



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

Curso 2021-2022

La mejora de la escritura a través de la filosofía

Improving writing through philosophy

Trabajo fin de Máster

Mauro Fernández Castro

Tutor: Rolando Díaz Ordóñez

Junio 2022

Resumen

Este trabajo está compuesto por tres secciones principales aparentemente desligadas. La primera la constituye una reflexión crítica con la formación recibida en el Máster del que este trabajo es la conclusión. La segunda propone una innovación docente para mejorar la competencia lingüística a través de la filosofía, y en concreto, de la retórica, la argumentación y la lógica formal. Y en la tercera se diseña una programación docente y una planificación de sus unidades para la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato. Sin embargo, se establece una relación interna a estos tres momentos. La falta de apoyo en la práctica que caracterizó buena parte de la docencia del Máster motivó el deseo de aprovechar al máximo las prácticas en el instituto. En el transcurso de estas, se observó las dificultades que tenían los alumnos y las alumnas para elaborar un buen discurso, por lo que se ideó una propuesta de innovación para tratar de abordarlo. Por último, esta propuesta solo se despliega completamente como base de una programación de una asignatura.

Abstract

This work is made up of three apparently unrelated main sections. The first is a critical reflection on the training received in the Master of which this work is the conclusion. The second proposes a teaching innovation to improve linguistic competence through philosophy, and specifically, through rhetoric, argumentation and formal logic. And in the third, a teaching program and a planning of its units for the subject of *Philosophy* of 1st year of Baccalaureate are designed. However, an internal relationship is established between these three moments. The lack of support in the practice that characterized much of the teaching of the Master motivated the desire to make the most of the practices in the institute. During these, the difficulties that the students had to prepare a good speech were observed, so an innovation proposal was devised to try to address it. Lastly, this proposal is only fully put forth as the basis for a subject's programming.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas profesionales realizadas	3
3.	Propuesta de innovación educativa	13
3.1.	Introducción	13
3.2.	Diagnóstico inicial.....	14
3.3.	Justificación y objetivos	21
3.4.	Marco teórico	23
3.5.	Desarrollo	31
3.6.	Metodología	35
3.7.	Evaluación y seguimiento	37
4.	Propuesta de programación docente	39
4.1.	El instituto	39
4.2.	Objetivos	40
4.3.	Contribución de la materia al logro de las competencias clave	43
4.4.	Metodología	47
4.5.	Secuenciación y temporalización de los contenidos y criterios de evaluación	49
4.6.	Contenidos y criterios de evaluación	51
4.7.	Recursos y materiales didácticos.....	96
4.8.	Procedimientos, instrumentos y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado	97
4.9.	Actividades para la recuperación y para la evaluación de las materias pendientes.....	98
4.10.	Medidas de atención a la diversidad	98
4.11.	Actividades que estimulen el interés por la lectura y la capacidad de expresarse en público, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	100
4.12.	Actividades complementarias	100
4.13.	Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y desarrollo de la programación docente.....	101
4.14.	Planificación de las unidades didácticas	102
5.	Conclusiones	116
	REFERENCIAS.....	117
	ANEXOS	119

1. Introducción

Este trabajo es la conclusión de un curso entero. Como tal, su escritura se realiza en el momento en el que más cansancio se ha acumulado encima. Los posibles errores o descuidos que tenga dependen de este factor. Al mismo tiempo, y alentando en un sentido contrario, es el momento en el que el autor tiene más recursos para pensar la docencia y para desplegar los recursos que haya ido adquiriendo a lo largo del año.

Como no podía ser de otra manera, la docencia es el eje de este Trabajo Fin de Máster. Este Máster universitario tiene la peculiaridad de que su objeto de estudio es a la vez el medio por el que proporciona la aproximación a tal objeto. Es extrañamente circular. Así, por ejemplo, no era raro escuchar en clase el reconocimiento por parte del profesor o la profesora de que aquello que ellos y ellas hacían no se correspondía con lo que decían. Su discurso disponía de las herramientas para criticarse a sí mismo, lo que permitía una reflexividad inusual por parte de los/as estudiantes y docentes. Pero es una reflexividad que no garantiza necesariamente la excelencia de esa práctica docente. En primer lugar, porque esta es imposible. Y en segundo lugar, porque es bien posible, como se ejemplificó antes, que el docente (y aquí da igual que esté en prácticas o formación o sea de pleno derecho) incurra en contradicciones. Estas se dan entre lo que dice y lo que hace, entre lo que intenta un día e intenta al siguiente, en el logro de alguno de sus objetivos y el fracaso en otros, etc. Sin embargo, de igual forma que para el profesor o la profesora de un instituto se hace necesaria la reflexión sobre su propia práctica, en un movimiento continuo por encontrar nuevas formas de enseñanza y entender esta profesión un poco mejor, también a nosotros y nosotras, docentes en formación, nos debe guiar esa reflexión. Este Trabajo Fin de Máster sirve a ese objetivo.

Son tres partes las que lo forman. En primer lugar, se presenta una reflexión crítica con la formación recibida en el Máster. En segundo lugar, se propone una innovación docente para mejorar la competencia lingüística a través de la filosofía, y en concreto, de la retórica, la argumentación y la lógica formal. Y en tercer lugar, se diseña una programación docente y una planificación de sus unidades para la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato. Aparentemente desligadas, estas tres partes comparten un mismo movimiento, el de la reflexión. Si bien la primera parte lleva precisamente el nombre de «reflexión», esta solo se presenta aquí de forma abstracta y, quizá en algunas partes,

excesivamente crítica. En el segundo momento, esa reflexión pierde su cariz crítico para apoyarse en la experiencia de las prácticas docentes en el instituto, el momento de mayor enriquecimiento de este Máster, y proponer una innovación que parta de uno de los problemas más importantes que allí se vieron. En el tercer momento, la reflexión alcanza por fin una materialización concreta, en la forma de una propuesta de programación para una asignatura entera, la cual tiene como núcleo la innovación antes presentada. Tres momentos de un mismo movimiento de reflexión, negación y realización.

Para acabar, una nota de carácter técnico. Si bien la forma de las citas y las referencias se ha llevado a cabo siguiendo el formato APA (7ª ed.), en la parte de este trabajo dedicada a la programación docente y debido a la cantidad ingente de referencias obligadas a la legislación, las citas no se han señalado de forma explícita con comillas y sangría. Hacerlo de otro modo no tendría mucho sentido dado que se pretende que esa parte imite una programación docente como la que se da en cualquier instituto.

2. Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas profesionales realizadas

A los y las docentes les —nos— gusta pensar que eso que hacen, ya sean los contenidos de sus materias, sus explicaciones, sus metodologías o recursos, es lo que más impronta tiene en sus alumnos y alumnas. Por una suerte de ilusión profesional suelen obviar que lo más importante para aquellos y aquellas es algo más básico que todos los contenidos que proporciona la escuela, a saber, el propio espacio de la escuela, un espacio que es primariamente de socialización y solo de forma secundaria de aprendizaje (aquí en un sentido estrecho). Y este espacio es algo que los y las docentes solo pueden controlar de manera indirecta. Esta es mi sensación a partir de mi propio paso por las distintas etapas escolares así como de este mismo Máster, sensación que ha tomado forma de manera especial desde el periodo de prácticas y el cambio de roles que en estas tiene lugar.

Fue entonces, en el instituto, cuando me puse por primera vez delante de una clase, cuando vi la distancia que existe entre el alumno y la alumna y la persona que realmente son. Estas personas son alumnos y alumnas cuando están sentados/as en una mesa atendiendo a la clase, cuando son calificados/as, cuando se relacionan con sus docentes y, en general, siempre que aparecen como los agentes pasivos (aunque casi siempre se les finge activos) de las programaciones, planes y proyectos de los centros educativos. Es más, también aparecen como alumnos y alumnas muchas veces para sí mismos/as y en sus relaciones con sus compañeros y compañeras. Pero, más allá de todo esto, aparecen como individuos, como personas libres y autónomas, aunque sociales y siempre con otros, cuando intervienen, cuando hablan y cuando escriben en clase, y, sobre todo, cuando simplemente se relacionan entre ellos y ellas. Esta aparición parece más real por cuanto en ella son más libres; pero es al mismo tiempo la que menos se nos muestra a los profesores y las profesoras. Para nosotros y nosotras, ocupados/as en el planteamiento y diseño de los contenidos y las unidades didácticas, preocupados por los calendarios y los horarios, en un trabajo que la mayoría de las veces se asemeja más a un trabajo en serie que a un trabajo como práctica de producción del mundo que nos rodea al mismo tiempo que de autoproducción (Marx *dixit*), nos pasan inadvertidas todas estas diferencias entre estas personas y el molde en el que las intentamos encajar. En definitiva, se nos escapa quiénes son realmente esas personas a las que damos clase: cuáles son sus intereses, sus

pensamientos, sus problemas personales, sus relaciones afectivas, sus formas de comunicarse con los demás, sus ideales, sus miedos, etc.

Todo esto solo lo quería señalar para apuntar que, en el caso de una reflexión personal sobre mi experiencia en el Máster, de forma mucho más relevante que las distintas asignaturas y sus contenidos son los intercambios que tienen lugar antes o después o entre medias de las clases con nosotros mismos y, sobre todo, con los compañeros y las compañeras. Es entonces cuando compartimos vivencias, puntos de vista, expectativas, impresiones, etc., acerca de la profesión y de sus grandes interrogantes.

A este respecto considero importante recalcar el hecho de que todos y todas empezamos el curso teniendo bien presente que habría una gran diferencia entre los dos semestres, que, de algún modo, no formarían parte de la misma unidad; y así fue. El propio profesorado repetía esto mismo: que todo lo que estábamos aprendiendo en el primer semestre se nos aparecería de otra forma distinta cuando lo viéramos con la lente de la práctica. Pienso que esto es problemático: si bien señalar la separación entre la teoría y la práctica es reconocer una distancia real, aquella que se abre entre la unidad de lo ideal y la multiplicidad de las situaciones existentes, si no se le contrapone otro gesto en dirección contraria veladamente se está confesando que nuestra acción tiene un efecto muy limitado. El reino de la teoría, que aquí se corresponde con el de los ideales educativos y la presentación de diversas metodologías, puede acabar por volverse inútil frente a una práctica que tiene vida propia y que no habla en el mismo lenguaje que aquella. Es decir, me parece que las distintas asignaturas con sus contenidos tienen que lograr una mayor y más profunda integración con el Prácticum. El diálogo tiene que ser continuo y darse desde el principio. Sería deseable, en este sentido, que el alumno o la alumna del Máster estuviera ya desde el principio arrojado/a al aula y, valorando de manera justa la realidad que tiene frente a sí, buscara apoyo en las asignaturas y sus profesores y profesoras. De otro modo, primero recibiría unos contenidos cuya utilidad no puede calibrar más que desde su antigua experiencia en las distintas instituciones educativas (sesgada, como no puede ser de otra manera), y solo posteriormente tendría a su vista el estado real de los institutos. Aquí, el o la estudiante podría considerar que aquello (digamos el primer semestre) no se corresponde con lo de ahora (las prácticas del segundo semestre) y se sentiría tentado a rechazar con un único e indistinto gesto todo lo «teórico». Así, se ahondaría aquella separación teoría/práctica, cuya manifestación más habitual viene en la forma del comentario: «pero eso no vale en la práctica».

Parafraseando a Kant, se podría decir que la teoría educativa que no tenga presente el aula real es vacía, y que la práctica de la docencia sin reflexión alguna es ciega. Puede que una forma que adquiere este dualismo sea el vaciamiento de los contenidos más interesantes o más directamente aplicables de las asignaturas. Con esto no quiero decir que los contenidos estén mal diseñados o el temario incompleto, sino más bien que el provecho que se deriva de ellos es mucho menor de lo que se pretende. Es más, puede que incluso sea perjudicial, precisamente por lo comentado antes: los alumnos y las alumnas, viendo la poca operatividad que tiene en el primer semestre la teoría, puede que acabe por renegar de su necesidad. El vaciamiento o la neutralización de los contenidos se produce por: a) la excesiva y descontextualizada importancia que tienen los aspectos legislativos, b) la abstracción y descontextualización de los saberes más relevantes para la práctica y c) la inclusión de aspectos teóricos no aplicables a la docencia.

Al primer tipo se puede adscribir parte del temario de la asignatura que parece que tiene mayor centralidad en el Máster, *Procesos y Contextos Educativos*. Cuando empezamos las clases en septiembre con lo primero que tuvimos contacto fue con un recorrido histórico de las distintas leyes educativas desde la Ley Moyano de 1857. En los siguientes temas de esta asignatura (2, 3 y 4) se tratan asimismo aspectos legislativos básicos de nuestro sistema educativo: la arquitectura de las distintas etapas y sus asignaturas, los documentos institucionales de los IES y la estructura organizativa y las funciones de los distintos agentes en estos. Personalmente, todos estos temas me parecen muy interesantes. Ahora bien, creo que la forma en que se ensaya la aproximación a ellos tiene graves inconvenientes. En primer lugar, porque, como ya se dijo antes, se descontextualiza de la práctica docente. Ello no solo neutraliza y naturaliza aspectos básicos de nuestro sistema educativo, despojando a los alumnos y las alumnas de acercarse a estos con una perspectiva crítica o personal. Puede que con ello se quiera establecer un momento doble de aprendizaje sobre la legislación: primero, «esto dicen nuestras leyes», y segundo, cuando lleguen las prácticas, «pero esta es la realidad». Si fuera así, esto ya sería criticable porque el énfasis en la distancia de lo ideal (la ley) con lo real incapacita para ver cómo somos nosotros quienes «hacemos» las leyes en una democracia y asume implícitamente el marco de un sistema no democrático (repito que, si bien puede que haya aquí un momento de verdad, me parece incompleto y corre el riesgo de ser una profecía autocumplida). Pero es que ni siquiera se logra eso. Para decir esto parto necesariamente de mis experiencias subjetivas, pero creo que se corresponde con una experiencia representativa de una

mayoría de los alumnos y las alumnas. A saber, todos o la mayoría de estos contenidos son olvidados poco después de ser impartidos. Por ejemplo, cuando llegó el momento de las prácticas en el IES apenas recordaba, lo confieso, la distinción entre el PEC y la PGA. Esto fue así porque tratar de aprender lo que son estos documentos y otros, sus contenidos y su utilidad, la estructura y funciones de los distintos órganos de un IES y otros muchos aspectos legislativos es bastante difícil si se los presenta en una forma abstracta y descontextualizada. De aquí que considere que un aprendizaje simultáneamente teórico y práctico sea mucho más beneficioso en este sentido. En segundo lugar, empezar el curso con los aspectos legislativos da la sensación al alumnado de que lo más importante de la teoría de este Máster tiene que ver con la familiarización de las leyes, sensación que creo que perdura aun cuando otros temas distintos tomen el relevo. La ley, por muy interesante que sea, es la forma general de la abstracción y se convierte en el modelo de los restantes conocimientos, que pasan a simular su vaciamiento, como si esto les otorgara mayor objetividad «científica».

Otra asignatura cuyos contenidos son mayoritariamente legislativos o relacionados con los conceptos que enuncian nuestras leyes educativas es *Diseño y Desarrollo del Currículo*. Creo que, al igual que antes, también se puede señalar que los saberes cuya aproximación se pretende en esta asignatura quedan muy poco asentados sin su relación directa con la práctica, hasta el punto de que son en gran medida olvidados. No obstante, creo que el planteamiento es mejor porque, en lugar de querer hacer un tratamiento comprensivo, decide centrarse solo en algunos puntos importantes. Por ejemplo, lo que más recuerdo es la centralidad que tuvo el concepto de «competencia» y la relevancia que este tiene en la legislación educativa. Ello fue posible porque los proyectos que se evaluaban tenían como misión asentar este y otros conceptos de manera práctica, pero también porque había una clara perspectiva crítica. Con esto quiero decir que se señaló repetidamente la relevancia que tienen las competencias al mismo tiempo que se apuntaba el hecho de que numerosos/as docentes siguen sin tenerlas en cuenta. Para mí, y creo que para muchos compañeros y muchas compañeras, esto era algo nuevo.

El segundo tipo de neutralización de los saberes de las asignaturas consistía en que aquellos saberes eminentemente prácticos se presentaban de forma abstracta, general y descontextualizada, al no aparecer vinculados con esa misma práctica sobre la que versaban. Aquí se puede mencionar la otra «mitad» del temario de *Procesos y Contextos Educativos* y, en gran medida, la asignatura *Sociedad, Familia y Educación*. En el primer

caso, se puede aducir principalmente el segundo bloque, que trataba temas como la interacción del alumnado en el aula, sus dinámicas y conflictos, la mediación, las formas de liderazgo por parte del profesor o la profesora y los distintos aspectos a considerar de la comunicación verbal y no verbal; en el segundo caso, se atendió a distintas problemáticas que extienden, al mismo tiempo que desfondan, necesariamente los horizontes de acción de los y las docentes: el género, la etnia, la discriminación en general, las diferencias familiares y comunales, etc. Todas estas cuestiones son de la mayor relevancia y tienen muchísimo interés, pero, como antes, significan poco y tienen poca fuerza si se los presenta al alumnado desgajados de la práctica del aula. Esto ocurría especialmente en el primer caso, cuando se trataba la gestión del aula. Son precisamente estos temas los que más interpelan a los/as futuros/as docentes, porque les hablan de aquello en lo que consiste esta profesión más allá de la mera impartición del currículo, las diferencias por especialidades y los aspectos legislativos, pero en el momento justo en el que uno podía plantearse y problematizar estos aspectos, a saber, dando ya clase en el instituto, no podía recurrir a las herramientas que en el primer semestre se le había pretendido proporcionar. Ante problemas tan fundamentales como «¿de qué forma quiero relacionarme con el alumnado?», «¿qué aspectos tengo que cuidar más en mi forma de comunicarme?», «¿qué rol he de tener en el proceso de enseñanza?», «¿cómo se pueden subvertir las dinámicas nocivas que se dan dentro del grupo?» o «¿qué se puede hacer ante los conflictos?», los y las docentes en prácticas nos hallábamos desamparados. Todos los obstáculos que se han mencionado para que aquellos saberes pudieran aplicarse ahora en la práctica están íntimamente relacionados: su falta de anclaje en una práctica hacía que carecieran de significación real para los alumnos y las alumnas, al mismo tiempo que los vaciaba desde dentro, convirtiéndolos en saberes huecos y generales, por lo que el alumnado no encontraba interés en ellos.

Como dije, el segundo bloque de *Procesos y Contextos Educativos* contenía algunas de las cuestiones más interesantes y prácticas para los estudiantes del Máster, porque más que un saber teórico se pretendía enseñar un saber práctico, un saber-cómo. Y justamente porque estos temas no podían cumplir del todo esas expectativas, entre los alumnos y las alumnas hubo una mayor conmoción. Recuerdo, por ejemplo, una clase de esta asignatura en que se trató el tema de la prevención de conflictos. Algunos/as estudiantes manifestaron que, si bien se hacía mucho hincapié en que, en tanto que profesores/as, teníamos que estar atentos/as para prevenir o tratar cualquier tipo de conflicto que surgiera en el grupo,

no se nos proporcionaban técnicas de mediación concretas. Es cierto que, en parte, la acusación estaba errada porque precisamente el tema siguiente, al que no habíamos llegado, incluía instrucciones para la resolución de conflictos. Pero también que incluso estas eran muy generales: no se especificaban qué tipos de conflictos diferentes o más comunes se dan y qué distintas formas de tratarlos existen. No se resuelve de la misma manera un conflicto entre dos amigas que un caso de transfobia o el acoso generalizado de toda una clase a una persona concreta. Ante la intervención de mis compañeros/as, la profesora dijo, y esto me parece muy relevante, que el Máster no podía proporcionarnos un aprendizaje tan concreto que solo se deriva realmente de la práctica docente y la experiencia que en esta obtendremos a lo largo de los años. Que ese contenido que nosotros buscábamos no existía como tal, porque había una indefinida variedad de problemas y de formas de acercarse a cada uno de ellos, por lo que en el Máster solo se podía aspirar a que nos familiarizáramos con una «sensibilidad» determinada para poder detectarlos, quedando la actuación concreta de nuestra parte. Esta afirmación me parece muy interesante pero también creo que plantea problemas. Si esa sensibilidad solo se vincula con la detección de los conflictos y no, al mismo tiempo, con su resolución, que, como se reconoce, entraña problemas mucho más complejos, como si la práctica no necesitara también de una sensibilización determinada que la acompañe, entonces todo el esfuerzo puede ser en vano. El o la docente, a pesar de haberlo detectado a tiempo, carente de herramientas, puede pretender solucionar un conflicto complejo con un mero parche: por ejemplo, puede querer resolver un caso de transfobia con un «venga, seamos todos amigos».

Otra forma que adquiere este vaciamiento de los contenidos se manifestó en un tema de esta asignatura en la que vimos una tipología de los posibles roles que llegan a adquirir los alumnos y las alumnas de un grupo: el pelota, el empollón, el terror hablador, el payaso, etc. Entiendo que aquí hay una nota crítica, en tanto que esos roles son precisamente disfraces, funciones externas que les atribuye el grupo, y no la naturaleza íntima de esas personas. Ahora bien, ese tono crítico pasó desapercibido y parecía que se estaban naturalizando estos mismos roles. Esto en parte tiene lugar porque no se da cuenta del proceso dinámico que ha llevado a esa asignación de roles, por lo que al profesorado no se le da herramientas para intervenir y subvertir esta. ¿Tiene TDA/H el terror hablador? ¿O TEA el empollón? ¿Qué ha pasado para que un alumno o una alumna hayan llegado a ser los payasos o los matones? (No es mi intención patologizar a los y las estudiantes,

que en cierta medida también es naturalizar esas diferencias, sino solo ejemplificar que detrás de esos roles hay procesos de asignación complejos que hay que entender).

La asignatura *Sociedad, Familia y Educación* también trataba cuestiones eminentemente prácticas: las discriminaciones por género o a personas racializadas o la relación entre el centro y las familias y su entorno, por ejemplo. El temario se dividía entonces en dos bloques que correspondían a dos niveles de abstracción: el primero, al tratar la influencia de la educación en la formación de los géneros, la perpetuación o no de los prejuicios, estereotipos y discriminaciones de un determinado grupo social y la importancia de educar desde la óptica de los Derechos Humanos, exploraba la manera en la que la sociedad atraviesa la escuela desde un nivel macro, mientras que el segundo quería establecer un nivel micro al tratar las relaciones de la escuela y del profesorado con las familias. Por lo que respecta al segundo bloque, mi ya típica objeción de que se presentaba descontextualizado de la práctica no se aplica porque, aunque fuera así, en las prácticas en el instituto la mayoría de nosotros y nosotras no nos involucramos mucho en reuniones con las familias o en actividades con ellas. Además, en una actividad simulamos una entrevista de un/a docente con una familia, lo que nos permitió explorar con libertad cualquier variedad de caso que se pudiera dar. Pero, con respecto al primer bloque, sí que se dejaba ver esa excesiva abstracción que he venido comentando. Al querer operar en un nivel macro los comentarios eran muy vagos y generales y no concretaban. Por ejemplo, ¿qué cuestiones hay que considerar con las personas racializadas gitanas en Asturias? ¿Cómo se dan hoy en día la subjetivación «masculina» entre los estudiantes españoles? Estos son temas mucho más importantes para la práctica que recordarnos, como si estuviéramos en Valores Éticos de la ESO, que es muy importante educar en el respeto a la diversidad. Y, aunque así se pretendiera, no se conseguía, creo, vincular realmente el fuera y el dentro de la escuela. Porque si bien los temas tratados en la asignatura abren la escuela hacia la sociedad, su tratamiento deficiente vuelve a cerrar lo social sobre sí, desactivando la praxis para la transformación de aquella, que es lo que, en última instancia, pretendemos.

En tercer y último lugar, dijimos que se da una neutralización de los saberes de este Máster cuando se convierten en cuestiones no vinculadas con la práctica. Creo que el ejemplo más claro de esto era la asignatura de *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. Los temas que vertebraban esta asignatura eran las distintas teorías sobre la educación del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, así como consideraciones

dispersas de psicología del desarrollo (la pubertad, Piaget, etc.). Estos temas son bastante interesantes y puede que tengan gran importancia para un/a docente en formación, pero no consigo ver cómo podrían servirnos de manera directa para nuestra práctica. Esto se revelaba en el hecho de que lo único con lo que nos quedamos, creo, tanto yo como mi compañeros y compañeras, fue con las nociones básicas del conductismo, que era el tema principal del temario. Y, la verdad, tengo serias dudas acerca de que sea lo más conveniente que la teoría psicológica con la que los profesores y las profesoras futuras/os tengan más cercanía sea aquella que toma a las personas como el conjunto de sus conductas manifiestas. Como decía Adorno, el positivismo, presente en el conductismo, aduciendo el respeto a los hechos, implícitamente reniega de cualquier transformación de lo existente porque lee en este solo la univocidad de la ideología.

Todo esto no obsta, por otro lado, para que uno de los trabajos más interesantes del primer semestre fuera el que hicimos en esta asignatura acerca de una de las siguientes dificultades en el aprendizaje: el TEA, el TDA/H, las dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura, así como las del aprendizaje de las matemáticas. Fue un acercamiento teórico a una cuestión compleja y concreta con la que nos vamos a tener que manejar en nuestra práctica docente.

En resumen, creo que se da un vaciamiento de los contenidos teóricos del Máster al presentarlos separados de la práctica que quieren describir. Cuando llegó el momento de empezar las prácticas, me sentí como si apenas acabara de empezar en septiembre (aunque más cansado). Fue en el transcurso de mi estancia en el instituto cuando las circunstancias me obligaron y motivaron a familiarizarme con los distintos documentos institucionales, la estructura organizativa de los centros y demás conceptos y consideraciones de orden legal; a plantearme distintos problemas de orden teórico-práctico que antes no habían significado gran cosa para mí (y no, porque no estuviera «sensibilizado», sino porque su presentación descontextualizada los ahuecaban desde dentro, cerrándolos, y, de hecho, dificultaba volver a abrirlos) relacionados con la atención a la diversidad, con la gestión del aula, la intervención y la resolución de conflictos, con la elección de la metodología y la aproximación más idónea a los contenidos y las competencias, etc.; y cuando me permitieron empezar a ensayar una respuesta para el dilema que llevaba planteándome desde que decidí matricularme en este Máster: ¿puedo llegar a ser un buen profesor? Digo «empezar a ensayar» como forma eufemística de reconocer que, aunque siga sin tener mucha idea, empiezo a vislumbrar cómo podría responderla: precisamente en base a los

distintos problemas (entendidos como preguntas sin respuesta, que diría Deleuze) que la práctica, y solo esta, ha puesto de manifiesto en su justa medida.

También me gustaría mencionar el interés que tuvo para mí realizar la Memoria de las prácticas. Fue entonces cuando, entre otras muchas cosas, tuve que realizar la tarea, cansada y tediosa pero sugestiva, de leer la PGA y el PEC de mi instituto, la Programación docente de mi Departamento y el currículo oficial de las distintas asignaturas de mi especialidad. Esto fue algo, lo confieso, que no preví antes de hacerla.

Como dije antes, entonces, considero que las asignaturas de teoría del primer semestre darían mejores resultados si estuvieran más íntimamente relacionadas con las prácticas, si los distintos debates y cuestiones surgieran y se debatieran habiendo conocido un instituto, con todo lo que eso entraña: mayor implicación del alumnado, diversidad de perspectivas, problemas distintos, etc. Puedo imaginar, no obstante, que plantear un Prácticum transversal que durase más que un solo semestre y que se extendiese a la mayor parte del curso tendría obstáculos importantes de gestión y realización, y quizá legales. Al mismo tiempo, también creo que es lo que más sentido tendría de cara a nuestro propio aprendizaje. Esto no es necesariamente una crítica a la forma en que se ha planteado este Máster, pues solo puedo hablar aquí de los inconvenientes que tiene en la presente forma, no de los que podría tener si se realizara desde otro planteamiento, que puede que fueren mayores.

Y estos inconvenientes no eliminan los numerosos aciertos en el diseño de las asignaturas y los distintos proyectos y actividades interesantes que se llevaron a cabo. Mencionaré ahora algunas cosas a este respecto. En *Procesos y Contextos Educativos*, como dije, todo el temario es (retrospectivamente) de sumo interés y algunos trabajos trataron temas interesantes (por ejemplo, los patios dinámicos o el alumnado ayudante); en *Sociedad, Familia y Educación* el propósito de dirigir nuestra atención a la forma en la que lo social atraviesa lo escolar es muy acertado y la ya mencionada simulación de la entrevista a las familias fue muy sugestiva y divertida; en *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* el trabajo sobre las dificultades de aprendizaje fue muy iluminador; en *Diseño y Desarrollo del Currículo* se ensayó una forma más interesante de acercarse a términos y conceptos clave y los proyectos grupales que buscaban metodologías innovadoras y actividades integradas para impartir los contenidos y desarrollar las competencias del alumnado fueron fácilmente el momento de mayor creatividad del Máster; en *Tecnologías de*

la Información y la Comunicación la búsqueda de herramientas digitales para nuestra especialidad concreta resultó enriquecedor; en *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* el diálogo a través de los foros permitía una mayor profundidad a la hora de compartir nuestras opiniones y la puesta en práctica de algunas propuestas innovadoras ejemplificó nuevamente el enriquecimiento que se puede lograr de los currículos por medio de actividades divertidas, algo que con las propuestas de innovación del TFM se trata de continuar; en *Taller de Teatro* se nos permitió realizar una adaptación y representación libre de un texto literario, mostrando otra vez que conjugar libertad y experimentación con el aprendizaje es mucho más factible de lo que a veces pensamos; en *Complementos a la Formación Disciplinar: Filosofía* profundizamos en nuestra propia formación al mismo tiempo que hicimos estallar lo que consideramos como «filosofía», problematizando y enriqueciendo nuestra comprensión de esta, con la intención de hacer esto mismo en nuestras asignaturas; en *Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía* ahondamos más en distintas formas de evaluación, contenidos y metodologías para nuestras asignaturas; y, por último, en las Jornadas del Máster pudimos ver algunos proyectos reales de innovación que se llevan a cabo en algunos institutos de la región.

Para acabar con esta (¿breve?) reflexión vuelvo a recordar lo que se dijo al principio. Con sus aciertos y sus errores, lo más importante que realiza este Máster, y quizá cualquier tipo de estudios, incluso los superiores, no se ha de buscar en los contenidos de sus asignaturas, sino en el espacio de socialización que crea. En este sentido, las asignaturas y demás actividades solo tienen importancia en la medida en que ayudan a crear y enriquecer esos espacios. Una socialización que es, principalmente, con nuestros compañeros y nuestras compañeras y con el mundo que se nos abre cuando nos plantamos delante de un grupo de alumnos y alumnas de un instituto. Una socialización que supera e incluso hace estallar la estructura rígida de la institución universitaria, precisamente porque nos abre, como dice el propio término, la sociedad. Y una socialización, en definitiva, que no se puede falsificar o tratar de administrar desde arriba.

3. Propuesta de innovación educativa

3.1. Introducción

La presente propuesta de innovación educativa lleva el nombre de «La mejora de la escritura a través de la utilización de un guion lógico: un aprendizaje colaborativo y activo». En este nombre tan largo se incluyen las tres consideraciones fundamentales sobre las que pretende intervenir. En primer lugar, su objetivo principal es la mejora de la escritura de los alumnos y las alumnas en la Educación Secundaria. En segundo lugar, propone para ello la puesta en marcha de un instrumento que se ha llamado «guion lógico». Este consistiría en la representación de la estructura o el esqueleto de un discurso determinado, apoyándose en los conocimientos que nos proporciona el estudio de la argumentación, la retórica y la lógica formal. Por último, la metodología a través de la cual quiere llevar a cabo este propósito es una que se describe como colaborativa, pues pone en el centro de la cuestión por la mejora de la escritura la relación de los alumnos y las alumnas con sus compañeros/as y con su mundo, y como activa, porque pretende que ellos y ellas sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

Es necesario decir además que esta propuesta se ha planificado para la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato. Ello es así porque el temario de esta incluye los temas mencionados de la argumentación, la retórica y la lógica formal, y porque, además, los relaciona explícitamente con las cuestiones de la filosofía práctica.

En este capítulo se tratarán en orden distintas cuestiones: un diagnóstico inicial de los problemas de escritura que, a mi juicio, tiene el alumnado, acompañado de un estudio de caso a partir de mis observaciones en las prácticas de este Máster, la exposición de los objetivos que tiene la propuesta de innovación, el marco teórico en el que se fundamenta, la presentación de las fases de su desarrollo y, finalmente, la descripción de los instrumentos de evaluación asociados a ella.

3.2. Diagnóstico inicial

A lo largo del segundo semestre de este curso realicé las prácticas docentes en un instituto de Asturias. Mi actividad se centró de forma mayoritaria en los dos cursos de Bachillerato, en las asignaturas de *Filosofía* e *Historia de la Filosofía* de 1º y 2º respectivamente, dado que fue en estas dos donde impartí las dos unidades didácticas requeridas. Como instrumento de evaluación en ambos cursos utilicé, entre otros, la realización de pruebas escritas por parte de los alumnos y las alumnas en forma de disertaciones libres acerca de una cuestión. Durante la corrección de los trabajos reparé en que muchos de ellos y muchas de ellas tenían bastantes o algunas dificultades a la hora de componer un discurso escrito, lo que resultaba en textos que no se correspondían con lo esperado para el nivel en el que estaban.

¿Qué dice la legislación?

El alumnado que está en 1º de Bachillerato, así como en mayor medida el que cursa 2º, ha de ser capaz de expresarse de manera adecuada, tanto de forma oral como de forma escrita, para vehicular sus conocimientos, sus pensamientos y sus emociones. El Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato incluye entre los objetivos de la ESO «comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura». Y su contrapartida en los objetivos de Bachillerato reza: «dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma» (2015).

Este Real Decreto está actualmente derogado por la entrada en vigor del cuerpo legislativo que lo sustituirá con la LOMLOE en los próximos años. Sin embargo, los dos Reales Decretos, correspondientes a las dos etapas de la ESO y del Bachillerato, incluyen estos mismos objetivos, palabra por palabra (Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022).

Los objetivos de etapa se reflejan sintéticamente en las competencias, las cuales, no obstante, son definidas de manera amplia y comprensiva. En nuestro caso, la

competencia que directamente recoge aquellos objetivos citados es la competencia de comunicación lingüística. La Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato describe de manera detallada las competencias en su primer anexo, y de la competencia de competencia lingüística dice, entre otras muchas cosas, lo siguiente:

- La acción comunicativa se da dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo no meramente recibe mensajes, sino que también los produce. En este sentido, se apuesta por el uso de metodologías activas para la consecución de la competencia.
- La competencia se produce en (y, por ello, también se desarrolla a través de) múltiples modalidades de comunicación y distintos soportes: oral, escrito, audiovisual, mediado por la tecnología, etc., pues lo fundamental es la interacción con otros individuos.
- No solo es un instrumento fundamental para la socialización, el aprovechamiento de la experiencia educativa y el aprendizaje en todo tipo de contextos, sino que además

Se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje. (2015)

- Entre sus cinco componentes se incluye el componente pragmático-discursivo.

Como antes, sin embargo, también esta Orden está derogada, en este caso por el Real Decreto 243/2022. Este, entre otras cosas, resalta que los alumnos y las alumnas al término de su educación básica han de expresarse «de forma oral, escrita, signada o

multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales» (2022), mientras que al completar el Bachillerato también lo han de hacer con fluidez.

De este modo, podemos ver la centralidad y el alcance que tiene en nuestra legislación educativa el desarrollo de formas adecuadas de comunicación, entre las cuales se encuentra la composición de textos escritos en forma de discursos o disertaciones. Además, la definición de la competencia en comunicación lingüística relaciona de forma explícita este aprendizaje con un horizonte mucho más amplio de la formación del alumnado: la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía, el espíritu crítico, el respeto a los demás, la resolución de conflictos, el desarrollo afectivo y el fortalecimiento de la curiosidad, la creatividad y el placer derivado del aprendizaje. De este modo, se reconoce el papel protagonista del uso de la lengua en la relación que establecemos con los demás y con el mundo que habitamos. Por eso, un desarrollo incompleto de esta competencia compromete no solo la habilidad para componer discursos orales o escritos, sino nuestra capacidad para habitar ese mundo. Lejos de ser entonces una competencia que favorecería una actitud narcisista o egotista, como a primera vista parece cuando pensamos en la figura del lector solitario o del parlanchín, nos introduce de manera decisiva en un universo compartido, en un mundo de símbolos y significados que nos preceden y nos atraviesan. Solo en esta fuga hacia los demás y hacia el mundo, somos nosotros mismos.

[Análisis de los errores discursivos observados durante las prácticas](#)

Ahora bien, volviendo a la observación con la que comenzaba este apartado, los alumnos y las alumnas de mi instituto no habían adquirido plenamente esta competencia, por lo que se pone en peligro el desarrollo pleno de las demás competencias y de los objetivos básicos de la etapa. De ahí que sea precisa, en mi opinión, una mayor cuidado al desarrollo de aquella y un mayor cuidado por parte de todos los docentes para que se favorezca su consecución.

En mi caso, para realizar una propuesta de intervención a través de alguna de las asignaturas del Departamento de Filosofía se ha de conocer previamente la forma en la que se manifiestan las dificultades o problemas que tiene el alumnado en la consecución de los logros asociados a la competencia lingüística. Para ello, lo primero será hacer una tipología de los principales errores que advertí al corregir los trabajos de los alumnos y las alumnas en las unidades didácticas que impartí. No obstante, aquí solo referiré

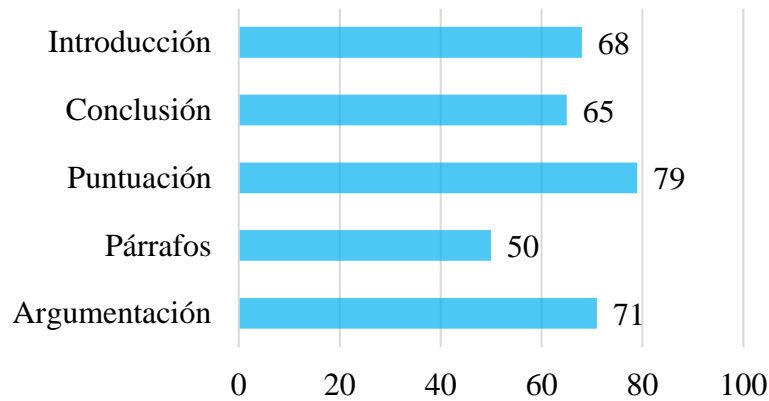
aquellos que se manifestaron en los trabajos de los alumnos y las alumnas de 2º de Bachillerato porque, en primer lugar, demuestran el estado de la competencia en el punto final de su desarrollo (última evaluación del último curso) y, en segundo lugar, y más importantemente, porque no dispongo en el momento de realizar este TFM de los trabajos del alumnado de 1º. Aun así, se entiende que los errores y deficiencias serían los mismos, presumiblemente con una mayor incidencia.

Dado que se trataba de una prueba escrita en forma de disertación libre en torno a una cuestión, los errores lingüísticos que se podían cometer a la hora de construir un discurso podían ser de tipo ortográfico, semántico, gramático (morfológico-sintáctico), discursivo o de presentación. Dejaré de lado los errores ortográficos porque, a pesar de que puedan considerarse importantes, no son, creo, tan centrales en la relación entre la comunicación y nuestra convivencia con los demás y el mundo, que es lo que aquí me interesa, y porque no permiten una intervención significativa desde las asignaturas de filosofía más allá de corregir esos errores. Algo similar sucede con los problemas o las deficiencias en la presentación del texto escrito. Por lo que refiere a los errores semánticos, tampoco aparecerán propiamente porque se vinculan principalmente con un mal aprendizaje de los contenidos del temario o con el conocimiento parcial de la lengua y, como antes, aquí solo se puede corregirlos o buscar formas de hacer más comprensibles los términos de la asignatura. Por eso, aquí únicamente consideraré, por un lado, los errores en la estructuración del discurso y, por otro, los errores gramáticos, pero solo en la medida en que atañen a deficiencias en la comprensión de la ligazón de las oraciones y sus términos entre sí.

El número de alumnos y alumnas cuyas redacciones se consideró fueron treinta y cuatro. La tipología de los errores y su incidencia entre este alumnado (cuyos porcentajes sobre el total se representan gráficamente) es como sigue:

- a) En la estructuración o composición (discursivos):
- Ausencia de introducción
 - Ausencia de conclusión
 - Fallos en la puntuación (puntos, comas o frases incompletas)
 - Ausencia de relación entre los párrafos o falta de ellos
 - Fallos en los pasos intermedios en la argumentación (se pasa de un concepto a otro sin mediar explicación, se dan cosas como obvias, etc.)

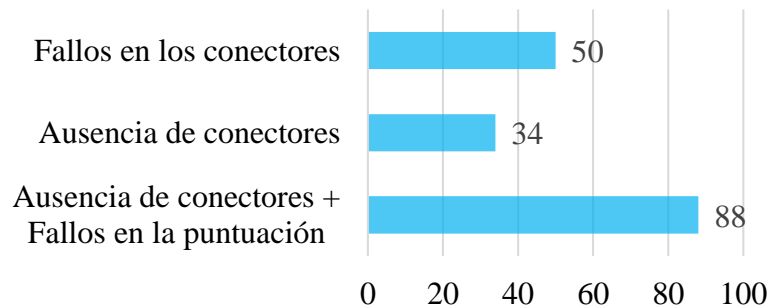
Errores discursivos



b) En la utilización de las preposiciones, conjunciones o subordinadas (gramáticos):

- Fallos en la utilización de la preposición, conjunción o pronombre relativo (utilizaré el término «conectores» para agruparlos)
- Ausencia de estos cuando se necesitan

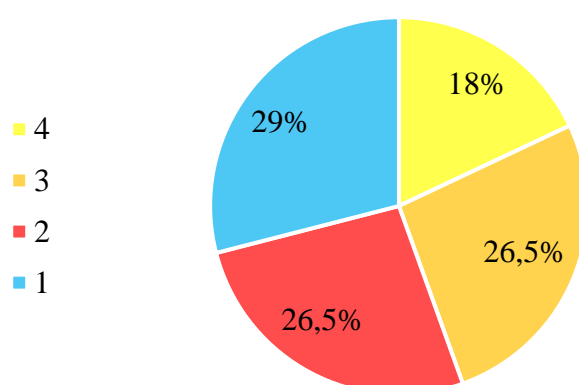
Errores gramáticos



En el segundo gráfico se ha optado por incluir la incidencia conjunta de los alumnos y las alumnas que no ponían todos los conectores con aquellos y aquellas que, según vimos antes, tenían fallos en la puntuación. En la mayoría de los casos, la ausencia de conectores se superponía con los fallos en la puntuación (pero no viceversa). Ambos problemas en la construcción del discurso están, creo, íntimamente relacionados, pues un texto cuyos frases se alargan exageradamente y no se delimita bien con puntos es más susceptible de incluir, en algunas de esas conexiones precarias entre frases, errores en la unión, esto es, en lo que he llamado los «conectores». Unos errores que, además, denotan las mismas dificultades para comprender el alcance de las oraciones, su lugar en la serie de proposiciones que estructuran una argumentación, etc.

De hecho, considero que, a la hora de valorar la calidad de un texto escrito, los problemas en la puntuación o en la conexión de las proposiciones u oraciones son aquellas faltas que más llaman la atención y más difícil hacen la lectura. Por eso, en la rúbrica que empleé para evaluar la parte correspondiente a la redacción para este instrumento de evaluación, los alumnos y alumnas que mayor número de estas faltas tenían puntuaban también peor. Aquí, incluyo esa rúbrica con los porcentajes de cada puntuación. Esta puntuación va de 1 a 4, siendo 4 la nota máxima.

Puntuación en la redacción del texto



Algunos datos a nivel estatal

Un análisis del estado de las habilidades lingüísticas entre el alumnado estudiante de Secundaria debiera poder partir de datos más sólidos que aquellos recabados por un profesor novato en prácticas. No obstante, es difícil encontrar este tipo de información. Por ejemplo, para una cuestión tan central como es la valoración del impacto que ha tenido el uso masivo de las redes sociales y aplicaciones de mensajería en la competencia de escritura de los y las adolescentes de España no se encuentran más estudios que los referidos a las modificaciones y «errores» ortográficos, cuestión que aquí no nos interesa en lo más mínimo. Suele ser un tema controvertido también el que tiene que ver con la comparación entre el estado de cosas actual y el pasado: ¿escriben peor los alumnos y las alumnas hoy en día con respecto a como lo hacían las generaciones pasadas? Pero la dificultad a la hora de valorarlo, más allá de las opiniones, variadísimas como no podía ser de otra manera, de los y las docentes, imposibilita un estudio riguroso. A pesar de ello, en un artículo recientemente publicado en la web de RTVE, el profesorado consultado, perteneciente tanto a niveles de enseñanza secundaria como superior, responde

mayoritariamente afirmativamente a la cuestión de si ha empeorado las habilidades de escritura del alumnado (Martín, 2022). En general, hacen alusión a los errores ortográficos y a la indistinción entre registros cotidianos y académicos de escritura, pero también aparecen varias referencias a las dificultades para elaborar textos con sentido, bien estructurados y argumentados. Este segundo tipo de consideraciones son las que aquí nos interesan.

En otro orden de cosas, según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021*, la lectura entre adolescentes (de 15 a 18 años) va en aumento y se constata que el 64,9% de la población consultada lee de manera frecuente, con una media de 12,5 libros de media al año (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2022). El 7,8% sería lector ocasional y el 27,3% se consideraría no lector, según este mismo estudio. Entre la población de 14 a 24 años consultada, el 74,8% responden afirmativamente a la pregunta de si leen libros en su tiempo libre, y los datos van en aumento año tras año¹. Estos datos son relevantes porque se suele señalar que la lectura es la principal herramienta en la adquisición y mejora de las competencias lingüísticas, y así viene recogido en las leyes educativas y los currículos oficiales, y se plasma los Planes de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI) de los centros educativos.

Podemos comentar también aquí los datos recabados por el Informe PISA realizado en 2018 que medía las competencias de comprensión lectora, matemática y científica en los alumnos de 15 años de 78 países. En este, España puntuó con 477 puntos en el ítem de comprensión lectora, el segundo resultado más bajo en su historia, 19 puntos por debajo de su resultado del 2015 y 12 puntos por debajo del promedio de la UE (Informe PISA, 2020). Se ha de mencionar, no obstante, que los resultados para Asturias cifran esta competencia con 495 puntos, por encima de la media europea. A los resultados de este informe se añaden los expuestos en el informe de la OCDE *Skills Outlook 2021: learning for life*, que concluye que la comprensión lectora está estancada en España, solo estando por delante de Grecia (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Para obtener estos resultados se comparó los resultados en el Informe PISA del año 2000 con los resultados de la prueba PIAAC (*Programme for the*

¹ Si bien se nos dice que del total de lectores de libros en todas las franjas de edad (un 67,9%), un 64,4% (como parte de ese porcentaje) lo hace en su tiempo libre y un 21,2% lo hace por trabajo o estudios, no tenemos los datos desagregados como para saber cómo se reparten estos grupos en la franja de edad que nos interesa: los y las adolescentes y los y las jóvenes.

International Assessment of Adult Competencies) de 2012, que medía los resultados de esa misma generación al cumplir 27 años. El informe de la OCDE señala que, si bien el alumnado en España nota un mayor entusiasmo general en los y las docentes que en la media de los países de la OCDE, el grado de estimulación hacia la lectura es menor: -0,309 en España frente a -0,024 en la UE.

3.3. Justificación y objetivos

Con todo esto en mente, se presenta aquí la siguiente propuesta de innovación. Esta tiene como principal objetivo mejorar las distintas habilidades relacionadas con la adquisición de la competencia de comunicación lingüística y, en particular, aquellas dimensiones de esta relacionadas con la capacidad de construir un discurso propio bien estructurado y argumentado.

Se parte además del presupuesto de que el aprendizaje de la lógica y la retórica puede favorecer este desarrollo. En los contenidos de la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato se incluyen en el sexto bloque, «La racionalidad práctica», los siguientes ítems:

- Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la filosofía.
- La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad.
- La lógica proposicional.
- La Retórica y la composición del discurso.
- La argumentación: reglas y herramientas del dialogo y la demostración de argumentos.
- Filosofía del lenguaje: el problema filosófico de los conceptos universales y el error argumentativo de la generalización apresurada. (Decreto 42/2015, 2015)

Adicionalmente, en el primer bloque de esta misma asignatura, «Contenidos transversales», se incluye la «composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación», que complementa lo anterior. De este modo, vemos que las consideraciones acerca del lenguaje, la comunicación, la composición del discurso, la retórica, la argumentación y la lógica tienen un lugar propio en el temario filosófico y que, además, su estudio no está meramente circunscrito al estudio «teórico» de una rama más de la filosofía, como pueden

aparecer estas cuestiones cuando se coge algún manual de lógica elemental, sino que se entiende íntimamente vinculado a la razón práctica y a nuestra dimensión comunicativa y comunitaria, con otros y con el mundo.

Un segundo objetivo, mucho menos importante en lo que concierne a la educación de los alumnos y las alumnas pero quizá interesante para los y las docentes de esta asignatura, es que se quiere encontrar una manera más adecuada para impartir y evaluar estos contenidos que los que, quizá, son normalmente empleados. Se parte aquí de una apreciación ineludiblemente subjetiva, basada en la propia experiencia escolar del autor y en su estancia de prácticas durante este mismo Máster, según la cual estos contenidos (especialmente los relacionados con la lógica formal) tienen una posición precaria en el conjunto de la asignatura. Esto conlleva que muchas veces se dejen sin impartir si hay problemas de tiempo o que se vean de manera superficial y desligada de la mayoría de otras cuestiones que aparecen en el temario de la asignatura y, especialmente, de los contenidos de filosofía práctica que componen ese sexto bloque. Por eso, parece necesario lograr una mayor integración de los contenidos lógico-retóricos en el conjunto de la asignatura. Y esto, además, se puede conseguir encontrando una metodología que sea más atractiva para estudiantes y docentes.

El trabajo de la competencia de comunicación lingüística y de los objetivos generales de etapa vinculados a ella no son competencia solo de la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato, claro. Aquella ha de ser abordada por todas y cada una de las asignaturas del currículo y de manera prioritaria, presumiblemente, por parte de las asignaturas de *Lengua castellana y literatura*. Sin embargo, no es menos cierto que las asignaturas de filosofía tienen como uno de sus principales cometidos el trabajo sobre y a partir del lenguaje. Si la filosofía tiene algo que ver con el pensamiento, tiene también algo que ver con el lenguaje. Y no es necesario aceptar una relación unívoca entre el pensamiento y el lenguaje para aceptar que existe tal relación. Sea en la forma de un apoyo externo para nuestro pensamiento, de una herramienta necesaria para su desarrollo que comparte la misma forma estructural básica, de un marco en el que el pensamiento nunca encuentra una correspondencia completa o, finalmente, de una dimensión más amplia que siempre amenaza con desintegrar desde dentro la rigidez del pensamiento, el lenguaje tiene un protagonismo indudable. Podemos llamar «discurso» a esta relación entre ambos términos: un discurso explícito como el de los libros y textos o uno implícito como el que denotan nuestros actos o nuestras ideas. Y además, el espacio que la filosofía le reserva a

este discurso no es nunca un espacio neutral como el que podrían dejar para él otras disciplinas, como la ya mencionada *Lengua Castellana*. Al contrario, es siempre un espacio «manchado», demarcado por una cuestión particular que siempre acaba remitiendo a un problema de nuestra razón práctica. Por eso mismo, es tan interesante reconocer la conexión interna entre la lógica y la retórica y las cuestiones de la ética, la política o la estética, como hace la programación de la asignatura de *Filosofía* al incluirlas en el mismo bloque, así como encontrar una metodología de enseñanza que respete y profundice esa conexión. Una conexión que es paralela a la que se puede trazar entre la competencia de comunicación lingüística y otras, especialmente las competencias sociales y cívicas y la competencia de conciencias y expresiones culturales.

Por último, esta propuesta de innovación comparte los objetivos básicos de los Planes de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI) de los centros, los cuales, sin embargo, las más de las veces no gozan de una adecuada aplicación.

3.4. Marco teórico

La pregunta ahora sería la siguiente: ¿cómo podría contribuir el estudio de la lógica formal, la retórica y la argumentación a la mejora de la construcción de discursos propios en el alumnado? Para responderla hemos de tener en cuenta los criterios de evaluación que desglosan los contenidos del temario de *Filosofía*.

Para empezar, la respuesta parece clara con respecto a la retórica y la argumentación. Las tareas que los retóricos clásicos consideraron para la preparación de un discurso pueden servir de guía para la tarea de enfrentarse a la redacción de un texto escrito. Así, el alumno o la alumna habrá de realizarse las siguientes preguntas:

- «¿De qué voy a hablar?»: *inventio*.
- «¿Cómo voy a organizar mi discurso?»: *dispositio*.
- «¿Cómo puedo transmitir de la forma más adecuada este contenido?»: *elocutio*.

Junto a la *memoria* y la *actio* estas son las cinco tareas que recomendaban los antiguos retóricos, las cuales aparecen todas (salvo curiosamente la *memoria*) entre los conceptos que incluye la programación de la asignatura. Además, también aparece ahí el

término que daban los retóricos a la primera de las partes del discurso: el exordio o introducción. Esta, junto con las partes que le siguen, a saber, la *narratio* o exposición de los argumentos y hechos del caso, la *argumentatio* o prueba de la tesis y refutación de los argumentos opuestos y la *peroratio* o conclusión, entre otras, pueden ser muy útiles para que el alumno o la alumna estructuren adecuadamente las distintas secciones que componen sus discursos. Esto es particularmente importante porque, si se recuerda, algunos de los fallos en la estructuración o composición que presentaban las redacciones analizadas estaban relacionados con la ausencia o los fallos en la introducción, la conclusión y la conexión adecuada entre los distintos párrafos y partes del discurso. Si ahora gracias al estudio de la retórica y sus conceptos se les hace patente la importancia que tiene realizar una buena introducción, conectarla con un desarrollo adecuado de las argumentos fundamentales del texto y concluir con un resumen de las ideas principales, entonces significa que estos conocimientos no solo figuran como anécdotas históricas sino como puntos de apoyo posibles para desarrollar nuestra comunicación presente.

De igual manera, los conceptos e ideas fundamentales de la argumentación son de gran ayuda para la composición correcta de un texto. Por ejemplo, los distintos razonamientos que se incluyan en el desarrollo del texto habrán de estar compuestos por sus correspondientes premisas y conclusiones. No se trata solo de que los alumnos y las alumnas sepan distinguir teóricamente estos dos componentes básicos de cualquier argumento, sino que apliquen conscientemente en sus composiciones esta distinción, sin que ello suponga, por otro lado, una rigidez exagerada que se trate de imponer *por encima* del texto. Lo mismo sucede con la distinción entre los argumentos deductivos e inductivos, el reconocimiento de silogismos, la identificación de posibles falacias formales o informales o el método de la reducción al absurdo. La familiaridad con estos conceptos permitiría al alumnado un acercamiento más consciente a la composición y les dotaría de un sentido más crítico con las ideas propias y ajenas. La argumentación permite que la estructura interna de los párrafos o partes del discurso sea coherente, adecuada, clara y, en última instancia, válida. Así que los y las docentes harían bien en utilizar las herramientas que la propia programación de la asignatura, en sus contenidos y criterios de evaluación, propone para trabajar la competencia lingüística del alumnado y desarrollar al mismo tiempo su compromiso social, político o su sensibilidad artística, entre otros aspectos.

Por último, hemos de considerar la funcionalidad del estudio de la lógica formal para lograr estos objetivos. En el currículo autonómico de la asignatura, es en particular

la lógica proposicional o lógica de enunciados la que aparece mencionada tanto en los contenidos de esta área, ya citados más arriba, como en los criterios de evaluación. Así, aparece el siguiente criterio: «Conocer en qué consiste la lógica proposicional, apreciando su valor para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental para las relaciones humanas» (Decreto 42/2015, 2015). Este se concreta en dos puntos: la utilización de este lenguaje para formalizar fragmentos de lenguajes naturales y la valoración de la argumentación lógica para llegar a acuerdos. Aparecen también varios conceptos relacionados en otros criterios de evaluación: «símbolo», «lenguaje formal», «juicio lógico», «estructura, reglas y herramientas básicas de la argumentación demostrativa», «argumento veraz», «falacia», etc. Se puede observar que la programación de la asignatura establece una relación clara entre el estudio de la lógica proposicional y la correcta formulación de pensamientos y argumentos, pero más allá de proponer la formalización de fragmentos (pequeños, se entiende) del lenguaje natural u ordinario no incluye otros usos. Por eso, aquí trataré de mostrar que la formalización de textos propios puede contribuir a mejorar la redacción y construcción del discurso al dotar al alumnado de herramientas para abordar conscientemente esta dimensión de la escritura.

Para ello podemos apoyarnos en un texto ficticio que comparte algunas características con las redacciones que evalúe para la unidad didáctica que impartí en las prácticas. Esta unidad fue preparada para la asignatura de *Historia de la Filosofía* de 2º de Bachillerato y llevaba el título de *La filosofía de Marx*. Como instrumento de evaluación pedí a mis alumnos y alumnas que compusieran una disertación acerca del fenómeno de la alienación y de su pervivencia en la actualidad. El texto que se presenta a continuación, si bien presenta algunas características que se observaron en las redacciones evaluadas, es solo una simulación, no uno perteneciente a un alumno o una alumna real.

La alienación consiste en que el propio valor de trabajo se transforma en un valor, los trabajadores tienen que vender su fuerza de trabajo a cambio de dinero, por lo que se convierten en mercancías, que es lo que hace la ideología. El proletariado tiene que darse cuenta de su clase y hacer una organización política para crear la revolución, que sería a la dictadura del proletariado, en la que llevará al comunismo, que sería el comienzo de la historia que Marx explica que no hay un plan, no habría clases sociales y se acabarían las alienaciones y habría una división del trabajo rígido, donde se consigue un valor abstracto, que sería el valor de uso. Hoy en día hay ya no existe esa alienación de la que hablaba Marx porque los obreros han obtenido mejores condiciones de trabajo

gracias a las conquistas del movimiento obrero y los sindicatos contra la alienación ya que hoy gozamos de días de descanso, vacaciones, derechos por enfermedad, horarios no abusivos, etc. Ahora hay mucha más variedad de trabajo y por eso los trabajadores encontraron motivación y ganas en algunos sectores de trabajo, por eso los trabajadores no buscan desconectar mucho del trabajo debido al aumento de salario y el disfrute en el trabajo. Aunque en algunos países se siguen dando esas condiciones.

Este texto tiene muchos problemas, tanto de tipo discursivo y argumentativo como de tipo teórico. Muchas oraciones son oscuras, y en el peor de los casos dicen algo rotundamente falso. Los conceptos del tema se suceden unos a otros, pero no parece haber una buena comprensión de su contenido y de la forma en que se engarzan entre sí. Además, el texto tiene bastantes problemas de puntuación así como falta una adecuada diferenciación de sus partes.

Se puede tomar este texto como un ejemplo de la mayoría de los problemas, dificultades o errores que se observaron en las redacciones de los alumnos y las alumnas. Hay una relación interna e íntima entre los errores más notables, que no es solo de naturaleza lingüística, sino que es al mismo tiempo, y esto es muy importante, de naturaleza teórica. Creo que son problemas paralelos las faltas en la puntuación o en la estructuración del texto, las faltas en los conectores, la enumeración superficial de conceptos o la falta de comprensión de algunas ideas filosóficas. A lo largo del proceso de evaluación, constaté que los alumnos y las alumnas que mejor escribían eran siempre los que mejor conocían el temario. Se puede pensar que hay una correlación entre el alumnado que escribe bien y el que lee bien, y que, a la vez, los hábitos de lectura se dan mayoritariamente entre los alumnos y las alumnas a quienes en casa más se les ha transmitido los valores del estudio. Sea cierto o no, creo que hay una conexión más íntima, a saber: la familiarización con los conceptos y las ideas del temario que permite el estudio permite una mayor seguridad a la hora de tratarlos y cuando no se da ese estudio se puede esperar que el tratamiento de las ideas filosóficas sea en gran medida externo a los conceptos y superficial. Así, aquellos y aquellas que no se han familiarizado lo suficiente con los contenidos no pueden más que encadenarlos de una manera forzada, externa y accidental. Esto toma dos formas posibles: por un lado, resulta en una retahíla apresurada de los conceptos que toma la forma de frases demasiado largas y sin unidad ni coherencia internas, y, por otro lado, en una sucesión de frases cortas que no tienen una relación clara entre sí y que no se componen adecuadamente en párrafos o unidades mayores de argumentación. En cambio,

la familiaridad que proporciona el estudio consigue que los conceptos y la argumentación que se presentan en un determinado tema de la asignatura abandonen ese carácter extraño con el que necesariamente tienen en el momento inicial del aprendizaje. Las ideas filosóficas se abren a la exploración del alumno o la alumna y le permiten descubrir caminos propios, al tiempo que vincula los conocimientos incluidos en la programación con un sentido crítico que los vuelve más frágiles pero más seguros.

Volvamos ahora de nuevo al texto que se presentó arriba e identifiquemos por medio de la lógica formal los errores que contiene. No obstante, hay que hacer notar que la formalización del texto en lógica proposicional tal y como aquí aparece no serviría de mucho porque en la mayoría de los casos las oraciones son distintas y no se consigue apreciar la marcha del razonamiento ni poder detectar los fallos que se dieran en esta. Para sortear este problema se puede recurrir a la sustitución de determinados términos por sus definiciones. Así se pueden «abrir» las proposiciones al convertirlas en enunciados moleculares, lo cual permite establecer más conexiones entre aquellas. Veamos algunos ejemplos de cómo se podría hacer esto a partir de algunas oraciones del texto de arriba.

- *[...] el propio valor de trabajo se transforma en un valor [...]* es una oración que no tiene mucho sentido. Se puede estar refiriendo a que el valor de las mercancías se determina a partir de la cantidad de tiempo de trabajo empleada para su producción o a que el trabajo (más correctamente, la fuerza de trabajo) pasa a ser algo que tiene un valor determinado, y por tanto una mercancía. Como proposición atómica que es (tiene un solo verbo), la lógica proposicional no nos puede ayudar. Pero si la convertimos en una molecular se pueden advertir sus conexiones por medio de este lenguaje formal. Supongamos que el alumno o la alumna pretendía decir algo como lo que dice la segunda interpretación mencionada antes. Entonces, realizaría la sustitución de términos más o menos como sigue: *el trabajo se compone de una determinada cantidad de tiempo de trabajo y se transforma en una determinada cantidad de tiempo de trabajo*. Esto se podría formalizar como $p \wedge p$ (p y p), lo cual sería redundante. Si, por el contrario, quisiera decir la primera de las interpretaciones, que la cantidad de tiempo de trabajo pasa a medir el valor de cualquier mercancía y que, por eso, el valor de la fuerza de trabajo empleada para la producción de una mercancía sería el valor de esta, tendría que sustituir el término «valor de trabajo» por «la cantidad de tiempo de

trabajo en la producción de algo», para que empezara a tener sentido la frase, pero no podría hacerlo porque no es eso lo que significa el primer término. Por tanto, cualquiera de los intentos de formalizar esta oración obligaría al alumno o la alumna a modificarla de base. No obstante, en el fondo, creo que el problema principal de esta oración radica en el verbo utilizado, «transformarse», lo cual no niega los anteriores problemas. Y dirigir la atención a los problemas que está causando ese verbo es algo que no puede hacer fácilmente la lógica proposicional por sus mismos principios.

- *La alienación consiste en que [...] que es lo que hace la ideología.* En esta oración parece que se está atribuyendo a la ideología causar la alienación y la mercantilización. La transformación podría ser algo como: *Si existe la representación falsa de los mecanismos del modo de producción capitalista (y por eso, existen estos mismos mecanismos), entonces se producen esos mecanismos del modo de producción capitalista*, que se podría formalizar como $p \wedge q \rightarrow q$. Esto es una tautología.
- *El proletariado tiene que darse cuenta de su clase [...] es una afirmación más o menos correcta de acuerdo con la teoría de Marx pero parece poco justificada.* Si se acepta que la unidad de la clase preexiste a su conciencia (esto es, que primero existe una clase y luego adquiere esta conciencia de serlo), que no estoy seguro de que se corresponda del todo con el pensamiento de Marx, se podría hacer la transformación a: *Si y solo si existe esta clase social, entonces tiene tales intereses, y si eso es cierto, entonces tiene que darse cuenta de que tiene esos intereses comunes*, formalizable así: $(p \leftrightarrow q) \rightarrow q \wedge r$. Lo interesante con esta formalización es que pone de manifiesto la última proposición, r , que se corresponde con el concepto de clase y su lugar en la teoría, que es justamente lo que está pobremente explicado.
- *[...] la revolución, que sería a [sic] la dictadura del proletariado, en la que llevará al comunismo, que sería el comienzo de la historia que Marx explica que no hay un plan, no habría clases sociales y se acabarían las alienaciones y habría una división del trabajo rígido, donde se consigue un valor abstracto, que sería el valor de uso.* Esta es una frase muy larga que contiene tanto fallos en algunas proposiciones o en su conexión de las frases como en el plano teórico. Se identifica la revolución con la dictadura del

proletariado, se dice que la revolución llevará al comunismo «en» la dictadura del proletariado, se deja sin explicar lo que quiere decir el concepto extraño del comienzo de la historia, se afirma que no hay ningún plan y a continuación se da algo parecido a un plan, y se incluyen entre las características de esta tipo de sociedades la división rígida del trabajo y la existencia del valor abstracto, que se identifica erróneamente con el valor de uso. Podría reescribirse como: *El cambio social (que sucede en la historia) por parte de alguna clase es lo mismo que aquello que se produce en el futuro (por tanto, no coincide con ese cambio social) si se da el cambio social por parte de una clase concreta (el proletariado) y si se da ese cambio social, entonces se dará el comunismo, y si se da este, se dará la historia; además si se da el comunismo, entonces no hay ningún plan para este y, a la vez, se dan algunas características: no hay clases sociales, no hay alienación, hay una división rígida del trabajo que, si se da, entonces se da alienación, y hay un valor abstracto, que si se da, entonces también se da alienación, y que es igual al valor de uso, la negación del valor abstracto.* Como se ve, la transformación ha producido una frase horriblemente larga y embrollada, pero al menos nos permite la formalización. Esta sería algo como:

$$[p \wedge q \leftrightarrow s \wedge (p \wedge r \rightarrow s) \wedge (s \rightarrow \neg p)] \wedge \{(p \wedge r \rightarrow t) \wedge [t \rightarrow u \wedge (u \rightarrow \neg p) \wedge \neg v \wedge v \wedge w \wedge \neg x \wedge y \wedge (y \rightarrow x) \wedge z \wedge (z \rightarrow x) \wedge (z \leftrightarrow \neg z)]\}$$

- Esta formalización pone de manifiesto los siguientes errores:
 - a) Se da una contradicción entre el cambio social que tiene lugar en la historia, p , y que el comunismo da comienzo a la historia, con lo que antes no existía la historia, $\neg p$. Esto indica que es preciso explicar mejor esta idea de Marx. Lo mismo sucede cuando se dice que no hay un plan para el comunismo, $\neg v$, y que hay algo así como un plan, v .
 - b) Se dan contradicciones entre la ausencia de alienación, $\neg x$, y la existencia de esta misma, x , que producen la existencia de la división rígida del trabajo y del valor abstracto, así como en la identificación del valor abstracto, z , con su negación, $\neg z$.

- c) Se identifica cualquier revolución, p , con la revolución proletaria, $p \wedge r$, y ambas con la dictadura del proletariado, s , que si se da, no se da ya el cambio social, $\neg p$, por lo que hay otra contradicción.
- d) Por último, el segundo miembro de la proposición lo compone una conjunción encadenada ridículamente larga. Ello tiene que mostrar la necesidad de modificar esa oración en el texto.

Se podría seguir con todos los errores del texto, pero creo que con esto es suficiente. Como se ve la formalización de las oraciones que componen la redacción tiene como objetivo sacar a la luz los errores que estas incluyen. Es cierto que, en el momento en que se incluye la sustitución de términos complejos por sus definiciones o, más bien, por aquellas definiciones que incluyen otros términos del propio texto, ya se manifiestan las contradicciones o faltas y no hace falta muchas veces proceder a formalizarlo en el lenguaje simbólico de la lógica proposicional. Además, no se puede obviar que la formalización, tal y como se ha presentado aquí, se ha hecho desde la perspectiva de quien ya se da cuenta de que hay ciertos errores en el texto. Es decir, que lleva un camino inverso al que la propuesta de innovación plantea: no se hace la formalización (y la sustitución de términos) y luego se observan los errores, sino que se observan estos y se hace la formalización en función de lo que se quiere mostrar. Esto es un problema importante porque parece poner en peligro el propósito fundamental de la propuesta. No obstante, creo que, si bien la formalización se hace desde la perspectiva de quien no busca errores, aun así el ejercicio reflexivo que implica, el hecho de que obligue al alumno o la alumna a demostrar en un fragmento de su escritura, favorece la toma de conciencia sobre la escritura propia.

También puede objetarse que algunos de los ejemplos de formalización presentados, en particular en último, son bastante complejos y que no se puede esperar que el alumnado pueda emularlo hasta el punto de que le sirviera para analizar cada una de sus frases. Esto es, en esencia, cierto. Pero, al igual que antes, tampoco se espera que sea necesario que se realice con tal nivel de minuciosidad para que aun así sirva para dotar de mayor reflexividad al acto de la escritura. En última instancia se acepta que, a pesar de lo planteado hasta aquí, como dice Garrido «el lenguaje que interesa a la lógica no es solo, ni principalmente, el lenguaje natural u ordinario [...] sembrado de redundancias, lagunas y ambigüedades», sino el lenguaje artificial que confecciona de cero (2001). Y que, por tanto, la utilidad de este instrumento que no coincide con el lenguaje natural es

muy limitada. Por ejemplo, se puede ver que traducir las conjunciones, proposiciones, pronombres y demás términos del castellano que enlazan las oraciones entre sí a los conectores con los que nos permite tratar la lógica de proposiciones es algo extremadamente espinoso y precario. Con todo, aquí se trata de lograr vincular los contenidos de la lógica formal (junto a los de la retórica y la argumentación) con la reflexión filosófica entendida en sentido amplio, con el desarrollo del sentido crítico, con la racionalidad práctica contenida en la ética, la política o la estética, y con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y las habilidades para elaborar discursos propios, escritos y también orales, que son fundamentales para construir las bases de nuestro pensamiento.

3.5. Desarrollo

El siguiente proyecto educativo está pensado para ponerse en práctica con alumnos y alumnas de la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato, en clases de al menos más de 15 personas, pero es susceptible de acomodarse a cualquier situación. Asimismo también requiere que el alumnado pueda disponer de acceso habitual a Internet y a redes sociales fuera del instituto y, preferiblemente, también durante el horario escolar. Se pueden distinguir cuatro momentos en su aplicación.

1. Los contenidos de argumentación, retórica y lógica formal

Se dedicarán algunas clases para poner los cimientos de los contenidos de argumentación, retórica y lógica formal. Una atención especial se reservará para la utilidad y necesidad de la retórica, las fases de composición de un discurso (*inventio*, *dispositio*, etc.), las partes de este (exordio, *narratio*, etc.), la importancia de una correcta argumentación, la diferencia entre las premisas y la conclusión y entre los argumentos deductivos y los inductivos, los tipos de falacias y silogismos, la reducción al absurdo, la utilidad de la formalización lógica del lenguaje natural, los tipos de conectores lógicos y sus condiciones y tablas de verdad. No obstante, en esta fase no se trata de realizar un estudio intensivo de estas ideas, pues su verdadero interés y, por tanto, el momento más propicio para su aprendizaje se encuentran «fuera» de esta rama de la filosofía. Es decir, el aprendizaje se llevará a cabo de manera conjunta con el aprendizaje de otras cuestiones de la filosofía,

principalmente los contenidos de la filosofía práctica (la ética, la política y la estética). Se quiere mostrar así que la razón por la que estudiamos esto es porque nos ayudan a pensar y comunicarnos en el mundo, en un lugar siempre concreto, desde el que no se pueden entender si no los problemas de la filosofía.

La evaluación de estos contenidos y criterios de evaluación no se llevará a cabo en este momento sino que se integrará junto a los restantes temas del bloque sexto «La racionalidad práctica».

2. El diario de clase

Cuando en un momento posterior se impartan los temas de este bloque se pondrá en marcha propiamente el proyecto. Conforme se vayan tratando los distintos contenidos de la disciplina en clase, se pedirá a los alumnos y las alumnas que publiquen un «diario» con las ideas, opiniones, intuiciones, críticas o sugerencias que les vayan asaltando a medida que se imparten. Este diario se realizará a través de una aplicación de *microblogging* como pudiera ser Twitter o alguna otra similar. Para ello, a los alumnos y las alumnas se les presentarán dos opciones: o bien pueden utilizar las cuentas personales ya preexistentes que tengan en esa red social o bien pueden crearse perfiles nuevos. En cualquier caso, se pretende que tengan acceso a un espacio que sea propio de la clase, cerrado al resto. Por ello, si eligen utilizar sus cuentas viejas pueden formar una «lista» compuesta solo por ellos y ellas y el/la docente.

En este espacio publicarán un mínimo de aportaciones a la semana (por ejemplo, tres) que tengan que ver con los contenidos tratados en clase, al menos tangencialmente. Estas entradas pueden consistir de reflexiones personales, críticas, aportaciones de noticias, obras de arte o contenidos relevantes y pertinentes, etc., aunque siempre han de contener un texto propio. Se fomentará que realicen comentarios sobre las entradas de sus compañeros y compañeras, pero sin que ello merme las reflexiones originales y propias. Estas entradas se valorarán en virtud de su coherencia, sentido, originalidad, corrección, pertinencia y consideraciones semejantes.

Por último, se ha de considerar la conveniencia de que las entradas de los alumnos y las alumnas en el diario sean paulatinamente cada vez más complejas estructural y argumentativamente. De esta manera, en cada tema se procederá primero con entradas

simples, de una o dos frases quizá, para llegar al final a entradas en las que se presenten razonamientos más largos. Esto permitirá ir avanzando progresivamente en el tratamiento de los conceptos de cada tema, al principio considerando unos pocos y al final organizándolos y valiéndose de todos ellos para el discurso, pero también en la puesta en práctica de los conocimientos del primer tema, dedicado a la argumentación y la lógica.

3. La lectura doble y la docencia de la filosofía práctica

Los temas que forman parte del bloque 6 «La racionalidad práctica» son en orden el de la Ética, el de la Filosofía política y el de la Estética. También se encuentran al final una serie de contenidos relacionados con algo que se podría llamar «filosofía» de la empresa; no obstante, estos contenidos y sus criterios de evaluación se pueden tratar transversalmente junto al resto de temas de la asignatura.

Cada semana, la primera sesión de clase se dedicará a la lectura grupal de las contribuciones de los alumnos y las alumnas al diario de la asignatura. Esta lectura tiene dos objetivos. Por un lado, la lectura, si bien orientada al tema filosófico-práctico que en ese momento se tenga entre manos (por ejemplo, alguna cuestión ética), prestará especial atención al mismo tiempo al análisis de la escritura, la corrección lingüística, la calidad de la argumentación (si la hubiere), la presencia de posibles falacias, la formalización lógica de esos fragmentos, etc. Por otro lado, el tratamiento de las cuestiones de filosofía práctica permitirá orientar las clases de esa semana en la dirección que el propio alumnado apunte en sus entradas del diario. De esta forma, son ellos y ellas quienes son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, dirigiendo alternativamente su mirada y su pensamiento a las distintas cuestiones. El docente, si bien habrá de tratar cada cuestión con la profundidad que se merezca, también tendrá que servir de guía en la exploración filosófica de su grupo, sin miedo, además, de que se le desvíe de la planificación inicial que había hecho de las clases.

Ha de quedar claro la conexión íntima que se quiere remarcar con esta lectura doble entre los contenidos lógico-argumentativos y los contenidos filosófico-prácticos. Aquí se parte de la idea de que el trabajo sobre los discursos, argumentos y, en general, las palabras que los expresan es al mismo tiempo un trabajo sobre los pensamientos y conceptos que esas palabras enuncian. Corregir los errores que un alumna o una alumna haya cometido en la redacción de sus entradas del diario permite un acercamiento a las cuestiones

filosóficas tratados en ellas que es más pausado y reflexivo, pues habrá de llevar al docente a plantear la pregunta de qué se quería decir y por qué se ha fallado en tal tarea.

4. La evaluación: la redacción y el «guion lógico»

Finalmente, el proyecto terminará con la elaboración de una redacción propia e individual que servirá de instrumento de evaluación para el tema. En esta se pedirá al alumnado que escojan tres entradas del diario de la clase mediante las cuales estructurarán un discurso escrito. De aquellas, una habrá de ser propia y las otras dos ajenas. El objetivo final de este discurso reside en que el alumnado consiga engarzar en un todo unitario y con sentido entradas literales dispares, organizando de tal manera las reflexiones que encajen virtuosamente al mismo tiempo que den lugar a un discurso rico, fluido y original.

Esta redacción irá acompañada de su «guion lógico» correspondiente. Este consistiría en la identificación y transposición de la estructura de ese discurso a otro documento, que, de este modo, pondría de manifiesto el esqueleto argumentativo y lógico de aquel. En este se incluirían lo siguiente:

- Las distintas partes del discurso: exordio, *narratio*, *argumentatio*, *peroratio* (desde luego, no hace falta emplear estos términos). La inclusión e identificación de estas partes no se ha de plantear como una forma rígida en la que se fuerce a encajar al texto, sino que el alumno o la alumna tienen libertad para estructurarlo como mejor le parezca, siempre y cuando se incluyan, de alguna manera, los contenidos correspondientes a esas partes y se pueda justificar su modificación, integración o incluso eliminación.
- La forma general de los argumentos, identificando sus premisas y sus conclusiones y demás rasgos (por ejemplo, si es deductivo, inductivo, etc.), y el modo en que se integran y se suceden unos a otros. También se pueden señalar los silogismos, si los hubiera, e incluso las falacias que se crea oportuno incluir para la argumentación (téngase en cuenta que la inclusión de una falacia o de un argumento ambiguo no es necesariamente censurable).
- La formalización de las oraciones en las que se expresen las tesis principales o los puntos más destacables del desarrollo argumentativo del discurso. Esta formalización se llevará a cabo según el método explicado más arriba, a saber, la sustitución de términos por sus definiciones. Puede que esta sea la

parte más problemática y difícil en la propuesta de este guion. Pero aun teniendo en cuenta los problemas que se señalaron en el anterior apartado, creo que puede ser una buena herramienta.

- Las preposiciones, conjunciones, pronombres relativos que introduzcan oraciones subordinadas, etc. del castellano, a los cuales antes dimos el nombre de «conectores», que cumplan una función importante en la trama del discurso. Estos se señalarán y se justificará brevemente su inclusión.

¿Cómo se estructura el texto? ¿Cómo se suceden las distintas oraciones? ¿Cómo se llega hasta cada una de las entradas literales y cómo se continúa a partir de ella? ¿Cuál es el sentido general del texto y qué se pretende argumentar? Estas son algunas de las preguntas que los alumnos y las alumnas han de plantearse y que, se espera, dotarán de mayor atención y reflexividad su escritura y, a través de ella, su pensamiento.

3.6. Metodología

Con este proyecto educativo se quiere utilizar una metodología activa y participativa. Las entradas de los alumnos y las alumnas puestas en común son el principal motor de las consideraciones posteriores hechas en clase y la guía para el profesor o la profesora. Los y las estudiantes han de sentir en todo momento que lo que se les imparte es algo que les afecta personal e íntimamente, y ello por varias razones. Por un lado, porque así se consolida un acercamiento a la filosofía más como herramienta cotidiana que como dogma o colección doxográfica. Difícilmente podríamos hablar de la constitución de un pensamiento crítico, signifique este concepto lo que signifique, de ser de otra manera. Por otro lado, porque el conjunto de temas implicados en este proyecto atañe a todo lo relacionado con la filosofía práctica, con lo que la conexión inmediata con nuestra vida diaria debiera estar presente en todo momento.

Además, utilizar una red social que es probable que ellos y ellas ya utilicen como forma de expresión fuera del ámbito académico es también una forma de acercar este proceso de aprendizaje y sacarlo de las constricciones que impone el aula. Es además una forma de enriquecer el aprendizaje mediante las TIC y desarrollar la competencia digital. A este respecto, la actividad se plantea en un primer momento para que el alumnado publique fuera del horario escolar sus entradas semanales, pero sería idóneo que pudieran

asimismo publicar las reflexiones que se les ocurran durante el propio transcurso de la clase. La principal razón de esta preferencia es que, además de servir para fomentar la conexión que se trata de establecer entre el dentro y el fuera del aula, este tipo de aportaciones obligatorias se convierten en una carga y un extrañamiento en el momento en el que se desligan del contexto natural del que surgen. No podemos pretender que los alumnos y las alumnas vayan a estar tan implicados e implicadas en los contenidos y temas de clase una vez que salgan por las puertas del instituto.

A este respecto, hay que considerar si la totalidad del alumnado del grupo tiene acceso a móviles o dispositivos que permitan la conexión a Internet y la utilización de redes sociales. Si no fuera el caso, se podría tratar de conseguir un préstamo por parte del centro o, al menos, que el alumno o la alumna pueda utilizar un dispositivo durante el horario lectivo.

Por último, me gustaría señalar la virtud que existe en el proceso de construir un discurso a través de las aportaciones de otros y otras. Lejos de demarcar el espacio del discurso como un ámbito particular, individual y cerrado sobre sí mismo, a través de esta serie de actividades se trata de reconocer la importancia, y es más, la necesidad, de la participación colectiva en un proyecto. Las formas en las que pensamos, y de esto debería dar cuenta también la historia de la filosofía, dependen de la construcción sucesiva y alternativa de muchos/as hombres y mujeres a lo largo de los siglos, así como de la intersección de múltiples esferas y estratos de comunicación que nos atraviesan en nuestro presente: familia, amistades, compañeros/as, vecinos/as, esfera pública, un profesor o una profesora que tuvimos en el instituto, un libro extraño que encontramos en una librería de viejo y un largo etcétera. Nos constituimos en sociedad y esta se constituye en nuestra acción recíproca. Por todo esto, tanto en los comentarios en grupos, discusiones o debates que se planteen en el aula a raíz de las entradas del «diario», como en la redacción de estas y, finalmente, en la construcción de un discurso propio y ajeno al mismo tiempo, se persigue poner en práctica y ante nuestros ojos la naturaleza de lo colectivo y las virtudes democráticas y potencialmente emancipatorias que esto entraña.

3.7. Evaluación y seguimiento

Para empezar, se ha de tener en cuenta que la evaluación de cada tema del bloque sexto (salvo el primero dedicado a la lógica, la argumentación y la retórica) está incluyendo, además de la evaluación de ese tema, la perteneciente al primer tema. Por eso mismo, habrá que dividir la calificación de cada tema en dos componentes, de los cuales solo la parte que evalúe el tema que corresponda, sea Ética, Filosofía política o Estética, será definitiva. La otra parte se incluirá en un proceso de evaluación continua hasta el último tema del bloque.

La evaluación de cada tema se hará mediante tres rúbricas: una que calificará la participación en el diario, otra que calificará la redacción final y una última para calificar su guion. Así, se dividirá la nota total en tres partes: la primera contará un 30% sobre el total, la segunda un 40% y la tercera el restante 30%.

Para puntuar en la primera parte se requiere cumplir con la participación mínima de tres entradas semanales en el diario. En casos excepcionales y con causa justificada, se puede permitir no cumplir este requisito alguna semana si el total de contribuciones es igual o superior al número de semanas multiplicado por tres. Es muy importante que se transmita a los alumnos y las alumnas la importancia de la participación en el diario. Es esta la que da sentido a todo el ejercicio, tanto a través de la reflexión grupal y el aprendizaje en común como a través de la redacción final que necesita de la variedad de perspectivas.

La rúbrica daría cuenta de las participaciones semanales de cada alumno y alumna y de la valoración en una serie de cuatro aspectos: corrección lingüística, originalidad, pertinencia, síntesis². Cada uno de estos ítems se valora en una puntuación de 1 a 3, dando una puntuación máxima de 12. No obstante, el máximo es sobre 10, con lo que se permite que alguno de estos puntos no sea del todo conseguido. Con esto, se trata de no desanimar a los y las estudiantes y poder tratar sin constricciones formas para mejorar cada uno de esos aspectos de sus entradas.

La segunda parte de la evaluación se realiza mediante la valoración de la redacción. Como se dijo, esta tiene que tomar como referencia tres entradas, una de ellas propia y

² Véase el Anexo A.

las otras dos de compañeros o compañeras, las cuales se trata de incluir de manera literal en el cuerpo de la redacción. Cuando esto no se pueda manteniendo la coherencia del texto, pueden hacerse ligeras alteraciones. La longitud aproximada de la redacción depende del temario que pretenda evaluarse y la cantidad de carga docente que se haya visto implicada. De cualquier manera, tampoco parece adecuado que sobrepase las cuatro páginas escritas a ordenador, y la extensión mínima orientativa será de una y media o dos.

Lo más importante es la elaboración de un discurso propio por lo que se penalizará muy negativamente utilizar los apuntes o el libro de texto para rellenar espacio. La rúbrica valorará, al igual que en el caso anterior, la corrección lingüística, la originalidad, la pertinencia y, de manera especial, que se logre la eficacia del discurso compuesto: coherencia (se juntan bien las entradas escogidas), estructura argumentativa y riqueza compositiva³. En total son seis ítems con una valoración de 1 a 5 (en la rúbrica solo figuran las calificaciones extremas y la intermedia), dando un máximo posible de 30. A esta calificación se le aplicará la conversión necesaria para obtener el 40% de la nota final.

Por último el guion trata de plasmar la estructura interna del discurso. Como se dijo, se señalarán las partes del discurso, la forma de los argumentos y su relación mutua, la formalización lógica de las principales tesis y las partículas lingüísticas que funcionan como conectores. El objetivo de este ejercicio es que se tome plena conciencia de cómo se construye un texto y del sentido y lógica interna que tiene. Es por ello por lo que un aspecto importante para la valoración es la exhaustividad. La rúbrica consta de dos apartados, corrección y exhaustividad, valorados sobre 5 cada uno⁴.

De este modo, la confección de la nota final provisional de cada tema se hará a partir de estas tres notas parciales obtenidas con las rúbricas. La nota final definitiva de cada tema se realizará transformando el 70% de la nota no continua a su correspondiente 100%, mientras que el 30% de nota continua de cada tema se valorará para componer una única nota que corresponderá al tema de lógica, argumentación y retórica.

³ Véase el Anexo B.

⁴ Véase el Anexo C.

4. Propuesta de programación docente

4.1. El instituto

La presente propuesta de programación docente se caracteriza por una notable generalidad. Se cree que la forma de impartir la asignatura que se plantea puede ser oportuna en muchos contextos distintos, pues no plantea dificultades insalvables en su aplicación en la práctica.

Ahora bien, su redacción se ha hecho con la mirada puesta en el instituto concreto en el que el autor estuvo realizando las prácticas docentes en el segundo semestre del curso 2021-2022. Esta contextualización afecta más por el lado de los problemas que se consideran que por la situación geográfica o socioeconómica del alumnado y la localidad. El problema es el siguiente: ¿cómo conseguir que los alumnos y las alumnas de 1º de Bachillerato se interesen por la filosofía y encuentren en ella herramientas para su desarrollo? Se entiende, entonces, que la mayor parte de ellos y ellas no empiezan el curso con grandes expectativas sobre lo que les puede ofrecer la asignatura, sino que la suponen una suerte de continuación de *Valores Éticos*, la cual consideraron en su momento una asignatura «maría» carente de importancia. Al mismo tiempo, sin embargo, se necesita que la nueva asignatura enlace de alguna manera con lo que ya conocen. Estas dos orientaciones, la necesidad y el objetivo de interpelarles y el enlace con el temario y las cuestiones de *Valores Éticos*, nos lleva aquí a proponer una asignatura que parta de las cuestiones asociadas a la filosofía práctica para construir los itinerarios que se seguirán durante todo el curso. El bloque 6 de los contenidos de la asignatura, «La racionalidad práctica», integrado por las cuestiones de la ética, la filosofía política y la estética, tiene que servir tanto de punto de partida inicial como guía para proseguir las problemáticas por sendas más «teóricas».

El desarrollo de la programación tratará de dar cuenta de esto. Solo resta resaltar la importancia que tiene, para la consecución de estos objetivos, una atmósfera docente y profesional dentro del instituto que acepte de manera grata las innovaciones, los trabajos interdisciplinarios e incluso las improvisaciones que caracterizan muchas veces esta profesión. Por cuanto a las características del alumnado, como se dijo antes, el instituto puede formar parte de localidades grandes, medianas o pequeñas, con más o menos diversidad

cultural y social. No obstante, como se parte de una situación de indiferencia por parte de los alumnos y las alumnas hacia su proceso de aprendizaje, se cree, quizá de manera equivocada, que esta suele darse en institutos más grandes pertenecientes a núcleos de población de mediano o gran tamaño.

4.2. Objetivos

Una serie de objetivos guían la realización de esta programación. Se pueden agrupar en dos bloques: los objetivos generales de la etapa del Bachillerato y la concretización que reciben en los objetivos de la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato.

En el primer caso, los encontramos en el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En este se dice que esta etapa «contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan» (2014):

- 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 y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- 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.

En el segundo caso, los objetivos de la asignatura de *Filosofía* de 1º de Bachillerato los podemos encontrar en el Decreto 42/2015 por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Según este, en esta asignatura se «procura el desarrollo de las siguientes capacidades del alumnado» (2015):

- a) Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los conceptos y términos específicos en el análisis, la argumentación y el debate.

- b) Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando racionalmente tanto las ideas como las conductas, no aceptando ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis riguroso.
- c) Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo tanto para la búsqueda de una definición colectiva de verdad como para la búsqueda de nuevas soluciones a los interrogantes planteados.
- d) Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- e) Analizar y comentar textos filosóficos, considerando tanto su coherencia interna como su contexto histórico, expresando tanto por escrito como oralmente y de forma clara los problemas que plantean, y valorando críticamente los enfoques que ofrecen sobre las cuestiones tratadas.
- f) Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y autónomo: búsqueda y selección de información en diversas fuentes, incluidas las Tecnologías de la Información y la Comunicación, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, mostrando rigor intelectual en el planteamiento de los problemas y en la búsqueda de soluciones.
- g) Adoptar una actitud crítica ante cualquier tipo de desigualdad y discriminación social, ya sea por motivos de sexo, raza, creencias u otras circunstancias, tomando conciencia de los prejuicios que subyacen en las propias formas de pensamiento.
- h) Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón como instrumento de transformación y cambio a la hora de construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.
- i) Conocer y examinar críticamente alguno de los aspectos más relevantes acerca de la naturaleza de las acciones humanas desde las dimensiones ética, técnica y estética, valorando críticamente su capacidad transformadora, así como las diversas repercusiones que pueden tener sobre la vida individual y social.
- j) Conocer y examinar críticamente alguno de los aspectos más significativos de la sociedad, especialmente en lo relativo a cuestiones como la construcción de

los derechos o la legitimación de poder, valorando los esfuerzos por constituir una sociedad democrática e igualitaria basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa del medio natural.

- k) Valorar los intentos por construir un orden mundial basado en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.
- l) Consolidar las competencias sociales y cívicas, fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.
- m) Desarrollar una conducta cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, y con la defensa de la naturaleza, mostrando actitudes de responsabilidad social y participación en la vida comunitaria.

4.3. Contribución de la materia al logro de las competencias clave

De nuevo, siguiendo con el Decreto 42/2015, podemos registrar aquí la aportación de la asignatura de *Filosofía* al logro de las competencias clave, que aquí se ha considerado dejar íntegra. Además, sobre ella añadiremos algunas notas propias.

Competencia en comunicación lingüística

Su propia naturaleza discursiva y deliberativa promueve que se incorporen a la práctica regular del aula situaciones comunicativas de diferente modalidad y en diferentes soportes. Así, por ejemplo, el alumnado tendrá que movilizar conocimientos y habilidades relacionadas con la producción oral en diferentes contextos (debates en pequeño o gran grupo, exposiciones orales, pequeñas conferencias...), con la lectura e interpretación de textos de distinto género (ensayísticos, literarios, periodísticos...) y en distintos soportes (libro impreso, prensa, formatos digitales...) y con la producción propia de textos escritos (comentarios de texto, pequeñas disertaciones, participación en blog...). De manera simultánea al desarrollo de estas destrezas se adquieren las actitudes y valores propios de

la competencia, como, por ejemplo, el desarrollo del espíritu crítico, la valoración del diálogo como herramienta esencial para resolver conflictos y posibilitar una convivencia armónica, el ejercicio activo de la ciudadanía, el ejercicio de la escucha, el interés y la actitud positiva hacia el debate racional, la argumentación, etc.

Además, esta programación tiene en especial consideración el desarrollo de esta competencia. Para eso pone en práctica una propuesta de innovación que utiliza los contenidos de la propia asignatura para cultivar, a lo largo de todo curso y en distintos trabajos, la capacidad del alumnado para construir discursos propios, permitiendo así la profundización de los contenidos, el sentido crítico y la capacidad argumentativa.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Tiene que ver, en primer término, con el acercamiento de la materia a los modelos generales de interpretación de la realidad, del conocimiento o del ser humano que han enmarcado, orientado y determinado la actividad científica y tecnológica a lo largo de la historia. Además, las prácticas metodológicas asociadas a la materia promueven de manera notable destrezas esenciales en la actividad científica, como, por ejemplo, el rigor argumentativo, la producción de juicios fundamentados, la identificación de preguntas relevantes... Por último, y dado el enorme impacto de la ciencia y de la técnica en la configuración del presente individual y social, resulta imprescindible la aportación de la Filosofía al desarrollo de actitudes y valores propios de la competencia, particularmente los vinculados a la formación de un juicio mesurado, informado y crítico que todo ciudadano y toda ciudadana deberían poder articular en relación con la actividad científico-técnica, así como los relativos a la participación activa en la orientación del progreso científico y técnico, de manera que este responda a las demandas sociales de bienestar, igualdad y justicia, y no a intereses económicos o políticos espurios.

De igual forma que antes, también aquí la propuesta de innovación permite un desarrollo especial de esta competencia al tratar la lógica formal como un instrumento de pleno derecho para la mejora del pensamiento.

Competencia digital

Las aportaciones a la competencia digital se centran, por un lado, en la creación de contenidos digitales para la comunicación de conclusiones de los aprendizajes, así como en el diseño y utilización de foros para el intercambio y la deliberación pública sobre algunas cuestiones abordadas en la materia. Además, y dada la naturaleza esencial de la Filosofía como saber crítico, promueve el desarrollo de actitudes y valores para el análisis racional de las tecnologías y los medios tecnológicos como agentes transformadores de la vida individual y de las relaciones sociales, los riesgos y las oportunidades que abren, etc.

Competencia aprender a aprender

Esta está esencialmente vinculada con las habilidades para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. A tales fines contribuye la materia desde dos flancos fundamentales: en primer lugar, reflexionando sobre algunos conceptos de naturaleza psicológica (estructura y formación de la personalidad, motivación, emoción, voluntad...) que favorecen tomar conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre los factores que pueden facilitar o dificultar su puesta en marcha y su curso, la identificación de metas o la perseverancia necesaria para alcanzarlas. En segundo lugar, la materia contribuye al desarrollo de destrezas de autorregulación y control del proceso de aprendizaje, tanto a escala individual como grupal. En efecto, prácticas comunes como la realización de pequeñas disertaciones o trabajos de investigación en grupo, en tanto que estas responden a pautas explícitas, promueven habilidades imprescindibles para el aprendizaje autónomo, tales como la planificación, que sitúa las metas y el plan de acción para alcanzarlas, la supervisión, que analiza permanentemente el ajuste del proceso a los fines previstos, o la evaluación, desde la que se revisa tanto el curso como el resultado del aprendizaje.

Competencias sociales y cívicas

En tanto realiza aportes esenciales para el conocimiento de la sociedad y el Estado, capacita para el análisis crítico de su funcionamiento y favorece actitudes y valores de participación cívica, responsabilidad con lo colectivo y compromiso en la transformación y mejora del entorno social, político, cultural y medioambiental. Así, por ejemplo, con el

objetivo de capacitar al alumnado para el análisis crítico de su entorno social y político más inmediato, la materia aborda cuestiones relativas al origen de la sociedad y del Estado, a la legitimación del poder, a la naturaleza social del hombre, a la relación dialéctica de mutua determinación entre el individuo y la sociedad, o a la incidencia de los procesos de socialización en la formación de la personalidad individual. Tales cuestiones permiten un acercamiento imprescindible para comprender el dinamismo y la complejidad social, interpretar fenómenos, problemas o conflictos sociales. Asimismo, al promover el análisis crítico de la realidad social, la argumentación y el debate racional, se estimulan actitudes de tolerancia, respeto a la diversidad, aprecio de los valores democráticos como soportes imprescindibles de la convivencia, y de participación activa, responsabilidad y compromiso en la transformación social en la dirección de los valores de igualdad, justicia y libertad.

La naturaleza colaborativa y participativa del proyecto de innovación también permite un acercamiento al desarrollo de estas competencias al crear un espacio de interacción y autonomía del propio grupo para determinar el curso siguiente de la asignatura. Entre todos y todas, y a través de sus intereses, problemas y motivaciones colectivas, se convierten en los agentes de su propio aprendizaje.

Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Se concreta, en primer término, en un tratamiento específico de las condiciones y las fases del proceso creativo, de la oportunidad de asumir calculadamente riesgos como condición para la innovación y la evolución en el ámbito individual, profesional o social, así como del conocimiento y práctica de algunas técnicas para el desarrollo de la creatividad. En segundo lugar, las finalidades y las prácticas más generales de la materia alimentan destrezas básicas para el emprendimiento, como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la planificación del trabajo individual y grupal, el trabajo cooperativo, el diálogo, la negociación, la comunicación de resultados, etc.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

Aporta, en primer lugar, conocimientos de la herencia cultural referidos, fundamentalmente, a corrientes, escuelas y autores y autoras de la tradición filosófica, incluyendo

algún acercamiento elemental a la reflexión filosófica sobre el arte y la belleza. Simultáneamente, se procura que el alumnado comience a reconocer los marcos ideológicos generales de interpretación de la naturaleza, del ser humano y de la sociedad, que, en contacto con los contextos históricos respectivos, han ido sucediéndose a lo largo del tiempo y hacen inteligible el curso de corrientes culturales, estilos artísticos, etc. Por último, las prácticas cooperativas habituales en el aula favorecen el desarrollo de habilidades relevantes en la producción artística como el trabajo colectivo, la conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las producciones ajenas o el respeto y el aprecio de la diversidad cultural.

4.4. Metodología

El Decreto 42/2015 que nos está sirviendo de guía para la elaboración de esta programación docente establece distintas pautas o principios para orientar la forma de la docencia. Se pueden citar aquí algunas de sus principales indicaciones acerca de la metodología:

- Ha de ser esencialmente activa, entendiendo esto como que «el aula no sea prioritariamente concebida como espacio de flujo vertical del conocimiento, sino más bien, al modo del laboratorio o del taller, donde se generan productos concretos [...] que actúan como ejes vertebradores del proceso, y como situaciones-problemas cuya solución obliga a aplicar lo aprendido» (2015).
- Tales productos concretos han de ser socialmente relevantes, interpelando a los alumnos y las alumnas en sus esferas personales, profesionales y, en definitiva, ciudadanas.
- El alumnado ha de participar y responsabilizarse de su propio aprendizaje para que estos resulten significativos. Para ello, es muy importante la fase inicial de motivación, partiendo en la medida de lo posible de sus preocupaciones e intereses.
- El docente, si bien en cierta medida puede mantener por momentos un mayor protagonismo a través de sus explicaciones, ha de actuar más como un coordinador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Un aprendizaje que, como se dijo, se

concretará en productos de distinta naturaleza: oral o escrita, individual o grupal, en diversos códigos y en diversos escenarios.

Se concluye, por tanto, la necesidad de una metodología que permita un aprendizaje activo, colaborativo, significativo y principalmente basado en proyectos. Esto es lo que se quiere lograr también aquí y la solución al problema que se planteaba al principio de la programación por cuanto a cómo lograr la motivación y el interés del alumnado. Esta solución se concreta, como se anticipó, en el planteamiento de una asignatura que utilice los principales temas del bloque 6 para articular todos los restantes contenidos. Estos temas son los correspondientes a los contenidos de ética, filosofía política y estética. Cada evaluación comenzará con uno de tales tres temas, prosiguiendo luego con temas del resto de bloques. De este modo, se quiere poner en el centro de la cuestión, a lo largo de todo el curso y no solo al final, el modo eminentemente social y práctico de nuestras vidas, con el fin explícito de conseguir motivar e interesar a un alumnado que puede, comprensiblemente, no estar tan interesado en los temas de naturaleza metafísica o de la filosofía de la ciencia.

La conexión que posteriormente se establezca entre el primer tema de cada evaluación y los que le siguen es de la máxima importancia. En la organización y secuenciación de los contenidos se ha tratado de que se guarden todas las posibles correspondencias entre los sucesivos temas, pero el resultado final dependerá de la labor del profesor o la profesora y de sus alumnos y alumnas. Encajar, por ejemplo, los problemas de la filosofía política con aquellos que articulan la metafísica puede ser complicado. Mas es posible. Y, sobre todo, es la única manera de garantizar el acercamiento a la filosofía que aquí se pretende, como un todo de problemas entrelazados, y no como una sucesión de preguntas diferentes sin más relación entre ellas que la que tienen una cajera de supermercado y una científica. Pues la singularización de las distintas «ramas» de la filosofía participa del mismo extrañamiento que se da en el interior de nuestras sociedades por la división del trabajo, así como en el interior de nuestras vidas entre, pongamos, nuestro pensamiento y nuestros sentimientos, nuestra vida individual y social, entre el yo, el tú y el nosotros.

Aquí se quiere señalar que la conexión entre los sucesivos temas y las cuestiones, problemas y aprendizajes que ellos entrañan se ha de producir fundamentalmente a través del impulso que el propio alumnado transmita a la signatura. Por ello, la innovación que esta programación incluye, que lleva el título de «La mejora de la escritura a través de la

utilización de un guion lógico: un aprendizaje colaborativo y activo», pretende proporcionar una forma de canalizar este impulso a través del diario de clase y la lectura de las intervenciones con las que se comienza todas las semanas. Esta lectura parte de los problemas e intereses que plantean las propias alumnas y alumnos por lo que deben guiar la sucesión de los contenidos y actividades de la asignatura.

Por último, se quiere responder a la posible objeción de que modificar tan notablemente el orden de los contenidos, hasta el punto de mezclar constantemente las cuestiones de un bloque y otro, podría ser contraproducente. Esta preocupación es legítima pero creo que pasa por alto lo más importante. Lo que se quiere lograr con esta asignatura no es tanto el conocimiento supuestamente hábil del diletante que sabe diferenciar los distintos ámbitos de la filosofía como el desarrollo personal, social e intelectual de unos alumnos y unas alumnas en pleno proceso de maduración y en un contexto de desafección creciente hacia la escuela e incluso hacia lo social mismo. Si mediante esta asignatura se consigue que su vida se enriquezca en estas esferas, se podrá considerar todo un éxito.

4.5. Secuenciación y temporalización de los contenidos y criterios de evaluación

En la programación constan seis bloques, los cuales se ha considerado apropiado subdividir en doce temas. Estos se corresponden más o menos con las distintas ramas de la filosofía. De los doce temas, sin embargo, se propone que dos de ellos tengan una forma transversal a lo largo de todo el curso. El primero se corresponde con el primer bloque de la programación y ya viene planteado de este modo, como su propio nombre, «Contenidos transversales», indica. El segundo se corresponde con la parte final del bloque sexto, a la cual se le ha dado el nombre de «La Filosofía y la puesta en marcha de proyectos». Los restantes diez se organizan a lo largo de los tres trimestres del curso del siguiente modo.

Durante el primer trimestre, aproximadamente de septiembre a diciembre, se impartirán el tema 1, «¿Qué es la filosofía?», el tema 2, «La Retórica, la Lógica y la Filosofía del lenguaje», el tema 3, «La Ética» y el tema 4, «La Antropología filosófica». Tanto el primer tema, que forma una introducción al curso, como el segundo, que propiamente solo ocupará unas pocas clases expositivas, son temas cortos. A continuación, con el tema 3 se inicia el planteamiento de los grandes problemas filosóficos. Este tema pretende

servir de principal puente entre las asignaturas de *Valores Éticos* de la ESO y las nuevas asignatura de filosofía de Bachillerato. Finalmente, el tema 4, dedicado a la antropología, conecta las cuestiones éticas con problemas más amplios, relacionados con la historia de la humanidad, los tipos de sociedades y las formas de comprender y percibir el mundo de las distintas culturas y grupos. Así, se ponen las bases para volver al comienzo de la siguiente evaluación a las cuestiones de la filosofía práctica a través de la política.

En el segundo trimestre, que ocupa los meses de enero a marzo, se tratarán el tema 5, «La Filosofía política», el tema 6, «La Metafísica», y el tema 7, «La Filosofía de la naturaleza». Quizá no haga falta señalar que la conexión entre los temas 5 y 6 es delicada. Partiendo del modo más general de planteamiento de los problemas personales y sociales que nos habrá permitido la filosofía política, se han de plantear las cuestiones metafísicas y ontológicas como firmemente asentadas en la forma de pensar el mundo (natural, pero sobre todo social y político) de las distintas culturas, y en particular de los antiguos filósofos griegos. Se entiende aquí que la metafísica es una continuación de la política por otros medios. Lo mismo sirve para la filosofía de la naturaleza. Las consideraciones referentes a la naturaleza, además, permitirán un paso menos accidentado hacia el primer tema de la tercera evaluación, el de la estética.

En el tercer trimestre, de abril a junio, se impartirán el tema 8, «La Estética y la Teoría del arte», el tema 9, «La Epistemología o Teoría del Conocimiento», y el tema 10, «La Filosofía de la ciencia y de la tecnología». Las cuestiones que plantea el primero de estos temas son de índole tanto política y ontológica como epistemológica. Integran una reflexión práctica mucho más madura que aquellos problemas éticos con los que se empezaba el curso, siempre y cuando se procure un acercamiento al arte y a lo estético rico y detallado. A la vez, la reflexión epistemológica ha de continuar su recorrido. Los problemas de la teoría del conocimiento se sitúan aquí al final también por otra razón, pues se entienden, no como una propedéutica que censure a priori el desarrollo filosófico, sino como una crítica a posteriori altamente problemática y no concluyente. Lo mismo se puede decir del tema 10, que forma su continuación.

4.6. Contenidos y criterios de evaluación

A continuación se presentan los contenidos de la asignatura de *Filosofía* junto a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables asociados a ellos. Aquí se clasifican también según la ordenación en temas que se ha creído conveniente. Según el ya citado Decreto 42/2015, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de esta asignatura son los siguientes:

Bloque 1. Contenidos transversales

(Contenidos transversales: su tratamiento se hace a lo largo de todo el curso)

- Textos filosóficos y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con las temáticas filosóficas estudiadas.
- Composición escrita 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados y pensadoras destacadas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer el tema o problema abordado en fragmentos de textos filosóficos significativos.

➤ Analiza, de forma crítica, textos pertenecientes a pensadores destacados y pensadoras destacadas, identifica las problemáticas y las soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación y relaciona los problemas planteados en los textos

- Identificar las ideas más relevantes del texto y su estructura argumentativa y conceptual.
- Relacionar los problemas y las ideas presentes en los textos con la corriente filosófica a la que pertenece, con otras filosofías de la misma o diferente época, o con saberes distintos de la Filosofía.

con lo estudiado en la unidad, y/o con lo aportado por otros filósofos o filósofas o corrientes y/o con saberes distintos de la filosofía.

Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiada en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.

- Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Expresar sus propias opiniones sobre las temáticas estudiadas con coherencia, rigor argumental y creatividad, tanto oralmente como por escrito, mediante disertaciones, exposiciones orales, etc.

Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.

- Selecciona y sistematiza información obtenida tanto en libros específicos como internet, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías para consolidar y ampliar la información.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información en diferentes fuentes (libros especializados, internet, etc.), contrastando la pertinencia de las fuentes así como los contenidos escogidos.
- Sintetizar y organizar la información obtenida elaborando esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas cronológicas, etc.

- Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales,

- Elaborar listas de vocabularios de conceptos y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de textos de contenido filosófico.

tabla cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía.

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.

- Elabora con rigor esquemas, mapas conceptuales y tablas cronológicas, etc. demostrando la comprensión de los ejes conceptuales estudiados.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Dominar las técnicas de organización y presentación de la información como esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas, listas de vocabulario, etc.
- Utilizar cooperativamente las técnicas de organización y presentación de la información para argumentar sobre planteamientos filosóficos o explicar los ejes conceptuales estudiados, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de plataformas digitales.

Bloque 2. El saber filosófico

Tema 1. ¿Qué es la Filosofía?

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Conocer y comprender la especificidad e 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.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información de fuentes bibliográficas y de internet acerca de algunas circunstancias del contexto histórico determinantes en la aparición de la filosofía occidental y de las diferencias del saber filosófico con otros saberes prerracionales, recogiendo los resultados de la investigación en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas, etc.
- Reconocer las características específicas de la filosofía frente a otros tipos de saberes como el científico o el teológico, en relación con su objetivo, o el tipo de preguntas y problemas que aborda, organizando los resultados en una síntesis, tabla comparativa, etc.

- Reconoce las preguntas y problemas que han caracterizado a la filosofía desde su origen, comparando con el planteamiento de otros saberes, como el científico o el teológico.
- Explica el origen del saber filosófico, diferenciándolo de los saberes prerracionales como el mito y la magia.

- Señalar la especificidad del saber filosófico como un saber racional diferente de otros saberes racionales, valorando las actitudes que fomenta como la actitud crítica, la autónoma, la creativa y la de innovación, entre otras.

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.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar el vocabulario filosófico fundamental a partir del análisis de textos u otras fuentes.
- Definir términos filosóficos tales como razón, sentidos, mito, logos, arché, necesidad, contingencia, esencia, substancia, causa, existencia, crítica, metafísica, lógica, gnoseología, objetividad, dogmatismo, criticismo, entre otros, y elaborar un glosario de forma colaborativa, utilizando, fuentes bibliográficas e internet.
- Manejar con propiedad y precisión los términos y conceptos filosóficos en el análisis y comentario de textos, elaboración de resúmenes, síntesis, etc.

➤ Comprende y utiliza con rigor conceptos filosóficos como razón, sentidos, mito, logos, arché, necesidad, contingencia, esencia, substancia, causa, existencia, crítica, metafísica, lógica, gnoseología, objetividad, dogmatismo, criticismo, entre otros.

Contextualizar histórica y culturalmente las problemáticas analizadas y expresar por escrito las aportaciones más importantes del pensamiento

➤ Reconoce las principales problemáticas filosóficas

filosófico desde su origen, identificando los principales problemas planteados y las soluciones aportadas, y argumentando las propias opiniones al respecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la relación existente entre el contexto histórico-cultural y los problemas filosóficos a partir, por ejemplo, de las explicaciones del profesorado, consulta de fuentes bibliográficas, búsquedas en internet. etc.
- Identificar los principales problemas filosóficos planteados en cada etapa cultural europea y las propuestas de solución proporcionadas por las diferentes corrientes, vinculando tanto los problemas como las propuestas de solución a los correspondientes contextos históricos, a partir, por ejemplo, del análisis y comentario de textos.
- Expresar las tesis fundamentales de las corrientes filosóficas más importantes del pensamiento occidental y argumentar sus propias opiniones al respecto, elaborando, por ejemplo, una pequeña disertación escrita, una exposición oral, etc.

Identificar la dimensión teórica y práctica de la filosofía, sus objetivos, características, disciplinas, métodos y funciones, relacionando, paralelamente, con otros saberes de comprensión de la realidad.

características de cada etapa cultural europea.

- Expresa por escrito las tesis fundamentales de algunas de las corrientes filosóficas más importantes del pensamiento occidental.

- Identifica, relaciona y distingue la vertiente práctica y teórica del quehacer filosófico, identificando las diferentes

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las diferencias entre la dimensión práctica y teórica de la filosofía, identificando sus objetivos, métodos y funciones, así como las diferentes disciplinas que conforman la filosofía, a partir de las explicaciones del profesor o profesora o de otras fuentes, recogiendo las conclusiones, por ejemplo, en resúmenes, esquemas, exposiciones orales, etc.
- Comparar las características específicas del saber filosófico con modelos de comprensión de la realidad propios de otros saberes, elaborando, por ejemplo, una breve disertación.

Analizar de forma crítica, fragmentos de textos significativos y breves sobre el origen, caracterización y vigencia de la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad y con el planteamiento de otros intentos de comprensión de la realidad como el científico y el teológico u otros tipos de filosofía, como la oriental.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar textos breves y significativos de naturaleza filosófica sobre el origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, reconociendo el tema o problema que

disciplinas que conforman la filosofía.

➤ Lee y analiza, de forma crítica, fragmentos de textos breves y significativos sobre el origen de la explicación racional y acerca de las funciones y características del pensamiento filosófico, pertenecientes a pensadores, identificando las problemáticas filosóficas planteadas.

aborda, las tesis principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.

- Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos filosóficos sobre el origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, con las cuestiones estudiadas y compararlos con los planteamientos de otros modelos de comprensión de la realidad como el científico, el teológico o el de la filosofía oriental.
- Argumentar de forma crítica su opinión personal en relación con la problemática y las soluciones a la cuestión del origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía.

Bloque 3. El conocimiento

Tema 9. La Epistemología o Teoría del conocimiento

- El problema filosófico del conocimiento. La verdad.
- La teoría del conocimiento.
- Grados y herramientas del conocer: razón, entendimiento, sensibilidad.
- Racionalidad teórica y práctica.
- La abstracción.
- Los problemas implicados en el conocer: sus posibilidades, sus límites, los intereses, lo irracional.
- La verdad como propiedad de las cosas. La verdad como propiedad del entendimiento: coherencia y adecuación.
- Algunos modelos filosóficos de explicación del conocimiento y el acceso a la verdad.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes, explicando por escrito los modelos explicativo del conocimiento más significativos. ➤ Identifica y expresa, de forma clara y razonada, los elementos y las problemáticas que conlleva el proceso del conocimiento de la realidad, como es el de sus grados, sus posibilidades y sus límites.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar los elementos y las problemáticas que, desde el punto de vista filosófico, conlleva el proceso de conocimiento de la realidad, como es el de sus grados, fuentes, posibilidades y límites, a partir, por ejemplo, del análisis y comentarios de textos breves de contenido epistemológico de autores o autoras importantes.
- Comparar las diferentes respuestas a los problemas de los grados, fuentes, posibilidades y límites de conocimiento proporcionadas por las corrientes y autores o autoras más relevantes de la historia de la filosofía, elaborando una síntesis, un cuadro sinóptico, una tabla comparativa, etc.

Explicar y reflexionar sobre el problema de acceso a la verdad, identificando las problemáticas y las ➤ Conoce y explica diferentes teorías acerca del conocimiento y la verdad como son el idealismo, el realismo, el

posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir términos como gnoseología, razón, sentidos, abstracción, objetividad, certeza, duda, evidencia, escepticismo, autoridad, probabilidad, prejuicio, coherencia o adecuación, consenso, incertidumbre, interés e irracional entre otros, elaborando un glosario de forma colaborativa usando internet, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos breves de contenido gnoseológico.
- Reconocer las características más significativas de las principales teorías del conocimiento como son el idealismo, el realismo, el racionalismo, el empirismo, el perspectivismo, el consenso o el escepticismo, a partir por ejemplo, del análisis y comentario de textos breves de autores o autoras de estas corrientes o de sus comentaristas.
- Comparar las semejanzas y diferencias entre las diferentes teorías del conocimiento, elaborando, por ejemplo, una tabla comparativa, una composición escrita, una exposición oral, etc.
- Sintetizar los diferentes criterios y teorías de la verdad tanto en el plano metafísico como en el gnoseológico, tales como la verdad como coherencia, como correspondencia o adecuación, como consenso, entre otros, elaborando

racionalismo, el empirismo, el perspectivismo, el consenso o el escepticismo, contrastando semejanzas y diferencias entre los conceptos clave que manejan.

- Explica y contrasta diferentes criterios y teorías sobre la verdad tanto en el plano metafísico como en el gnoseológico, utilizando con rigor términos como gnoseología, razón, sentidos, abstracción, objetividad, certeza, duda, evidencia, escepticismo, autoridad, probabilidad, prejuicio, coherencia o adecuación, consenso, incertidumbre, interés e irracional entre otros, construyendo un glosario de conceptos de forma colaborativa, usando internet.

una breve disertación con las conclusiones y argumentar críticamente su propia opinión.

Analizar de forma crítica fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites, valorando los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.

➤ Analiza fragmentos de textos breves de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar fragmentos breves y significativos de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros, identificando con claridad sus respuestas a las cuestiones sobre los elementos, posibilidades y límites del conocimiento.
- Reconocer el esfuerzo de la filosofía por evitar posiciones dogmáticas, arbitrarias o prejuiciosas en sus intentos de explicación de la verdad y del conocimiento.

Tema 10. La Filosofía de la ciencia y de la tecnología

- Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia.
- Objetivos e instrumentos de la ciencia.
- El método hipotético-deductivo.
- La visión aristotélica del quehacer científico.

- La investigación científica en la modernidad, matemáticas y técnica como herramientas de conocimiento e interpretación fundamentales.
- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica, con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir términos epistemológicos como inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, realismo, causalidad, objetividad, relatividad, caos e indeterminismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos, composiciones escritas, exposiciones orales, etc.
- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas e internet en relación con el saber científico, para determinar cuál es su función social, su objetivo, y sus características

➤ Explica los objetivos, funciones y principales elementos de la ciencia manejando términos como hecho, hipótesis, ley, teoría y modelo.

➤ Construye una hipótesis científica, identifica sus elementos y razona el orden lógico del proceso de conocimiento.

➤ Utiliza con rigor, términos epistemológicos como inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, realismo, causalidad, objetividad, relatividad, caos e indeterminismo, entre otros.

principales, comparándolas con la función, objetivo y características del saber filosófico.

- Identificar las tipologías básicas del saber científico y los métodos característicos de cada una, reconociendo las diferencias y semejanzas entre ellos a partir, por ejemplo, del análisis de algunas teorías científicas en el ámbito de las ciencias sociales, las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales, etc.
- Describir los principales elementos de la ciencia, definiendo términos como hecho, hipótesis, ley, teoría y modelo, y utilizarlos con rigor en la construcción de una hipótesis científica, explicando el orden en el que han de darse los pasos del proceso de investigación.
- Explicar las semejanzas y diferencias entre el saber científico y el filosófico en sus planteamientos de problemas como el de la verdad y objetividad del conocimiento o la adecuación teoría-realidad, argumentando coherentemente su posición, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación, una exposición oral, un debate de aula, etc.

Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología, en tanto que saber práctico transformador de la naturaleza y de la realidad humana, reflexionando desde la filosofía de la tecnología, sobre sus relaciones con la ciencia y con los seres humanos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Extrae conclusiones razonadas sobre la inquietud humana por transformar y dominar la naturaleza poniéndola al servicio del ser humano así, como, de las consecuencias de esta actuación y participa en debates acerca de las

- Reconocer las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia y la tecnología, y su papel como instrumentos del ser humano en su acción de transformación y control de la naturaleza, a través, por ejemplo, del comentario de textos relevantes de autores o autoras de filosofía de la tecnología y de la ciencia.
- Valorar críticamente las posibles consecuencias positivas y negativas de la acción transformadora de la tecnología para la propia naturaleza y para la realidad social, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y la participación en debates de aula.

implicaciones de la tecnología en la realidad social.

Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.

➤ Analiza fragmentos de textos breves y significativos de pensadores como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers o J. C. García Borrón, entre otros.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar textos breves y significativos de pensadores y pensadoras como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers, J. C. García Borrón, Sandra Harding, Eulalia Pérez Sedeño, etc., relativos a las relaciones entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, reconociendo el tema o problema que aborda, las tesis

principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.

- Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos que estudien los vínculos entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, con las cuestiones estudiadas y relacionadas con este tema, argumentando su propia opinión a través, por ejemplo, de la redacción de una breve disertación, la participación en debates de aula, etc.

Entender y valorar la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar algunas de las problemáticas comunes a la ciencia y la filosofía, como las cuestiones de los límites y posibilidades del conocimiento, la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc., y describir en qué consisten, organizando los resultados en resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, etc.
- Buscar y seleccionar en fuentes bibliográficas y en internet información sobre alguna de las problemáticas comunes al campo científico y filosófico, y elaborar un proyecto de investigación en grupo para investigar en alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

- Identifica y reflexiona de forma argumentada acerca de problemas comunes al campo filosófico y científico como son el problema de los límites y posibilidades del conocimiento, la cuestión de la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc.
- Investiga y selecciona información en internet, procedente de fuentes solventes, sobre las problemáticas citadas y realiza un proyecto de grupo sobre alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

Bloque 4. La realidad

Tema 6. La Metafísica

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Reconocer y valorar la metafísica, disciplina filosófica que estudia la realidad en tanto que totalidad, distinguiéndola de las ciencias que versan sobre aspectos particulares de la misma.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir qué es la metafísica, reconociendo la especificidad de su acercamiento al conocimiento de la realidad como totalidad, distinguiéndola de los saberes científicos que se ocupan de aspectos y regiones particulares de la realidad, a partir, por ejemplo, del análisis y

➤ Conoce qué es la metafísica y utiliza la abstracción para comprender sus contenidos y actividad, razonando sobre los mismos.

comentario de textos de naturaleza metafísica y científica.

- Explicar las principales temáticas y problemas que aborda la metafísica, utilizando la abstracción y la argumentación para elaborar, por ejemplo, una breve disertación donde se valore la complementariedad de los saberes científicos y metafísicos.

Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales problemas que plantea la realidad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir el significado de conceptos metafísicos como ser, sistema metafísico, realidad, apariencia, materia y espíritu, unidad, dualidad, multiplicidad, devenir, necesidad, contingencia, trascendencia, categoría y abstracción, materialismo, espiritualismo, existencialismo o esencialismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de fragmentos breves de autores o autoras importantes de la tradición metafísica.
- Reconocer los principales problemas que suscita el conocimiento metafísico de la realidad y las respuestas más generales dadas desde los grandes modelos metafísicos, a partir, por ejemplo, de la elaboración de tablas cronológicas, mapas conceptuales, esquemas, etc.
- Analizar fragmentos de textos breves y significativos sobre las problemáticas metafísicas

➤ Describe las principales interpretaciones metafísicas y los problemas que suscita el conocimiento metafísico de la realidad.

➤ Comprende y utiliza con rigor conceptos metafísicos como ser, sistema metafísico, realidad, apariencia, materia y espíritu, unidad, dualidad, multiplicidad, devenir, necesidad, contingencia, trascendencia, categoría y abstracción, materialismo, espiritualismo, existencialismo o esencialismo, entre otros.

➤ Realiza un análisis crítico ante teorías metafísicas divergentes de interpretación de la realidad.

➤ Analiza y comprende fragmentos de textos breves y

que plantea la realidad de pensadores y pensadoras como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Marx, Nietzsche, Oliva Sabuco, etc., comparando y estableciendo semejanzas y diferencias entre los distintos enfoques, realizando, por ejemplo, una disertación, una exposición oral en el aula, etc. sobre las conclusiones obtenidas.

- Contraponer algunas teorías metafísicas divergentes de interpretación de la realidad, y evaluar críticamente las respuestas que proponen, por ejemplo, redactando una breve disertación, participando en debates de aula, etc.

significativos sobre las problemáticas metafísicas que plantea la realidad, de pensadores como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Marx, Nietzsche, entre otros, comparando y estableciendo semejanzas y diferencias entre los distintos enfoques y disertando de forma coherente sobre las distintas posturas históricas.

Tema 7. La Filosofía de la naturaleza

- 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.
- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Conocer y comparar las explicaciones dadas desde las grandes cosmovisiones sobre el universo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos epistemológicos y científicos como cosmovisión, paradigma, Universo, naturaleza, finalismo, organicismo, determinismo, orden, causalidad, conservación, principio, mecanicismo, materia, relatividad, cuántica, espacio, tiempo, azar, determinismo, indeterminismo, probabilidad, *gaia*, caos, entre otros, elaborando un glosario de términos, y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de textos.
 - Contrastar las grandes cosmovisiones del Universo: el paradigma organicista aristotélico y el modelo mecanicista newtoniano, identificando sus diferencias y derivando razonadamente las consecuencias filosóficas que se deducen de cada una, a través, por ejemplo, de la elaboración de un resumen, una síntesis u otro procedimiento.
 - Reconocer las características esenciales de las interpretaciones de la realidad relativista y cuántica, identificando sus diferencias y derivando razonadamente las consecuencias filosóficas que se derivan de cada una, a través, por ejemplo, de la elaboración de un resumen, una síntesis u otro procedimiento.
- Explica y compara dos de las grandes cosmovisiones del Universo: el paradigma organicista aristotélico y el modelo mecanicista newtoniano.
 - Describe los caracteres esenciales de la interpretación de la realidad relativista, y cuántica contemporánea, explicando las implicaciones filosóficas asociadas a ellos.
 - Utiliza con rigor términos epistemológicos y científicos como: cosmovisión, paradigma, Universo, naturaleza, finalismo, organicismo, determinismo, orden, causalidad, conservación, principio, mecanicismo, materia, relatividad, cuántica, espacio, tiempo, azar, determinismo, indeterminismo, probabilidad, *gaia*, caos, entre otros.

Elaborar tablas y/o mapas conceptuales comparando los diferentes caracteres adjudicados históricamente al Universo, entendido como totalidad de lo real, contextualizando histórica y culturalmente cada cosmovisión y ampliando información mediante internet y/o fuentes bibliográficas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Elaborar una lista de las principales cosmovisiones que se han formulado a lo largo de la Historia y contextualizarlas históricamente recurriendo a fuentes de información variadas.
- Comparar las diferentes percepciones del universo elaborando esquemas, tablas comparativas, mapas conceptuales, etc.

Leer y analizar de forma crítica, textos filosóficos, epistemológicos y científicos sobre la comprensión e interpretación de la realidad, tanto desde el plano metafísico como físico, utilizando con precisión los términos técnicos estudiados, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comparar las diferentes interpretaciones de la realidad proporcionadas por la filosofía y por la ciencia a lo largo de la historia, a través del análisis y comentario de textos filosóficos,

➤ Elabora esquemas, tablas y/o mapas conceptuales comparando los diferentes caracteres adjudicados históricamente al Universo, entendido como totalidad de lo real, contextualizando histórica y culturalmente cada cosmovisión y ampliando información mediante internet y/o fuentes bibliográficas.

➤ Analiza textos filosóficos y científicos, clásicos y contemporáneos, que aborden las mismas problemáticas, investigando la vigencia de las ideas expuestas.

➤ Reflexiona, argumentando de forma razonada y creativa sus propias ideas, sobre las implicaciones filosóficas que afectan a la visión del ser humano, en cada una de las cosmovisiones filosófico-científicas estudiadas.

epistemológicos y científicos clásicos y contemporáneos.

- Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre los modelos de explicación de la realidad, utilizando con rigor los términos estudiados en la elaboración, por ejemplo, de una síntesis, disertación, etc.
- Valorar las implicaciones que, para la concepción del ser humano, tienen las cosmovisiones estudiadas, poniendo de manifiesto las limitaciones de la pretendida universalidad en función del género y de la etnia, entre otras.

Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía

Tema 5. La Antropología filosófica

- 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.
- 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 siglo 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Reconocer en qué consiste la antropología filosófica. ➤ Utiliza con rigor vocabulario específico de la temática

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Resumir las principales características de la antropología filosófica a partir de las explicaciones del profesorado, de fuentes bibliográficas, internet, etc.
- Utilizar el vocabulario específico de la antropología filosófica, tal como, por ejemplo, evolución, dialéctica, proceso, emergencia, azar, selección natural, apto, reduccionismo, creacionismo, evolución cultural, vitalismo, determinismo genético, naturaleza, cultura, redactando una breve composición donde se reflejen sus principales características.

como evolución, dialéctica, proceso, progreso, emergencia, azar, selección natural, apto, reduccionismo, creacionismo, evolución cultural, vitalismo, determinismo genético, naturaleza, cultura.

Conocer y explicar las implicaciones filosóficas de la evolución, relacionando con contenidos metafísicos y pensadores ya estudiados y pensadoras estudiadas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

➤ Conoce y explica las consideraciones filosóficas implicadas en la teoría de la evolución como la consideración dinámica y dialéctica de la

- Reconocer las diferencias existentes entre los principales modelos explicativos de la evolución, y deducir las consecuencias filosóficas que se derivan de cada uno mediante, por ejemplo, tablas comparativas, cuadros sinópticos, etc.
- Comentar fragmentos breves y significativos de, por ejemplo, E. Morin, K. Popper, R. Dawkins, J. Mosterín, A. Gehlen, M. Harris, M. Ponty, Perkins Gilman o Margaret Mead, etc. relativos a la evolución y a sus implicaciones filosóficas en la comprensión de la dinámica de la vida, el determinismo o indeterminismo en la naturaleza, las singularidades de lo humano, la función de la cultura en la evolución humana, etc.
- Aplicar los aprendizajes adquiridos relativos a las grandes teorías metafísicas de interpretación de la realidad con los modelos explicativos de la evolución y con sus implicaciones filosóficas, a través, por ejemplo, de la redacción de una disertación, exposiciones orales, debates de aula, etc.

vida o el indeterminismo, entre otras.

- Analiza fragmentos breves y significativos de E. Morin, K. Popper, R. Dawkins, J. Mosterín, A. Gehlen, M. Harris, M. Ponty entre otros.

Reconocer y reflexionar de forma argumentada, sobre la interacción dialéctica entre el componente natural y el cultural que caracterizan al ser humano en cuanto tal, siendo lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y creatividad que caracterizan a la especie humana.

- Identifica y expone en qué consiste el componente natural innato del ser humano y su relación con los elementos culturales que surgen en los procesos de antropogénesis y humanización, dando lugar a

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Diferenciar las dimensiones natural y cultural constitutivas del ser humano, e identificar sus relaciones a partir, por ejemplo, de un esquema, una breve composición escrita, etc.
- Reconocer los hitos fundamentales en el proceso de antropogénesis y hominización, relacionándolos con el componente natural y cultural constitutivos del ser humano, y con la interacción dialéctica entre ambos a través de la cual se va construyendo su identidad propia.
- Exponer la dialéctica del ser humano entre lo innato y lo adquirido, recurriendo a algunos ejemplos y relacionar dicha dialéctica con la dicotomía entre sexo y género.
- Valorar reflexivamente los componentes naturales y los sociales que confluyen en el ser humano, argumentando la relación que existe entre los elementos culturales adquiridos y la innovación y creatividad que caracterizan al ser humano.
- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet acerca de los últimos descubrimientos sobre la evolución humana, elaborando, por ejemplo, un trabajo de investigación de forma colaborativa, una exposición oral, etc.

la identidad propia del ser humano.

- Diserta sobre el ser humano en tanto que resultado de la dialéctica evolutiva entre lo genéticamente innato y lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y la capacidad creativa que caracterizan a nuestra especie.
- Localiza información en internet acerca de las investigaciones actuales sobre la evolución humana, y refleja la información seleccionada y sistematizada de forma colaborativa.

Valorar los conocimientos adquiridos frente al rechazo de los prejuicios antropocéntricos y por

- Argumenta coherentemente, fundamentándose en los datos

motivos físicos rechazando actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la existencia de prejuicios antropocentristas, etnocentristas y androcentristas que caracterizan algunos discursos, a partir de la selección de ejemplos tomados de los medios de comunicación, situaciones cercanas al alumnado, etc.
- Comentar las características que a su juicio deberían tener los discursos que enjuician a los seres humanos y las culturas mediante la elaboración, por ejemplo, de una composición escrita.

Conocer y reflexionar sobre las concepciones filosóficas que, sobre el ser humano en cuanto tal, se han dado a lo largo de la filosofía occidental, comparando semejanzas y diferencias entre los sucesivos planteamientos, analizando críticamente la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica y, valorando, algunos planteamientos divergentes que han abierto camino hacia la consideración actual de la persona.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como dualismo y monismo antropológico, areté, mente, cuerpo, espíritu, creacionismo, antropocentrismo, teocentrismo, alma, humanismo, persona, dignidad,

objetivos aprendidos, sobre las implicaciones de adoptar prejuicios antropocentristas para enjuiciar a los seres humanos y las culturas.

➤ Contrasta y relaciona las principales concepciones filosóficas que, sobre el ser humano, que se han dado históricamente.

➤ Analiza de forma crítica, textos significativos y breves, de los grandes pensadores.

➤ Utiliza con rigor términos como dualismo y monismo antropológico, areté, mente, cuerpo, espíritu, creacionismo, antropocentrismo, teocentrismo, alma, humanismo, persona, dignidad, sentido,

sentido, estado de naturaleza, estado de civilización, existencia, libertad, emoción, pasión, determinismo, alienación, nihilismo, existencia, inconsciente, muerte, historia o trascendencia, entre otros elaborando, por ejemplo en trabajo cooperativo, un glosario de términos y utilizarlos con rigor en el comentario de fragmentos de textos de autores o autoras importantes.

- Explicar las principales concepciones filosóficas que se han dado a lo largo de la historia de la filosofía occidental sobre el ser humano, comparando las semejanzas y diferencias entre ellas, a través, por ejemplo, de la elaboración de un esquema, tabla, etc.
- Criticar reflexivamente la influencia del contexto sociocultural en las diferentes concepciones filosóficas a partir, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y su posterior exposición oral.
- Valorar los esfuerzos de aquellos pensamientos divergentes que han tenido lugar a lo largo de la historia, así como su importancia en las concepciones actuales del ser humano.

Comparar la visión filosófica occidental del ser humano con la visión filosófica oriental, budismo, taoísmo e hinduismo, argumentando las propias opiniones sobre las semejanzas y diferencias.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

estado de naturaleza, estado de civilización, existencia, libertad, emoción, pasión, determinismo, alienación, nihilismo, existencia, inconsciente, muerte, historia o trascendencia, entre otros.

- Conoce y explica las principales concepciones filosóficas que, sobre el ser humano, se han dado históricamente, en el contexto de la filosofía occidental.

- Explicar las principales características de las filosofías orientales: budismo, taoísmo e hinduismo, a través, por ejemplo, de la elaboración de esquemas, resúmenes, comentario de textos, etc.
- Contrastar las semejanzas y diferencias entre filosofías orientales y occidentales elaborando un esquema, tabla, cuadro sinóptico, etc.

Disertar, de forma oral y escrita, sobre las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia como puedan ser la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia o la necesidad de trascendencia, entre otras.

➤ Diserta, de forma oral y escrita, sobre las grandes cuestiones metafísicas que dan sentido a la existencia humana.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Disertar sobre el tratamiento filosófico de cuestiones esenciales implicadas en el sentido de la existencia humana.
- Valorar la importancia y la necesidad humana de abordar filosóficamente los temas concernientes al sentido de la existencia humana.

Conocer algunas teorías filosóficas, occidentales sobre el cuerpo humano, reflexionando de forma colaborativa y argumentando los propios puntos de vista.

➤ Argumenta y razona, de forma oral y escrita, sus propios puntos de vista sobre el ser humano, desde la filosofía y sobre diferentes temáticas filosóficas relacionadas con el

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar algunas teorías filosóficas sobre el cuerpo humano, de manera colaborativa, a partir de la búsqueda de información en diversas fuentes. ➤ Conoce las teorías filosóficas acerca de la relación mente-cuerpo: monismo, dualismo, emergentismo y argumenta sobre dichas teorías comparando semejanzas
- Debatir y extraer conclusiones en pequeños grupos, acerca de sus propios puntos de vista sobre el ser humano, desde la filosofía y sobre diferentes temáticas filosóficas relacionadas con el sentido de la existencia humana.
- Investigar en torno a las teorías filosóficas acerca de la relación mente-cuerpo: monismo, dualismo y emergentismo y elaborar una breve composición escrita exponiendo sus principales características.

Bloque 6. La racionalidad práctica

Tema 3. La Ética

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional a través, por ejemplo, de la lectura y análisis de textos.
- Explicar el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

Reconocer el objeto y función de la Ética.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar el objeto y la función de la Ética, por ejemplo, a través de la redacción de un breve artículo periodístico, valorando la importancia de la ética como guía de conducta humana.

Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

➤ Reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana, si bien, reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional.

➤ Explica el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

➤ Explica y razona el objeto y la función de la Ética.

➤ Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud razonando sus

- Definir conceptos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo, elaborando un glosario de términos y utilizándolos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras importantes del ámbito de la teoría ética, la psicología del desarrollo moral y de la filosofía política.
 - Reconocer las ideas generales de las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad, comparando sus diferentes propuestas a partir, por ejemplo, de la elaboración de una tabla comparativa, síntesis, etc.
 - Identificar los principales modelos explicativos del desarrollo moral propuestos desde la psicología, elaborando, por ejemplo, un resumen, comentando textos, etc.
 - Valorar críticamente las teorías éticas sobre la justicia y la felicidad, aportando ejemplos ilustrativos y cercanos, a través, por ejemplo, de la realización de una disertación, la participación en debates de aula, etc.
- Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la Justicia, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.
 - Analiza textos breves de algunos de los filósofos o filósofas representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo.
 - Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.

Tema 5. La Filosofía política

- 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.
- La paz perpetua de Kant.
- Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el siglo 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos de la Filosofía política como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros, elaborando un glosario de términos, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras relevantes.
- Buscar y seleccionar información de fuentes bibliográficas y de internet para identificar las

➤ Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política.

➤ Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.

características y temas clave de la Filosofía política, particularmente lo relativo al origen y legitimidad del Estado y de las leyes, o las relaciones individuo-Estado, elaborando con los resultados, por ejemplo, un resumen, un pequeño trabajo de investigación individual o grupal, etc.

Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado en la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar las ideas principales de la teoría política de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, John Stuart Mill, Popper, Habermas, Iris Marion Young, Seyla Benhabib, etc.
- Comparar las diferencias y las semejanzas entre las formas de concebir las relaciones individuo-Estado de los sofistas, Marx y la Escuela de Frankfurt, elaborando, por ejemplo, una tabla comparativa, resumen, etc.
- Analizar de forma crítica, textos significativos y breves, de algunos de los autores y autoras estudiados, en los que se argumenta sobre el origen, la legitimidad o las funciones de Estado.
- Valorar la importancia de las palabras y de la argumentación como herramientas contra la

➤ Explica de forma coherente los planteamientos filosófico-políticos de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, John Stuart Mill, Popper o Habermas, entre otros.

➤ Analiza y reflexiona sobre la relación individuo-Estado, sobre la base del pensamiento de los sofistas, Marx y la Escuela de Frankfurt.

➤ Analiza de forma crítica, textos significativos y breves, de algunos de los autores y autoras estudiados, en los que se argumenta sobre el concepto de Estado, elementos y características.

➤ Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta

arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia, a partir, por ejemplo, de alguna composición oral o escrita, el diálogo en pequeño grupo, la participación en debates de aula, etc.

contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.

Disertar de forma oral y escrita sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibilidades alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado.

➤ Reflexiona por escrito, argumentando sus propias ideas, sobre las posibilidades del pensamiento utópico.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet sobre las principales utopías y distopías sociales que ha producido el pensamiento occidental, organizando los resultados de la investigación en un resumen, mapa conceptual, tabla cronológica, etc.
- Analizar críticamente algunas propuestas del pensamiento utópico, valorando su capacidad para proponer alternativas innovadoras, elaborando, por ejemplo, una disertación, una exposición oral, etc.

Distinguir los conceptos legalidad y legitimidad.

➤ Describe y compara los conceptos de legalidad y legitimidad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir los conceptos de legalidad y legitimidad, identificar sus diferencias a partir de algún ejemplo sobre la legalidad o legitimidad

de leyes o conductas elaborando, por ejemplo, una redacción, un resumen, un cuadro comparativo, etc.

- Inferir las implicaciones derivadas de la diferenciación entre legitimidad y legalidad en lo relativo al origen y fundamentación de las leyes.

Tema 8. La Estética y la Filosofía del arte

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

- | | |
|---|--|
| Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana. | ➤ Explica las tesis fundamentales de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Poincaré sobre el proceso creativo. |
| Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de: | |
| - Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet sobre la capacidad | |

simbólica del ser humano, reconociendo en qué consiste, cómo surge desde el punto de vista de la antropogénesis, o las singularidades de la imaginación y del lenguaje humano, elaborando, por ejemplo, una síntesis con los resultados de la investigación.

- Identificar las tesis de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Poincaré sobre el proceso creativo, elaborando un esquema, mapa conceptual, etc.

Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis, belleza, gusto, subjetividad, juicio estético y vanguardia, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos breves, elaborando un glosario de términos, y en el comentario de textos de autores o autoras importantes.
- Analizar, de manera colaborativa, algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, valorando sus aportaciones filosóficas, a través, por ejemplo, del análisis y comentario de textos

➤ Comprende y utiliza conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis, belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia.

➤ Contrasta y relaciona algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, y analiza, de forma colaborativa, textos literarios, audiciones musicales y visualizaciones de obras de arte para explicar los contenidos de la unidad.

literarios, audiciones musicales, visualizaciones de obras de arte, etc.

Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica. ➤ Diserta sobre la relación y la posibilidad transformadora de la realidad humana, de la creación artística, la ciencia y la ética.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Disertar sobre la relación entre la creación artística, la ciencia y la ética, valorando razonadamente su posibilidad transformadora de la realidad humana.

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. ➤ Conoce y describe algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte, analizando textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplica dichas ideas al estudio de diversas obras de arte.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Describir algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte mediante la lectura de textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplicar dichas ideas al estudio de diversas obras de arte, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.
 - Reconocer el valor filosófico de la Literatura analizando de manera colaborativa textos
- Entiende el valor filosófico de la Literatura analizando textos breves de pensadores y literatos como, Platón, San Agustín, Calderón de la Barca, Pío Baroja, A. Machado, Voltaire,

breves de autores y autoras como, Platón, San Agustín, Calderón de la Barca, Pío Baroja, A. Machado, Voltaire, Goethe, Sartre, Unamuno, Borges, Camus, María Zambrano, Simone de Beauvoir, etc.

- Comentar textos filosóficos breves sobre la visión filosófica de la Música de los pitagóricos, Platón, Schopenhauer, Nietzsche o Adorno entre otros, así como mediante audiciones significativas.

Goethe, Sartre, Unamuno, Borges o Camus entre otros.

- Conoce la visión filosófica de la Música a través del análisis de textos filosóficos breves sobre la visión pitagórica, de Platón, Schopenhauer, Nietzsche o Adorno entre otros así, como, mediante audiciones significativas.

Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida.

- Diserta de forma clara y coherente sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Seleccionar y manejar información procedente de diferentes fuentes (internet, medios de comunicación, etc.) y a partir de sus conocimientos sobre el tema elaborar una disertación sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas de forma clara y coherente.

Tema 2. La Retórica, la Lógica y la Filosofía del lenguaje

- Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la filosofía.
- La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad.
- La lógica proposicional.
- La Retórica y la composición del discurso.

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades. ➤ Conoce y maneja con rigor conceptos como símbolo, comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retórica, exordio, inventio, dispositio, argumentación, elocutio, compositio, actio, falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como símbolo, comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retórica, exordio, inventio, dispositio, argumentación, elocutio, compositio, actio, falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros, elaborando un glosario de términos y utilizarlos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras relevantes.
- Valorar la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y de las sociedades, elaborando, por ejemplo, una breve disertación.

Conocer en qué consiste la lógica proposicional, apreciando su valor para mostrar el razonamiento ➤ Utiliza los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados.

correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental para las relaciones humanas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Utilizar los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados en la formalización de fragmentos de lenguajes naturales, apreciando su valor para la correcta formulación de pensamientos y argumentos.
- Valorar la importancia de argumentación lógica en las relaciones humanas a la hora de llegar a acuerdos, a partir, por ejemplo, de diálogos en pequeño grupo, debates de aula, etc., destinados a construir un consenso sobre alguna cuestión de interés filosófico.

Conocer las dimensiones que forman parte de la composición del discurso retórico, aplicándolas en la composición de discursos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar la estructura y estilo de la retórica y de la argumentación, elaborando, por ejemplo, un esquema, resumen, etc.
- Aplicar los aprendizajes relativos a la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación para componer discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación.

➤ Comprende y explica la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación.

➤ Conoce la estructura y orden del discurso y escribe breves discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación.

Conocer y utilizar las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Analizar y comentar textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito, así como de autores y autoras actuales.
- Reconocer los diferentes tipos de argumentos y describir la estructura, reglas y herramientas básicas de la argumentación demostrativa, distinguiendo su presencia o ausencia en algún discurso concreto de naturaleza filosófica, científica, política, etc.
- Aplicar los aprendizajes sobre las reglas y herramientas de la argumentación en la construcción de un diálogo argumentativo en el que demuestre sus propias tesis, utilizando correctamente tales reglas y herramientas de la argumentación, como la aceptabilidad, la relevancia, la suficiencia argumental, etc.
- Distinguir entre un argumento veraz y una falacia, a partir, por ejemplo, del análisis de discursos concretos de uno y otro tipo.

➤ Construye un diálogo argumentativo en el que demuestra sus propias tesis, mediante las reglas y herramientas de la argumentación.

➤ Distingue un argumento veraz de una falacia.

➤ Analiza y comenta textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito así, como, de autores o autoras actuales.

(La Filosofía y la puesta en marcha de proyectos: su tratamiento se hace a lo largo de todo el curso)

- 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.

Estos contenidos se relacionan con los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Enunciar el significado filosófico de conceptos como principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo, emociones, globalidad, valor, entre otros, elaborando un glosario de términos y utilizarlo en el contexto empresarial, por ejemplo, a partir de la creación de un proyecto de empresa.

➤ Utiliza conceptos con sentido filosófico aplicándolos en el contexto empresarial: principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo, emociones, globalidad, valor, entre otros.

Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o proyecto, vital o empresarial, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer cuáles son las preguntas radicales características de la reflexión metafísica, tales como, ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser?, valorando su utilidad para facilitar los procesos de diagnóstico previo, toma de decisiones y evaluación de las mismas, necesarios para la creación de un proyecto vital o laboral.

Comprender el valor de la teoría del conocimiento, la razón crítica y la lógica para introducir racionalidad en el origen y desarrollo de un proyecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Aplicar los aprendizajes sobre teoría del conocimiento, razón crítica y lógica en el diseño de un proyecto vital o empresarial, por ejemplo, en su entorno más cercano, apreciando el valor de tales aprendizajes para aportar racionalidad en los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto.

➤ Plantea correctamente los interrogantes filosóficos radicales que deben estar a la base de la creación de un proyecto, tanto vital como laboral, como ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser? y sabe argumentar la defensa de las respuestas.

➤ Diseña un proyecto, vital o empresarial, sobre la base de la filosofía, valorando la íntima relación entre los pensamientos y las acciones, entre la razón y las emociones, a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico.

- Reconocer la trascendencia de las relaciones de realimentación entre pensamientos y acciones, razón y emociones, que se producen a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico, para la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto vital o empresarial.

Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica para organizar la comunicación entre las partes, la resolución de negociaciones y de conflictos, generar diálogo basado en la capacidad de argumentar correctamente, definir y comunicar correctamente el objetivo de un proyecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica, y utilizarlas, por ejemplo, en situaciones reales o figuradas de negociación, generación de acuerdos y resolución de conflictos en el contexto de un pequeño grupo de iguales.
- Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica como herramientas útiles para definir y comunicar correctamente los objetivos de un proyecto vital o empresarial.

➤ Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano.

Valorar la capacidad de la Estética filosófica para favorecer el pensamiento creativo e innovador que

➤ Valora la necesidad de posibilitar tareas innovadoras, valorando la función e importancia de las personas

permite adaptarse y anticiparse a los cambios, generando innovación y evitando el estancamiento.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las aportaciones de la Estética, como disciplina filosófica, a la promoción del pensamiento creativo e innovador, a partir, por ejemplo, del análisis de algún ejemplo concreto de innovación artística, técnica, empresarial, etc.
- Apreciar el valor social de las personas emprendedoras y con pensamiento creativo como agentes fundamentales que impulsan la transformación de la realidad, la adaptación a los cambios, a partir, por ejemplo, del análisis de algún personaje relevante.
- Valorar a las personas creativas como sujetos importantes en la transformación de la realidad.

Comprender y apreciar la función axiológica de la Ética para establecer un sistema de valores que permita mejorar el clima laboral, comprendiendo que los valores éticos son clave para lograr el equilibrio entre innovación, sostenibilidad y competitividad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Apreciar la necesidad de los valores éticos en las organizaciones, tanto para la mejora del

emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.

- Realiza un decálogo de valores éticos que deben regir en el mundo laboral, y de cara a la sociedad y a la naturaleza.

clima laboral, como para garantizar una actividad productiva que combine equilibradamente innovación, competitividad y sostenibilidad social y medioambiental, a partir, por ejemplo, del análisis de algún caso relevante y de las implicaciones sociales y medioambientales de la presencia o ausencia de tales valores.

- Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre la necesidad de la ética de las organizaciones para elaborar, por ejemplo de manera colaborativa, un decálogo de valores éticos que deben regir nuestras relaciones laborales, sociales y con la naturaleza.

Conocer y valorar la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la aportación de la razón crítica en la definición, desarrollo y evaluación de proyectos personales y colectivos, valorando su importancia para el avance adecuado de tales proyectos, a partir, por ejemplo, del análisis de algún proyecto concreto especialmente significativo por su impacto social, económico, etc.

➤ Comprende y valora la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.

Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción

➤ Valora y diserta sobre la importancia del trabajo para desarrollarnos como seres humanos, para el avance de una

y avance de una cultura y la transformación de la realidad.

cultura y para transformar la realidad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la función social de las personas emprendedoras e innovadoras para el progreso socio-cultural y la transformación de la realidad, a partir, por ejemplo, del análisis de algún hecho relevante de una persona o grupo de personas emprendedoras e innovadoras del ámbito de la cultura, la sociedad, la economía, la ciencia, etc.
- Valorar la importancia del trabajo tanto para el progreso socio-cultural y la transformación de la realidad, como para nuestro desarrollo personal, así como de los inconvenientes psicológicos y sociales de la falta de empleo, a partir de la elaboración de una breve disertación.

4.7. Recursos y materiales didácticos

Para la docencia de esta materia se contará, en primer lugar, y como es obvio, con el aula. Esta, sin embargo, no tiene una disposición o una forma obvia, sino que se puede utilizar de distintas maneras de acuerdo con los distintos propósitos que guíen cada clase. Así, en determinadas sesiones puede tener la disposición habitual, con los alumnos y las alumnas orientados/as hacia el docente, y en otras puede tener otras disposiciones distintas: para llevar a cabo un debate entre grupos, para realizar un diálogo grupal, para realizar sesiones de investigación grupal o para realizar representaciones, entre otras. En segundo lugar, tanto la pizarra como el ordenador y el proyector del aula serán los apoyos normales tanto para el profesor o la profesora como para el alumnado.

En esta asignatura no se cuenta con un libro de texto para estructurar las explicaciones. Y ello no por falta de buenos libros, sino porque se entiende que la forma de la docencia no puede llevar un curso a priori ni una estructura y contenidos rígidos como los que se presentan en tales libros. Serán, en cambio, las explicaciones del profesor o la profesora, los diálogos e intervenciones por parte del alumnado y distintos textos, filosóficos o no, o materiales de otro tipo, los que sirvan de apoyo para la materia. Las intervenciones del docente pueden llevarse a cabo tanto mediante explicaciones propias orales, con apoyo en la pizarra, o utilizando recursos informáticos, como vídeos, películas, etc.

4.8. Procedimientos, instrumentos y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado

La calificación de esta asignatura, de acuerdo con la metodología expuesta y con las indicaciones que el Decreto 42/2015 incluye, habrá de centrarse en el desempeño que logre el alumnado en tareas que impliquen su participación en clase, su seguimiento de las clases, su investigación autónoma, su trabajo en equipo y, en fin, su desarrollo intelectual, emocional y social de acuerdo con lo expresado en las competencias, los objetivos, los contenidos de la asignatura y sus criterios de evaluación y estándares respectivos.

Por ello, se proponen los siguientes instrumentos para hacer constar el progreso en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

- Su participación en clase, en los debates y en las esferas de diálogo colectivo (como por ejemplo, en el tercer trimestre a través del *microblogging*). Además, se tendrá en cuenta su trabajo y comportamiento en clase y con el grupo.
- La realización de un portfolio con sus apuntes de clase y trabajos del curso.
- La realización de trabajos, sean individuales o grupales, escritos. Estos podrán ser de investigación, de comentario de textos filosóficos o de disertación personal.
- La realización de trabajos grupales de otro tipo, como pueden ser los que se materialicen en proyectos audiovisuales, dramáticos, presentaciones, etc.

En todo caso, no se considera aquí la realización de pruebas escritas del tipo de los exámenes tradicionales. Se entiende que, si bien estos pueden servir como medio para recabar información sobre el conocimiento inicial o resultante en el alumnado, no

cumplen el propósito de encauzar un proceso de aprendizaje activo, crítico y personal como el que se trata de poner en práctica aquí.

Los criterios de calificación mediante los cuales se fijará la nota de las distintas evaluaciones se plantean como sigue: un 30% de la nota dependerá de la participación y trabajo en clase medidos por la observación sistematizada del docente y de la autoevaluación, y un 70% se calificará de acuerdo con la nota de los trabajos, escritos o no, que se realicen en cada tema y que llevarán asociadas unas rúbricas determinadas. La nota de la tercera evaluación, además, contemplará la presentación del portfolio de los trabajos y apuntes del curso, que se tendrá en cuenta dentro de la parte del 70%. La nota final de la asignatura será la media de las tres evaluaciones, teniendo además en cuenta el progreso y desarrollo del alumno o la alumna.

4.9. Actividades para la recuperación y para la evaluación de las materias pendientes

En el caso de que el alumno o la alumna lleguen a 1º de Bachillerato con la asignatura de *Filosofía* de 4º de la ESO suspensa o alguna asignatura de *Valores Éticos*, el docente tratará de incorporar los contenidos que ha de recuperar de manera conjunta con los temas de la presente asignatura, de modo que le sea posible al alumno o la alumna de evaluarse con un único trabajo de los contenidos del pasado y el presente curso. En caso de que ello no sea posible, se plantearía la posibilidad de recuperar la materia por medio de trabajos apropiados.

4.10. Medidas de atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad que se apliquen en esta asignatura se plantean de acuerdo con el Programa de Atención a la Diversidad que forma parte de la Programación General Anual del centro. En cualquier caso, aquí se pueden mencionar algunas indicaciones generales.

Se parte, en primer lugar, de un concepto de diversidad que entiende esta como una característica ineludible y deseable de cualquier grupo de personas. Las distintas formas de ser de cada uno y cada una abarcan todas las esferas de nuestra personalidad, incluida la manera en la que encaramos nuestro propio aprendizaje. No se trata, por tanto, de que la labor de la profesora o el profesor, así como del resto de profesionales educativos, sea la de borrar u ocultar las manifestaciones de esta diversidad, como si la atención a esta fuera una intervención terapéutica sobre el cuerpo de la clase. Más bien, se trata de encontrar formas de docencia que asuman de raíz la diversidad inherente.

Para ello se partirá siempre de la situación concreta del grupo. Los intereses iniciales y las cuestiones que los alumnos y las alumnas vayan planteándose conforme avanzan las sesiones serán la principal guía para la docencia y los problemas que se planteen en clase. En este sentido, si se entiende la filosofía como una disciplina que atañe más a los problemas que a las soluciones, la clase de problemas y la manera en la que se afronten dependerán de los individuos concretos que conforman en grupo. No se puede dar la misma clase en dos grupos distintos.

Cuando sea preciso se buscarán las indicaciones del Departamento de Orientación para determinar las necesidades educativas de cada alumno y alumna. Las adaptaciones curriculares significativas se tendrán especialmente en cuenta para garantizar el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales.

Sin menoscabo de las pautas que establezca el Departamento de Orientación, en los casos de alumnos o alumnas con un trastorno del espectro del autismo se establecerá una cierta flexibilidad en la entrega de tareas y sus formatos y se les proporcionará, si así lo desean, un guion específico para sus trabajos. Dependiendo del caso concreto, también puede ser adecuado confeccionar un lenguaje menos figurado y más claro en los diálogos y en los textos. Para el alumnado con un trastorno de déficit de atención y/o hiperactividad se indica la misma flexibilidad en la entrega de tareas, el guion para los trabajos, la planificación del calendario y, en el caso de trabajos más monótonos que no den pie a su autonomía, facilitar la atención evitando repeticiones en los textos o haciendo preguntas más sencillas. Por último, en el caso de aquellos/as alumnos y alumnas con altas capacidades se puede enriquecer el currículo y permitir que el alumno o la alumna exploren campos de interés propios mediante el apoyo del profesor o la profesora, así como garantizar que se da el contacto y la integración con el grupo.

4.11. Actividades que estimulen el interés por la lectura y la capacidad de expresarse en público, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

A lo largo del curso se plantearán distintas lecturas y trabajos de investigación, así como presentaciones y trabajos de carácter audiovisual o dramático, para fomentar en el alumnado el interés por la lectura y las habilidades necesarias para expresarse adecuadamente en público. Además, en el tema 2, que en cierta medida es transversal a todas las evaluaciones y contenidos de la asignatura, se incluyen aprendizajes de tipo retórico, argumentativo y lógico que ayudarán notablemente a la expresión y argumentación de los alumnos y las alumnas, tanto de forma oral como a través de la escritura.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación se fomentará tanto a través del ejemplo del o de la docente en sus propias explicaciones y actividades, como a través del trabajo individual o grupal de investigación, presentación o diseño de distintos proyectos del alumnado. Al mismo tiempo, la utilización de la herramienta de *microblogging* para tratar las cuestiones de los temas 3, 5 y 8 fomentará un aprendizaje más cercano a los canales usuales de comunicación que ellos y ellas tienen.

4.12. Actividades complementarias

Como principio fundamental para basar la realización de actividades complementarias se considera deseable e incluso necesaria adoptar una óptica de interdisciplinariedad (o «interdepartamentalidad») a la hora de enmarcar tal actividad en tal o cual asignatura. Cualquier proyecto puede al mismo tiempo servir para una asignatura y para *Filosofía*, si se plantea bien. Más allá de eso, se plantea la realización de actividades complementarias durante algunas de las fechas más señaladas del calendario, como las siguientes:

- El 21 de septiembre, día internacional de la paz.
- El 17 de noviembre, día mundial de la filosofía.
- El 25 de noviembre, día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer.

- El 10 de diciembre, día internacional de los derechos de los animales.
- El 8 de marzo, día internacional de la mujer.
- El 15 de abril, día mundial del arte.
- El 22 de abril, día de la Tierra.
- El 28 de junio, día internacional del orgullo LGBTQIA+ (que se extiende a todo el mes).

Además, las Olimpiadas de Filosofía de Asturias, que organiza anualmente la Sociedad Asturiana de Filosofía, cuya plazo límite de presentación de trabajos suele darse hacia febrero, puede ser un forma muy interesante de vincular los distintos proyectos de la asignatura con problemáticas más amplias y profundas.

4.13. Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y desarrollo de la programación docente

Como forma de evaluación de la aplicación de esta programación docente se toman en consideraciones distintos indicadores de logro, como el porcentaje de aprobados y suspensos en cada tema y la nota media. Ello permitirá la modificación subsiguiente de la forma de impartir los contenidos y el planteamiento de las actividades para los siguientes temas, así como para los cursos siguientes. Se atenderá además de forma especial al progreso que se vaya manifestando en los trabajos escritos, orales o de cualquier otro tipo por parte de los alumnos y las alumnas a lo largo del curso. Aquí se tendrá en cuenta la mejora de la capacidad de expresar los propios pensamientos, sentimientos y opiniones de manera acertada, así como argumentar y elaborar discursos propios.

En las últimas semanas de clase del curso también se pedirá al alumnado que cumplieren una evaluación del curso, la docencia, los contenidos y las actividades, así como de su propio aprendizaje y enriquecimiento, si es que lo ha habido, a través de la asignatura. Ello servirá de apoyo inestimable para la confección de las programaciones docentes en los siguientes cursos.

4.14. Planificación de las unidades didácticas

Las unidades didácticas que se plantean aquí se corresponden con los diez temas en los que se han separado los contenidos de la asignatura. Por tanto se entiende que los contenidos integrados en ellas son los correspondientes de cada tema, así como los contenidos transversales, siempre que proceda.

Las actividades que se presentan son ejemplos de posibles actividades, pero no forman el desglose entero de actividades que habrían de llevarse a cabo para la docencia real de estas unidades.

Para abreviar, se recurrirá a las siglas para nombrar cada una de las competencias clave. Estas quedan como sigue: la competencia en comunicación lingüística es CCL, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología es CMCT, la competencia digital es CD, la competencia de aprender a aprender es CPAA, las competencias sociales y cívicas es CSC, la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor es SIE y la competencia de conciencia y expresiones culturales es CEC.

Unidad didáctica 1

Tiempo estimado	Dos semanas
Objetivos	En el primer tema, «¿Qué es la Filosofía?», se pretende que el alumnado se familiarice con el sentido general del pensamiento filosófico, así como con su emergencia en la historia y en las diversas sociedades. También será muy importante la relación con otros tipos de pensamiento no-filosóficos, como la ciencia, el arte, la religión, la magia, etc., y sus respectivas similitudes y diferencias.
Actividades	Un diálogo grupal en el que se vayan planteando los distintos tipos de conocimiento y explicación del mundo y se debata sobre sus similitudes o diferencias.

Explicaciones del profesor o la profesora acerca de la historia general de la filosofía, así como de sus distintas ramas.

Comentario de texto colectivo de algún/a autor/a filosófico/a para identificar los problemas y conceptos que en él aparecen.

Evaluación La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase y la realización de un esquema o cuadro sinóptico.

Relación con las competencias clave En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos o comentarios en clase de manera grupal. Además, la comparación de la filosofía con otras disciplinas contribuye en cierta manera al desarrollo de CMCT y CEC.

Unidad didáctica 2

Tiempo estimado Dos semanas. No obstante, a lo largo de las sucesivas unidades didácticas se seguirá profundizando en estos contenidos, especialmente en los temas 3, 5 y 8.

Objetivos En el segundo tema, «Retórica, Lógica y Filosofía del lenguaje», se pretende conseguir un acercamiento básico con las nociones básicas para pensar nuestra comunicación, en sus distintos registros y canales. Así, nos preguntaremos en qué consiste una buena comunicación, qué es lo que buscamos con ella, cuánto importan la verdad y la representación fiel de la realidad en nuestros discursos, cómo argumentar correctamente y qué utilidad tiene la lógica formal para ello.

Actividades Diálogo grupal acerca de cuáles consideramos que son los principales objetivos en nuestra comunicación con los demás.

Explicación del profesor o la profesora acerca del debate entre Sócrates/Platón y los sofistas y la postura tradicional de la

filosofía sobre este aspecto. Explicación acerca de los conceptos básicos de la retórica, la argumentación y la lógica formal.

Ejercicio para identificar distintos tipos de falacias en textos o discursos de diferentes agentes.

Trabajo grupal y presentación para defender una determinada tesis que consideren propia, en la que se incluyan tanto argumentaciones válidas como argumentos falaces, que sus compañeros/as han de identificar.

Evaluación La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase y la realización del trabajo grupal y la presentación.

Relación con las competencias clave En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos y actividades en clase de manera grupal, así como en la presentación grupal que hagan frente al grupo. Además, como está claro, los contenidos de esta unidad están muy íntimamente relacionados con esta competencia, como se hace patente a través de la innovación docente que se ha planteado. CSC también está desarrollada a través de la problematización y crítica de lo que constituye nuestra comunicación en sociedad habitualmente, así como lo que queremos que esta sea. Esta misma cuestión también afecta a las redes sociales, espacio destacado de comunicación en la actualidad, con lo que se toca también CD. La familiarización con la lógica formal desarrolla asimismo CMCT.

Unidad didáctica 3

Tiempo estimado Cuatro semanas

Objetivos En el tercer tema, «La Ética», se pretende comenzar a plantear los grandes interrogantes de la asignatura, a través del puente que se establece con la asignatura de *Valores Éticos*, que

muchos y muchas de ellos y ellas habrán cursado. ¿Qué queremos lograr con nuestras acciones? ¿Existe el bien?, etc. La conexión con el anterior tema se establece a través del debate de Sócrates con los sofistas acerca de la naturaleza del bien. También se explican algunos conceptos básicos de la ética a lo largo de la historia de la filosofía, como la virtud, la felicidad, la autonomía o el relativismo y el universalismo.

Actividades

Lectura grupal de algún diálogo platónico que confronte las visiones socrático-platónica y la sofista acerca de la naturaleza del bien, como el *Protágoras*.

Explicación del profesor o la profesora acerca de la importancia de las cuestiones éticas en el desarrollo de la historia de la filosofía, así como de los principales conceptos y corrientes en ella.

Puesta en marcha del diario de clase a través de la aplicación de *microblogging*. La lectura doble (ética y lógico-argumentativa) de las intervenciones guiará el desarrollo de las clases.

Trabajo individual en forma de disertación sobre alguna cuestión o problemática ética que haya surgido en clase (o no) a través de las intervenciones en el diario, como se explica en la innovación docente. Elaboración del guion lógico correspondiente.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase y en el diario de clase, así como a través de la redacción y su guion lógico.

Relación con las competencias clave

En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos, lecturas y revisión del diario de manera grupal, así como en el trabajo final de redacción y del guion lógico. CMCT se pone también en funcionamiento mediante el énfasis en la lógica y la argumentación. CD se desarrolla a través de la utilización del diario de clase en un programa de

microblogging. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción del trabajo final. CSC se desarrolla a través de la problematización de nuestras acciones, así como en la participación en el diario de clase. CEC está, como siempre, en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental, así como en la lectura del texto de Platón.

Unidad didáctica 4

Tiempo estimado	Cuatro semanas.
Objetivos	<p>En el cuarto tema, «La Antropología filosófica», se pretende que el alumnado se familiarice con las distintas nociones de lo que constituye lo humano, en todas sus formas y apariciones. La multiplicidad inabarcable de esto tiene que quedar claro mediante todo tipo de ejemplos de culturas y formas de vida distintas, recabando para ello el apoyo de la antropología cultural. De esta forma, el debate del anterior tema referente a la naturaleza del bien y de la virtud necesariamente habrá de quedar superado por este nuevo horizonte que hace explotar lo humano en todas direcciones. Además, se prepara un tipo de reflexión práctica que mana desde el seno mismo de nuestra vida colectiva y que aparecerá en el siguiente tema. Se dará importancia a las distintas ideas generales que han tenido las distintas épocas y culturas sobre la naturaleza humana, intentando un acercamiento a las ideas filosófico-religiosas del budismo, el hinduismo, el confucianismo, etc.</p>
Actividades	<p>Explicaciones del profesor o la profesora de los conceptos más importantes de la antropología filosófica.</p> <p>Lectura grupal de textos significativos de la antropología cultural.</p>

Trabajo grupal de investigación acerca de las formas de vida y pensamiento de distintos grupos culturales, del pasado o de la actualidad, y exposición en clase.

Actividad de repaso gamificada a través algún juego de Kahoot!/Pasapalabra que realicen los/as propios/as alumnos/as de sus exposiciones.

Evaluación La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase, el trabajo de investigación, la exposición y la confección del juego.

Relación con las competencias clave En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos y lecturas, así como en el trabajo final de investigación y la exposición oral en clase. CD se desarrolla mediante la creación de un juego para evaluar (ficticiamente) a sus compañeros/as sobre sus exposiciones. CPAA y SIE aparecen en la investigación autónoma y grupal del trabajo de investigación. CSC se desarrolla a través del aprendizaje de otras culturas y formas de vida sociales diferentes a la nuestra, así como a través del trabajo grupal. CEC forma parte innegable de los contenidos de esta unidad a través del aprendizaje de los conceptos de la antropología filosófica y los casos que nos presenta la antropología cultural.

Unidad didáctica 5

Tiempo estimado Cuatro semanas

Objetivos En el quinto tema, «La Filosofía política», se pretende que el alumnado se familiarice con las ideas básicas de esta rama de la filosofía. En cierto modo, se entiende este tema como el más importante del curso, porque se entiende como una maduración del pensamiento práctico desde lo ético, a través de la

antropología, en un momento vital de los alumnos y las alumnas muy propicio para cultivar las ideas de ciudadanía, comunidad, acción política y transformación de lo real. Pero además, su lugar previo a los temas más «duros» del curso, como la metafísica y la filosofía de la naturaleza, tiene que servir para marcar el componente ineludiblemente social y político que la construcción de todos nuestros conceptos incorporan, incluso los más elementales y aparentemente neutrales. La filosofía, aquí nos hemos de dar cuenta, es una actividad política y parte siempre de una vida previa en sociedad y de un intento de transformación de esta.

Actividades

Diálogo grupal acerca de los principios que guían o deben guiar nuestra convivencia mutua, y problematización de la relación entre la ética y la política.

Lectura grupal de algún texto filosófico de Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Rousseau, Kant o Marx.

Explicación por parte del profesor o la profesora acerca de las principales ideas y corrientes de la filosofía política.

Puesta en marcha del diario de clase a través de la aplicación de *microblogging*. La lectura doble (política y lógico-argumentativa) de las intervenciones guiará el desarrollo de las clases.

Trabajo individual en forma de disertación sobre alguna cuestión o problemática política que haya surgido en clase (o no) a través de las intervenciones en el diario. Elaboración del guion lógico correspondiente.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase y en el diario de clase, así como a través de la redacción y su guion lógico.

Relación con las competencias clave

En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos, lecturas y revisión del diario de manera grupal, así como en el trabajo final de redacción y del guion lógico. CMCT se pone también en funcionamiento mediante el énfasis en la lógica y la argumentación. CD se desarrolla a través de la utilización del diario de clase en un programa de *microblogging*. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción del trabajo final. CSC tiene en este tema su campo de desarrollo más propio, así como en la participación en el diario de clase. CEC se ejercita en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental, así como en la lectura del texto filosófico.

Unidad didáctica 6

Tiempo estimado

Cuatro semanas.

Objetivos

En el sexto tema, «La Metafísica», se pretende que el alumnado se familiarice con las ideas y conceptos fundamentales de la metafísica. Aquí, se han de poner en juego los conocimientos desarrollados en los temas anteriores, encontrando la manera en que los problemas ontológicos se corresponden con problemas que quizá, en última instancia, son de índole práctica.

Actividades

Recuperación de los problemas ya vistos en los anteriores temas mediante el recurso a su problematización en términos ontológicos. Esto es especialmente relevante con respecto a la disputa entre Sócrates y Platón y los sofistas, así como la importancia de los filósofos griegos presocráticos y posplatónicos.

Explicación por parte del profesor o la profesora de las nociones fundamentales de la metafísica y ontología occidental.

Trabajo individual de investigación acerca de un concepto o grupo de conceptos vistos en clase o pertenecientes a otras culturas y representación gráfica o artística de estos conceptos abstractos.

Exposición en clase.

Evaluación La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase, así como a través del trabajo de investigación-artístico y la exposición.

Relación con las competencias clave En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos y lecturas, así como en el trabajo final de redacción y la exposición. CD se puede desarrollar a través de la utilización de aplicaciones o programas informáticos para la realización del trabajo de representación. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción del trabajo. CEC se ejercita, además de en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental, en la realización de una propuesta de representación de conceptos abstractos.

Unidad didáctica 7

Tiempo estimado Cuatro semanas.

Objetivos En el séptimo tema, «La Filosofía de la naturaleza», se pretende que el alumnado se familiarice con algunos conceptos de la historia de la física y la cosmología a lo largo de la historia del pensamiento, incluidos los desarrollos más «novedosos» de la física del siglo XX. Es una continuación más «científica» de los problemas vistos en el tema anterior, así como ha de servir

a una revalorización de la complejidad de lo natural, sirviendo de puente para el tema siguiente, vinculado a la estética.

Actividades	<p>Explicación por parte del profesor o la profesora de los conceptos e ideas del tema.</p> <p>Trabajo grupal de investigación acerca de alguna forma de cosmovisión, histórica o actual, y su presentación en clase. También se puede optar por una complementación mediante un trabajo artístico, como en la unidad anterior.</p>
Evaluación	<p>La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase, así como a través del trabajo de investigación-artístico y la exposición.</p>
Relación con las competencias clave	<p>En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos y lecturas, así como en el trabajo final de redacción y la exposición. CMCT aparece de forma clara en los contenidos científicos de este tema, íntimamente relacionado con la física y su historia. CD se puede desarrollar a través de la utilización de aplicaciones o programas informáticos para la realización del trabajo de representación. CPAA y SIE aparecen en el trabajo grupal de planteamiento, investigación y redacción del trabajo. CEC se puede ejercitar, además de en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental, en la realización de una propuesta de representación de conceptos abstractos.</p>

Unidad didáctica 8

Tiempo estimado	<p>Cuatro semanas.</p>
Objetivos	<p>En el octavo tema, «La Estética y la Filosofía del arte», se pretende que el alumnado se familiarice con las ideas básicas de la</p>

filosofía del arte y la estética, así como con la importancia del pensamiento no conceptual en nuestras vidas. Es un tema complejo que participa de los distintos problemas que se han ido viendo a lo largo del curso. Representa, por un lado, una maduración de los problemas de la filosofía práctica que se habían visto anteriormente, pero, por otro lado, la cultura artística de los alumnos y las alumnas puede no ser suficiente para asentar bien los contenidos. Además, el tema habrá de servir como puente hacia los temas siguientes, relacionados con la teoría del conocimiento.

Actividades

Diálogo grupal sobre los conceptos ya vistos de comunicación, simbolización y lenguaje. ¿Hay formas de representar aquello que no es, aquello que quizá algún día sea, sin falsificar por ello la idea de realidad?

Explicación por parte del profesor o la profesora de las ideas, conceptos y corrientes principales en la teorización del arte, tratando simultáneamente a los/as filósofos/as y a las/os artistas.

Lectura grupal en clase de distintos textos de la historia de la estética y, especialmente, de la historia del arte.

Puesta en marcha del diario de clase a través de la aplicación de *microblogging*. La lectura doble (estético-artística y lógico-argumentativa) de las intervenciones guiará el desarrollo de las clases.

Trabajo individual en forma de disertación sobre alguna cuestión o problemática estética que haya surgido en clase (o no) a través de las intervenciones en el diario. Elaboración del guion lógico correspondiente.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase y en el diario de clase, así como a través de la redacción y su guion lógico.

Relación con las competencias clave

En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos, lecturas y revisión del diario de manera grupal, así como en el trabajo final de redacción y del guion lógico. CMCT se pone también en funcionamiento mediante el énfasis en la lógica y la argumentación. CD se desarrolla a través de la utilización del diario de clase en un programa de *microblogging*. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción del trabajo final. CSC aparece en esta unidad en el planteamiento de las principales cuestiones estéticas, que atañen a la forma de organizar, disponer y crear nuestro propio mundo; también en la participación en el diario de clase. CEC se ejercita en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos, ideas y obras artísticas de la historia occidental y no occidental, así como en la lectura del texto filosófico.

Unidad didáctica 9

Tiempo estimado

Cuatro semanas.

Objetivos

En el noveno tema, «La Epistemología o Teoría del conocimiento», se pretende que el alumnado se familiarice con los problemas fundamentales que plantea nuestro acceso a la realidad y la verdad, así como las distintas formas de conocer que existen y sus características. Además, se continuará con los problemas abiertos en el tema anterior.

Actividades

Recuperación en un diálogo grupal de los problemas vistos en los temas anteriores y su desarrollo en problemas de índole epistemológica. Nuevamente, la atención recaerá de manera especial en la disputa entre Sócrates y Platón y los sofistas, así como sus ecos en otros autores griegos.

Lectura grupal en clase de algún diálogo de Platón relacionado con el problema del conocimiento, como *La República* o el *Fedón*.

Explicación por parte del profesor o la profesora de los conceptos fundamentales del tema.

Breve redacción individual en el que el alumno o la alumna recupere alguna cuestión ya tratada en algún trabajo anterior y lo reformule a partir de las nuevas ideas que proporciona este tema.

Evaluación La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase, así como a través de la redacción.

Relación con las competencias clave En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos, lecturas, así como en la redacción final. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción. CEC se ejercita en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental, así como en la lectura del texto filosófico.

Unidad didáctica 10

Tiempo estimado Cuatro semanas.

Objetivos En el décimo y último tema, «La Filosofía de la ciencia y de la tecnología», se pretende que el alumnado se familiarice con algunos de los problemas y cuestiones básicas de la investigación científica, así como con el papel de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo. Este tema complementa al anterior centrándose en el modo de conocimiento propio de la ciencia.

Actividades Diálogo grupal acerca de la importancia de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas y, en general, en el mundo

contemporáneo. El papel de las redes sociales y las nuevas tecnologías en la construcción de nuestras formas de convivencia.

Explicación por parte del profesor o la profesora de los conceptos e ideas fundamentales del tema.

Trabajo de investigación grupal acerca de algún avance científico o tecnológico, poniendo énfasis en los problemas que condujeron a abandonar la anterior teoría por la nueva.

Exposición en clase del trabajo.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo mediante la participación en clase, así como a través del trabajo de investigación y la exposición.

Relación con las competencias clave

En esta unidad se pone en ejercicio CCL a través del ejercicio de debates, diálogos, lecturas, así como en el trabajo final y en la exposición oral. CMTC se desarrolla gracias a los contenidos y problemáticas del tema, que versan acerca de la ciencia y la tecnología y su papel en nuestras sociedades. CPAA y SIE aparecen en el trabajo individual de planteamiento, investigación y redacción. CSC tiene su presencia en el planteamiento de importantes problemas de orden social, como el lugar de la ciencia y de la tecnología hoy en día y sus efectos en nuestras vidas. CEC se ejercita en el aprendizaje de algunas de los más importantes conceptos e ideas de la historia occidental.

5. Conclusiones

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster se han querido llevar a la práctica muchos de los conocimientos que se han ido adquiriendo durante todo el curso. Este ha sido el objetivo, no tanto del autor, quien hubiera preferido estar descansando en su casa, sino de los profesores y profesoras del Máster. Y he de reconocer lo mismo que con la Memoria de prácticas: si no fuera por la realización de este trabajo muchísimos pensamientos, reflexiones, aprendizajes y desarrollos no se hubieran dado. A pesar del extrañamiento que como alumno siento ante casi cualquier trabajo que se me obliga a realizar, la creación de un producto que, al final, se puede considerar propio, en el que se puede incluso encontrar parte de uno mismo, equilibra y parece dar sentido a todo ese proceso.

Esta misma idea forma parte de mi propuesta de innovación y de mi programación docente. En vez de un aprendizaje orientado a la buena ejecución de exámenes, se tiene que buscar la forma de orientarlo a la creación de trabajos propios en los cuales los alumnos y las alumnas encuentren parte de sí mismos/as. Lo difícil de esta forma de docencia no es tanto la evaluación, que no plantea muchos problemas, sino la exploración y el descubrimiento de los contenidos de nuestras asignaturas, que tiene que apoyar y motivar esos desarrollos posteriores en los trabajos.

La reflexión, íntima conocida de la filosofía, ha sido el eje de este Trabajo a través de sus tres partes principales. Y también ha sido el tema que articulaba la propuesta de innovación, pues con el guion lógico no se pretendía otra cosa que tener una excusa para que los alumnos y las alumnas tuvieran que reflexionar más sobre su propio proceso de escritura. La reflexión entonces ha sido la forma y la materia de este trabajo dotándolo de una cierta unidad. Esto, sin embargo, confieso que se ha dado de un modo bastante accidental. Hay muchos errores y muchas improvisaciones felices: este podría ser el lema de las profesoras y los profesores.

REFERENCIAS

- Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 149, 29 de junio de 2015. BOPA, Cód. 2015-10783.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2022). *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021*. FGEE. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Garrido, Manuel (2001). *Lógica simbólica*. Tecnos.
- Martín, J. (2022, 1 de mayo). Los jóvenes escriben cada vez peor: ¿realidad preocupante o mito recurrente? *RTVE.es*. <https://www.rtve.es/noticias/20220501/analisis-jovenes-escriben-peor-ortografia-expresion/2339960.shtml>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015. BOE-A-2015-738.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Skills Outlook 2021: learning for life*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0ae365b4-en/index.html?itemId=/content/publication/0ae365b4-en>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015. BOE-A-2015-37.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo de 2022. BOE-A-2022-4975.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, 6 de abril de 2022. BOE-A-2022-5521.

ANEXOS

A. Rúbrica para la participación semanal en el diario

Participación semanal en el diario			
Ha participado	Sí		No
Valoración de los ítems	3 puntos	2 puntos	1 punto
Corrección lingüística	Utiliza diestramente los recursos del castellano y, en particular, estructura bien la gramática	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Originalidad	Sus aportaciones arrojan nueva luz sobre un tema, proponen recursos interesantes o continúan las reflexiones ajenas por nuevos caminos	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Pertinencia	Las entradas del diario muestran conexión con los contenidos de clase y utiliza bien los conceptos vistos	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Síntesis	Escribe con soltura y fluidez, sabiendo transmitir una idea o ideas de manera fácil, eficaz y, en su caso, bella	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue

B. Rúbrica para la redacción final

Redacción final			
Valoración de los ítems	5	3	1
Corrección lingüística	Utiliza diestramente los recursos del castellano	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Originalidad	Arroja nueva luz sobre un tema, realiza consideraciones interesantes y novedosas o trata de dar solución a problemas vistos en clase	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Pertinencia	La redacción muestra conexión con los contenidos de clase y utiliza bien los conceptos vistos	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Coherencia	Se logra dar unidad al texto en su totalidad y las aportaciones escogidas del diario se unen elegantemente con el resto	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Estructura argumentativa	El discurso trata de mostrar una idea o explorar algunos conceptos y para hacerlo recurre bien a los distintos tipos de razonamientos y argumentos vistos en clase	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Riqueza compositiva	Utiliza distintos recursos que acaban componiendo un texto bello: argumentos, figuras literarias, etc., eficaz y sintético	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue

C. Rúbrica para el guion lógico de la redacción

Guion de la redacción final			
Valoración de los ítems	5	3	1
Corrección	Se identifican bien las partes del discurso, formas argumentativas, etc.	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue
Exhaustividad	Identifica la mayor parte de las partes del discurso, formas argumentativas, etc.	Puede mejorarse	Puede mejorarse mucho o no lo consigue