado no solo investigue como individuo sino como equipo). Se plantea también la utilización de referentes culturales del mundo de los estudiantes. Con ellos se pretende generar conexiones, hacer significativo lo que se aprende e introducir el mundo real en el aula. Además, servirán como ejemplos “detonantes” o “suggerentes” para presentar problemáticas o iniciar la reflexión en muchos casos. Por su parte, el dialogo socrático no será utilizado en su sentido estricto, sino como manera de fomentar lo dialógico frente a la exposición frontal en los momentos en los que el/la docente aplique una mayor guía en el aprendizaje, y como medio para conducir al alumnado en un proceso ascendente de las ideas poseídas a los conceptos filosóficos tratando de alumbrar y desarrollar las capacidades propias de cada uno/a. Para más información detallada sobre las metodologías: véase ANEXO 1, apartado 7.

Lo que se pretende es por tanto generar un aprendizaje experiencial y participativo, donde se fomente la colaboración entre iguales y la conexión de la filosofía con la realidad del alumnado. Dicho aprendizaje, se plantea en Filosofía desde la reflexión, la investigación y la argumentación como acciones desde las que el alumnado aprenderá y desarrollará las competencias clave. Se pretende hacer de la clase, un pequeño

laboratorio filosófico, donde sea el alumnado quien lea, investigue, relacione, reflexione acercándose a las diversas teorías desde esta posición; y donde el/la profesor/a guía, apoya y enriquece dicho proceso. Por ello, la clase frontal-expositiva es una metodología más entre las múltiples utilizadas, y en tal caso, entendida como *input* para la actividad propia y autónoma del alumnado. Además, en estos casos, se priorizará lo dialógico frente a la exposición. Se plantean, por lo tanto, la planificación de diversas actividades, proyectos o trabajos que favorezcan la autonomía del alumnado (a realizar individual o cooperativamente) como metodologías que articulen el aprendizaje; un aprendizaje que, como decíamos, queremos que se base en lo experiencial y en la acción.

Para fomentar la interdisciplinariedad de lo filosófico y el aprendizaje en otros formatos y espacios, se incluye un proyecto de trimestre consistente en una charla o café literario, en el que se plantea indagar y aplicar las nociones adquiridas en cada bloque de contenidos a través de textos literarios y de otras índoles. Se pretende trasladar los conocimientos y habilidades adquiridas a otro tipo de actividades y ambientes, poniendo en relación el aprendizaje alcanzado en las diversas unidades del trimestre y lo filosófico con otros ámbitos. Además las actividades propuestas enriquecen su madurez cultural e intelectual.

El tipo de docencia que se diseña para la asignatura de Filosofía, ha de ir acompañada de una evaluación coherente con tales principios y ha de reforzar esas capacidades y aspectos que quieren fomentarse en el aula (comprensión, reflexión, comunicación, investigación y contraste, etc). Es decir, las pruebas y aspectos que se evalúen han de permitir dejar constancia de todas aquellas aptitudes y aspectos que se pretenden desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, frente a la prueba escrita usual, el examen, se propone otro tipo de prueba con un carácter más creativo, integrador y reflexivo. Es por ello que se plantea la realización de una disertación como prueba a través de la cual el alumnado mostrará las aptitudes y la comprensión de los conocimientos alcanzados. Esta se concibe como la entrega de las reflexiones desarrolladas en la clase-laboratorio acerca de la problemática tratada. Además esta da mayor libertad para que el/la alumno/a exprese lo que ha aprendido en la manera que le resulte más cómodo o idóneo en base a sus habilidades e intereses.

Como puede verse en el apartado de evaluación (ANEXO 1, apartado 8), se tienen en cuenta muchos más aspectos que determinen la nota del alumnado: portfolio personal, trabajos y redacciones breves, participación en el aula. Asimismo, se contemplan diversas actividades de carácter voluntario en cada cuatrimestre que permiten ganar puntos a aquellos/as que los necesiten o desarrollar intereses a aquellos/as que quieran continuar el aprendizaje más allá del establecido para el grupo. La “charla-café literario” como actividad transversal al trimestre dota de una oportunidad más y de otro tipo de trabajado a través del cual evaluar al alumnado. Los porcentajes de calificación para cada aspecto a evaluar, demuestran así mismo un gran peso del trabajo y desarrollo en el aula (véase ANEXO 1, apartado 8.3.).

Como medida de mejora, se añade una característica especial a la evaluación. Las disertaciones con las que se evaluará al alumno al final de cada unidad, serán evaluadas con una nota provisional, dotando así a todo el mundo de una “segunda oportunidad”. La finalidad de esta característica especial es doble: por un lado, que la evaluación sirva para aprender en tanto que el/la alumna se fija en los errores y en la manera de corregirlos; y por otro, permite la mejora de las calificaciones en el proceso en aquellos casos en los que las circunstancias jueguen una mala pasada (véase ANEXO 1, apartado 9).

Otro aspecto que se considera determinante, es la disposición de la clase. En la programación se contempla la disposición preferible en “U” del alumnado, para fomentar la fluidez, la participación y la sensación de reunión y colaboración; frente a la disposición en filas que supone un hándicap para el desarrollo del aprendizaje y actividades planteadas. Además la disposición en “U” dispone de un escenario donde resulta fácil la movilidad y formación de grupos de trabajo. En las clases dadas durante las prácticas, esto resulto imposible dado el número de alumnos/as y el tamaño de la clase. En su lugar, nos pusimos por parejas.

Otros aspectos sobre la programación pueden consultarse en el documento completo anexo.

La unidad didáctica

La unidad didáctica que se presenta y se desarrolló en las prácticas se ubica en el bloque VI del currículo de Filosofía correspondiente a “La Filosofía práctica”. Se trata de la

unidad dedicada a la estética que corresponde a la unidad 10 de la programación diseñada.

En ella se trabajan los aspectos relacionados con la reflexión del arte: la capacidad simbólica y la sensibilidad, la belleza, experiencia estética, la expresión por medio del arte, entre otros muchos. La propuesta realizada pretende acercar las problemáticas en torno al arte, a la realidad y necesidades del alumnado. Por ello, en lugar de hablar en abstracto, se propone partir de las nociones sobre arte propias para luego ir problematizando, ampliando y/o reflexionando. Tal y como se preveía, en la clase hubo un consenso general al definir el arte tal y como se define en el modo canónico y antiguo; procesando un cierto desconcierto sobre el arte contemporáneo o que no se ajustaba a ese canon. Así pues, partimos de la consagrada consideración del arte como bello y de los ideales canónicos de belleza pasando por las diversas rupturas operadas por los artistas, desde finales del s. XVIII en adelante, para llegar a las vanguardias y al arte contemporáneo. Se busca comprender el arte actual como resultado de ese proceso y rupturas, y valorarlo positivamente entiendo las implicaciones del mismo en el mundo y la cultura que habitamos.

Para no repetir informaciones dadas al hablar de la programación, en este apartado de la unidad didáctica, no hablaremos de las didácticas y metodologías así como tampoco de los modos de evaluación (comprendemos que están han quedado expuestas anteriormente), sino que nos centraremos en las actividades y su desarrollo, es decir: qué se propone para enganchar al alumnado, cómo se plantea la investigación dentro de la unidad y qué actividades se plantean.

De acuerdo con las metodologías expresas en la programación, se propone comenzar la unidad increpando, provocando al alumnado e invitándoles a reflexionar. Aquello que en la programación y en la unidad didáctica llamamos “detonantes” para la reflexión. En este caso, el “detonante” es una imagen: el urinario de M. Duchamp. A través de ella, empezamos a cuestionarnos aspectos relativos al arte y a las consideraciones del mismo. En grupos, los/as alumnos/as intercambian por grupos ideas y consideraciones sobre el caso lanzado (quien es Marcel Duchamp, qué quiere transmitir con esta obra, y qué es arte, qué significa artista, en qué situación se halla el arte, qué valor tiene, etc.); luego ponemos en común dichas consideraciones. En dicha puesta en común la docente guía, organiza y traza líneas a través de los comentarios. De hecho el título de la unidad busca

también esa provocación y sugestión de la reflexión que se inicia en la primera sesión de la unidad; el título es: “¿si el arte es bello que hace un urinario en un museo?”. Las ideas y la charla generada en esa primera sesión permiten generar ese punto de partida y dejar cuestiones abiertas a trabajar en las sesiones próximas. Esta actividad inicial, de presentación, extrañamiento y motivación, tiene el fin de inaugurar las problemáticas a investigar durante la unidad, invitar a su reflexión y despertar ideas poseídas acerca de las cuestiones planteadas. Además se consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga como punto de partida el alumnado. Lo que se busca no es sino generar ese “suspense” al que se refiere María Acaso, se plantean las preguntas y problemáticas, compartimos pensamientos e ideas previas sobre ellas, pero las respuestas quedan en suspense, pendientes de ser abordadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que sigue en el resto de sesiones se modula a través de diálogo alumno-profesor en el que el/la docente irá orientando la adquisición de los conceptos, del rigor filosófico y el trabajo/aprendizaje del alumnado en las diversas actividades. En las sesiones planteadas, se fomentará tanto el aprendizaje cooperativo como individual en el que el alumnado (solo o con su grupo) llevará a cabo actividades e indagaciones. Concretamente, se plantean actividades de indagación de temáticas y trabajo de textos en el aula a través de dinámicas cooperativas. Estas servirán en unos casos para complementar las informaciones y/u orientaciones dadas por el/la docente, y en otros serán dinámicas en las que el alumnado desarrolló cooperativamente con su grupo la indagación de principio a fin.

Para dar espacio a la investigación individual, se propone la realización de un comentario de obra u objeto artístico de modo individual. Se considera importante plantear una actividad individual, a través del cual cada uno/a amplíe y haga una lectura filosófica de un objeto artístico en base a los intereses propios. A su vez, el/la alumno/a practica la redacción y la expresión lingüística.

Se prima el aprendizaje de un modo más espontáneo y autónomo por parte del alumnado, donde la docente tomará un mayor papel como guía/orientador o como fuente de informaciones, en base a cómo se desarrolle la dinámica de las clases. Resulta imprescindible que las actividades, indagaciones y trabajos propuestos para las clases se planifiquen y organicen en su totalidad para asegurar su óptimo desarrollo; así como que la docente ofrezca las fuentes para orientar las actividades o las indagaciones

planteadas. Así mismo, dada la falta de libro o de materiales únicos en las clases, se elabora un esquema o estructura de la unidad que sirva para orientar al alumnado y para que comprenda el fin de cada actividad/trabajo realizado en cada sesión y la evolución lógica de la unidad. Un portal tipo *Moodle*, resulta interesante para dejar a la disposición del alumnado todos los materiales.

En su puesta en marcha con el grupo, dado que los alumnos y alumnas no estaban acostumbrados a aprender por estas dinámicas, además de este esquema, se les entregó unos materiales elaborados por la docente que integraban y sintetizaban todos los aspectos trabajados y otros considerados necesarios y/o de interés según lo desarrollado en las clases. Estos fueron entregados al final para seguir favoreciendo ese desarrollo espontáneo y evitar que al final solo reprodujesen los apuntes.

El planteamiento, las actividades y el tipo de metodologías aplicadas conjugan a la percepción con el tipo de objetivos planteados en la unidad (véase ANEXO 2, apartado 2.2.), que como puede verse no sólo se centran en la adquisición de contenidos sino en el desarrollo de la sensibilidad estética, de la valoración de las expresiones artísticas en todas sus variantes, así como del conocimiento artístico en general. Así pues el aprendizaje operado en esta unidad pretende armar al alumnado de un aparato conceptual e intelectual para expresar valoraciones e interpretaciones sobre arte, ofrece una maduración estética para ampliar las miras respecto al arte y la cultura en general, así mismo favorece el conocimiento de diversos movimientos artísticos actuales y la comprensión de los mismos. El trabajo individual exigido permite dar espacio y reconocimiento a los gustos personales de cada uno y al aprendizaje aplicando lo aprendido a aquello que le gusta en concreto.

Otros aspectos que determinan el ejercicio de la docencia en la Unidad Didáctica planteada, se refieren a la evaluación y a los recursos utilizados. Estos siguen exactamente las directrices establecidas en la programación: disertación final, actividades de aula, breves redacciones individuales, y otras. Pueden consultarse en los apartados correspondientes del ANEXO 2.

De nuevo, contenidos, objetivos, metodologías, evaluación, y el resto de aspectos contemplados en la unidad didáctica se interrelacionan como expresión del proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado.

Reflexión acerca de la acción docente desarrollada en ambos proyectos

Tanto en programación como en la UD, el proceso de enseñanza-aprendizaje trata de fomentar las ideas plasmadas en la reflexión sobre la docencia: fomentar el amor por el aprendizaje y las motivaciones intrínsecas en el alumnado, acabar con el aprendizaje por medio memorístico, y en su lugar, permitir que el aprendizaje surja de una manera menos constreñida y a partir del propio/a alumno/a. Asimismo enseñar la filosofía desde la acción y educando en la actitud filosófica (análisis, reflexión y crítica).

Esto se consigue tanto por los principios didácticos y las metodologías que determinan el proceso educativo, como por el modo de evaluación que se propone (la evaluación determina qué, cómo y cuándo el alumnado aprende). Las metodologías propuestas descentran la exposición frontal como medio central del aprendizaje. En su lugar, se proponen actividades y propuestas que conviertan la clase de filosofía en un espacio-tiempo en el que el alumnado investiga, reflexiona y construye el aprendizaje a partir de su actividad, tanto en un plano individual como cooperativo. La propia secuenciación de las sesiones propicia en el alumnado situarse en esa actitud reflexiva-filosófica (extrañamiento y problematización, indagación de la problemática, consideración de diversas teorías, reflexión).

En cuanto a la evaluación esta prescinde de la prueba escrita al uso (examen) ya que no tiene sentido alguno para evaluar la manera en que se ha trabajado y se ha aprendido. En su lugar, se plantea una disertación donde se exige reflexionar, ser creativo, comprender, saber expresar y comunicar ideas fundamentadas y contrastadas, y donde se recojan las indagaciones realizadas. Así mismo se da la oportunidad de que el alumno/a exprese lo que ha aprendido más gustosamente sin la constricción de forma y tema que supone el examen (por interés, sorpresa, fácil comprensión, etc.). Precisamente, el formato y desarrollo de las clases favorece el desarrollo de esa actividad y de las competencias necesarias en la misma (comprender, relacionar y reflexionar).

Se considera primordial que tanto en la programación como en la unidad didáctica, exista una coherencia entre los diversos elementos. De ella dependerá la calidad y fundamentación de la educación planteada. Es imprescindible que la evaluación evalúe y favorezca el tipo de aprendizaje y competencias que se desarrollan en el aula; así como que los objetivos se dispongan en base a aquello que vamos a fomentar en el

aprendizaje y por lo que se va a evaluar dicho aprendizaje. Es decir, que todos los elementos se relacionen entre sí y sean expresión de un modo de hacer, enseñar y aprender por el que se apuesta para la asignatura. Este aspecto ha sido considerado primordial en el desarrollo de los proyectos, y es el que ha querido plasmarse a lo largo de este trabajo, mostrando así la coherencia entre la reflexión llevada a cabo en la primera parte del trabajo y las propuestas concretas realizadas en los proyectos.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Con el fin de que esta memoria recoja y exprese todas las competencias y madurez alcanzada para el ejercicio docente, se han presentado y plasmado las mismas desde diversos aspectos o perspectivas. Para concluir esta reflexión acerca de la docencia presentadas desde diferentes ámbitos: competencias, formación docente, labores y retos de la docencia, proyectos realizados, etc., se recopilan una serie de conclusiones a partir de los diferentes puntos del trabajo; y así mismo una serie de propuestas para encarar el desarrollo docente en el futuro

Conclusiones

En primer lugar, tanto la formación recibida como la experiencia tenida, dictaminan que la docencia hoy en día exige algo más que ser experto en una determinada disciplina o contar con enormes conocimientos sobre la misma. Es más, exige ser algo más que transmitir informaciones. El Máster de Formación del Profesorado permite dotar al profesorado futuro de esos instrumentos, habilidades y competencias necesarias para desempeñar la docencia. Como se veía en el análisis de las competencias estas incluyen labores y habilidades de comunicación, interacción, análisis, diseño y organización, innovación, y otras muchas. Estas muestran la multiplicidad de habilidades a desarrollar y ámbitos en los que formar a ese futuro profesorado.

En segundo lugar, tras la formación recibida y la investigación realizada, se ha apostado por las pedagogías más progresistas enseñadas en el Máster, como fundamentación didáctico-pedagógica de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía. Ellas se proponen como perspectivas para plantear la enseñanza de la filosofía, no solo por la convicción en ellas sino por el tipo de aprendizaje que se quiere fomentar en el aula. Como se explicaba: un aprendizaje basado en la experiencia y en la acción del alumnado, en la

significatividad de los aprendizajes, en la motivación y el interés como elementos imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone un nuevo papel del profesorado en el aula, y nuevas actitudes del alumnado en el aprendizaje. De acuerdo con tales ideas se ha apostado por María Acaso y por Ignacio Izuzquiza como ilustradores principales de pedagogías y didácticas, si bien no son los únicos en hacer planteamientos interesantísimos desde pedagogías constructivistas.

El fin perseguido ha sido el de transmitir la relación y coherencia existente entre las consideraciones sobre la docencia del apartado dos, con las apuestas prácticas presentes en los proyectos del apartado cuatro. Asimismo, plasmar la interrelación de los diversos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estos se han diseñado para ser coherentes con los planteamientos defendidos (objetivos, metodologías, organización de los contenidos y unidades didácticas, evaluación, etc.).

Propuestas de futuro: innovación de la práctica docente

La formación dotada ha sido básica y esencial, sin embargo las competencias y habilidades necesarias en docencia serán desarrolladas consecuentemente en base a las experiencias y de las características personales de cada uno/a en la ejecución de la profesión. El profesorado esta, por este motivo, en formación permanente y redefinición de sí mismo en su campo de trabajo donde la experiencia será la fuente principal para su formación. Pero además, el desarrollo óptimo del docente y de la enseñanza requiere de una formación continua en la que el/la docente participe en la evaluación de la propia acción docente, y en la innovación y la investigación de las metodologías y didácticas. Solo así puede asegurarse la actualización y renovación de su práctica que como se ha insistido, no es ni definitiva ni perfecta para todo tipo de situaciones.

En la actualidad nos encontramos con una gran explosión de propuestas de innovación docente, prueba de ello es la cantidad de publicaciones, simposios y convecciones que tienen lugar. Lo que augura un futuro muy rico y prometedor: hay gente proponiendo cosas interesantísimas y se generan redes y espacios para compartir las mismas.

La propuesta didáctica planteada se incorpora en sí ciertos elementos innovadores: aprender filosofía desde la propia actividad filosófica, aprender a través de la investigación, fomentar no solo el aprendizaje en el plano individual sino también de

modo cooperativo; lo que transforma la manera de enseñar, de aprender y el propio espacio del aula en sí. No obstante se torna necesario investigar sobre la aplicación y los resultados de la propuesta planteada. No olvidamos que estas propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes del máster son resultado de una corta experiencia, por lo que requieren un enriquecimiento, revisión y mejora, así como de investigación sobre modos y actividades para aplicarlos de manera más óptima en el aula. Se plantea por tanto, el compromiso para con la propuesta didáctica planteada basado en la indagación acerca de cómo orientar la investigación, el diálogo y la argumentación en el aula para poder mejorar y fundamentar mejor esta propuesta lanzada.

Otras propuestas de innovación docente no han sido contempladas en la propuesta realizada. Entre ellas una ha suscitado especial interés. Nos referimos al aprendizaje desde la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad cobra además un especial interés en una materia como filosofía que forma parte de aquellos “saberes que buscan comprender el mundo más que explicarlo” (Cifuentes & Gutiérrez, 2010: 170), lo que implica la relación de sus reflexiones con lo dicho en otras disciplinas. En las clases del Máster dentro de la asignatura “Evaluación e Innovación Docente e Investigación educativa”, Marta Delgado Larrodé nos presentó su proyecto interdisciplinar bautizado como “Lo Bello y Lo Sublime. Ser humano y la naturaleza” puesto en marcha en el I.E.S. Miguel Catalán con la colaboración de once profesores y profesoras de muy diversos departamentos. Se trataba de un proyecto en el que explorar las relaciones del ser humano con la naturaleza y como la experiencia estética y vivencial tenida influye en la relación misma, estudiando dicha relación desde diversas disciplinas: geografía, literatura, filosofía, educación física, entre otras. Propuestas de este tipo permiten poner en relación los aprendizajes profesados desde diversas materias, rompiendo esa usual “partimentalización” de los saberes.

Muchos teóricos y teóricas elaboran propuestas de un aprendizaje basado en la interdisciplinariedad de los saberes desde lo que se ha llamado “currículo integrado”, planteando sus beneficios, límites y problemáticas. El libro de Jurjo Torres, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, plantea una completa visión y estudio del mismo. En dicho libro se encuentran propuestas para plantear unidades didácticas y propuestas de trabajo con este carácter integrado e interdisciplinar. Así mismo encontramos un análisis sociológico y cultural de los

supuestos en los que se basan los currículos actuales así como el modelo educativo. (Torres, 1996)

El interés especial hacia esta propuesta innovadora, no es sino por el sentido que cobra la interdisciplinariedad en el mundo global del s. XXI, y la necesidad educativa por romper esa fragmentación del saber. Además, en Filosofía la interdisciplinariedad toma un sentido crucial por la naturaleza propia del saber tal y como se comentaba anteriormente.

Trabajar en una educación con un enfoque más interdisciplinar implica trabajar y plantear de diferente manera las unidades didácticas, e incluso el currículo en general. También puede fomentarse el aprendizaje interdisciplinar en momentos puntuales a través de proyectos como puede verse en el caso nombrado de Marta Delgado. Esta propuesta innovadora atrae el interés personal, no solo por la interrelación de los saberes que permite y por los beneficios del mismo en la era actual, sino por el modo de trabajar que exige. En una educación que aspira a un aprendizaje constructivo y experiencial donde tenga mayor cabida la cooperación, el cambio no puede darse solo en el alumnado, sino también en el profesorado. El cuerpo de profesores/as debe colaborar también entre ellos, diseñar los aprendizajes de manera cooperativa; y proyectos de este tipo implican que los y las docentes colaboren y se relacionen para diseñar su enseñanza, mejorando la calidad de esta y mejorando el aprendizaje del alumnado. Así mismo, introduce una cierta economía de trabajo. Precisamente el problema crucial de la escuela cooperativa o del aprendizaje activo, es que sobrecarga al alumnado de tareas. Plantear estas tareas de manera transversal a la asignatura no solo ahorra número de actividades, sino que permite dedicarse y profundizar más en ella, enriqueciendo el aprendizaje en las diferentes áreas. Es por estos beneficios, que se considera esta perspectiva innovadora, como una apuesta interesante y necesaria en la innovación docente actual.

BIBLIOGRAFÍA

Libros citados y consultados

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cifuentes, L.M. & Gutiérrez, J. M. (2010). *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós
- González Gallego, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Izuzquiza, I (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya
- Mas, C, Negro, A. & Torrego, J.C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En Torrego, J.C., Negro, A. (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-112 y 131-137). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, M. F., Manzano, N., y Oliveros, M. (2009). *Programa de Orientación y Mentoría*. Madrid: UNED.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Ediciones Morata

Artículos y Revistas

Marín Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación* (242), 23-42. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24202.pdf?documentId=0901e72b8181d90d>

Moreno Castillo, R. (junio de 2016). La jerga pedagogía hueca es lo que ha vaciado la enseñanza. *YOROKOBU*. Obtenido de <https://www.yorokobu.es/pedagogia/>

Sitios web

Guías docente de las diferentes asignaturas para el curso 2015/16, disponibles en: http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/cuadro_asignaturas.html#itiner_354

Memoria de verificación del Máster de Formación del Profesorado para ANECA: <https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrerprof.pdf>

ANEXO 1

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Programación didáctica
De Filosofía
1º de Bachillerato

Cristina Millán Embid

Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1. Justificación de la programación | 6 |
| 2. Contexto | 7 |
| 3. Objetivos | 10 |
| 4. Competencias clave. Contribución de la asignatura al desarrollo de las competencias | 18 |
| 5. Contenidos | 21 |
| 6. Proyecto de animación a la lectura y el pensamiento | 27 |
| 7. Metodologías y recursos | 28 |
| 8. Evaluación | 36 |
| 9. Medidas para la mejora y recuperación | 46 |
| 10. Atención a la diversidad | 47 |
| 11. Actividades complementarias | 49 |
| Anexos | |

Marco legal nacional y autonómico

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

ORDEN de 15 de Mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, 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

INTRODUCCIÓN

La Filosofía de primero de Bachillerato tiene como meta 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, comprendiendo que tales problemas y preguntas sujetas al contexto que circunscribe al ser humano, y por lo tanto sujetas a un diverso desarrollo y mutación dependiente de la cultura, la sociedad y otros elementos contextuales.

La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender cómo somos. Y será en esa actitud en la que los/as alumnos/as de bachillerato sean educados, para que comprendan la filosofía como una segunda piel que nos sensibiliza y agudiza para detectar ciertos problemas y cuestiones fundamentales en lo humano; y no por lo tanto como un compendio de autores y citas.

El abordaje académico de la filosofía debe presentarse al alumnado como una posibilidad posterior y complementaria a su propia dimensión particular y doméstica. Aquella que, coincidiendo con el *raciovitalismo*, hace de todo ser humano un filósofo que piensa y se pregunta, incluso inconscientemente, por los grandes problemas de la filosofía.

(Orden 15 de Mayo de 2015, BOA)

Su objetivo principal en esta etapa educativa no será otro sino dotar al alumnado de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas para comprender y analizar a sí mismo y al mundo en el que nos hallamos insertos.

La importancia de esta asignatura en Bachillerato es crucial, ya que fomenta el proceso de maduración intelectual y conceptual que los/as estudiantes deben alcanzar en dicha etapa. Es más, como asignatura responde y arma de elementos útiles para que el/la alumno/a comprenda muchas cuestiones que se le plantean y no son respuestas desde otros ámbitos. Es decir, aporta una nueva perspectiva y una nueva forma de leer e interpretar el mundo necesaria para una óptima maduración intelectual de los/as estudiantes.

Esta profundizará en los aspectos introducidos y trabajados en las asignaturas de Filosofía previas en otras etapas como puede ser Valores Éticos y/o Filosofía de 4º E.S.O. ampliando la rigurosidad de la materia y los ámbitos tratados sobre la misma. Por otro lado servirá para introducir a todo/a aquel/la que no hubiese tenido contacto previo a las cuestiones y a la actitud filosófica dado el carácter global que plantea esta materia en Primero de Bachillerato.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

La programación didáctica es el instrumento primordial de planificación curricular de cada asignatura o materia en la que el docente diseña y adecua el currículo atendiendo a las características y necesidades específicas de su alumnado.

Los elementos básicos que constituyen una programación son objetivos, competencias, contenidos, secuenciación y programación de contenidos, metodologías y recursos, y criterios de evaluación. Además una programación didáctica debe contemplar la manera en la que se va a atender a la diversidad, las actividades complementarias programadas, y las medidas de refuerzo y recuperación para orientar el aprendizaje y éxito de los alumnos que presentan dificultades pueden superar la asignatura.

Debemos comprender que los elementos que se organizan en la programación se coimplican entre sí, es decir, se hallan interrelacionados formando parte de un todo. Ese todo no es sino el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo otro aspecto fundamental será la flexibilidad, en tanto que la programación ha de adaptarse y adecuarse siempre a la realidad y necesidades del aula y del grupo.

Así pues, reconociendo la valía y necesidad del trabajo realizado de un documento como este, se contemplará como guía orientadora y plan que nos ofrece una visión global del curso, pero nunca como eje o plan a seguir categóricamente. La acción educativa tendrá esta como guía pero estará siempre supeditada a la realidad de la clase. Sobre él, primará la flexibilidad y las adaptaciones viables para la mejora de la enseñanza y aprendizaje en base a las necesidades y características de cada grupo, siempre (eso sí), sin contradecir la ley. Con este fin, la memoria final de curso servirá para justificar y plasmar la puesta en marcha más inmediata de esta programación.

La programación aquí planteada corresponde a la planificación de la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato, que como se verá en el contexto se plantea para la modalidad de Humanidades y de Artes.

Justificación legal

En la página inmediatamente anterior, se mostraba el marco legal en el que se inserta dicha programación. Basta nombrar la situación específica de la Comunidad Autónoma

de Aragón. En ella, los currículos de E.S.O y Bachillerato LOMCE no se hallan a fecha de hoy aprobados. Para consultar los currículos específicos establecidos para la comunidad de Aragón, nos remitimos a la orden del 15 de Mayo de 2015. La decisión de seguir este orden pese a ser derogada por una orden posterior que paralizaba el desarrollo del currículo LOMCE en Aragón, se deba a que esta nos ofrece una orientación y una propuestas sobre la que probablemente se inserten pocos cambios.

2. CONTEXTO

2.1. Contextualización del centro

La presente programación de la materia se inserta dentro del I.E.S. Pedro de Luna, centro en el que tuve mi contacto docente y desarrolle mi actividad docente en prácticas. Dicho centro e ubica en el Barrio de La Magdalena de Zaragoza, perteneciente al distrito del Casco Histórico, cuyo entorno se caracteriza por su enorme riqueza histórica y patrimonial. El instituto tiene el prestigio de estar rodeado por edificios tan emblemáticos como la Iglesia de la Magdalena, La Seo, Palacio de los Morlanes, restos arquitectónicos romanos, y otros. Desde el centro se procesa una enorme sensibilidad con la riqueza del entorno que se intenta transmitir también al alumnado: divulgar la riqueza artística y cultural, y concienciar en la protección del patrimonio.

Entre los factores socio-económicos y culturales que determinan a grandes rasgos al alumnado de dicho centro basta resaltar algunos como los siguientes:

- (1) factores demográficos: alta tasa de envejecimiento en el barrio, concentración de una importante población inmigrante lo que determina un gran multiculturalidad en las clases. Así mismo cuenta con una importante presencia de la etnia gitana focalizada en ciertas partes del barrio y que forman parte de la comunidad educativa del I.E.S.
- (2) Factores económicos: una parte de la población que lo habita y que forma parte del centro se encuentra entre un sector de población precario y en riesgo social; sin embargo, la opción bilingüe atrae a un sector que habita el casco histórico con un mayor poder socio-económico.

- (3) Otros factores: las modalidades de artes que oferta para bachillerato (danza y artes escénicas) atrae a otro perfil de alumnado, entre ellos alumnos/as con residencia no habitual en la ciudad, o procedente de otros barrios. Este trae a un alumnado con importantes inquietudes artísticas que revierten notablemente en el instituto (funciones, trabajos son compartidos con la comunidad en general). Precisamente, el proyecto de centro “Clásicos Luna” es un incentivador de dicho ambiente,

Estos factores determinan una enorme heterogeneidad cultural y socio - económica en el alumnado. Nos encontramos así ante un alumnado que presenta una gran diversidad en cuanto a situaciones personales y familiares, motivación y actitud frente al trabajo, etc. La acción educativa llevada en el centro debe trabajar en la inclusión de estas diferencias y servirse de las mismas para un mayor enriquecimiento por parte de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa. Así mismo la cooperación y una buena práctica puede servir para equilibrar la balanza y generar oportunidades y progreso en todos y todas.

2.2.Contextualización de los grupos

Esta programación se plantea para los grupos de humanidades-ciencias sociales así como para ambas modalidades del bachillerato de Artes, por ser con ellos con los que se puso en práctica la docencia en dicho centro. Así pues la orientación más humanística ha determinado la presente programación. No obstante, la propuesta aquí planteada es fácilmente extensible a los grupos de otras especialidades, ya que la programación se plantea desde un carácter abierto y con la capacidad de adaptar la acción educativa a los intereses y necesidades de cada grupo.

Para los bachilleratos de corte científico-tecnológico se podría potenciar la vinculación con la ciencia y la tecnología, así mismo plantear proyectos o trabajos en aquellas cuestiones relevantes a su campo de formación o actividades complementarias en las que se pongan en relación ciencia y filosofía.

El grupo de Humanidades-Ciencias Sociales cuenta con un total de 32 alumnos/as, siendo 25 chicas y 7 chicos. El número de alumnos/as permite establecer sin problema alguna agrupaciones de cuatro personas, número que consideramos óptimo para el trabajo cooperativo que se pondrá en marcha. Se trata de un grupo caracterizado por un

buen clima de aula y un gran compromiso en las clases de Filosofía, si bien tienden a ser poco participativos por lo que habrá que incentivar y premiar la participación en este grupo. En general, muestran un correcto comportamiento en las clases.

El grupo de Artes está compuesto por un total de 27 alumnos/as, 15 chicas y 12 chicos. El mayor problema hallado en este grupo es el absentismo. Principal cuestión en la que habrá que trabajar para que el trabajo y actividades grupales no se vean mermados o perjudicados. La tendencia de suspenso es mucho mayor que en el grupo humanístico, sin embargo su disposición participativa, colaborativa y creativa puede ser reconducida desde las metodologías propuestas a una mejora de resultados.

3. OBJETIVOS

Los objetivos definen lo que queremos conseguir, es decir, son el “para qué” de la acción educativa. Estos harán referencia a una serie de capacidades que se espera que el/la estudiante alcance con motivo de las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales capacidades denotan por lo tanto, no solo la consecución y aprendizaje de contenidos, sino diversos aspectos que contribuyan al desarrollo íntegro de la persona. Como tales, estarán íntimamente relacionados con las competencias clave. Así mismo su consecución estará estrechamente relacionada con la manera de trabajar en el aula (metodologías).

Nos remitimos a los objetivos generales establecidos por la ley para la materia. Así mismo, desarrollaremos la concreción de los mismos para su adaptación al grupo-clase y a la programación aquí concretada.

3.1.OBJETIVOS DE ETAPA

Bachillerato

En el marco de la LOMCE, el Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior.

Tal y como se expone en art. 25 del Real Decreto 1105/2014, los objetivos planteados para dicha etapa serán los siguientes:

- a) 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.
- b) 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.

- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) 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.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) 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.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

3.2.OBJETIVOS GENERALES de MATERIA

Filosofía

Tal y como se dispone en la Orden del 15 de Mayo (BOA) en la materia de Filosofía, el alumnado a través de la asignatura de Filosofía desarrollará las siguientes capacidades:

- Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.
- Obj.FI.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.
- Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.
- Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.
- Obj.FI.5. Valorar la interacción entre el conocimiento filosófico y científico a través del análisis de textos y de las aportaciones culturales positivas a las que estos han contribuido.
- Obj.FI.6. Diferenciar entre los medios y las herramientas de obtención y proceso de la información, aquellos que, de forma fiable, sirvan para desarrollar tanto el trabajo intelectual como la aplicación del saber en los problemas académicos, laborales o personales de la vida real.
- Obj.FI.7. Avanzar en el rigor y la autoexigencia en las producciones intelectuales respetando los derechos de los autores de las fuentes de información usando sistemas de referencia completos y reconocibles como aval de un conocimiento documentado, reflexivo y veraz.

- Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados en unas leyes de las cuales participa, que exige de los demás el mismo compromiso con la sociedad, respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.
- Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.
- Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo - material y a nivel estético – espiritual.

3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tomando estos como referencia, a continuación especificamos y contextualizamos los objetivos que se plantean para el desarrollo de esta programación de acuerdo al contexto anteriormente explicado. Así pues, los objetivos específicos que se plantean serán los siguientes:

1. Desarrollar la capacidad reflexiva y argumentativa del alumnado, haciendo de la filosofía no un compendio de teorías o supuestos que memorizar sino además una actitud en la que se puede educar. La metodología aplicada y las maneras de desarrollar la clase serán determinantes para ello.
2. Expresar y argumentar de modo coherente el propio pensamiento en su comunicación oral y escrita, así como la contrastación y justificación de las mismas en otras fuentes. La interpretación y comentario de fuentes así como de pruebas pautadas de expresión escrita (ensayos, disertaciones) servirán para el desarrollo y maduración de tales capacidades.
3. Apoyar dicha educación lingüístico-expresiva desde las estructuras lógicas del lenguaje y de la argumentación que se trabajarán en el ámbito de la lógica y la filosofía del lenguaje.
4. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional, donde la escucha y el intercambio respetuoso module el intercambio de ideas.

5. Educar para valores democráticos, cívicos, éticos y críticos, respetando las diferencias y rechazando toda actitud o discurso que incurra en cualquier tipo de discriminación. Los valores cooperativos fomentados en los modos de trabajo favorecerán algunos de ellos.
6. Comprender y valorar la importancia de la disciplina filosófica, entendiendo su relevancia en la cultura occidental. Así mismo, conocer las diferentes áreas de conocimiento dentro de las mismas.
7. Identificar y preciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión
8. Extender el aprendizaje fuera del aula y conectar lo filosófico con diferentes áreas y espacios de lo humano; reflexionando acerca de los problemas que encontramos en ellos para educar así en una ciudadanía consciente y responsable.
9. Convertir el aula en un espacio de creación y reflexión, como si de un laboratorio filosófico se tratase donde los/as alumnos/as sean capaces de cuestionarse y aventurar propuestas y reflexiones, así como de construir la conceptualización de las nociones fundamentales.
10. Fomentar el trabajo autónomo y la investigación acerca de cuestiones relevantes, tanto en el aula como en trabajos propios; fortaleciendo la capacidad de análisis, evaluación e interpretación de la información, así como las capacidades propias para un aprendizaje autónomo y el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas.
11. Relacionar el saber filosófico y el científico, hoy escindidos, comprendiendo su origen común, las especificidades metodológicas desarrolladas por cada uno y sus relaciones en la actualidad.
12. Atender a las preguntas que la filosofía se plantea sobre la realidad, el mundo y la existencia; conectando esas preguntas con la cotidianidad y reflexión de los/as propios/as estudiantes.
13. Rastrear las preguntas y propuestas filosóficas acerca del ser humano y nociones vinculadas a este: sujeto, identidad, diferencias, libertad, responsabilidad, etc.
14. Ahondar en la filosofía práctica y en sus propuestas en el ámbito ético y político. Complementando por un lado la reflexión ética llevada a cabo a través de la E.S.O. en las diferentes asignaturas de corte filosófico; e iniciando la reflexión sobre problemáticas y otras cuestiones relevantes en la teoría y práctica política

(legalidad, legitimidad, estado/sociedad civil, obediencia, etc) que estarán íntimamente relacionadas a lo ético y a lo social.

15. Comprender al ser humano como un ser inserto en la cultura y en lo social, estudiándolo inmerso en esas relaciones así como las características de las mismas. El/la alumno/a profundizará en las problemáticas y preocupaciones que surgen a la luz de tales relaciones.
16. Trabajar y reflexionar sobre las diferentes formas de expresión artística desde los supuestos filosóficos de la estética.
17. Utilizar la filosofía como una herramienta práctica en la vida y en el presente, viendo como esta tiene una clara imbricación con el mundo actual, e incluso presente en el mundo empresarial donde la presencia de valores y ciertas cuestiones filosóficas marcan el progreso hacia un mundo y un mercado laboral más justo, equitativo y humanitario.

A continuación, se muestra la relación entre los objetivos determinados por ley para la materia, en la medida que estos se desarrollan directa o indirectamente en los objetivos específicos diseñados y desarrollados para la programación que aquí se presenta.

| OBJETIVOS MATERIA (LOMCE) | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano. | Objetivos nº 1, 2, 9 *aunque estos sean los objetivos en los que se potencia el desarrollo de la capacidad reflexiva, actitud crítica, la argumentación y conceptualización; es necesario decir que, el Obj. Fl. 1, por su importancia y transversalidad se presupone en todos los objetivos propuestos. |
| Obj.FI.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva. | Objetivos nº 4, 5 |
| Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua | |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <p>castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.</p> | <p>Objetivos nº 2, 3, 7</p> |
| <p>Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.</p> | <p>Objetivos nº 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17</p> |
| <p>Obj.FI.5. Valorar la interacción entre el conocimiento filosófico y científico a través del análisis de textos y de las aportaciones culturales positivas a las que estos han contribuido.</p> | <p>Objetivo nº 11</p> |
| <p>Obj.FI.6. Diferenciar entre los medios y las herramientas de obtención y proceso de la información, aquellos que, de forma fiable, sirvan para desarrollar tanto el trabajo intelectual como la aplicación del saber en los problemas académicos, laborales o personales de la vida real.</p> | <p>Objetivos nº 1, 10</p> |
| <p>Obj.FI.7. Avanzar en el rigor y la autoexigencia en las producciones intelectuales respetando los derechos de los autores de las fuentes de información usando sistemas de referencia completos y reconocibles como aval de un</p> | <p>Objetivos nº 2, 3, 10</p> |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <p>conocimiento documentado, reflexivo y veraz.</p> | |
| <p>Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados en unas leyes de las cuales participa, que exige de los demás el mismo compromiso con la sociedad, respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.</p> | <p>Objetivos nº 1, 5, 8, 14, 15, 17</p> |
| <p>Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.</p> | <p>Objetivos nº 4, 5, 8, 15</p> |
| <p>Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo - material y a nivel estético – espiritual</p> | <p>Objetivos nº: 6, 15, 16</p> |

4. COMPETENCIAS CLAVE Y LA FILOSOFIA

Contribución de la materia a las competencias clave

Podemos decir que de manera intrínseca la filosofía forma parte del proceso de maduración intelectual de las personas. Toda persona en un proceso de crecimiento intelectual, sea en el ámbito que sea, comienza a plantearse ciertas cuestiones que le adentran en un ámbito estrictamente filosófico. Es más, toda persona por el mero hecho de ser humana, está en contacto en su día a día con las preguntas que la filosofía lleva preguntándose desde sus inicios.

Así pues la Filosofía es compañera de toda actividad humana que se precie, propia de lo humano, y no únicamente presente en posiciones intelectuales privilegiadas, sino a pie de calle y en los ámbitos más domésticos. Debajo de cada aspecto, desde el más nimio al más complejo, subyace una filosofía, es decir, una visión o paradigma que lo determina a ser así y no de otra manera. Nada es ingenuo. Por este motivo es crucial para el desarrollo intelectual, social e íntegro del alumnado, contar en el proceso educativo como una asignatura como esta, para poder aspirar a ser un ser humano y un ciudadano competente y crítico. Además de desarrollar una actividad y una actitud connatural a la etapa de maduración.

En relación con la educación competencial abalada por la UNESCO, la OCDE, la Unión Europea, y también el Gobierno español tal y como se establece en la LOMCE, la Filosofía contribuye de muy diversos modos al desarrollo de las competencias establecidas como claves. Todas estas competencias serán trabajadas y fomentadas en toda acción educativa, para ello la metodología aplicada tendrá un papel relevante (véase competencias clave en art. 2.2., cap. 1, RD 1105/2014).

Competencia lingüística

En la medida en que la filosofía es una disciplina fundamentalmente racional, discursiva y conceptual, el desarrollo de competencias lingüísticas es algo intrínseco a lo mismo. Los/las estudiantes desarrollarán tales competencias mediante la comprensión textual, la comprensión y comunicación de conceptos clave de la materia, así como la expresión

escrita. Eso se trabajarán tanto en dinámicas individuales/autónomas y cooperativas. Además, el uso del debate y del diálogo filosófico como método de enseñanza-aprendizaje transmite contenidos claves de la comunicación oral así como de la articulación y comprensión de argumentos.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

En la medida en que la filosofía ha sido históricamente la madre de diferentes disciplinas científicas, y que también ha abordado cuestiones como la estructura del conocimiento científico y de las consecuencias de la tecnología para la vida humana, consideramos que esta competencia se desarrollará directamente en diversos contenidos de la asignatura. Además, la lógica, como disciplina que vincula filosofía y matemática, será tratado en una unidad específica.

Competencia digital

La competencia digital se trabajará fundamentalmente mediante el uso de las nuevas tecnologías en la exposición didáctica y en diversos trabajos del alumnado. Las herramientas digitales se involucrarán como herramientas de enseñanza-aprendizaje: búsqueda y trabajo de fuentes digitales, uso de la red, etc. También se llevará a cabo el análisis de productos audiovisuales (películas, documentales o corto) que traten temas que podemos vincular con las cuestiones desarrolladas en cada unidad.

Competencia aprender a aprender

Consideramos esta competencia crucial y necesaria. Ha de ser desarrollada en todo momento y en toda unidad didáctica. Dicha competencia será fomentada a través de la potenciación de la autonomía de los/las estudiantes reconociéndoles como parte activa y responsable de su aprendizaje, así como de su desarrollo como aprendices capaces de generar nuevo conocimiento a partir de los contenidos impartidos en clase y de diversas fuentes. Asimismo, en clase trabajaremos actividades orientadas a crear hábitos de esquematización, resumen y definición, que son básicos para posibilitar la autonomía en el estudio.

Basta nombrar que las metodológicas cooperativas que se pondrán en marcha permitirán impulsar esta competencia al dar mayor responsabilidad y control del/la alumna sobre el aprendizaje: búsqueda, indagación, discernir, reconocer la calidad de las fuentes, etc.

Competencias sociales y cívicas

La función social de la filosofía y su imbricación con la más absoluta actualidad social, implica que estudiar filosofía sea reflexionar también sobre aspectos sociales, éticos, morales y políticos. Los aspectos sociales y cívicos son parte insoslayable de la labor filosófica. Por una parte, se propone presentar nociones y teorías básicas relativas a la naturaleza social del ser humano. Por otra, además, se pretende cultivar la capacidad de diálogo y entendimiento a través de actividades participativas, como el debate, de manera transversal a lo largo del curso. Estas y otras metodologías aplicadas ahondarán en la educación en valores cívicos, cooperativos y democráticos.

Conciencia y expresiones culturales

La cultura, el arte, la historia, y otras expresiones humanas así como la necesaria conciencia de su valor juegan un papel crucial en la Filosofía de 1º de Bachillerato. A través del análisis de diferentes obras de arte y de teorías estéticas, se incentivará la conciencia y el gusto estético. Otras cuestiones culturales serán tratadas en los temas relevantes a la ética, la política, la comunicación, entre otras.

Así mismo, se fomentará que cualquier aspecto filosófico se ponga en contacto, tanto en las explicaciones como en los trabajos, con aspectos coyunturales (cultura, hábitos y valores).

Entendemos la filosofía no como algo meramente abstracto sino como una abstracción pegada a la realidad y a la cultura de la que surge.

Del mismo modo, se propiciará una actitud de respeto, tolerancia y conocimiento del amplio patrimonio cultural que constituye nuestra forma de vida, así como del multiculturalismo en el que estamos inmersos/as.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Los valores y aptitudes de iniciativa y emprendimiento altamente valorados en el mundo actual, serán fomentados en la asignatura desde diversas vías. Por un lado la creatividad y la autonomía serán desarrollados en los/as estudiantes debido al tipo de metodologías y actividades desarrolladas. Así mismo la iniciativa y el entusiasmo por liderar y encarar las actividades y proyectos serán valorados como actitudes positivas en el alumnado. Por otro lado, en el currículo de filosofías aspectos relacionados con la iniciativa y el emprendimiento cuenta con una unidad en la que se trabajarán de manera específica.

5. CONTENIDOS

Por la disposición de la LOMCE, los contenidos curriculares de Filosofía quedan articulados en cinco bloques temáticos más un bloque de contenidos transversales. Dicho bloque de contenidos transversales se contemplarán como contenidos a trabajar de manera transversal en todas las unidades didácticas y a través de diversas estrategias. De ahí que en la programación didáctica no se contemple como contenidos específicos en ninguna unidad didáctica.

De acuerdo con ellos, y tratando de adaptar tales contenidos al perfil y la actualidad del alumnado, estos se organizan de la siguiente:

Bloque I: El saber filosófico

Unidad 1. ¿Por qué tengo que estudiar Filosofía?

Bloque II: El Conocimiento

Unidad 2. Ciencia: Científicamente testado

Unidad 3. Verdad y sus límites: ¿Podemos conocerlo todo?

Unidad 4. Lenguaje: El poder de la palabra

Bloque III: La Realidad

Unidad 5. ¿Por qué el todo y no la nada? Reflexiones filosóficas sobre la realidad

Unidad 6. A nuestra imagen y semejanza: representaciones del universo

Bloque IV: El ser humano

Unidad 7. Primos hermanos de los primates: naturaleza vs. cultura

Unidad 8. “Ser o no ser”: reflexiones sobre la existencia

Bloque V: La racionalidad práctica

Unidad 9. Ética: Aquí tod@s hemos venido a ser felices

Unidad 10. Estética: ¿si el arte es bello que hace un urinario en el museo?

Unidad 11. Política: ¿por qué un@s mandan y otr@s obedecemos?

Unidad 12. Ética en la empresa: problemas, propuestas y proyectos

Contenidos transversales a las unidades didácticas:

- Textos filosóficos y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con las temáticas filosóficas estudiadas.
- Composición activa de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación.
- Uso de los procedimientos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía.

5.1. Organización de los contenidos por unidades didácticas

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIDAD 1 | <ul style="list-style-type: none">- La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia.- El saber racional. La explicación pre-racional: mito y magia.- La explicación racional: la razón y los sentidos.- El saber filosófico a través de su historia.- Características de la Filosofía.- Las disciplinas teórico-prácticas del saber filosófico.- Funciones y vigencia de la Filosofía. |
| UNIDAD 2 | <ul style="list-style-type: none">- La visión aristotélica del quehacer científico.- Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia.- Objetivos e instrumentos de la ciencia. El método hipotético-deductivo.- La investigación científica en la modernidad, |

| | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>matemáticas y técnica como herramientas de conocimiento e interpretación fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La investigación contemporánea y la reformulación de los conceptos clásicos. - Técnica y Tecnología: saber y praxis. - Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico: el problema de la inducción |
| UNIDAD 3 | <ul style="list-style-type: none"> - El problema filosófico del conocimiento. La verdad. - La teoría del conocimiento. Grados y herramientas del conocer: razón, entendimiento, sensibilidad. - La verdad como propiedad del entendimiento: coherencia y adecuación. Los problemas implicados en el conocer: sus posibilidades, sus límites, los intereses, lo irracional. - Algunos modelos filosóficos de explicación del conocimiento y el acceso a la verdad. - Racionalidad teórica y práctica. - La abstracción |
| UNIDAD 4 | <ul style="list-style-type: none"> - La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad. - La lógica proposicional. - La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos. - Filosofía del lenguaje: el problema filosófico de los conceptos universales y el error argumentativo de la generalización apresurada - Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la filosofía. - La Retórica y la composición del discurso. - La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos |
| UNIDAD 5 | <ul style="list-style-type: none"> - La explicación metafísica de la realidad. La metafísica como explicación teórica de la realidad. - La pregunta por el ser como punto de partida de la Filosofía. Platón versus Aristóteles. - La interrogación metafísica sobre la verdadera realidad: el problema apariencia y realidad. - La pregunta por el origen y estructura de lo real. - La caracterización de la realidad: el cambio o la permanencia, el sustancialismo estático frente al devenir. Esencialismo y existencialismo. La necesidad de categorizar racionalmente lo real. |
| UNIDAD 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Las cosmovisiones científicas sobre el universo. La filosofía de la naturaleza. - La admiración filosófica por la Naturaleza o Filosofía de la naturaleza. - El paradigma cualitativo organicista: el Universo aristotélico. |

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El Universo máquina: la visión mecanicista en la Modernidad. Supuestos epistemológicos del modelo heliocéntrico: La búsqueda de las leyes universales de un Universo infinito. Determinismo, regularidad, conservación, economía y continuidad. - La visión contemporánea del Universo. - El reencuentro de la Filosofía y la Física en la Teoría del Caos. |
| UNIDAD 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Las implicaciones filosóficas de la evolución. La construcción de la propia identidad. La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de antropogénesis. - Filosofía y Biología. La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de construcción de la identidad humana |
| UNIDAD 8 | <ul style="list-style-type: none"> - La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia. - La visión griega: el héroe homérico; concepto socrático; dualismo platónico, el animal racional y político aristotélico, materialismo e individualismo helenista. - El pensamiento medieval: creación a imagen divina, nueva concepción del cuerpo y el alma, de la muerte, la libertad. - El Renacimiento: antropocentrismo y humanismo. - La Modernidad y el s. XIX: razón, emociones y libertad. - El ser humano en la filosofía contemporánea. - La reflexión filosófica sobre el cuerpo. - Algunas claves sobre el sentido de la existencia humana. - La cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia |
| UNIDAD 9 | <ul style="list-style-type: none"> - La Ética. Principales teorías sobre la moral humana. - La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral. - Relativismo y universalismo moral. - El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas. - La búsqueda de la felicidad. La buena voluntad: Kant. - La paz perpetua de Kant. |
| UNIDAD 10 | <ul style="list-style-type: none"> - La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música. - La capacidad simbólica, E. Cassirer. - La creatividad, H. Poincaré. - La Estética filosófica, función y características. - El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad. - El sentimiento, la experiencia y el juicio estético. La |

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o como crítica de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música. |
| UNIDAD 11 | <ul style="list-style-type: none"> - La justicia como virtud ético-política. - Los fundamentos filosóficos del Estado. - Principales interrogantes de la Filosofía política. - La Justicia según Platón. - El convencionalismo en los Sofistas. - El realismo político: Maquiavelo. - El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu. - Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el s. XIX: John Stuart Mill. Alienación e ideología según Marx. - La disputa política entre Popper y la Escuela de Frankfurt. - La función del pensamiento utópico. Legalidad y legitimidad |
| UNIDAD 12 | <ul style="list-style-type: none"> - La filosofía y la empresa como proyecto racional. - El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa. - Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos. - El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial. - La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios. - El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador. - La importancia de la Ética para establecer el sistema de valores en el trabajo. La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana. |

5.2. Secuenciación y temporalización de las unidades didácticas en el curso

| | | |
|-----------|----------|---------------|
| BLOQUE I | Unidad 1 | 1er TRIMESTRE |
| BLOQUE II | Unidad 2 | |
| | Unidad 3 | |
| | Unidad 4 | |

| | | |
|------------|-----------|------------------|
| BLOQUE III | Unidad 5 | 2º TRIMESTRE |
| | Unidad 6 | |
| BLOQUE IV | Unidad 7 | |
| | Unidad 8 | |
| BLOQUE V | Unidad 9 | 3er CUATRIMESTRE |
| | Unidad 10 | |
| | Unidad 11 | |
| | Unidad 12 | |

Esta secuenciación de unidades por trimestre, plantean 4 unidades por trimestre, la disposición de las sesiones dedicadas a cada unidad podrá verse en el apartado 5.4. Tanto esta tabla como la expuesta en el apartado nombrado tienen un carácter orientativo.

5.3. Contenidos mínimos

Estos serán especificados en el apartado de evaluación (apartado 8.3.), donde se expondrán los mínimos exigibles relacionando criterios de evaluación, estándares y contenidos.

5.4. Temporalización sesiones en el curso lectivo

La Filosofía, como materia general en primero de bachillerato, cuenta con 3 sesiones lectivas por semana (véase Anexo III en LOMCE Aragón). Esto supone que para la organización de la asignatura se cuenta alrededor de unas 105-110 sesiones lectivas (si bien dependiendo de la disposición de los días lectivos y circunstancias ajenas puedan quedar en algunos menos, jugaremos con cierto margen teniendo en cuenta estos aspectos). De acuerdo a lo expuesto, organizamos las unidades didácticas de la siguiente manera.

Esta organización tiene un carácter orientador y organizativo. El ritmo y la organización puede verse alterada por las circunstancias vitales de la clase.

| | | Total Periodos Lectivos | Horas lectivas de clase | otras actividades (pruebas, salidas, etc.) |
|---------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------------------|
| 1er Trimestre | Unidad 1 | 5 | 5 | |
| | Unidad 2 | 8 | 7 | |
| | Unidad 3 | 8 | 7 | |
| | Unidad 4 | 8 | 7 | |
| | Fin Bloque I-II | 1 | 1 | |
| | Taller Lectura I | 4 | 4 | |
| 2º Trimestre | Unidad 5 | 9 | 8 | |
| | Unidad 6 | 9 | 8 | 1 |
| | Fin Bloque III | 1 | 1 | |
| | Unidad 7 | 9 | 8 | 1 |
| | Unidad 8 | 9 | 8 | 1 |
| | Fin Bloque IV | 1 | 1 | |
| | Taller Lectura II | 4 | 4 | |
| 3er Trimestre | Unidad 9 | 7 | 6 | 1 |
| | Unidad 10 | 9 | 8 | 1 |
| | Unidad 11 | 9 | 8 | 1 |
| | Unidad 12 | 6 | 6 | |
| | Fin Bloque V | 1 | 1 | |
| | Taller Lectura III | 4 | 4 | |
| | total | 102 | 91 | 11 |

La organización propuesta toma un total de 102 horas lectivas, contando así con un margen de días en el que poder prever circunstancias adversas. La disposición de las sesiones y de las unidades deberá ser ajustada al calendario escolar de dicho año. Por lo tanto, algunos aspectos podrán verse modificados; como se explicaba tiene un carácter organizativo orientador.

6. PROYECTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y AL PENSAMIENTO

Con el fin de promover la lectura y aplicar los conocimientos y competencias filosóficas que el alumnado irá adquiriendo a lo largo del curso se propone integrar dentro del año lectivo 3 talleres de lectura. Estas charlas-talleres filosóficas coincidirán con el fin de cada trimestre, dedicando los 4 días previos al mismo a trabajar sobre las lecturas programadas. Dada que la lectura se trabajará en las clases lectivas de Filosofía, tan solo se seleccionarán algunos capítulos de los libros citados para su análisis y comentario

De acuerdo a los contenidos y aspectos que se trabajan en cada trimestre se propone:

- 1ª lectura: capítulos seleccionados de *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder
- 2ª lectura: capítulos seleccionados de *La insostenible levedad del ser* de Milan Kundera
- 3ª lectura: fragmento seleccionados de *Sobre la servidumbre voluntaria* de Étienne de La Boétie

Se plantea la dedicación de 4 sesiones a las lecturas y comentarios, dedicando 3 a la lectura comprensiva en equipos (cooperativamente) y a la indagación sobre el libro y el autor; y una última al comentario y puesta en común de cuestiones. Para esta puesta en común la profesora planteará preguntas para guiar la sesión en caso de que no haya unas cuestión previas que a los/as alumnos/as les interesen trabajar.

Esta actividad se llevará a cabo en la Biblioteca. Este proyecto no solo busca animar a la lectura a través del trabajo colectivo de libros y de su comprensión; este permite profundizar y fomentar objetivos y competencias previstas en la asignatura: extender el aprendizaje fuera del espacio del aula, aprender filosofía en otros formatos como puede ser la reunión y charlas-coloquios que se plantea en proyecto, entender la practicidad de la filosofía y su relación con temas diversos y la vida misma, fomentar la reflexión como forma de aprendizaje. Así mismo contribuimos al enriquecimiento cultural e intelectual del alumnado.

Cada grupo entregará una ficha en la que se recojan reflexiones acerca de la lectura y acerca de las cuestiones/preguntas trabajadas en la charla. Tanto la participación en la “charla” como dicha reflexión serán tomados como instrumentos de evaluación. El valor de los mismos en la evaluación trimestral puede consultarse en el apartado 8.4.

7. METODOLOGÍAS Y RECURSOS

7.1. Principios metodológicos

Las metodologías y estrategias diseñadas son sin duda el punto clave que determina el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación.

Los principios didácticos y pedagógicos que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia, se nutren de la corriente denominada “Escuela Nueva” basados en las teorías de aprendizaje cognitivistas, constructivista y socio-constructivista. Esta nacida ya en el s. XIX y desarrollado por pedagogos como J. Piaget, J. Dewey, M. Montessori, entre otros/as; se plantea como modelo pedagógico del que tomar ciertas propuestas. Un modelo en el que como propone J. Dewey, la tarea de la educación ha de ser “la emancipación y la ampliación de la experiencia”.

Así pues las metodologías implantadas tendrán como objetivo dotar de un mayor protagonismo al alumno/a, fomentar la creatividad y el pensamiento crítico, conectar con los intereses del alumnado, hacer significativos los aprendizajes, hacer de la comunicación en el aula una comunicación bidireccional pasando del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo donde el alumnado será constructor y responsable de su aprendizaje. Así mismo, se pretende fomentar la heterogeneidad de aprendizajes y dar espacio a los diferentes tipos de inteligencias. Estos principios aquí planteados comulgan con los principios metodológicos planteados en el texto legislativo. Dichos principios pueden consultarse en el artículo 17 de la Orden del 15 de Mayo de 2015, por la que se aprueban y autorizan los currículos de bachillerato (BOA).

De acuerdo a tales principios pedagógicos, se propone enseñar filosofía propiciando un aprendizaje basado en la acción del alumnado y en la actitud filosófica: la reflexión. El objetivo es enseñar y aprender haciendo filosofía, es decir, reflexionando, pensando y planteando problemáticas de actualidad en las que el alumnado se vea inmerso individual y colectivamente. Y que sean los/as alumnos/as quienes construyan dicho aprendizajes desde la autonomía y la cooperación entre iguales. Como propone Ignacio Izuzquiza en *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*: se trata de hacer de la clase de filosofía un pequeño laboratorio donde hacer y experimentar; y de los/as alumnos/as personas capaces de llevar a cabo y desarrollar la reflexión.

Concretamente, en el currículo aragonés prescrito para esta asignatura, se proponen las siguientes metodologías para desarrollar: el debate, los aprendizajes cooperativos y el trabajo de textos. Todas ellas son integradas de acuerdo a los valores y objetivos en la didáctica aquí planteada.

Este tipo de enseñanza y de metodologías fomentan además un aprendizaje autónomo (competencia “aprender a aprender”) e integran las tecnologías de la información y la comunicación y cooperación como fuente aprendizaje y herramienta de expresión, lo cual resulta un aspecto vital en la educación del s. XXI.

Los criterios metodológicos aplicados a lo largo del curso tienen los siguientes propósitos:

- Convertir el espacio del aula en un espacio de reunión e intercambio
- Relativizar la voz del profesor y dar espacio a otro tipos de discursos procedentes de diversas fuentes (siempre que estén bien contrastados, argumentados y articulados)
- Conceder importancia a la motivación de los alumnos. Para ello es necesario, entre otras cosas: usar una metodología activa y participativa, en la que se conceda importancia a la actividad personal del alumnado; y conectar con los intereses y la vida real de los estudiantes.
- Expandir la educación más allá del espacio del aula (derribar muros para enriquecer el aprendizaje: conectar instituto y realidad)
- Evaluar lo que el/la alumno/a aprende y no lo que el/la profesor/a enseña
- Atender al hecho de que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí. Se potenciará el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y el pleno desarrollo personal tanto en el aprendizaje cooperativo como en el individual. Para ello se requiere una buena programación y adaptación de actividades y roles.
- Tomar el aula como pequeño laboratorio filosófico en el que los/as alumnos/as sean capaces de empezar a filosofar (plantear e identificar problemáticas, reflexionar, elaborar tesis justificadas). Aprender filosofía haciendo filosofía. Para ello se aplicarán técnicas de indagación e investigación.
- Pasar del aprendizaje memorístico a un aprendizaje basado en las preguntas, la reflexión y la investigación (individual y colectiva).

A continuación se expresa las metodologías y dinámicas/técnicas mediante las que esto se llevará a cabo.

7.2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a tales principios, las metodológicas que se plantean buscan tomar la clase expositiva, en la que el/la docente expone la información a sus alumnos/as, como un *input* para poner al alumnado a trabajar y poner en marcha la reflexión y el pensamiento; priorizando, ante todo, la actividad, la indagación y la reflexión del alumnado sobre la clase frontal donde el docente es única fuente de información y conocimiento, y el/a alumno/a sujeto paciente y pasivo de ese proceso. La didáctica planteada para esta asignatura, no es otra sino que enseñar y aprender filosofía desde la experiencia, desde la acción; siguiendo la idea de Izuzquiza de hacer de la clase laboratorio filosófico.

Por ello, en la enseñanza-aprendizaje planteada busca organizar y diseñar actividades que propicien la construcción autónoma del conocimiento tanto en la indagación individual del alumnado como en la investigación cooperativa con el grupo de trabajo o el conjunto de la clase. Las tareas a realizar por docente y alumnado serán plantear problemáticas, comprender la problemática, indagar y reflexionar sobre ellas, plantear respuestas o hipótesis (teorías filosóficas que abordan esa problemática).

En base a esto, las diferentes unidades didácticas se desarrollan en base a las siguientes fases. Este es un esquema genérico, puede verse modificado en base a las características o a ciertas actividades específicas de cada unidad:

1. Fase 1: introducción, motivación y extrañamiento

Consistente en una reflexión o inicial. Servirá para introducir problemática, calentar el pensamiento, rescatar ideas propias, aproximarnos a las cuestiones a trabajar en sesiones posteriores y permitir al o a la docente conocer el punto de partida del alumnado.

A través de una imagen, una situación, dinámica, un texto, un video nos planteará una problemática en torno a ella iremos trabajando por grupos y en el conjunto de la clase ciertas cuestiones guiadas por la docente.

2. Fase 2: desarrollo, adquisición y construcción de nuevos aprendizajes.

Consistente en dinámicas y actividades a través de las cuales desarrollar e indagar acerca de las cuestiones planteadas en la fase 1. Así, las ideas surgidas por el alumnado en la reflexión inicial, se verán ampliadas, contrastadas, refutadas

o problematizadas en esas actividades. La investigación en diferentes modalidades determinará fundamentalmente el desarrollo del aprendizaje.

La docente expondrá en cada caso las fuentes y/o una guía para estructurar el trabajo de cada sesión.

3. Fase 3: Síntesis y cierre.

Se trata de recoger, recopilar y relacionar el trabajo realizado: síntesis de problemáticas y reflexiones llevadas a cabo, ejemplos, teorías, etc. De manera grupal y consensuada armaremos un esquema o mapa conceptual del corpus de la reflexión/actividad llevada a cabo. Servirá para orientar y relacionar las actividades llevadas a cabo. Así mismo servirá para la elaboración de la disertación individual forma individual.

Para enseñar-aprender de esta manera, resultará necesario plantear dinámicas que favorezcan el aprendizaje desde la acción. Para ello se recurrirá a todo tipo de material audiovisual y textual para plantear materiales sobre los que trabajar, se plantearán estructuras para el aprendizaje/investigación tanto a nivel individual como cooperativo.

Algunas de los métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza-aprendizaje serán por tanto:

Para motivar e introducirnos a la unidad:

- Reflexión cero o reflexión inicial
- Diálogo / debate
- Lluvia de ideas
- “Detonantes”: ejemplos pertenecientes al imaginario cultural del alumnado, a partir de los que iniciar esa reflexión, dialogo y/o lluvias de ideas.

Para investigar las cuestiones planteadas, adquirir y procesar el aprendizaje:

- Diálogo: exposición de carácter dialógico guiada por el docente
- Análisis, interpretación y contraste de diversas fuentes: internet, artículos, textos, etc.
- Diversas técnicas de trabajo: como resolución de casos y/o problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo (este se llevará a cabo a través de diversas dinámicas

aplicadas como: lápices al centro, cabezas numeradas, lectura compartida, 1-2-4)

Para sintetizar y recoger resultados:

- Debate
- Mapas conceptuales cooperativos
- Elaboración conjunta del discurso
- Síntesis y resumen
- Método de la disertación.

Estas metodologías modularán el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente hará uso por tanto de un pluralismo metodológico en la enseñanza, tratando siempre de que su intervención propicie lo dialógico, la reflexión y los juicios críticos.

Estos métodos se llevarán a cabo a través de diversas modalidades organizativas de la enseñanza-aprendizaje:

- Diálogo-clase expositiva: conversación docente-alumnado en la reunión conjunta de la clase, explicaciones breves por parte de la docente, guía y relación de contenidos, etc.
- Trabajo individual y autónomo
- Trabajo en grupo
- Seminario-Taller en la propuesta de Charla-Taller Filosófico propuesta en el apartado 6
- Tutorías

Las diferentes metodologías y las modalidades de aplicación de las mismas, permitirán desarrollar diversas competencias y habilidades en cada alumno/a desde diferentes ámbitos, en tanto que unas y otras inciden en el desarrollo de una serie de habilidades a partir de una serie de actividades: cooperación, comunicación, escucha, autoaprendizaje, organización, competencia lingüística oral y escrita, competencia digital, habilidades sociales y cívicas, entre otras.

7.3. Otros aspectos relevantes a las metodologías

- Las actividades diseñadas para el desarrollo del aprendizaje serán comprendidas en el horario lectivo dedicado a la clase de Filosofía. Tan solo se realizarán en casa actividades o trabajos individuales de ampliación (como breves redacciones o actividades de búsqueda y contraste); así como la disertación por la que se evaluará individualmente el aprendizaje y reflexión sobre la unidad.
- El uso de las TICs y de internet como recursos se incluyen en muchas de las actividades planteadas en la clase. Este se integran como herramienta y fuente de aprendizaje.
- Para el aprendizaje cooperativo, no solo se plantearán técnicas concretas que lo estructuren, la docente también elaborará los grupos de trabajos tras adquirir datos acerca de su alumnado en los primeros días de clase. Se formarán equipos de composición heterogénea de cuatro miembros para establecer un equilibrio entre las habilidades y características de cada integrante en el grupo. El sociograma empleado se presenta en el anexo 3. Estos grupos determinarán los equipos por los que se trabajará cooperativamente cuando así lo pida la docente.

7.4. Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje basado en estos modos y métodos serán:

Recursos “materiales”

- Apuntes y materiales diseñados para cada unidad. Estarán basados en diversos manuales y libros de texto, libros filosóficos y literarios, así como en información contrastada sacada de la red (estos se presentarán en cada unidad didáctica)
- Power-point o Prezi serán utilizados para mostrar en diapositivas las cuestiones y esquemas de lo que vayamos trabajando en las clases.
- Imágenes y material audiovisual diverso (desde imágenes de arte, películas a imágenes de los *mass media*) que servirán como apoyo, material de análisis y ejemplificación

- Textos de autores referenciales de la filosofía y otros textos no filosóficos perteneciente al ámbito literario o periodístico (los textos empleados serán especificados en cada unidad)
- Portfolio individual (carpeta con folios, cuaderno u otras opciones), en la que el alumno o alumna registra las actividades realizadas cada día en el aula, como un diario de laboratorio. La docente entregará un esquema general, pero se establece cierta libertad en la forma y modo de registrar de cada clase.
- Acceso a la red
- Dispositivos tecnológicos con acceso a red
- Plataforma digital de intercambio tipo *moodle*.
- Proyector
- Tablón de anuncios de clase
- Pizarra (usual o digital)

Recursos organizativos y espaciales

Estos serán algunos de los requisitos y espacios requeridos en la materia

- Aula del grupo
- Biblioteca
- El pasillo, hall y otros espacios del instituto serán una extensión del aula, cuando se compartan públicamente proyectos y trabajos.
- Disposición en “U” del mobiliario (mesas y sillas) (aspecto dependiente de la aprobación escolar, del tutor/a y director/a)
- Organización del grupo: la disposición ordinaria será en U, la cual se mantendrá para las clases expositivas-dialógicas y en las exposiciones de trabajos; en los momentos de trabajo en grupos, los/As alumnos/as se pondrán en torno a 2/4 mesas para trabajo cooperativo. Así mismo se fomentará la disposición círculo para asambleas, charla o debates en caso de organizarse.

8. EVALUACIÓN

Siguiendo lo expuesto en el texto legislativo, la evaluación ha de tener un carácter continuo y formativo. Como tal, se impone como un instrumento para la mejora del aprendizaje y como una herramienta educativa puesta al servicio del mismo.

Esta evaluación continua, progresiva e formativa del proceso de aprendizaje del alumno o alumna, se materializa en calificaciones para cumplir la obligatoriedad de la evaluación numérica y sumativa del alumnado. Con tal fin, cada prueba se evaluará en base a unas rúbricas o parámetros de calificación que determinen la nota numérica de cada una de ellas e informen de los errores cometidos y puntos fuertes del/la estudiante. A su vez, el compendio de notas adquiridas en las diversas pruebas se tendrán en cuenta siguiendo los porcentajes de calificación expuestos en el apartado 8.3. en los momentos de evaluación trimestral establecidos por el centro para determinar la calificación del alumno o de la alumna en la asignatura.

El/la alumno será evaluado progresiva y continuamente siendo la observación y seguimiento del proceso individual aspecto necesario, por ello para la calificación final en la asignatura que resulta de la media aritmética de las notas obtenidas en cada momento de la evaluación trimestral, se valorará positivamente en el establecimiento de la misma el progreso positivo del alumno/a.

A continuación, se especifican los instrumentos y herramientas que nos permitirán llevar a cabo esa evaluación continua y progresiva del alumnado y los modos en los que se calificarán las diferentes pruebas. Asimismo se presentan los criterios de evaluación establecidos.

8.1. Instrumentos y herramientas de evaluación

Todas las actividades desarrolladas, de acuerdo con el carácter continuo y formativo de la evaluación, serán instrumento de evaluación.

Pruebas/actividades/aspectos a través de los que se evalúa el aprendizaje:

- Redacciones breves (ensayos, disertaciones y/o comentarios)
- Portfolio (portfolio en el que se registra las actividades llevadas a cabo)

- Disertación: Prueba escrita final de unidad para la evaluación del aprendizaje
- Trabajo y participación en el aula
- Exposiciones orales (estas se evaluarán como parte de la calificación del trabajo que se expone)
- Ficha de lectura (reflexión elaborada por el grupo de trabajo durante el taller de lectura)

Herramientas para evaluar y calificar dicho aprendizaje:

- Rúbricas (guía de parámetros para la calificación de trabajos)
- Diario de registro (herramienta para evaluar la disposición en clase y en la tarea, así como para valorar positivamente los buenos comportamientos)

Las rubricas serán utilizadas como manera de valorar las diferentes cuestiones y aspectos en los trabajos, pruebas y exposiciones. Las utilizadas pueden consultarse en el anexo nº 1 y 2.

Al ser la evaluación progresiva, serán tomadas en cuenta todas las actitudes y progresos del alumno/a en el día a día de la clase. Para poder evaluar tal progreso se hará uso de un diario donde se haga un registro diario.

Otros instrumentos empleados en el proceso de evaluación

- Evaluación de la enseñanza
- Autoevaluación del trabajo-aprendizaje realizado

Estos se tratan de herramientas de carácter puramente informativo, pero enormemente útiles para mejorar, modificar actitudes y ahondar en las responsabilidades de cada cual. Aunque esta no tengo ninguna función en la dotación de calificación, se les da la oportunidad de comunicar problemas, aspectos positivos y aspectos que mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el profesorado como en alumnado.

Los instrumentos de evaluación con los que el docente contará para la evaluación del alumno/a pueden variar levemente en las unidades didácticas dependiendo de las características de cada una de ellas. Esto queda claramente especificado en cada unidad didáctica. No obstante los instrumentos para evaluar al alumnado aquí presentados, aparecerán en todas ellas, cambiando únicamente aspectos de forma o características de

las mismas (por ejemplo el tipo de prueba escrita que evalúa la unidad, su sustitución por un trabajo escrito individual o grupal en caso de que la unidad didáctica se preste más a ello, etc.)

8.2. Características de las pruebas y trabajos exigibles

A continuación se detallan los aspectos y características de las pruebas y otras actividades sujetas a evaluación:

- **Disertación:** se realizará al final de cada unidad. En ella se valora la capacidad de reflexión y puesta en relación de lo aprendido. Para su realización los/as estudiantes contarán con materiales propios de consulta.

En ella se busca que cada alumno o alumna de manera individual, recoja ciertos aspectos sobre los que hemos trabajado e indagado en clase reflexionando sobre los mismos. Tendrá una extensión mínima de dos páginas, y máxima de cinco páginas.

La docente planteará dos preguntas sobre las que reflexionar en la disertación para aquellos o aquellas que anden un poco perdidos/as. No obstante, se primará la originalidad, la presencia de aportaciones propias e incluso la inclusión de información no tratada expresamente en la clase.

*Esta prueba escrita podrá verse sustituida por un trabajo de investigación de grupo en aquellas unidades que se presten oportunas. Se especificará previamente. Esto ocurrirá con seguridad en la unidad 4 y en la 12, ya que en la programación de unidades, se establece para la primera un trabajo en un ámbito más práctico y en la segunda, la elaboración de un proyecto en lugar de prueba escrita ordinaria.

- **Portfolio de actividades:** este documento tiene por función registrar y poder evaluar el aprendizaje realizado en el aula tanto de manera individual como cooperativa, dotándole así de importancia y fomentando el compromiso del alumnado por el mismo. Se trata de un informe de las actividades realizadas en el “laboratorio”, que recoja la síntesis de la problemática trabajada, las diferentes teorías/hipótesis encontradas sobre la misma, etc.
- **Redacciones:** pruebas de escritura, reflexión o investigación personal breves. Las características de cada redacción se expondrán al alumnado. En ellos se pretende trabajar la calidad expresiva de ideas, articulación de argumentos y

síntesis de conclusiones; así mismo la reflexión y ampliación de contenidos trabajados en el aula. Tendrán una extensión libre, recomendable entre una página como mínimo y tres como máximo.

8.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de cada materia son los referentes de evaluación que definen lo que se quiere valorar y lo que el alumnado debe lograr, tanto en términos de conocimientos, como de destrezas y actitudes, al final de cada curso.

Los criterios de Evaluación establecidos en el currículo aragonés para la materia de Filosofía suman un total de 53 criterios. Estos se ajustarán al desarrollo de la actividad educativa llevada al aula, es decir, se aplicarán en base al tipo de prueba o actividad en el que se apliquen (disertación, trabajos, o actividades de aula). Estos pueden consultarse en el currículo de Filosofía establecido en la Orden del 15 de Mayo, en la que se mantienen los criterios del Real Decreto.

A continuación se relacionan los criterios de evaluación con las unidades planteadas en la programación.

| Criterios de evaluación | unidades didácticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-------------------------|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| Crit.FI.1.1. | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Crit.FI.1.2. | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Crit.FI.1.3. | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Crit.FI.1.4. | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Crit.FI.2.1. | | X | | | | | | | | | | | |
| Crit.FI.2.2. | | X | | | | | | | | | | | |
| Crit.FI.2.3. | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | |
| Crit.FI.2.4. | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Crit.FI.2.5. | | X | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Crit.FI.3.1. | | | X | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.2. | | | X | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.3. | | | X | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.4. | | X | | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.5. | | X | | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.6. | | X | | | | | | | | | | |
| Crit.FI.3.7. | | X | X | | | | | | | | | |
| Crit.FI.4.1. | | | | | X | | | | | | | |
| Crit.FI.4.2. | | | | | X | | | | | | | |
| Crit.FI.4.3. | | | | | | X | | | | | | |
| Crit.FI.4.4. | | | | | | X | | | | | | |
| Crit.FI.4.5. | | | | | X | X | | | | | | |
| Crit.FI.5.1. | | | | | | | X | | | | | |
| Crit.FI.5.2. | | | | | | | X | | | | | |
| Crit.FI.5.3. | | | | | | | X | | | | | |
| Crit.FI.5.4. | | | | | | | X | | | | | |
| Crit.FI.5.5. | | | | | | | | X | | | | |
| Crit.FI.5.6. | | | | | | | | X | | | | |
| Crit.FI.5.7. | | | | | | | | X | | | | |
| Crit.FI.5.8. | | | | | | | | X | | | | |
| Crit.FI.6.1. | | | | | | | | | X | X | X | X |
| Crit.FI.6. 2. | | | | | | | | | X | | | |
| Crit.FI.6. 3. | | | | | | | | | X | | | |
| Crit.FI.6.4. | | | | | | | | | | | X | |
| Crit.FI.6.5. | | | | | | | | | | | X | |
| Crit.FI.6.6. | | | | | | | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Crit.FI.6.7. | | | | | | | | | | | X | |
| Crit.FI.6.8. | | | | | | | | | | X | | |
| Crit.FI.6.9. | | | | | | | | | | X | | |
| Crit.FI.6.10 | | | | | | | | | | X | | |
| Crit.FI.6.11. | | | | | | | | | | X | | |
| Crit.FI.6.12. | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | |
| Crit.FI.6.13. | | | | X | | | | | | | | |
| Crit.FI.6.14. | | | | X | | | | | | | | |
| Crit.FI.6.15. | | | | X | | | | | | | | |
| Crit.FI.6.16. | | | | X | | | | | | | | |
| Crit.FI.6.17. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.18. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.19. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.20. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.21. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.22. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.23. | | | | | | | | | | | | X |
| Crit.FI.6.24. | | | | | | | | | | | | X |

Siendo estos los criterios de evaluación concretados en las unidades didácticas programadas, a continuación se relaciona los mínimos exigibles en cada unidad. En estos mínimos exigibles se relacionan contenidos y criterios de evaluación:

| UNIDADES DIDÁCTICAS | CRITERIOS MÍNIMOS | NOCIONES/CONTENIDOS MÍNIMOS |
|---------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2.1. 2.2. | <ul style="list-style-type: none"> — La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia. — Las disciplinas teórico-prácticas del saber filosófico. — Funciones y vigencia de la Filosofía. |
| 2 | 3.5. 3.7. | <ul style="list-style-type: none"> — Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia — Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico: el problema de la inducción |
| 3 | 3.2, | <ul style="list-style-type: none"> — El problema filosófico del conocimiento. La verdad. — La verdad como propiedad del entendimiento: coherencia y adecuación. Los problemas implicados en el conocer: sus posibilidades, sus límites, los intereses, lo irracional. — Algunos modelos filosóficos de explicación del conocimiento y el acceso a la verdad. |
| 4 | 6.13. 6.16. | <ul style="list-style-type: none"> — La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad. — La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos. — La Retórica y la composición del discurso. |
| 5 | 4.1. | <ul style="list-style-type: none"> — La explicación metafísica de la realidad. La metafísica como explicación teórica de la realidad |
| 6 | 4.3. | <ul style="list-style-type: none"> — Las cosmovisiones científicas sobre el universo. La filosofía de la naturaleza. |
| 7 | | <ul style="list-style-type: none"> — La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso |

| | | |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | 5.1. | de antropogénesis. |
| | 5.4. | — La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de construcción de la identidad humana |
| 9 | | — La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia. |
| | 5.5, | — Algunas claves sobre el sentido de la existencia humana. |
| 10 | 6.2. | — La Ética. Principales teorías sobre la moral humana. — La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral. |
| | 6.8. 6.9. | — La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. — La Filosofía y el arte. |
| 11 | 6.4. | — Los fundamentos filosóficos del Estado. |
| | 6.7. | — Principales interrogantes de la Filosofía política. — Legalidad y legitimidad |
| 12 | 6.17 | — La filosofía y la empresa como proyecto racional. |
| | 6.22. | — La importancia de la Ética para establecer el sistema de valores en el trabajo. La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana |

- Los objetivos mínimos de cada unidad didáctica estarán orientados a alcanzar estos mínimos.
- Ciertos criterios son transversales a las unidades o a algunos bloques temáticos. Estos se trabajarán transversalmente, y aunque serán necesario alcanzarlos, no serán considerados mínimos exigibles en cada unidad, sino aspectos a trabajar en el proceso global de la asignatura.

8.4. Criterios de calificación

La evaluación continua y progresiva del alumno/a se materializará en calificaciones numéricas que informen del nivel alcanzado en cada prueba. Para la calificación de cada prueba/trabajo/actividad se utilizarán las diversas herramientas expuestas en el apartado 8.1.

Así mismo se determinan otros momentos en los que el/la alumno/a ha de ser calificado. Me refiero a las calificaciones por materia que en los centros se determinan trimestralmente. Para este fin, se establecen unos porcentajes que explican cómo se determinará tal calificación numérica.

Estos serán los porcentajes a tener en cuenta para establecer la calificación de los estudiantes en cada trimestre así como en la evaluación final:

- 45% disertaciones (final unidad)
- 25% otros trabajos y redacciones (individuales o colectivas)
- 15% portfolio de registro
- 10% taller de lectura
- 5% asistencia, participación y trabajo en clase

* Las actividades con carácter voluntario entregadas por el/la alumno/a podrán incrementar hasta un 10% la calificación alcanzada por la computación de las medias y porcentajes de calificación en la evaluación trimestral y/o final.

Se adjunta la ficha por la que se tomará registro de notas medias y se establecerá la calificación final de trimestre en anexo nº4.

Otros aspectos importantes:

- Para que el alumno o alumna en cuestión se atenga a estos criterios de evaluación y calificación, no deberá acumular más un de 20% de faltas a clase sin justificar. De hecho la propia naturaleza de la evaluación propuesta exige de la participación y progreso diario en el aula por lo que la asistencia es fundamental.
- Además de la recuperación ordinaria, se plantea la posibilidad de una 2ª oportunidad. La prueba escrita será calificada con una nota provisional dotando al alumno/a de la posibilidad de corregir los errores cometidos y mejorar la nota.

El/la alumno/a entregará un anexo explicando la corrección de los errores y su por qué en un máximo de tres días posteriores. La corrección precisa de los mismos implicará la subida de hasta un máximo de 1'5 puntos.

El objetivo de esta propuesta es aprender de los errores y llevar a cabo la función de este tipo de pruebas de evaluación: aprender. Se establecerá con el grupo unos plazos y modos de llevar a cabo dicha corrección.

A aquel/la alumno/a que no sea capaz de superar la prueba en esta segunda ronda, pasará a recuperar dicha nota por el proceso ordinario de recuperación que se expone en el apartado 9.

- La calificación de cualquier prueba con un valor menor a 5 se considerará suspenso.
- Antes de poner la nota el grupo o alumno/a será informado del número de faltas de ortografía que tiene en la prueba en cuestión, dándole la oportunidad de identificarlas y corregirlas en el plazo de un día. Las faltas de ortografía no corregidas descontarán 0,1 de la nota final obtenida en dicha prueba.
- En la evaluación trimestral, será necesario tener un mínimo de media de 4'5 en las disertaciones para poder mediar con el resto de medias obtenidas en otras pruebas.

9. MEDIDAS PARA LA MEJORA Y LA RECUPERACIÓN

La propuesta de lo que he llamado “2ª oportunidad” busca permitir a los/as alumnos/as aprender y corregir errores y rescatar a aquellos/as que han obtenido como mínimo un 3'5. No obstante esta medida tiene más un carácter educativo y motivador, por lo que se tornan proponer medidas para la recuperación de alumnos/as que por diversos motivos no han conseguido una media favorable. Para ello se proponen dos vías:

1. En el caso de no obtener una media aprobada debido a los resultados aislados de alguna parte, se propondrá al alumno/a la realización de un trabajo correspondiente a la parte por recuperar.

Este trabajo podrá consistir en la reflexión y redacción en base a una o varias preguntas; o bien, a una breve investigación sobre algún autor y su teoría vista en la parte a recuperar.

*Esta posibilidad se ofrecerá a todo/a aquel/lla que quiera mejorar algunas de las partes donde haya obtenido resultados mejorables

2. Si el/la alumna no obtiene una media final aprobada y esta no puede conseguirse por la corrección aislada de una o dos parte como máximo, deberá presentarse a un examen de recuperación que se realizará tras finalizar cada trimestre. Se tratará de un examen de carácter abierto al que se podrá acudir con materiales.

Podría darse el extraño caso de que un/a alumno/a teniendo todas las disertaciones, no obtenga una media superior o igual a 5. En este caso, dada su peculiaridad, se pactaría con el/la alumno/a la manera de recuperar el resto de pruebas: trabajos o actividades alternativas.

Por otro lado, se propondrá la recuperación extraordinaria para todos/as aquellos/as que no consigan superar la asignatura en la evaluación final. La elaboración de dicha prueba será determinada por la dirección y la jefatura de estudios. Las características de la misma serán decididas por el departamento de Filosofía en su conjunto.

Estas son las medidas de mejora y recuperación expuestas para permitir al alumnado ir recuperando y mejorando errores cometidos a lo largo del curso. Para atender las necesidades de aquellos/as alumnos/as que tengan serias dificultades de aprobar la asignatura tendrán un seguimiento individualizado por tutorías, donde resolver dudas, mejorar materiales y animarles.

10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las metodologías planteadas y los recursos utilizados llevan consigo inherente una atención a la diversidad de inteligencias, modos de aprender, de expresar, y permiten el desarrollo de cada uno en diversos roles asumidos en el grupo-aula.

La atención a la diversidad debe contemplarse no como medidas aisladas o referidas a alumnos con necesidades específicas, sino como la conciencia de que el grupo con el que trabajamos es heterogéneo.

No obstante, los métodos de trabajo aplicados no permitirán llegar a cubrir todas las necesidades específicas de aquellos/as alumnos/as que las presenten. Se intentará atender a aquellos alumnos con necesidades específicas tales como déficit de atención, altas capacidades, incorporación tardía al sistema, etc. mediante la asignación de roles y tareas que favorezcan su participación y aprendizaje en el trabajo cooperativo. Aparte de esta adaptación a sus necesidades permitidas dentro del trabajo cooperativo, se establecerán otras medidas ordinarias bajo previa consulta y recomendación por parte del departamento de psicopedagogía u orientación del centro. Pues son ellos los especialistas que mejor puede elaborar planes de actuación.

Entre las medidas ordinarias que el docente puede llevar en el aula para cubrir esas necesidades específicas pueden hallarse:

Si se trata de déficit de atención o hiperactividad:

- Adaptar las características y tiempo de las pruebas de evaluación
- Ubicación dentro del aula
- Atención y ayuda a la organización del alumno/a
- Contacto personalizado y progresivo con las familias

Si se trata de altas capacidades:

- Propuesta de actividades de ampliación para reforzar los conocimientos bases
- Propuestas de actividades voluntarias para todo el alumnado
- Propuesta de organización de algún proyecto o taller interdisciplinar en el centro que pueda llevar a su cargo.

Si se trata de incorporación tardía:

- Situar al alumno/a en cuestión en el aula junto a algún/a compañero/a de carácter empático y colaborador para que pueda ayudarlo en las sesiones.
- Prestar atención y ayuda en cuanto a cuestiones de vocabulario en los exámenes
- Reforzar el vocabulario y gramática en las redacciones y trabajos presentados
- Si se trata de una incorporación tardía por inmigración, incluirle en el aula y fomentar la expresión de sus diferencias siendo escuchado y respetado por los demás.

Estas son algunas de las medidas propuestas, pero como explicaba cada caso será atendido individualmente.

11. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades complementarias que puedan plantearse para esta asignatura van a estar muy determinadas por la oferta cultural y social de la ciudad: exposiciones, obras de teatro, etc. Dicha oferta será estudiada para ver si alguna de las actividades puede ser interesante en relación al temario o por la relevancia del tema tratado aunque sea excéntrico al mismo.

Algunas actividades que se plantean, previamente a dicho contraste y análisis:

- Charla por parte de filósofos integrantes de proyectos de investigación dentro de la ciencia. Muchos proyectos tecnológicos llevados a cabo en la universidad de Zaragoza incorporan a especialistas en ética, bioética y/o filosofía del lenguaje. Se tratará de organizar alguna breve charla en la clase mientras estemos dando el bloque de conocimiento. Actividad preferente para la modalidad de ciencias.
- Visita de alguna exposición artística durante el trabajo de la unidad de estética. Será especificada cuando se conozca el programa cultural de la ciudad para tales fechas.
- Charla de diversidad afectivo-sexual organizada dentro del bloque de filosofía práctica. Pese a ser un tema excéntrico en la materia, este puede resultar interesante como complementario a los bloques de filosofía práctica y sobre todo, a la unidad de Ética.
- Se puede contemplar contactar con emprendedores de negocios sostenibles para conocer de primera mano propuestas donde ética, ecología y proyecto empresarial se unen. Sería interesante invitar a alguno de ellos/as al instituto, o visitarlos, para reforzar el proyecto pensado para la unidad de Filosofía, mundo contemporáneo y empresa.

El departamento está abierto a sugerencias e ideas que puedan venir tanto de dentro (por parte de algún miembro) como de fuera. Por ejemplo, alguna invitación por parte de

algún organismo a asistir a alguna charla o conferencia siempre y cuando guarde relación con el currículo.

ANEXO 2

La unidad didáctica

Unidad 10: ÉSTETICA

¿si el arte el bello que hace un urinario en el museo?
el museo?



ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1. Justificación de la UD | 3 |
| 1.2. Inserción de la UD en el contexto educativo | 4 |
| 2. OBJETIVOS DE LA UD | 5 |
| 2.1. Objetivos de la materia | 5 |
| 2.2. Objetivos de la UD | 6 |
| 3. COMPETENCIAS CLAVE | 8 |
| 4. CONTENIDOS Y SECUENCIACIÓN DE LA UD | 9 |
| 4.1. Organización de los contenidos en la UD | 9 |
| 4.2. Secuenciación y temporalización de la UD | 10 |
| 5. RECURSOS Y METODOLOGÍA | 18 |
| 5.1. Principios metodológicos | 18 |
| 5.2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje | 19 |
| 5.3. Recursos | 20 |
| 6. EVALUACIÓN | 21 |
| 6.1. Instrumentos de evaluación | 21 |
| 6.2. Criterios de evaluación | 22 |
| 6.3. Criterios de calificación | 24 |
| 7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 25 |
| 8. REFUERZOS Y MEDIDAS DE RECUPERACIÓN | 27 |
| 9. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIA | 28 |
| ANEXOS | |

1. INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA

Pese a surgir como disciplina en el s. XVIII las preguntas y reflexiones que se plantean en la estética han acompañado a la filosofía desde sus inicios. Como disciplina la estética no busca establecer normas acerca del arte y su experiencia, sino que aparece como una reflexión de todo lo que en el arte se plantea. Aunque históricamente, belleza, arte y experiencia estética se hayan definido como los grandes objetos de la estética, hay muchas otras e interesantísimas cuestiones que el arte le permite reflexionar.

Su importancia en la educación filosófica resulta esencial ya que nos aporta una visión y una perspectiva sobre lo cultural, artístico y ámbito vivencial del ser humano, que no solo resulta imprescindible y enriquecedora sino que da completud al resto de disciplinas de la Filosofía práctica.

El alumnado podrá desarrollar una madurez y sensibilidad no solo ante el arte sino ante cualquier experiencia y enriquecer el aparato conceptual para expresar y comunicarse acerca de cualquier fenómeno dentro de la cultura y el arte. Asimismo adquiere consciencia de la diversidad de expresiones y de los valores involucrados en ellas.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA UD EN LA PROGRAMACIÓN

Esta unidad didáctica tiene por tanto un sentido capital en la Filosofía de 1º de Bachillerato, introduciendo al alumnado en aspectos de la filosofía práctica no trabajados en las materias de filosofía previas al bachillerato.

Ella además contribuye al desarrollo de las capacidades previstas tanto en la etapa de bachillerato como en la materia. Por un lado fomenta el desarrollo de “la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural”, así como el conocimiento del mundo contemporáneo donde la estética y la imagen tienen una importancia capital. Esta asignatura ayuda a la

comprensión de porqué en el mundo que habitamos se desarrolla un determinado arte, por qué hay un predominio de una estética frente a otras, qué valores se fundamentan en esa estética, comprender la evolución y cambios en el arte y en la concepción de lo bello, profundizar en la parte emocional y sensitiva de lo humano como parte imprescindible en el mismo. Además se ofrece una ampliación del conocimiento artístico al trabajar sobre obras y movimientos artísticos diversos.

Por otro lado, en esta unidad didáctica, la labor educativa permitirá al alumnado “apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo - material y a nivel estético – espiritual”.

Aspectos como la creatividad y la originalidad serán potenciados al ofrecer al alumnado diversas fuentes artísticas y nuevas propuestas que pueden resultar inspiradoras.

En esta unidad se refuerza la comprensión del ser humano desde la cultura, al trabajar la dimensión simbólica de lo humano; así mismo también se ponen en interrelación cuestiones de la ética y de la política involucradas en la estética; relacionando contenidos con los de la unidades 1, 7, 8, 9, y fomentando aspectos que se verán en las unidades posteriores 11 y 12.

A través de la multiplicidad de metodologías aplicadas todas las competencias serán desarrolladas; sin embargo fomenta algunas de manera especial como son las competencias “de conciencia y expresión cultural”, y la “social y cívica”.

1.2. INSERCIÓN DE LA UD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las características y perfil del alumnado donde la materia, y en este caso la unidad son puestas en práctica se especifican en la programación.

Otros datos relevantes al respecto para comprender y poner en contexto la unidad didáctica son el momento que esta toma dentro del curso. Esta se ubica tras el trabajo de cuestiones éticas y aspectos culturales en el estudio del ser humano. Además la disciplina de la estética fue introducida anteriormente en la unidad 1, así que esta debe partir de los aspectos alcanzados en estas unidades y continuar a partir de ellos.

Nombrar también, que el grupo a estas alturas del curso lectivo, se haya más acostumbrado a un aprendizaje activo y cooperativo, ya que se han trabajado y asentados los valores y actitudes necesarias para el mismo. Así mismo, se espera que hayan alcanzado una mayor madurez filosófica y reflexiva que les dispone en una mayor ventaja para el tipo de pruebas y trabajos que aquí se les exige.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de la materia

La presente unidad didáctica contribuye a través de los contenidos y metodologías de enseñanza- aprendizaje al desarrollo de las capacidades y objetivos establecidos para la asignatura de Filosofía, tal y como se dispone en la Orden del 15 de Mayo. Aquellos a los que contribuye de manera directa son:

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Obj.FI.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

Obj.FI.7. Avanzar en el rigor y la autoexigencia en las producciones intelectuales respetando los derechos de los autores de las fuentes de información usando sistemas de referencia completos y reconocibles como aval de un conocimiento documentado, reflexivo y veraz.

Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo - material y a nivel estético – espiritual.

De los objetivos específicos establecidos por la docente para el desarrollo de materia, contribuye de un modo más concreto en los siguientes:

18. Expresar y argumentar de modo coherente el propio pensamiento en su comunicación oral y escrita, así como la contrastación y justificación de las mismas en otras fuentes. La interpretación y comentario de fuentes así como de pruebas pautadas de expresión escrita (ensayos, disertaciones) servirán para el desarrollo y maduración de tales capacidades.
19. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional, donde la escucha y el intercambio respetuoso module el intercambio de ideas.
20. Identificar y preciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión
21. Comprender al ser humano como un ser inserto en la cultura y en lo social, estudiándolo inmerso en esas relaciones así como las características de las mismas. El/la alumno/a profundizará en las problemáticas y preocupaciones que surgen a la luz de tales relaciones.
22. Trabajar y reflexionar sobre las diferentes formas de expresión artística desde los supuestos filosóficos de la estética.

2.2. Objetivos la UD

Los objetivos planteados en el desarrollo del proceso educativo en esta unidad serán los siguientes:

- 1. Despertar y desarrollar la sensibilidad estética y la valoración de las expresiones humanas y artísticas en todas sus variantes.**
2. Armar de un aparato conceptual y teórico que les permita una mayor madurez y educación artística, así como de una mayor abstracción a la hora de entender y vivir el arte.
3. Animar al alumnado a participar en los eventos culturales y artísticos de la comunidad, extendiendo el aprendizaje fuera del aula y potenciando el desarrollo de una madurez teórica, sensitiva y estética.

- 4. Aproximarse y diferenciar las preguntas y los temas fundamentales de la estética como disciplina filosófica.**
- 5. Examinar y entender la dimensión simbólica de lo humano y el arte como sistema simbólico**
6. Comprender las diferentes teorizaciones de la Belleza como objeto de la estética, no solo circunscrita al ámbito del arte, sino en la relación de cualquier acontecimiento, objeto o vivencia; entendiendo la belleza como fenómeno en su complejidad, diversidad y riqueza
7. Entender la ruptura del arte vanguardista de la relación directa entre arte-belleza y adentrarnos en los nuevos desafíos, funciones y propuestas del arte “después del fin del arte”.
8. Comprender en qué consiste la experiencia estética tanto en el plano teórico como en el experiencial, tratando de armar a los/as estudiantes de conceptos y herramientas para expresar propiamente dicha experiencia y valorar su riqueza.
9. Analizar la experiencia estética desde la experiencia propia de una obra de arte, expresando por escrito dicho análisis.
10. Reflexionar sobre la estética y las funciones del arte en el mundo actual y contemporáneo.
11. Indagar las relaciones entre estética, ética y política en el mundo actual.
12. Trabajar textos de actualidad tanto de carácter informal como textos de mayor relevancia filosófico-teórica en los que aparecen cuestiones relevantes a la estética.
13. Investigar sobre aquellos movimientos artísticos que resulten de interés y analizar las obras de los mismos, relacionando las teorías estética y artística. Esto permitirá desarrollar el juicio y el gusto estético y entender las interdisciplinaridad de los planteamientos filosófico-estéticos.

* Los objetivos en negrita corresponde a los objetivos mínimos o fundamentales a potenciar y desarrollar en el aprendizaje del alumnado.

3. COMPETENCIAS CLAVE

Las competencias educativas son un elemento clave a potenciar, desarrollar y alcanzar en cada unidad didáctica así como en el conjunto del proceso educativo de la materia. En esta unidad didáctica se contribuye a las mismas del siguiente modo:

Competencia lingüística: adquisición de nuevos conceptos y nociones, análisis y comprensión de textos, elaboración de redacciones, exposición oral de ideas y argumentos.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: utilización de tecnologías tanto como medio de expresión, búsqueda y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se potencia el proceso de abstracción en tanto que las cuestiones de la estética suponen abstraer y sintetizar aspectos particulares de las obras en arte en una teoría de carácter abstracto y general. Así mismo, la capacidad matemática se potencia al trabajar el orden lógico del discurso (escrito y hablado).

Competencia digital: análisis de medios y productos audiovisuales, utilización de tecnologías tanto como medio de expresión, búsqueda y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencia “aprender a aprender”: las metodologías empleadas dotan de una mayor autonomía al alumnado, quienes individualmente o en grupos de iguales deben localizar, valorar y discernir información en la red y otras fuentes; además el alumnado adquiere una parte activa, más autónoma y reconocible en el proceso de enseñanza-aprendizaje; también se realizarán esquemas y mapas conceptuales que potencian el metaconocimiento.

Competencias sociales y cívicas: los/as alumnos/as son educados en valores sociales y cívicos, es decir, en el respeto, valores democráticos e inclusión gracias a las metodologías trabajadas donde la colaboración y la cooperación obligan a desarrollar y valorar positivamente tales actitudes. Así mismo el trabajo sobre diferentes expresiones artísticas fomenta el conocimiento de la diversidad y el respeto a la libertad de expresión.

Conciencia y expresiones culturales: esta competencia se desarrolla de manera intrínseca a los contenidos de la unidad, ya que en ella se trabaja desde la perspectiva de la estética cuestiones artísticas y culturales.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: en esta unidad vamos a trabajar propuestas artísticas que nacen de una radical autonomía e iniciativa creadora en las que los artistas lanzan propuestas arriesgadas, controvertidas y provocadoras, así mismo llaman a la liberación de las constricciones sociales para alcanzar una mayor autonomía moral y personal. Así mismo en las metodologías por las que el alumnado trabaja y los trabajos exigidos tienen como exigencia el desarrollo y aplicación de la creatividad, la iniciativa y el espíritu de emprender dichas actividades.

4. CONTENIDOS Y SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1. Organización de los contenidos

De acuerdo al currículo de Filosofía y a la organización de unidades en la programación didáctica de dicha materia, los contenidos recogidos en esta unidad didáctica serán los siguientes:

- **La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano.**
- La realidad desde el arte, la literatura y la música.
- **La capacidad simbólica, E. Cassirer.**
- La creatividad, H. Poincaré.
- **La Estética filosófica, función y características.**
- **El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.**
- **El sentimiento, la experiencia y el juicio estético.**
- **La belleza.**
- **Creación artística y sociedad.**
- Abstracción artística y pensamiento metafísico.
- El arte como justificación o como crítica de la realidad.

- La Filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música.

La propuesta aquí planteada apuesta por un hilo conductor en la UD centrada en los contenidos resaltados en negrita, el resto de contenidos será visto de manera transversal, complementaria o indirecta en relación a los temas considerados principales. La organización y planificación de los mismos podrá verse en los puntos posteriores.

4.2. Secuenciación y temporalización de la unidad didáctica

Fases en la unidad

El desarrollo de la unidad didáctica se llevará a cabo a través de tres fases. No aparecen diferenciadas como tales pero pueden entenderse en el tipo de sesiones y los fines de las mismas. Estas tres fases serán claves que pretenden un correcto aprendizaje progresivo y significativo para el/la alumno/a, ya que dotan de coherencia, ritmo y progreso al proceso de enseñanza-aprendizaje:

Fase 1: introducción, motivación y extrañamiento

Le dedicaremos una sesión, correspondiente a la primera. Se trata de la fase de iniciación en las problemáticas y actividades a desarrollar. En esta sesión el/la docente plantea una problemática concreta y una serie de cuestiones para guiar la reflexión. Por grupos, el alumnado trabajará cooperativamente indagando acerca de esa problemática y reflexionando sobre lo que les suscita la misma.

Fase 2: Fase de desarrollo, investigación y construcción del nuevo aprendizaje

Le dedicaremos aproximadamente siete sesiones. Se modulará a través de diversas metodologías y actividades con funciones diversas. Estas tendrán un carácter progresivo

Fase 3: fase de sintetización o recopilación de la unidad

Le dedicaremos una sesión en la que la clase reunida iremos construyendo conjuntamente un mapa conceptual de las cuestiones trabajadas, hallazgos teóricos y relaciones de conceptos trabajados.

Dichas fases que estructuran la unidad didáctica, pueden servir asimismo en la planificación de cada sesión como esquema progresivo de desarrollo que module el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese esquema no es sino una estructura de introducción-desarrollo-desenlace, aplicable a cada sesión.

Temporalización y secuenciación de las actividades

Se emplearán un total de nueve sesiones para el desarrollo de esta unidad:

| |
|------------------------|
| Sesión 1: INTRODUCCIÓN |
|------------------------|

Objetivos: Generar expectativas, extrañamiento así como despertar interés y motivación en el alumnado. Se pretenderá identificar conocimientos previos, conocer valoración del arte e identificar prejuicios acerca del arte.

Desarrollo:

1. Reflexión cero: se responderán individualmente la siguientes cuestiones en cinco minutos aproximadamente (se entregará a la docente)
 - ¿qué es el arte?
 - ¿qué características tiene un artista?
 - ¿Qué valor tiene el arte en la actualidad y para ti personalmente?

2. ACTIVIDAD: ¿Si el arte es bello que hace un urinario en el museo?

Reflexión y estudio a partir de un caso contemporáneo Marcel Duchamp y “La Fuente”

- Proyección de la obra y breve explicación por parte de la docente
- AC: investigación por grupos.

Investiga quién es M. Duchamp y qué significó esta obra. (fecha, lugar, movimiento artístico, finalidad del artista, etc.) y reflexiona: ¿por qué es esto arte? ¿qué ruptura introduce o qué cambio quería producir en la concepción del arte y del artista? ¿se corresponde lo que pensabas acerca del arte con lo que vemos en esta obra?

Esta dirección puede resultarte útil: <http://www.historiadelarte.us/las-vanguardias/marcel-duchamp-fuente.html>

3. Puesta en común de las indagaciones, síntesis y recogida de ideas. Cada grupo comparte con el resto de la clase ideas y aportaciones. A partir de ellas la docente organiza y guía las aportaciones dadas generando un corpus. Tras esta síntesis presenta un esquema de la unidad: recuerda qué es la estética como disciplina y las cuestiones que estudia la misma, y presenta las cuestiones que trataremos en las sesiones siguientes.
4. Aclaración de cuestiones relevantes a evaluación y actividades: comentario de obra, disertación, sesiones y esquema de unidad.

SESIÓN 2: EL ARTE COMO SÍMBOLO

Objetivos: Aproximarnos al ámbito cultural y sensible que compone y forma al ser humano (dimensión cultural y simbólica, razón y sensibilidad); analizar el arte en tanto que símbolo (contiene un significado o mensaje que es descifrado o interpretado en un contexto). Esta noción del arte permite relativizar las opiniones del alumnado respecto al arte contemporáneo como “exento de valor” (¿qué nos propone? ¿qué interpretamos?, el artista tiene un “código” y nos lanza un mensaje).

Desarrollo:

1. Planteamiento de la cuestión o problemática a analizar a partir de lectura compartida por cooperativo (AC) del texto de Ernst Cassirer: La capacidad simbólica del ser humano.
Por grupos: leer, comprender y extraer tesis del texto.
La clase en conjunto: reflexionamos sobre lo que supone dicha tesis
2. Breve explicación por parte de la docente a partir de las aportaciones del alumnado: la dimensión simbólica del ser humano, la sensibilidad y la capacidad de crear.
3. El arte como símbolo: tras comprender la dimensión de lo humano en la que nos movemos. Analizamos el arte como símbolo. La docente expone un esquema en la que se comprende los elementos del arte, de su creación e interpretación.
4. Reflexión sobre los planteamientos por grupos (AC)
En grupos, analizamos la obra de Duchamp de la sesión 1 bajo este esquema: ¿entiendes ahora por qué es arte? ¿en qué consiste la propuesta artística? ¿por qué el urinario de Duchamp es una obra y el resto de urinarios no?

Puesta en común, y síntesis de ideas por parte de la docente.

5. Apreciando el arte contemporáneo. Aplicamos esta visión del arte como símbolo para comprender el valor y apuesta del arte contemporáneo en nuestra cultura y sociedad.

SESIÓN 3: ARTE Y BELLEZA (I)

Objetivos: indagar acerca de las relaciones entre arte y belleza, así como analizar las diferentes teorizaciones de la belleza y cómo estas influyen en el arte de dicha época. También comprender la teoría estética en tanto que reflexión acerca del arte y la belleza en su deriva histórica, centrándonos en esta sesión en el periodo en el que existe una relación directa entre arte y belleza.

Se complementará en la sesión 4.

Desarrollo:

1. Planteamiento de la problemática o cuestión a tratar: la relación entre arte y belleza, desde el arte que aspira a la belleza a la ruptura de arte con la misma. Esta se desarrollará en dos sesiones, la 3 y la 4. Nos centraremos en la teorizaciones clásicas de la belleza y del arte como bello: La Gran Teoría. La docente presenta las cuestiones a tratar hoy: las teorizaciones clásicas de la belleza
2. AC: por grupos análisis del ideal de belleza objetiva en los pitagóricos y Platón y el ideal de belleza subjetiva en Hume y Kant. A través de la dinámica de cabezas numeradas. La docente ofrece en este caso los materiales al grupo, cada integrante analizará un ideal (en total serán 4) y lo compartirán posteriormente con sus compañeros/as del grupo.
3. Puesta en común del estudio realizado. La docente va articulando un esquema sintético y explica los ideales partiendo de las aportaciones del alumnado. Tras ello, expone ejemplos de obras de arte determinadas por aquellos ideales de belleza.

SESIÓN 4: ARTE Y BELLEZA (II)

Objetivos: indagar acerca de las relaciones entre arte y belleza, así como analizar las diferentes teorizaciones de la belleza y cómo estas influyen en el arte de dicha época. También comprender la teoría estética en tanto que reflexión acerca del arte y la belleza en su deriva histórica, centrándonos en este caso en las rupturas operadas en la relación arte belleza a partir del romanticismo.

Desarrollo:

1. Planteamiento de la cuestión: en la sesión anterior veíamos un arte y unas teorizaciones del arte y la belleza que determinaban que el arte debía aspirar a ser bello y lo que la belleza fuera cambiaba de unas teorizaciones a otras. La docente expone las teorías a analizar, concretamente nos adentramos en un momento histórico donde el arte cuestiona la belleza: desde el romanticismo como inicio, pasando por el s. XXI a las rupturas vanguardistas.

Las cuestiones a investigar serán ¿qué implicaciones tiene en el arte? ¿qué cambios supone en la figura del artista?

Un fragmento de un texto de Baudelaire nos servirá para introducir. Será leído en la clase en conjunto.

2. La docente explica las teorías, cambios y consecuencias, partiendo de lo visto en la sesión anterior. Se utilizará un power point como soporte para la explicación y la muestra de obras:

- El romanticismo
- S. XIX y el artista vida moderna
- S. XX: las rupturas de las vanguardias

3. AC: A partir de estas informaciones los grupos de trabajo reflexionan sobre las cuestiones planteadas, se utilizará la técnica de lápices al centro:

La estética se definía como reflexión sobre el arte y la belleza, a partir del s. XIX la belleza se cuestiona y los artistas tratan de crear un arte no bello o de expresar en el arte otras cosas a parte de la belleza.

¿qué implicaciones tiene en el arte?

¿qué cambios supone en la figura del artista?

¿qué cuestiones introduce el arte a partir del s. XIX que hemos de considerar en la reflexión del mismo?

4. Ponemos en común las reflexiones, la docente sintetizará y orientará las respuestas: implicaciones, cambios y nuevas funciones del arte

SESIÓN 5: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Objetivos: Comprender otra de las nociones básicas de la teoría estética: la experiencia estética, donde ya no se habla del arte como objeto sino del arte desde el punto de vista del espectador, como algo que se experimenta; trabajar las cuestiones relevantes al espectador en el arte. Analizar la problematización de la misma en el arte contemporáneo.

Desarrollo:

1. Planteamiento de la cuestión: la docente plantea la cuestión a tratar en la sesión. Hemos analizado dos de los objetos que estudia la estética, el arte y la belleza, y hemos visto como estos evolucionan y derivan con el paso del tiempo. Otra cuestión sobre la que reflexiona la estética es la experiencia estética. Las cuestiones que vamos a indagar en esta sesión son: ¿en qué consiste la experiencia de una obra? ¿qué elementos del sujeto se activan en esa experiencia?
2. Comprendiendo la noción de experiencia: dinámica de conceptualización
Cada alumno/a intenta recordar una situación en la que se haya sentido abrumada, un objeto que haya tomado totalmente su atención (por ejemplo: divisar el paisaje desde lo alto de la montaña, perderse entre los colores de los nenúfares de Monet).
¿cómo te sentiste? ¿cómo viviste o miraste ese objeto o situación?
A partir de los ejemplos experienciales que vayan dando los/as alumnos/as conceptualizamos la noción de experiencia estética: qué es, qué facultades intervienen, qué características tiene. Con ello llegamos a la concepción clásica de experiencia estética (Kant, Baumgarten)

3. AC: analizar la experiencia estética en el arte y problematización de la noción clásica de experiencia artística.

En grupos analizar la experiencia estética de las dos obras dadas: el rapto de Proserpina de Bernini y el Urinario de Duchamp.

Se trata de imaginarse como espectador de esa obra. Definir las experiencias de cada una y establecer las diferencias entre la experiencia que tendrías de cada una.

Y reflexiona: ¿el arte contemporáneo propone una experiencia estética en el mismo sentido que hemos definido? Piensa en las diferencias entre el arte bello (de la gran teoría) y el arte de las vanguardias.

4. Ponemos en común las consideraciones, la docente va recopilando y orientando las aportaciones dadas. Explica brevemente partiendo de dichas aportaciones, las diferencias entre la experiencia que ofrece al espectador el arte “clásico”, frente al arte romántico y/o el arte de vanguardia. La conclusión no es sino que si el arte de vanguardia rompe con lo que el arte era, este propone necesariamente una experiencia radicalmente distinta: provocación, irreverencia, cuestionamiento, etc.

Problematizamos la definición clásica de experiencia estética y la ampliamos al arte contemporáneo.

5. Síntesis de la sesión: recopilación de las informaciones, esquema-resumen.

SESIÓN 6: ARTE, ÉTICA Y POLÍTICA

Objetivos: explorar las cuestiones éticas y políticas presentes en los ideales de belleza y artísticos; comprender el arte como expresión y representación del mundo de una época y sus valores; adentrarnos en las propuestas estéticas propias del arte moderno y de vanguardia, donde se imbrica con lo ético y político en tanto que medio para cambiar a los sujetos y a la sociedad; explorar las relaciones arte-ética-política partiendo de ejemplos concretos.

Desarrollo:

1. Planteamiento de las cuestiones a trabajar: en tanto que el arte es representación y expresión, lleva consigo la representación de un mundo y unos valores. Se

trata de investigamos las consideraciones políticas y éticas presente en las teorizaciones del arte que hemos trabajado. Tomaremos como casos: la relación Bien-Verdad-Belleza en Platón; la propuesta surrealista y la propuesta situacionista.

2. AC: en grupos investigamos a través de diversos textos (por la dinámica de lectura compartida) la tesis planteadas en los mismos tratando de establecer relaciones entre arte-ética-política. Tras la comprensión del texto sacar tesis e ideas principales:
 - Bien-Verdad-Belleza: fragmentos de Platón.
 - Manifiesto surrealista (fragmentos): renovación de la percepción y del espectador
 - Manifiesto situacionista (fragmentos): contra el espectáculo y la construcción de una sociedad emancipada desde el arte.
3. Puesta en común de las tesis en los textos y de las relaciones entre propuesta artística, valores y sociedad encontradas. La docente va exponiendo las mismas orientando las aportaciones dadas y añadiendo consideraciones necesarias.

SESIÓN 7 Y 8: PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Objetivos: dar espacio y tiempo a los intereses artísticos particulares; enriquecer el conocimiento artístico y las experiencias a través de los/as compañeros/as; relacionar los aspectos teóricos trabajados con los ejemplos e intereses particulares.

Desarrollo:

Cada alumno/a expone en un máximo de cinco minutos el análisis de una obra de arte incorporando consideraciones trabajadas en la unidad o relacionadas

SESIÓN 9: CIERRE DE LA UNIDAD

Objetivos: dar cierre a la unidad, resaltando los aspectos más importantes y vertebrando la unidad con un esquema que construimos de forma consensuada.

Desarrollo:

1. Planteamos a modo de *brain-storming* las preguntas sobre las que hemos reflexionado/indagado a lo largo de la unidad.
2. Elaboración de un mapa conceptual recogiendo y relacionando cuestiones.
3. Resolución de dudas y cuestiones sobre la disertación a realizar.
4. Reflexión II: tras terminar la unidad los/as alumnos/as contestas las mismas preguntas que contestaron al principio. Se entregará a la docente
5. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

5. RECURSOS Y METODOLOGÍA

5.1. Principios metodológicos

Las metodologías y estrategias diseñadas para desarrollar una unidad didáctica son sin duda el punto clave que determina el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación.

De acuerdo con los principios metodológicos expuesto en la programación, el objetivo es que el/a alumno/a alcance los objetivos, contenidos y competencias previstas para esta unidad didáctica siendo partícipe activo y constructor del aprendizaje así como cooperando con sus iguales en ese proceso de aprendizaje. En la materia de filosofía esto se fomentará desde la reflexión activa del alumnado en el aula siguiendo la pretensión de trabajar las cuestiones filosóficas relevantes a cada unidad a partir del propio ejercicio de investigación, cuestionamiento y reflexión en el alumnado, a través de la guía de la docente.

Los principios metodológicos que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta unidad son:

- Convertir el espacio del aula en un espacio de reunión e intercambio.
- Conceder importancia a la motivación de los alumnos. Para ello es necesario, entre otras cosas: usar una metodología activa y participativa, en la que se conceda importancia a la actividad personal del alumnado; y conectar con los intereses y la vida real de los estudiantes.

- Tomar dinámicas de reflexión para vertebrar el aprendizaje. Se busca hacer del aula un pequeño laboratorio filosófico en el que los/as alumnos/as sean capaces de aprender desde la reflexión en lugar de la memorización (plantear e identificar problemáticas, reflexionar, elaborar tesis justificadas).
- Conectar el aprendizaje con la realidad del alumnado.
- Atender al hecho de que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí. Se potenciará el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y el pleno desarrollo personal tanto en el aprendizaje cooperativo como en el individual.
- Evaluar lo que el/la alumno/a aprende y fomentar que este aprenda en base a sus intereses y capacidades
- Pasar del aprendizaje basado en lo memorístico a un aprendizaje basado en la experiencia y en la acción.

5.2. Metodológicas de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con tales principios expuestos, se emplea una multiplicidad de metodologías, dinámicas y diversidad de tipos de actividades, con el fin de desarrollar diversas competencias: lectura, investigación, reflexión, argumentación, comunicación, etc. Estas pueden verse con mayor detalle en la secuenciación de las sesiones.

Las metodologías aplicadas buscan fomentar el trabajo, la autonomía y la acción reflexiva del alumnado, con el fin de que este conecte las cuestiones de las diferentes teorías filosóficas que trabajamos con las preocupaciones que surgen a través de los ejemplos que la docente va planteando. Es decir, se pretende establecer una finalidad y significatividad a los contenidos y actividades.

Así mismo, se promueve que sea el alumnado quien reflexione e indague primero las cuestiones en lugar de que sea la docente quien se las de en forma de apuntes. Con esto se consigue que el aprendizaje se base en la experiencia en lugar de en lo memorístico, y que tenga una mayor fundamentación en el alumno/a (sus intereses, sus capacidades, sus maneras de aprender).

La acción de la docente se limita a animar, plantear las problemáticas y recoger las reflexiones y conclusiones, tratando de conducir al alumnado hacia las cuestiones clave.

En las diversas actividades, así como en la propia construcción del aprendizaje, las tecnologías de la información y comunicación así como el medio audiovisual serán utilizados como medio de expresión, de búsqueda y como otro canal más de conocimiento. Además en dichas actividades y trabajos planteados para el desarrollo del aprendizaje se conjuga tanto el trabajo por equipos como el trabajo individual, ya que consideramos que ambas tipologías de aprendizaje permiten desarrollar aspectos diversos y necesarios.

5.3. Recursos

Los recursos empleados para llevar a cabo esta unidad y las diversas actividades programadas serán los siguientes:

Recursos materiales:

- Materiales propios y actividades para el desarrollo de las clases.
Los textos, páginas web, esquema de la unidad y otros recursos utilizados (power points, imágenes, etc.) se subirán a la plataforma digital para disposición del alumnado.
- Diversos textos para su lectura, comentario y trabajo, así como para conocer la fuente primaria de la que proceden los apuntes.
- Soporte en diapositivas para presentar cuestiones e imágenes.
- Diversas imágenes de expresiones artísticas diferentes. Serán utilizadas tanto en la introducción como en diversos apartados para apoyar la teoría en ellas.
- Portfolio individual de clase. Este será esencial, y será el lugar donde quede referenciado tanto para el alumnado como para el docente el trabajo realizado.
- Proyector y/o pizarra digital
- Pizarra (usual o digital)
- Plataforma digital de comunicación e intercambio
- Conexión a Internet

Recursos espaciales y organizativos:

- Solo se requerirá del espacio del aula
- Se tratará de establecer la disposición de los alumnos/as en “U”. Esta será tomada como organización ordinaria. Para el trabajo en grupos, los/as alumnos/as se dispondrán en torno a 2/4 mesas.

6. EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje del alumno/a desarrollado en la unidad, tendrá un carácter continuo y progresivo, lo que significa que se tendrán en cuenta todos los aspectos del mismo en su continuidad y evolución. Para la evaluación del mismo la observación diaria del progreso será herramienta fundamental, mediante un diario de la clase. Este permitirá tener en cuenta la disposición y progreso del alumnado. Así mismo de acuerdo al carácter formativo de la evaluación, se plantean diversas actividades en las que el alumnado participa y en las que la docente podrá ofrecer el *feed-back* necesario para mejorar y animar ese proceso de aprendizaje.

Para una calificación basada en ese proceso y diversidad de aprendizajes, se plantean diferentes pruebas, trabajos y actividades que permitirán comprobar la implicación, la evolución y el nivel alcanzado por el/la alumno/a. A través de ellos se establecerá la calificación del alumnado, donde el progreso y aptitud serán tenidos en cuenta considerablemente. Los instrumentos que permitirán dicha evaluación se especifican a continuación

6.1. Instrumentos y herramientas de evaluación de la unidad didáctica

Todas las actividades desarrolladas, de acuerdo con el carácter continuo y formativo de la evaluación, serán instrumento de evaluación.

Producciones y elementos sujetos a evaluación:

- Comentario de una obra artística
- Exposición oral de dicho comentario
- Portfolio personal de clase. Diario y registro de actividades: síntesis de la cuestión a trabajar en la clase, actividad, dudas, y otras anotaciones. Se registrará por tanto el aprendizaje de cada uno/a llevado a cabo tanto de modo individual como cooperativo (con grupos y/o con la clase)
- Prueba escrita de final de trimestre: disertación
- Trabajo y participación en el aula y en las actividades (observación continúa en el aula)

- La reflexión inicial realizada en la sesión una, tendrá un carácter informativo. Será tenido en cuenta, ya que marcará el punto de partida del alumno/a y permitirá tener en cuenta el progreso de sus aptitudes y conocimientos respecto a la reflexión realizada en la disertación. Se contrastará con la reflexión en la sesión final.

- Actividades voluntarias:

Visita de la exposición “arte vs publicidad” en Paraninfo (Zaragoza) y entrega de un breve comentario sobre la misma (qué tesis extraes de la exposición, qué tipo de arte se expone: relaciones y diferencias, hay alguna obra o artista que te haya suscitado interés, etc.) Puede proponerse la visita a otra exposición de arte que haya en la ciudad (previa consulta a la profesora).

Herramientas de evaluación

- Rúbricas para evaluar el comentario escrito y exposición oral de la obra artística. (rúbrica ejemplo adjunta en anexo nº 1)
- Rúbrica para la evaluación de la disertación
- Diario o registro de clase: registro de asistencia, de actitudes y participación en el desarrollo de la clase y en las actividades.

6.2.Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación establecidos para esta unidad didáctica serán los siguientes:

Criterios transversales de bloque y/o asignatura

- Crit.FI.1.1. Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados.
- Crit.FI.1.2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.
- Crit.FI.1.3. Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.

- Crit.FI.1.4. Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales importancia del saber racional, en general, y filosófico en particular, en tanto que saber de comprensión e interpretación de la realidad, valorando que la filosofía es, a la vez, un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la creatividad y la innovación.
- Crit.FI.2.3. Contextualizar histórica y culturalmente las problemáticas analizadas y expresar por escrito las aportaciones más importantes del pensamiento filosófico desde su origen, identificando los principales problemas planteados y las soluciones aportadas, y argumentando las propias opiniones al respecto.
- Crit.FI.2.4. Comprender y utilizar con precisión el vocabulario técnico filosófico fundamental, realizando un glosario de términos de forma colaborativa mediante las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Criterios específicos unidad:

- Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.
- Crit.FI.6.8. Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana.
- Crit.FI.6.9. Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales.
- Crit.FI.6.10. Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.
- Crit.FI.6.11. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.
- Crit.FI.6.12. Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida.

Los criterios mínimos de acorde a los objetivos mínimos que se planteaban en el apartado 4 serán el Crit.Fl.6.8. y el Crit.Fl.6.9. Algunos de los propósitos marcados exceden estos criterios, estos se constatarán en la calidad y contenido de los trabajos.

Estos criterios serán tenidos en cuenta a través de diversas dinámicas, metodologías y/o actividades y serán evaluados y adaptados en base a las características de las mismas: portfolio de clase, disertación, comentario, exposición, etc.

6.3.Criterios de calificación

La calificación de cada prueba/trabajo se establecerá siguiendo las herramientas anteriormente citadas, es decir, en bases a los parámetros establecidos en las rúbricas aplicadas en cada caso.

Cada prueba será calificada sobre 10. En el caso del comentario, un 80% de la nota estará determinada por la redacción entregada y un 20% por la exposición de la misma. En ambos casos se seguirá rubricas al respecto.

De acuerdo con la programación de la asignatura, la nota de la prueba escrita (disertación) tendrá un carácter provisional mejorable en una “2ª oportunidad”. La nota otorgada a la prueba escrita podrá ser mejorada en el plazo de dos días, en el que el/la alumno/a entrega un informe en el que identifica los errores, los corrige y explica el porqué de los mismos. Esta corrección permitirá subir hasta un 1’5 puntos respecto a la nota primera.

Los criterios de calificación con los que se tendrá en cuenta las notas adquiridas en las diferentes pruebas y actividades para la evaluación trimestral y final, serán los expuestos en la programación:

- 45% disertaciones
- 25% otros trabajos y redacciones (individuales o colectivas)
- 15% portfolio de registro
- 10% taller de lectura
- 5% asistencia, participación y trabajo en clase

Otras cuestiones relevantes

1. El aprobado se considera a partir de cinco. Cualquier nota inferior a 5 es considerada insuficiente. Esta mediará con el resto de notas para el establecimiento de la calificación trimestral/final.

Se advierte que una media igual o menor a 3'5 en las disertaciones, no permitirá computar con el resto de notas y porcentajes. En ese caso se dispondrá a las oportunidades dadas para la recuperación parcial o total de la materia según lo dispuesto en el apartado 9 de la programación didáctica.

2. Para todo aquel que no obtenga en la disertación un 5, podrá someterse a la mejora ateniéndose a lo establecido en el apartado 9 de la programación didáctica de la materia.
3. Las faltas de ortográfica no descontarán siempre y cuando el alumno/a identifique y corrija las mismas. El alumno/a será avisado del número total de faltas acumuladas para ello. Todas aquellas no corregidas descontarán 0'1 cada una.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El aprendizaje cooperativo implica la aplicación de unas metodologías y didácticas que favorecen la atención a la diversidad contenida en el aula: diversos modos de aprendizaje, de expresión, de participación, etc. Además cada integrante ejecuta una función en el grupo en base a sus cualidades (síntesis, organización, empatía, abstracción, etc.). Así mismo no solo el cooperativo, sino que el propio tipo de enseñanza-aprendizaje propuesto permite a cada alumno/a desarrollarse y aplicar sus capacidades de una manera más libre y menos encorsetada. Se evalúa lo que aprende y se le deja expresarlo dentro de una cierta libertad en cuanto a forma y medios. Se acogen así la diversidad de aprendizajes en la propia evaluación.

El diseño de esta unidad didáctica incluye así mismo diversas tipologías de actividades: trabajo cooperativo, comentario de una obra, prueba tipo disertación así como actividades complementarias voluntarias permiten que cada cual contribuya con sus capacidades y posibilidades, enriqueciendo además el proceso educativo de todos/as.

Sin embargo, se torna necesario contemplar medidas de adaptación a otras diversidades cuyas necesidades no puedan ser atendidas por las propias metodologías aplicadas. Tales casos se estudiarán de manera personalizada, consultando siempre al departamento de orientación del centro, quienes nos ofrecerán medidas adecuadas no significativas que podrán ponerse en práctica en el aula día a día.

Para aquellos/as alumnos/as que requiera una ayuda y atención especializada, algunas de esas medidas no significativas que pueden llevarse a cabo por el/la docente serán las siguientes.

Para los/as alumnos/as afectados por déficit de atención o hiperactividad, se ofrecerá atención personalizada, ayuda a la organización y establecimiento de pautas de trabajos, situación dentro de la clase, adaptaciones en los tiempos y tipos de actividades. En el grupo de trabajo donde uno de los integrantes cuente con alguna necesidad específica esta será incluida y respetada por el resto de los/as integrantes, colaborando y ayudándole en la medida de lo posible. La docente cubrirá la ayuda no ofrecida por el grupo durante las actividades en clase.

Para los/as alumnos/as que puedan presentar altas capacidades se les ofrece diversos medios en los trabajos, dinámicas y actividades para poder desarrollarlas consecuentemente. Estos/as también contarán con una atención adaptada del/la docente que permita motivar y desarrollar sus capacidades adecuadamente cuando el aprendizaje en el aula sea insuficiente para las mismas.

También entre los casos más comunes puede hallarse alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y/o procedente de otros sistemas educativos o países. En tales casos se atenderán las deficiencias lingüísticas y conceptuales, se situará al alumno/a en cuestión junto con un/a compañero/a de carácter empático para ayudarle al seguimiento de la clase, tomar notas y realizar las actividades. Así mismo se le ofrecerá una atención especializada para desarrollar las pruebas escritas y una adaptación en la corrección ortogramatical (se corregirá pero no descontarán puntos en la nota otorgada, en su lugar se fomentará el aprendizaje de tales errores).

8. REFUERZOS Y MEDIDAS DE RECUPERACIÓN

La medida contemplada de la segunda oportunidad en la prueba escrita (disertación), descrita en el punto 6.3. así como recogida también en la programación de la materia, es una medida que permite mejorar y recuperar un mal resultado en la misma. Esta además pretende que los errores cometidos no sean abandonados sino que sirvan para aprender y mejorar a partir de ellos.

En el caso de que algún/a alumno/a obtenga una nota suspensa en la prueba u otros trabajos de la unidad, afectando estos a la imposibilidad de superar la asignatura con una media de 5 se atenderá a las condiciones dispuestas en la programación didáctica (véase apartado 9 de la programación). Es decir, podrá presentarse a la recuperación parcial o total del trimestre.

9. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

En esta unidad se contempla como actividad de carácter complementario: visita y comentario de una exposición artística. Se propone concretamente la visita a la exposición “Arte vs Publicidad” por estar abierta al público en los días en los que se trabaja la U.D.

