



Universidad de Valladolid

Máster en Profesor de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Filosofía

Trabajo de Fin de Máster:

**El uso del cine en la enseñanza de la filosofía:
Una propuesta didáctica**

Alumno: Jaime Osorio Guzmán

Tutora: María José Gómez Mata

Curso 2018-2019

Junio 2019

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster incide en el potencial de la cinematografía para la didáctica de la filosofía y pretende mostrar el porqué de dicho potencial del séptimo arte. Propondremos para ello una unidad didáctica compuesta por cuatro actividades realizables en el aula y en casa en torno a la película *Tiempo después* (2018), de José Luis Cuerda. La unidad didáctica está diseñada en torno a los contenidos relacionados con las teorías socio-políticas de época de la Revolución Industrial (capitalismo primigenio, Hegel, Marx, Engels, etc.), pertenecientes al Bloque 6 de la asignatura obligatoria de Filosofía de primero de Bachillerato. La película seleccionada presenta, en clave de comedia, una distopía que se convierte en metáfora del capitalismo salvaje. La propuesta didáctica ha sido contextualizada dentro de la legislación vigente, tanto nacional (LOMCE) como autonómica (Castilla y León).

Palabras clave: cine, filosofía, unidad didáctica, teorías socio-políticas, distopía

Abstract:

This dissertation focuses on the potentials of films for the teaching of philosophy. It aims at showing the reasons for this through a teaching unit consisting of four activities to be carried out in the classroom and at home. The film selected as the basis for these tasks is *Tiempo después* (2018) directed by José Luis Cuerda. The contents dealt with in the teaching unit belong to Section 6 of the curriculum for "Philosophy", taught as a compulsory subject in the first year of "Bachillerato": the socio-political theories born during the Industrial Revolution (first steps in industrial capitalism, Hegel, Marx, Engels, etc.). *Tiempo después* is a comedy set in a dystopian future which can be interpreted as a metaphor of wild capitalism. The teaching proposal has been framed within the current legislation, both in Spain (LOMCE) and in Castilla & León.

Key words: films, philosophy, teaching unit, socio-political theories, dystopia

- *Mira tú: labras como todo el mundo, con la misma fuerza y sin torcerte, sigues siendo una persona sencilla, llevas dos o tres inviernos que ni un mal constipado, y si además se puede hacer lo que haces con la mujer del médico, leer novelas sin estropearlas, decir "glande", "víscera", "paradigmático"... pues no sé, chico, no sé, pero yo no le veo más que ventajas a esto de ser intelectual; sobre todo ahora, que me he quedado huérfano.*
- *Pues entonces conviene que empecemos por el materialismo dialéctico, por tener una base ¿sabes?*

*(Diálogo extraído de la película
"Amanece, que no es poco",
José Luis Cuerda, 1989)*

Agradecimientos:

*Juan
María José
Fernando
Jaime
Trinidad*

Índice

Índice de abreviaturas y acrónimos	4
Lista de tablas	4
1.- Introducción	5
2.- Justificación	
2.1.- Cine y filosofía	5
2.2. Justificación normativa	9
3.- Contextualización: el centro, la asignatura, el alumnado	
3.1.- El centro	10
3.2.- El Bachillerato en el centro	13
3.3.- La asignatura: Filosofía de Primero de Bachillerato	14
3.4.- El alumnado	15
4.- Propuesta didáctica	16
4.1.- La UD dentro del currículo	16
4.2.- Competencias	
4.2.1.- Introducción: la cuestión de las competencias	17
4.2.2.-La contribución de la filosofía a la adquisición de las competencias clave	21
4.2.3.- Competencias clave desarrolladas en esta UD	23
4.3.- Objetivos:	
4.3.1.-Objetivos de etapa, y su concreción a través de la asignatura	25
4.3.2. Objetivos de la UD	28
4.4.- Contenidos: curriculares, elementos transversales	
4.4.1.- Introducción: los “contenidos” como elemento del currículo	28
4.4.2.- Contenidos de la materia	29
4.4.3.- Contenidos específicos tratados en la UD	30
4.5.- Metodología	
4.5.1. Enfoque metodológico y principios pedagógicos	32
4.5.2.- Estrategias metodológicas	34
4.5.3.- Recursos	34
4.5.4.- Secuenciación y temporalización	36
4.6.- Actividades de aprendizaje	37
4.6.1.- Actividad 1	37
4.6.2.- Actividad 2	37
4.6.3.- Actividad 3	40
4.6.4.- Actividad 4	42
4.7.- Evaluación	
4.7.1.- Introducción: la evaluación en la normativa	43
4.7.2.- Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicas para la UD	44
4.7.3.- Procedimientos e instrumentos de evaluación	46
4.7.4.- Criterios de calificación	47
4.8.- Atención a la diversidad	48
5.- Reflexiones finales	51
6.- Bibliografía	53

Índice de abreviaturas y acrónimos

AA	Aprender a aprender
CD	Competencia digital
CL	Comunicación lingüística
CEC	Conciencia y expresiones culturales
CSC	Competencias sociales y cívicas
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
EASCRBC	Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales
EBAU	Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad
ESO	Enseñanza Secundaria y Obligatoria
FP	Formación Profesional
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PP	Perfil competencial
RD	Real Decreto
SIEE	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
TFM	Trabajo de Fin de Máster
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UD	unidad didáctica

Lista de tablas

Tabla 1: Distribución de asignaturas de 1º de Bachillerato	13
Tabla 2: Distribución de asignaturas de 2º de Bachillerato	14
Tabla 3: Objetivos generales de Bachillerato y su concreción en la materia de Filosofía	26-28
Tabla 4: Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y perfil competencial específicos para la UD	45-46

1.- Introducción

Dos son las guías básicas de este Trabajo de Fin de Máster (TFM): la primera es la utilización de mi experiencia como alumno, para escoger aquellos aspectos que he encontrado a lo largo de todos estos años, y que me han sido de mayor utilidad, más efectivos, más interesantes y de los que he aprendido más, a la vez que descartaba aquellos que eran todo lo contrario. La segunda es una reflexión que he tenido oportunidad de oír muchas veces; a la hora de preparar un proyecto docente de cualquier clase (una programación completa de un Departamento, una asignatura, una unidad didáctica), el profesor debería plantearse tres preguntas: una, lo que le gustaría hacer, dos, lo que debe hacer y tres, lo que va a poder hacer en las circunstancias concretas en las que está. La respuesta a la primera pregunta es la propia esencia de la disciplina filosófica, y está presente a lo largo de todo el TFM, aunque en el punto 2.1. (Cine y filosofía) y en el apartado 4 (Reflexiones finales) se concretan algunas de mis aspiraciones en este sentido. El punto 2.2. (Justificación normativa) trata de la segunda, que también ha estado en la base sobre la que se han ido construyendo los distintos puntos del apartado 4, mientras que el punto 3 (Contextualización) se ocupa de la tercera.

2.- Justificación

2.1.- Cine y filosofía

¿Por qué usar el cine para la enseñanza de la filosofía? Muchos profesores sienten recelo a la hora de usar este tipo de recursos en las aulas, ya sea por el miedo a perder demasiado tiempo y no llegar a poder impartir el temario dentro de las fechas que les vienen marcadas, o bien porque puedan acabar por ser una excusa para los alumnos para no atender y tomarse menos seriamente la asignatura.

Es cierto que la gran dificultad de trabajar con alumnos de secundaria es que (excepto en el caso de los bachilleratos a distancia o nocturnos) son adolescentes, una etapa en el desarrollo de la persona en la que las rutinas son difíciles de construir, pero muy fáciles de romper. Y no solo eso, sino que la actividad académica, sobre todo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), suele pasar a un segundo, o incluso tercer plano, ante el surgimiento de múltiples estímulos e intereses, nuevos para ellos, del deseo de probar cosas nuevas y explorar el mundo, sin pensar demasiado en las consecuencias, ni tampoco en las responsabilidades que puedan ir adquiriendo. No quiero decir con esto que los adolescentes sean hedonistas por definición, ni mucho menos, pero sí es verdad que ya no son niños, con lo cual tenderán a querer tomar sus propias decisiones, sin sentirse obligados a recurrir a una figura de autoridad. Claro que tampoco son lo suficientemente maduros aún como para no tomar estas decisiones como lo haría un niño, eligiendo hacer sólo lo que disfruta, que rara vez suele coincidir con el trabajo académico.

Por ello, sería raro que los alumnos estén, desde el primer día del curso, dispuestos a implicarse al cien por cien en una asignatura como Filosofía, que es posible que muchos, debido a la configuración de la ESO, no hayan cursado nunca. Aunque contamos con un importante aliado como es su insaciable curiosidad, aún queda mucho trabajo por hacer, si queremos que desarrollen un interés real por la asignatura y los conocimientos que deseemos impartirles. Puede, además, planteársenos una cuestión siempre controvertida: ¿Qué es más adecuado, que se acerquen al conocimiento por verdadero interés o sólo por obligación?

Parte de nuestros deberes como docentes es generar en nuestros alumnos uno de los elementos más importantes en el desarrollo de la actividad humana en sociedad: la vocación. No se trata de llenar de pájaros las cabezas de los estudiantes y convencerles de perseguir sus sueños a toda costa, pues por desgracia no todos los sueños se pueden cumplir. Pero, precisamente por esto último, es importante fomentar el interés por las obligaciones y el disfrute de las

mismas, para procurar capacidad de felicidad al futuro ciudadano que es cada alumno. En este sentido, el instituto cumple un papel clave en el desarrollo de la responsabilidad en los jóvenes: tal responsabilidad nos obliga a hacer, y a hacer bien, aquello que no nos apetece hacer, porque nos aburre, nos desagrada, nos enfada, o nos entristezca.¹ El trabajo en clase es un buen modo de iniciarse en la construcción de dicha capacidad, y los recursos didácticos “alternativos” tienen un gran potencial si sabemos convertirlos en nuestros aliados en la tarea docente.

Las razones son varias: en primer lugar, al alumno siempre le llamará la atención cuando nos salgamos del patrón habitual al que están acostumbrados. Nos guste o no, siempre estarán más dispuestos a atender y participar si oyen “Chicos, hoy vamos a ver una película”, que cuando les digamos “Chicos, hoy vamos a explicar la *Crítica a la razón pura* de Kant”. En segundo lugar, es interesante mostrarles que los profesores somos personas con intereses fuera de nuestro oficio y que, en nuestras horas de ocio, como a ellos nos gusta el cine, la música, el deporte, incluso los cómics. Aunque pueda resultar una idea un poco tonta, es habitual que el alumnado conciba (aunque sea inconscientemente) al profesor como un elemento más del mobiliario del instituto, como si nos encendieran con un interruptor cada mañana al tocar el timbre y nos apagaran cuando terminan las clases. La comunicación entre educando y educador es fundamental, y resulta mucho más fácil si los alumnos pueden encontrar puntos de cercanía con el profesor, es decir, nos tienen que ver como personas, no solo como dispensadores de apuntes, exámenes y notas.

Entonces, ¿qué elementos podemos encontrar que puedan acercar al alumno al profesor de filosofía y a los contenidos de la asignatura? Pocos hechos culturales existen que se relacionen de forma tan estrecha y de manera tan asidua como la expresión artística. El arte es una magnífica herramienta para crear metáforas y llevar al campo de la experiencia sensible hasta los más abstractos

¹ Esta es, quizá, la razón principal por la que muchos padres ven lógico, e incluso hasta cierto punto conveniente, que a los niños no les guste el colegio, al poco de empezar con sus primeras etapas educativas. Raro es el caso del progenitor que se escandaliza ante frases como “Papá, no me gustan las mates”.

pensamientos filosóficos. Y bien es sabido por cualquiera con una formación filosófica básica que a los propios filósofos tiende a fascinarles el arte. No es baladí que la filosofía del arte forme el grueso de la historia de la estética como disciplina filosófica. Y ¿por qué el cine en concreto, que no aparece en los estándares de aprendizaje de la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato de la ORDEN/EDU 363/2015, donde sí se menciona la música y la literatura? Es verdad que son muchísimas las obras musicales que pueden usarse para explicar contenidos filosóficos y asegurar su comprensión, por no hablar, por supuesto, de obras literarias como *La metamorfosis* de Franz Kafka o *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll.

No es mi intención proponer el cine como el arte más apropiado para el aprendizaje de filosofía, por encima de otras disciplinas. Pero sí creo en su enorme potencial para comprender, asentar y reforzar conocimientos. Tenemos un recurso perfecto en las que los adolescentes llaman “películas de pensar”, como la que se propone en este TFM. Pero, además de ellas, el cine está plagado de las reflexiones filosóficas clásicas que integran el currículo de la Filosofía de primer curso de Bachillerato. De hecho, me atrevería a afirmar que podríamos resumir la obra de cada uno de grandes autores de la historia de la filosofía con un grupo de películas bien seleccionadas en cada caso. En una película, los alumnos pueden, de alguna manera, ver las teorías que han estudiado llevadas a la “práctica”, con personajes que viven las cuestiones filosóficas que se les han planteado en clase y sobre las que podrían no haber caído en que se dieran en el mundo real.

Dando una segunda vuelta de tuerca al recurso cinematográfico, también podemos aprovecharlo para fomentar la lectura de una manera más efectiva que sólo obligándoles a leer un libro. No se trata sólo de proporcionarles materiales de lectura relacionados con la película que acaban de ver, sino también de mostrar a los alumnos que, al igual que han disfrutado con una película, sobre todo si no es la típica de acción (aunque a cualquiera puede sacársele “jugo” filosófico), también pueden disfrutar leyendo un texto de filosofía; ninguna de

estas obras son “tostones” que pretendan aburrirles, sino “hacerles cosquillas” en la mente. Al fin y al cabo, el fomento de la lectura consiste, en mi opinión, en que conciban la misma como una actividad enriquecedora que les apetezca llevar a cabo y no como un deber más que hacer para clase, del que desentenderse tras la finalización del curso.

2.2. Justificación normativa

Como señalé en la Introducción, la segunda pregunta que se plantea en un proyecto docente es “lo que debe hacerse”; en el caso de este TFM, el marco legal que lo determina es, en primer lugar, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE),² del año 2013, que es una modificación sustancial de la Ley Orgánica de Educación (LOE).³ Estas leyes recogen la filosofía general sobre las enseñanzas no universitarias en España, su ordenación, y las disposiciones correspondientes al alumnado, el profesorado, los centros docentes y la evaluación e inspección del sistema educativo. En segundo lugar, está el Real Decreto 1105/2014,⁴ que establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato: a este TFM le concierne, lógicamente, el capítulo III (Bachillerato), detallando distribución, contenidos, competencias, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, entre otros aspectos cruciales, de cada asignatura; y el punto 10 (Filosofía) del Anexo I (Materias del Bloque de Asignaturas Troncales), porque la UD se centra en contenidos de la asignatura de Primero de Bachillerato.

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. BOE-A-2013-12886.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. BOE-A-2006-7899.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Las leyes nacionales prevén que las comunidades autónomas desarrollen sus propios currículos, ajustados al Real Decreto, que tiene rango superior: puesto que la propuesta didáctica que constituye la parte principal de este TFM se ha diseñado basándose en el contexto concreto de un centro educativo de esa comunidad, también hay que tener en cuenta la Orden EDU/363/2015, que establece el currículo y regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.⁵

3.- Contextualización: el centro, la asignatura, el alumnado

3.1. El centro

La Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de León (EASCRBC)⁶ (llamada simplemente la “Escuela de Artes” en la ciudad) es, como se puede apreciar por el propio nombre, un centro muy especial, porque en él, como especificaremos en el párrafo siguiente, se imparten ciclos formativos de grado medio y superior, un título superior, y un único bachillerato, pero no Enseñanza Secundaria Obligatoria. Eso lleva, como también veremos, a un tipo de alumnado muy concreto. Es uno de los nueve centros de Educación Superior de oficios artísticos existentes en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Ocupa un edificio singular,⁷ (lo que hace que la organización de espacios para la docencia sea también especial), con una larga tradición docente, en el casco antiguo, en pleno corazón de la ciudad, en una zona con gran acumulación de centros de enseñanza primaria y secundaria.

⁵ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

⁶ <https://www.escueladearteleon.com/>

⁷ Más detalles en:

<https://www.escueladearteleon.com/nuestro-centro/nuestra-historia/>
<https://drive.google.com/file/d/0B13yh0UyOR66YINBVzJhQUxmMVU/view>

La oferta educativa de la EASCRBC incluye una amplia variedad de ciclos formativos; en el curso 2018-2019, cuando yo realicé las Prácticas Externas del Máster, eran los siguientes: de Grado Medio en Serigrafía Artística y en Pintura sobre Vidrio; de Grado Superior en Grabado y Técnicas de Estampación, en Pintura Sobre Vidrio, en Vidriera Artística y en Arte Textil. Se imparte además un título de Enseñanzas Artísticas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (especialidad de pintura). Por otro lado, la Escuela es uno de los dos únicos centros de la provincia de León donde se puede cursar el Bachillerato en la modalidad de Artes (el otro es el IES Gil y Carrasco de Ponferrada): por lo tanto, cuenta con asignaturas del área de Filosofía, lo que me permitió realizar las Prácticas Externas en él.

Por el tipo tan concreto de enseñanzas que se cursan en la EASCRBC, puede considerársela como de tamaño medio en cuanto al número de alumnos, que era de 327 en este curso 2018-2019, de los cuales 176 cursan Bachillerato, 83, alguno de los ciclos formativos y 38, Conservación y Restauración. Hay otros 20 alumnos que están realizando el Proyecto Final y Obra Final y 10 el Trabajo Fin de Grado.⁸ Por otra parte, el tipo de oferta educativa demanda una variedad de aulas y talleres específicos, destinados a las actividades de las asignaturas de las enseñanzas artísticas, que se encuentran en una zona del edificio distinta a las aulas de bachiller. El organigrama de la EASCRBC es distinto al de un instituto de enseñanza media, porque hay un único Departamento de Bachillerato, en el que se integran todos los profesores (nueve) que imparten las asignaturas del mismo (Filosofía, Inglés, Lengua Española...), a excepción de los profesores de las materias propias del Bachillerato de Artes, que están en otros departamentos (Historia del Arte, Dibujo Artístico, etc).⁹

Posiblemente por influencia de la organización de espacios propia de las enseñanzas artísticas (como ya comentamos más arriba) y al contrario de otros

⁸ Estos y el resto de los datos sobre el centro proceden de la Programación General Anual 2018-2019.

⁹ <https://www.escueladearteleon.com/nuestro-centro/organigrama/>

centros, donde cada grupo dentro de un curso tiene asignada un aula concreta, en la Escuela de Artes cada asignatura de Bachillerato dispone de su aula propia. Así, todos (o la mayor parte) de los materiales específicos de cada asignatura están localizados en esa aula y no en el Departamento (que es compartido con el resto de las asignaturas), lo cual facilitaba mucho la práctica docente, al poder acceder a muchos recursos de forma inmediata, además de ayudar a los alumnos a concentrarse y “entrar en situación” en la asignatura. La biblioteca es amplia y está bien dotada, no sólo de publicaciones relacionadas con el arte, aunque estos son una parte importante de sus fondos. También cuenta con ordenadores que pueden utilizar los alumnos.

Es muy destacable la intensa participación de la EASCRBC en la vida cultural de la ciudad: evidentemente, las exposiciones y otras actividades similares son una parte muy importante de la actividad de un centro de enseñanzas artísticas; además de realizarlas en un espacio propio de la Escuela, llamado La Sala, también llevan a cabo otras en museos y salas de exposiciones de la ciudad, además de colaborar con el Conservatorio Profesional de Música, entre otros centros e instituciones.¹⁰

La Escuela ha aprobado un plan para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que se lleva desarrollando durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019: además de todo lo que tienen que ver las TIC con el día a día de un centro educativo, la Escuela está presente en la red, además de con las típicas cuentas de Instagram y Facebook, con un blog titulado “Entrevernos”, y, además de todo lo que las TIC tienen que ver con la marcha diaria de un centro educativo hoy en día, es interesante señalar la presencia de la Escuela en la red con un blog, y cuentas de Instagram y Facebook.¹¹

Finalmente, dentro de su plan de convivencia, la página “web” del centro tiene un enlace propio sobre la cuestión, en el que se ofrece a los alumnos

¹⁰ <https://www.escueladearteleon.com/nuestro-centro/exposiciones-y-actividades/>

¹¹ <https://www.escueladearteleon.com/nuestro-centro/el-centro-en-la-red>

información sobre el acoso escolar (además del enlace a la página de la Junta de Castilla y León) y la posibilidad de contactar con el centro a través de un correo electrónico, si lo prefieren.¹²

3.2. El Bachillerato en el centro

Como ya señalé, el único Bachillerato que se imparte en la EASCRBC es, como es de esperar, el Bachillerato de Artes. Este curso 2018-2019, en el centro estudiaban 176 alumnos: 74 en el primer curso y 102 en el segundo, distribuidos en tres grupos por cada curso. Los horarios de bachiller se organizan como en los centros de bachillerato convencionales, en semanas de cinco días lectivos (lunes a viernes), en horario de 8:30 a 14:20, con dos recreos, uno de veinte minutos a las 11:10 y otro más corto, de diez minutos, a las 13:15.

Creo que es interesante mencionar cuáles son las otras asignaturas que se cursan en este bachillerato, porque se da una idea mejor del contexto tan especial en el que se enmarca la Filosofía en este centro. Se recogen en las tablas 1 y 2, junto con las respectivas distribuciones horarias:

Curso 1º Bachillerato Modalidad de Artes	
<p>Troncales Comunes Filosofía (3h.) Lengua Castellana y Literatura I (4h.) Inglés I (3h.)</p> <p>Trocales de Modalidad Fundamentos del Arte I (4h.)</p> <p>Específica Obligatoria Educación Física (2h.)</p>	<p>Troncales de Opción: Se elige una opción.</p> <p>OPCIÓN A Historia del Mundo Contemporáneo (4h.) Cultura Audiovisual I (4h.)</p> <p>OPCIÓN B Historia del Mundo Contemporáneo (4h.) Literatura Universal (4h.)</p> <p>OPCIÓN C Literatura Universal (4h.) Cultura Audiovisual I (4h.)</p>
<p>Específicas (se cursará una materia) Marcar del 1 al 3 por orden de preferencia Dibujo Artístico I (4h.) Volumen (4h.) Dibujo Técnico I (4h.)</p>	<p>Específicas (se cursará una materia) Tecnologías de la Información y la Comunicación I (2h.) Segunda Lengua Extranjera I (Francés) (2h.) Religión (2h.)</p>

Tabla 1: Distribución de asignaturas de 1º de Bachillerato

Dos grupos tienen las materias de Cultura Audiovisual I e Historia del Mundo Contemporáneo, y el tercero, Cultura Audiovisual y Literatura

¹² <https://www.escueladearteleon.com/nuestro-centro/convivencia-escolar/>

Universal. La Religión no se impartió durante este curso porque no se llegó al número mínimo de alumnos necesario. Los tres grupos tienen Dibujo Artístico I, habiendo, por otra parte, dos grupos de Volumen y uno de Dibujo Técnico I.

La organización del segundo curso de bachiller (Tabla 2) es más complicada, porque la implantación de la LOMCE obliga a que el alumnado repetidor se encuentre en circunstancias especiales; en la Escuela de Artes, este año académico se ha optado por la repetición parcial, y, al haber desaparecido algunas materias, han tenido que elegir una asignatura no cursada con anterioridad.

Curso 2º Bachillerato Modalidad de Artes	
<p>Troncales Comunes Historia de España (4h.) Lengua Castellana y Literatura II (4h.) Inglés II (3h.)</p> <p>Trocales de Modalidad Fundamentos del Arte II (4h.)</p> <p>Troncales de Opción Cultura Audiovisual II (4h.) Diseño (4h.)</p>	<p>Específicas (se cursará una materia) Dibujo Artístico II (4h.) Técnicas de Expresión Gráfico Plástica (4h.) Dibujo Técnico II (4h.) Segunda Lengua Extranjera II (Francés) (4h.) Historia de la Filosofía (4h.)</p> <p>Específicas (se cursará una materia) Tecnologías de la Información y la Comunicación II (3h.) Imagen y Sonido (3h.) Psicología (3h.)</p>

Tabla 2: Distribución de asignaturas de 2º de Bachillerato

3.3. La asignatura: Filosofía de Primero de Bachillerato

Tal y como recoge la legislación pertinente (LOMCE y la autonómica de Castilla y León) la Filosofía se cursa como asignatura troncal en todas las modalidades de bachillerato. Es, pues, común para todos los alumnos (reforzándose así su papel fundamental en el desarrollo de TODAS las competencias que señala la LOMCE); pero es, también, la única vez que TODOS los alumnos verán la filosofía, como tal asignatura, en su paso por la enseñanza secundaria, y eso, si cursan el Bachillerato, porque en la ESO, las asignaturas de Filosofía (de cuarto curso) y de Valores Éticos son optativas. Esta es, probablemente, la razón de que el contenido curricular de la Filosofía de Primero de Bachillerato sea tan ambicioso, ya que, como puede verse en la documentación

correspondiente, pretende abarcar toda la materia.¹³ Y ello supone una dificultad añadida a la actividad docente, a la hora de completar la programación prevista con los alumnos.

3.4. El alumnado

El alumnado de Bachillerato de la EASCRBC no suele ser un alumnado común: tienen unos intereses artísticos y están dotados de una creatividad que les influyen mucho, y de forma muy particular en su actitud general hacia la enseñanza; esto condiciona también el desarrollo de las clases y la forma que el profesor tiene de acercarse a ellos. Pude constatar un nivel de interés por las asignaturas de Filosofía bastante alto, así como también un nivel de comprensión de los conceptos razonable.

A pesar de todo ello, pude observar un problema en el nivel académico de los alumnos del centro, consecuencia de un prejuicio bastante extendido entre los alumnos de enseñanza secundaria de León, consistente en que en la Escuela de Artes la disciplina es más relajada y el nivel de exigencia académica es menor. A causa de esta idea preconcebida, un porcentaje nada desdeñable del alumnado lo forman estudiantes que buscan evitar, por un lado, otros bachilleratos distintos al de artes, en la creencia de que son más duros, y, por otro, la rectitud disciplinaria que atribuyen a otros centros, públicos y concertados. Estos estigmas hacen que muchos alumnos (un porcentaje de los cuales son repetidores, y, por tanto, de edades algo superiores a la media en Bachillerato) lleguen al centro poco dispuestos a esforzarse, y, en muchos casos, con un nivel de conocimientos muy bajo, lo cual puede crear problemas de rendimiento en el centro, y, sobre todo, de absentismo: su alto grado se da sobre todo en el primer curso de bachillerato. No se trata sólo de los alumnos que faltan a clase, de vez en cuando, y algunos casi por sistema, sino también de los que abandonan los

¹³ Páginas 61 a 71 de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

estudios, al darse cuenta de que sus expectativas de “facilidad” no se cumplen: la EASCRBC es un centro como cualquier otro en el sentido de que sus estudios requieren el mismo esfuerzo que el de cualquier otro itinerario de Bachillerato (y, por supuesto, los ciclos formativos y el grado superior).

4.- Propuesta didáctica

La idea de la unidad didáctica (UD) que constituye el núcleo de la propuesta didáctica que plantea este TFM proviene en parte de la necesidad de atraer a este tipo de alumnos, a la vez que se responde al gran número de inquietudes culturales que tienen incluso los alumnos menos aventajados de la Escuela, entre los que también hay muchos con voluntad de labrarse un futuro; y, por supuesto, también tiene en cuenta aquellos otros con muy buenos expedientes, los cuales no eran fruto de memorización mecánica, sino del trabajo continuado y un buen aprendizaje.

Por lo tanto, es una UD diseñada con los grupos de Primero de Bachillerato de la EASCRBC en mente, a partir de mi corta experiencia con ellos en las prácticas externas del Máster. Sin embargo, es lo suficientemente flexible como para que pueda utilizarse en otros contextos distintos, cambiando puntos específicos, en cuanto a recursos materiales, secuenciación dentro del curso, etc.

4.1.- La UD dentro del currículo

La UD se ha concebido como una unidad de repaso y profundización en una serie de contenidos de la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato, que se han organizado en el siguiente bloque temático:

Siglo XIX: el nacimiento del capitalismo, Hegel, Marx, hegelianos de izquierda y el amanecer de la política moderna

Como se señala más adelante en este TFM (puntos 4.4.2. y 4.4.3., pgs. 29 a 32), donde se tratan en detalle los contenidos del bloque, estos temas pertenecen al Bloque 6 del currículo de la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato: “La racionalidad práctica”. Los he escogido fundamentalmente como objeto de repaso por tres razones fundamentales:

- En mi corta experiencia como docente en prácticas, he podido observar que al tratarse de cuestiones “engañosas”, en las que algunos nombres y términos (como Marx, o el capitalismo) forman parte de la cultura popular, los alumnos llegan a la clase con una serie de ideas preconcebidas, generalmente simplistas, que les cuesta abandonar por una concepción general más contextualizada y profunda.
- En estrecha relación con el motivo anterior, vivimos una época convulsa en lo político a lo largo del mundo, y, en el contexto del desarrollo de las competencias sociales y cívicas, he creído conveniente insistir en las claves del surgimiento de la política moderna.
- La película *Tiempo Después* de José Luis Cuerda (descrita en detalle en el punto 4.5.3., pgs. 35 a 36) es una base ideal para trabajar estos conceptos, porque es una distopía articulada, precisamente, en torno a estas cuestiones.

4.2.- Competencias

4.2.1.- Introducción: la cuestión de las competencias

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, 2005), considera que las competencias clave son aquellas que resultan básicas para la totalidad de la población con independencia del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar. DeSeCo distingue tres categorías generales: las competencias que sirven para actuar de manera autónoma, las que sirven para utilizar

herramientas de manera interactiva y las que sirven para interactuar en grupos heterogéneos. Por su parte, la Comisión Europea, tal y como recoge la Unidad Europea de Eurydice en su informe (2002), propone las siguientes competencias básicas:

- 1 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- 2 Comunicación en la lengua materna
- 3 Comunicación en lenguas extranjeras
- 4 Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- 5 Competencia digital
- 6 Competencias sociales y cívicas
- 7 Aprender a aprender
- 8 Conocimiento y expresión cultural

Ya centrándonos en el sistema educativo español, la LOMCE (2013) asume la filosofía de la LOE (2006), sobre las competencias básicas (“aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”),¹⁴ pero las reduce a 7 (de las 8 de la LOE), además de denominarlas “clave” en el Real Decreto de 2014.¹⁵ Son prácticamente las mismas de Eurydice, excepto que la 2 y 3 de Eurydice se unen en una única “Competencia lingüística” y la 8 de Eurydice pasa a denominarse “Conciencia y expresiones culturales”.

Los fines que se persiguen con su inclusión en el currículo son: uno, integrar los aprendizajes formales (incorporados a las distintas materias) y no

¹⁴ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

¹⁵ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

formales, dos, permitir al alumnado integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con contenidos diversos y emplearlos en los contextos y situaciones adecuadas y tres, orientar la enseñanza, permitiendo identificar contenidos y criterios de evaluación básicos, y ayudando a tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo se organiza en áreas o materias que incluyen los referentes para desarrollar las competencias, porque los objetivos y contenidos deben asegurar el desarrollo de las competencias clave y los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables son los referentes para el logro de los objetivos y la adquisición de dichas competencias.

El desarrollo de las competencias básicas se lleva a cabo en el aula, en la metodología docente y en el centro educativo. En el aula, en los contenidos de las áreas del currículo, puesto que la mayor parte de las competencias tienen un carácter transversal, y ya que en cada materia se desarrollan diversas competencias, a la vez que cada competencia se desarrolla en diversas materias. En cuanto a la metodología utilizada, las competencias se desarrollan mediante la selección y variedad de las actividades de aprendizaje, la integración de conocimientos, destrezas y actitudes y la especial incidencia en competencias como “aprender a aprender”, “autonomía personal”, “competencias sociales” ... En el centro, las competencias básicas se desarrollan en las acciones de tutoría y orientación (formas de trabajo, relaciones interpersonales, imagen propia...), en las normas de funcionamiento (toma de decisiones, rol asignado al alumnado, actitud ante los conflictos de convivencia...), en las actividades complementarias y extraescolares (uso de los aprendizajes, integración de los conocimientos...) y en los recursos disponibles (biblioteca, aulas específicas, instalaciones deportivas...).

Como señalé en la Introducción, la actividad docente se mueve entre lo que nos gustaría hacer, lo que debemos hacer y lo que podremos hacer: las competencias nos vienen dadas en la legislación (lo que debemos hacer) y tenemos que incorporarlas en dicha actividad; pero eso no quiere decir que no

seamos conscientes de que la cuestión tiene aspectos un tanto controvertidos. Me parece importante que un TFM dedique unas líneas a dicha cuestión.

Siguiendo a Guerrero Serón (1999, p. 336), podría decirse que el concepto de “competencia” surge en un contexto empresarial, como combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas a un contexto laboral determinado. Y este origen parece condicionar la concepción que se trasluce de los informes internacionales, una concepción “utilitarista” que puede afectar especialmente a las humanidades y, en concreto, a la enseñanza de la filosofía. Como señala Mireille Lévy (2011, p. 43), el objetivo fundamental de los acuerdos sobre educación en Europa es conseguir una sociedad del conocimiento, para que Europa sea económicamente competitiva. Los elementos del currículo, contenidos, métodos, objetivos e, incluso la evaluación, se reorganizan y definen, con el resultado de una atomización de la formación, que se descompone en competencias certificadas, con claro sentido utilitarista, y transforman la didáctica en una especie de “coaching”, para emplear un término a la moda.

Así, se puede acabar por considerar la clase, e incluso la escuela, como unidades pedagógicas obsoletas, puesto que las competencias que conducen a la empleabilidad pueden ser adquiridas fuera de las instituciones escolares. Se plantea un sistema educativo más de clientes que de discípulos, en el que se les debe ofrecer aquello que necesitan para ser más “empleables”. Y en este contexto, la enseñanza de la filosofía corre un riesgo seguro. La propia definición de las competencias (por ejemplo, “comunicación lingüística”) parece indicar que se prioriza la mera transmisión de la información sobre la capacidad interpretativa, dialéctica o disertiva. Y no hay autonomía intelectual sin una aptitud para el cuestionamiento, sin el cual el alumno, se convierte en manipulable, instrumentalizado por razones económicas.

4.2.2.-La contribución de la filosofía a la adquisición de las competencias clave

Por lo dicho en el apartado anterior, la materia de filosofía debe procurar, no sólo definir su posición en el currículo en cuanto su contribución a la adquisición de las competencias clave, sino también ayudar a superar las concepciones más “estrechas” de éstas, otorgándoles un alcance mayor.

Competencia en comunicación lingüística

Aunque la lista de competencias no recoja explícitamente palabras como “razonamiento” o “argumentación”, es de suponer que una de ellas o las dos deben estar presentes en todas. Y, desde luego, la comunicación lingüística es, sin duda, la que mantiene una interrelación más estrecha con la filosofía: la comunicación lingüística es imprescindible para el desarrollo de la actividad filosófica, pero es que, además, ésta contribuye de forma decisiva al desarrollo y enriquecimiento de esta competencia, en diversos aspectos: la asimilación de lo que se lee o escucha, la reflexión sobre ello, la conceptualización (por ejemplo, con la sistematización de enunciados y estructuras a través de la lógica formal), la exposición, la refutación, el debate... son los instrumentos propios del saber filosófico. Y al utilizarlos, se contribuye a la elaboración de mensajes más complejos y ricos, más precisos y matizados; al desarrollo de la interacción comunicativa en distintos contextos (gracias a la universalidad de los conceptos propios de la disciplina) y al uso de diferentes clases de discurso, fomentando así las habilidades retóricas. Por último, el planteamiento de los problemas éticos actúa como un elemento fuertemente motivador para el intercambio comunicativo.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

La filosofía surge como la disciplina de todas las disciplinas y desde sus orígenes, la comprensión del mundo físico, así como la abstracción matemática, han sido intereses predominantes de los pensadores, desde Pitágoras o Tales hasta Wittgenstein o Russell, pasando por Leibniz o Descartes. En la filosofía está la génesis de los conceptos y los procedimientos científico-matemáticos. El

propio método científico (falsacionismo), la delimitación de lo que es ciencia o pseudociencia se ha construido desde la epistemología. Y sin duda la filosofía es el único punto de partida posible para la comprensión crítica de las implicaciones éticas y sociales del progreso tecnológico y científico.

Competencia digital

El desarrollo de esta competencia atañe en mayor medida a la metodología didáctica que al propio contenido de la materia. Sin embargo, no debemos limitarnos a entender esta competencia desde un punto de vista meramente instrumental. No se trata sólo de recoger datos, sino también de adquirir un criterio razonado para su selección, contrastando las fuentes con espíritu crítico y haciendo un uso de las TIC efectivo y ajustado a lo objetivos.

Competencias sociales y cívicas

La filosofía no es sólo la disciplina de todas las disciplinas en referencia al ámbito científico, sino también, y de manera muy destacada, en cuanto a las ciencias sociales y humanas. Desde sus principios, la ética y la filosofía política han ocupado un espacio crucial en la historia del pensamiento. Los diversos regímenes políticos y los movimientos sociales han buscado siempre su justificación en un determinado modo de pensar la sociedad. No es posible ejercer una ciudadanía auténtica sin integrar la norma social desde la reflexión individual sobre los principios que sustentan el sistema. Y esta misma reflexión constituye el motor de los cambios descritos desde las disciplinas historiográficas.

Los valores cívicos recogidos en las diversas constituciones democráticas y cartas de derechos fundamentales, como la tolerancia, el respeto, la justicia, la igualdad... etc. han sido pensados desde la filosofía antes de verse convertidos en principios consensuados.

Conciencia y expresiones culturales

Las ideas y principios que han condicionado los hechos históricos tienen su mejor reflejo en la obra de los pensadores que han conformado los diversos movimientos filosóficos a lo largo de la historia. La cultura en todas sus manifestaciones se ha constituido en paradigma de esas ideas, las cuales, a su vez, nos ofrecen las claves para su comprensión y puesta en valor. Por otro lado, el enfoque universalista y transversal de los problemas planteados desde la filosofía favorece claramente la sensibilidad y comprensión de la diversidad cultural.

Aprender a aprender

Quizás sea esta competencia la que la filosofía desarrolla de forma más específica, puesto que aprender a pensar es el primer y fundamental paso para aprender a aprender, ya que, en el fondo, podría decirse que son lo mismo. La argumentación filosófica no es posible sin hacer un uso autónomo del pensamiento lógico y crítico.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

También en la adquisición de esta competencia incidirá de forma fundamental el enfoque metodológico que demos a nuestra materia. Pero es que, en el caso de la filosofía, es imprescindible que este enfoque se base, por un lado, en el fomento de la iniciativa individual para la reflexión autónoma sobre los problemas filosóficos, y, por otro, en el contraste de las ideas con los demás, propiciando el trabajo cooperativo en la búsqueda de soluciones a las hipótesis teóricas.

4.2.3.- Competencias clave desarrolladas en esta UD

Resulta evidente que la competencia “Aprender a aprender” se desarrolla, transversalmente, en todas las actividades de enseñanza/aprendizaje, y más aún, como se señala en el apartado anterior, cuando se imparte una asignatura como

la filosofía. Del resto de las competencias clave, esta UD desarrolla especialmente las siguientes:

Competencia en comunicación lingüística

La UD requiere tanto trabajo escrito como oral, por lo que las siguientes observaciones son válidas para ambos; esta competencia se cultivaría en las respuestas al cuestionario, pues los alumnos necesitarán poder transmitir conceptos relativamente complejos sobre filosofía política en un lenguaje medianamente formal, pero plenamente comprensible y, por supuesto, con un discurso coherente. También se cultivaría en el debate, pues se verán obligados a argumentar sobre las cuestiones planteadas, para defender su posición ante sus compañeros y ofrecer alternativas.

Competencia digital

El formato de la actividad incluye un cuestionario elaborado por el profesor a partir de una película, y, por lo tanto, no se corre el riesgo, a la hora de buscar información en medios escritos, de que recurran al “corta y pega” sin leer, al que los alumnos pueden ser propensos. Todos mis alumnos de la EASCRBC tenían acceso a internet y cuenta de correo, con lo que se les podía pedir que enviaran el cuestionario por correo electrónico. Por otro lado, dado que la película escogida es muy reciente (2018), el modo que organizamos su acceso a la misma nos sirve para que aprendan a usar las TIC de forma responsable (evitando las copias piratas, por ejemplo).

Competencias sociales y cívicas

Tanto en la película como en el cuestionario se tratan un gran número de cuestiones de carácter político-social que el alumno debe conocer. En alguna medida, éste es uno de los temas principales de la obra y, por ello, también una gran parte de las actividades se van a centrar en estas cuestiones. Por otro lado, el uso del debate favorece la creación de un clima en el que es importante el uso del civismo.

Conciencia y expresiones culturales

Los alumnos se acercarán al cine como un elemento fundamental de la cultura de los dos últimos siglos y a José Luis Cuerda como una de las figuras más importantes de la cultura cinematográfica española.

4.3.- Objetivos

4.3.1.-Objetivos de etapa, y su concreción a través de la asignatura

Los objetivos de la etapa de Bachillerato vienen descritos en el artículo 33 de la LOE, de 3 de mayo, y en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en el desarrollo curricular de la LOE, la LOMCE no especifica objetivos propios de cada materia. Estos son desarrollados en la mayor parte de las órdenes autonómicas, pero no así en la ORDEN EDU/363/2015 de Castilla y León, en la que ni aparecen secuenciados (como mucho pueden deducirse de forma más o menos implícita de la redacción de las introducciones que se hacen para cada materia), ni son incluidos entre los elementos prescriptivos para la elaboración de las programaciones didácticas de los distintos departamentos. Los referentes de la evaluación quedarían restringidos, por lo tanto, a las competencias y los objetivos generales de la etapa.

En la Tabla 3, he intentado ofrecer una visión global, con la que pueda apreciarse del modo más fácil posible, el modo en que la materia “Filosofía” contribuye al logro de los objetivos generales de la etapa de Bachillerato. Para ello, al lado de cada uno o de varios de los objetivos de etapa, se ha consignado el modo en que yo creo que se pueden concretar en nuestra materia.

OBJETIVOS GENERALES DEL BACHILLERATO (R.D. 1105/2014)	CONCRECIÓN EN LA MATERIA DE FILOSOFÍA
<i>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.</i>	A <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la significación de las diferentes corrientes filosóficas en el progreso de nuestra sociedad y civilización y en la construcción de la identidad colectiva e individual desde perspectivas éticas, sociales y políticas.
<i>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.</i>	B <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentar teóricamente las normas sociales y jurídicas, para comprender su sentido y valorar su necesidad.
<i>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.</i>	C <ul style="list-style-type: none"> - Practicar el contraste de ideas y argumentos, desde una perspectiva racional, para identificar las disfunciones de nuestro sistema social y buscar colectivamente la solución. - Fomentar la capacidad de reflexión autónoma y crítica desde la argumentación de base filosófica y a través de la conceptualización de los elementos que nos identifican como seres humanos, desde una perspectiva individual y colectiva.
<i>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>	H
<i>Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</i>	D <ul style="list-style-type: none"> - Entender, integrar y tener la capacidad de transmitir los conceptos y contenidos de la filosofía y sus diferentes disciplinas, y, aplicarlos con rigor y auto-exigencia al propio desarrollo intelectual.
<i>Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.</i>	E <ul style="list-style-type: none"> - Emplear con propiedad y precisión la terminología filosófica. - Argumentar de forma coherente el pensamiento propio, tanto de forma oral como escrita, y contrastarlo con posiciones divergentes.

		<ul style="list-style-type: none"> - Comprender, analizar y comentar textos filosóficos, identificando los temas planteados y la argumentación que sustenta la posición de su autor.
<i>Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</i>	F	
<i>Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</i>	G	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las herramientas digitales y audiovisuales como elementos motivadores para la comprensión y el refuerzo de los contenidos de la materia. - Desarrollar el sentido crítico para una adecuada selección y uso de la información obtenida a través de estos medios.
<i>Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> - Entender y valorar la permanente interacción entre el conocimiento científico y el filosófico a lo largo de la historia.
<i>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.</i>	J	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la base y los mecanismos del método científico, y usar con el rigor debido los procesos fundamentales del trabajo intelectual. - Adoptar una actitud crítica ante el progreso tecnológico y científico, siendo capaz de identificar y reflexionar sobre los problemas éticos y sociales que, en ocasiones, se manifiestan.
<i>Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</i>	K	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la reflexión y la capacidad argumentativa para su aplicación a los problemas teóricos y prácticos, haciendo una evaluación crítica de los mismos. - Favorecer el contraste de opiniones con el fin de llegar a soluciones colectivas y consensuadas.
<i>Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.</i>	L	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar la capacidad simbólica del ser humano y sus manifestaciones

		culturales como parte del progreso espiritual.
<i>Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</i>	M	- Entender la dimensión material del ser humano y su interacción con el mundo físico e integrar esta comprensión en el conocimiento global del yo.
<i>Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial</i>	N	- Comprender y valorar las normas de convivencia emanadas de la dimensión social del ser humano como “zoon politikón”.

Tabla 3: Objetivos generales de Bachillerato y su concreción en la materia de Filosofía

4.3.2. Objetivos de la UD

- *Objetivo transversal:*
 - Fomentar la reflexión personal y original de los alumnos.
- *Objetivos específicos:*
 - Comprender el panorama político actual y su origen.
 - Comprender el contexto en el que nacen teorías como las de Marx y las de los hegelianos de izquierda y sus razones.
 - Comprender el concepto de “capitalismo salvaje”.
 - Comprender la tesis principal que intenta transmitir la película y su relación con la política moderna.

4.4.- Contenidos: curriculares, elementos transversales

4.4.1.- Introducción: los “contenidos” como elemento del currículo

La LOE, la LOMCE y toda la normativa derivada supeditan, lo mismo que hacen con todos los demás elementos del currículo, los contenidos a las competencias. Ambas leyes nos recuerdan continuamente que es la adquisición

de las competencias lo que debe guiar el diseño curricular de los contenidos. En realidad, si nos ceñimos la temática concreta de la asignatura, se trata de una cuestión más formal que otra cosa, puesto que, si comparamos el diseño de un programa anterior a estas leyes con el generado a partir de ellas, observaremos escasas diferencias en cuanto a la selección de temas que tratar y las que hay, se deben más a cuestiones organizativas obligadas por la nueva distribución de las materias en la etapa.

Otra cuestión distinta estrechamente relacionada con las competencias, es que es un contenido. En este sentido, la normativa deja claro que los contenidos deben responder no sólo a “saber”, sino también a “saber hacer” y “saber ser”; es decir, son conocimientos, pero también destrezas, habilidades y actitudes.

Por otro lado, existen otros dos conceptos, que tienen que ver directamente con los contenidos y que también deben ser tratados en el diseño de cualquier actividad docente, también por prescripción normativa: la transversalidad y la interdisciplinariedad. En cuanto al primero, podemos distinguir dos tipos de contenidos transversales: aquellos a los que podemos llamar “instrumentales” (como, por ejemplo, la lectoescritura o el uso de los TIC) y los que podría entrar en una categoría amplia que podríamos denominar “educación en valores” (fomento de la igualdad, educación cívica, respeto a la naturaleza, etc.). Por otro lado, la interdisciplinariedad es algo que va implícito en la propia esencia del sistema, porque las competencias deben conseguirse de manera integral e integrada entre todas las materias.

4.4.2.- Contenidos de la materia

De acuerdo a la Orden de currículo de Castilla y León, la materia “Filosofía” de 1º de Bachillerato se organiza en seis bloques temáticos que pretenden ofrecer una visión global de la disciplina, y que son los siguientes:

- B1. Contenidos trasversales de la materia
- B2. El saber filosófico

- B3. El conocimiento
- B4. La realidad
- B5. El ser humano desde la Filosofía
- B6. La racionalidad práctica

El Bloque 1 se diferencia de los otros cinco en que no es temático, sino que incluye aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que, como su propio título indica, van a atravesar el resto de la programación; en referencia a lo que expusimos en el punto anterior, se trata contenidos transversales de carácter instrumental: lectura, composición escrita y oral y uso de las TIC.

En cuanto al resto de los bloques, se supone que, cuando los alumnos hayan finalizado el curso, conocerán, de manera forzosamente esquemática, dada la amplitud del currículo, la esencia y el sentido de la filosofía, habrán hecho un recorrido por los hitos más relevantes de su devenir histórico, con las aportaciones de los pensadores y escuelas más significativas, y se habrán acercado a las distintas disciplinas que componen el saber filosófico: teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia, metafísica, ética, filosofía política, estética y lógica.

La interdisciplinariedad en filosofía está asegurada por la propia esencia de la asignatura, puesto que constituye la base de todo conocimiento y algo similar sucede con la educación en valores que es objeto directo del saber filosófico.

4.4.3.- Contenidos específicos tratados en la UD

Los temas tratados en la propuesta didáctica de este TFM se sitúan en el Bloque 6: “La racionalidad práctica”; dentro de dicho bloque, se han seleccionado para tratar en esta propuesta los siguientes aspectos, por las razones ya explicadas en el punto 4.1. (pgs. 16 a 17):

- 1) La justicia como virtud ético-política. Los fundamentos filosóficos del Estado.
- 2) Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el siglo XIX: John Stuart Mill. Alienación e ideología según Marx.
- 3) La función del pensamiento utópico. Legalidad y legitimidad.
- 4) Ciudadanía y sociedad civil.

En las distintas actividades de la UD (pgs. 44 a 48) se puede ver detalladamente cómo se han concretado estos contenidos.

Por otra parte, los contenidos del Bloque 1: “Contenidos transversales de la materia” deben, necesariamente, tener su sitio en esta propuesta didáctica, tal y como se concreta a continuación:

- 1) Textos filosóficos (*los correspondientes a la actividad 4 -pgs. 47-48*) y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con las temáticas filosóficas estudiadas (*entendiendo la película como un texto audiovisual*).
- 2) Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación.
- 3) Uso de los procedimientos y de las TIC de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía (*para la búsqueda de la información requerida en las actividades individuales*).

En cuanto a la interdisciplinariedad, las actividades propuestas tratan algunos contenidos concomitantes con las asignaturas de historia, como la aparición y evolución del capitalismo, el contexto histórico de la revolución industrial, el nacimiento del movimiento socialista y el desarrollo de las tendencias políticas modernas.

Por otro lado, el visionado de la película acercará a los alumnos aspectos relacionados con otras materias del bachillerato como la Literatura Española,

puesto que muchos de los diálogos están contruidos mediante citas de escritores como, por mencionar a algunos, Cervantes, García Lorca, Rubén Darío o César Vallejo. Además, el hecho de utilizar una manifestación artística, como es la obra cinematográfica, resulta especialmente interesante para los alumnos de un Bachillerato de Artes, para los que está pensada esta propuesta.

Finalmente, tanto la observación de la situación que viven los personajes en la película como algunos de los aspectos tratados en las actividades pueden ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la importancia de algunos de los valores (justicia, igualdad, libertad, autodeterminación del individuo...) que las sociedades modernas democráticas han consensuado como necesarios para garantizar el bienestar material y espiritual de la ciudadanía.

4.5.- Metodología

4.5.1.- Enfoque metodológico y principios pedagógicos

La normativa curricular, tanto estatal como autonómica, prescribe unos principios pedagógicos concretos que deben guiar toda programación de cualquier asignatura. En el artículo 8 de la ORDEN EDU/363/2015 se establecen dichos principios que, aunados con las directrices generales expuestas en la LOMCE y en el RD de currículo, pueden resumirse y glosarse en los siguientes puntos:

1. Para la integración de los aspectos metodológicos en el diseño curricular, se deben considerar, entre otros factores, la naturaleza de las materias, las condiciones socioculturales del centro, la disponibilidad de recursos y las características individuales del alumnado.
2. Las actividades deben ser motivadoras y fomentar el hábito de lectura y estudio, así como las destrezas comunicativas.

3. Todas las estrategias y procesos que se planteen deben ir conducidos a un fin muy concreto: garantizar la adquisición de las competencias.
4. Lo importante no es la enseñanza, sino el aprendizaje, y todas las estrategias y actividades diseñadas, deben orientarse a potenciar la autonomía de los alumnos (autoaprendizaje), dentro de un espacio colaborativo o cooperativo.
5. Por lo tanto, el docente es presentador, estructurador, coordinador del aprendizaje: su función principal es la de diseñador de actividades, con capacidad de adaptarse a la diversidad.
6. La normativa insta a apoyarse en las TIC y en determinadas formas de hacer, como los trabajos por proyectos; un tipo de tarea basada en la cooperación y en la formación de equipos, tanto de alumnos como de profesores.

La misma Orden en sus anexos introduce, para cada materia, un enfoque metodológico que, por ser normativo, es también prescriptivo. En el caso de la Filosofía, este enfoque se puede resumir en las siguientes líneas de actuación:

1. Las actividades deben ser variadas y el aprendizaje constructivo y activo, todo ello con el fin último de promover el espíritu crítico y autónomo.
2. Los recursos utilizados deben incluir de forma preferente el diálogo, la lectura y comentario de textos y el análisis y exposición de las ideas, haciendo uso del vocabulario técnico preciso.

Estas directrices son las que me han servido de guía para seleccionar los recursos más adecuados (incluida la propia película) y elaborar unas estrategias específicas de aplicación a la propuesta didáctica, tanto para el diseño de las actividades como para su desarrollo. Dichos recursos y estrategias se detallan en el punto 4.7. (pgs. 44-48), en la propia descripción de las actividades propuestas.

4.5.2.- Estrategias metodológicas

He diseñado las actividades de enseñanza-aprendizaje del punto 4.7. (pgs. 44 a 48), en función de las directrices expuestas en el apartado anterior; aquí expongo solamente las generales, que se refieren al conjunto de las actividades (posteriormente, en la descripción de cada una de ellas, especificaré las estrategias seguidas en cada caso):

1. He intentado que las actividades de aprendizaje se vinculen con la experiencia personal del alumnado.
2. Las actividades están diseñadas de forma que pongan en relación los conocimientos previos con los nuevos.
3. Así mismo, el repertorio de las mismas es variado en contenido y tipología: las hay de introducción o motivación, de detección de conocimientos previos, de desarrollo y de consolidación, de extrapolación, de refuerzo, de profundización, etc.
4. He procurado favorecer la interacción entre los alumnos y el profesor, y entre los propios compañeros.
5. He incidido en la atención a la diversidad, organizando el debate con unas pautas que aseguren la intervención de todos los alumnos, para que, independientemente de su nivel, puedan beneficiarse del intercambio de respuestas y, en consecuencia, de pareceres.

4.5.3.- Recursos

Los recursos materiales esenciales que se necesitan para esta actividad, además de los evidentes de fotocopias y encerado, pueden variar en función de las circunstancias particulares del centro y de los alumnos. Tal y como he comentado en diversos apartados, los alumnos de la EASCRBC tenían acceso a ordenadores, bien en la Escuela o en sus casas, y todos contaban con correo electrónico, con lo que la entrega de la actividad podía hacerse “online”; también he comentado que

cada asignatura tenía asignada un aula específica: la de filosofía contaba con ordenador, cañón y altavoces, lo que permitiría tanto organizar una proyección en horario extraescolar, como la que se menciona en la Actividad 3, como buscar inmediatamente escenas de la película si se necesitan durante el desarrollo del debate.

En cuanto a la película, se trata de *Tiempo después*, dirigida en 2018 por José Luis Cuerda; no es estrictamente una segunda parte de *Amanece, que no es poco* (1998), pero sí que existe una continuidad de concepción general, aspectos formales, disposición actoral y diálogos que la convierten en su continuación natural. Trata de una distopía disparatada (o no tanto), en la que, de acuerdo con la sinopsis oficial (<http://www.estelafilms.com/producciones#/tiempo-depues-2018/>):

En el 9177, mil años arriba, mil años abajo –que tampoco hay que pillarse los dedos con estas minucias-, el mundo entero –y según algunos autores, el universo también- se ha visto reducido a un solo Edificio Representativo y a unas afueras cochambrosas habitadas por todos los parados y hambrientos del cosmos. En el Edificio Mundial viven un Rey picajoso y cargante, entrometido e inútil pero no tonto, un general de la Guardia Civil, un almirante de la Marina argentino en seco y sin más capacidad de maniobra que jugar en el bidé, dos barberos – libre competencia-, un fraile de la teología de la liberación y un cura fascista, un alcalde con su mujer y su jefa de gabinete –Méndez-, el conserje del edificio –puesto ganado por oposición entre 646.000 candidatos predominantemente bostonianos-, un grupo de chicos y chicas de la juventud rebelde entre las que hay alguna devota de Ortega y Gasset... Una selección natural, que asegure una libre competencia y duplique el ejercicio de cualquier actividad allí dentro. En las afueras, en chabolas y otras construcciones rudimentarias, habitan todos los desgraciados del universo asaeteados día y noche por una megafonía cansina que pretende convencerles de que viven en el mejor de los mundos posibles. Uno entre ellos, José María, decide que con las dificultades que haya que salvar y mediante la venta en el Edificio Representativo de una riquísima limonada que él manufactura, otro mundo es posible. El alcalde le impide el acceso: dejaría de ser parado, sufriría merma

ontológica, se desnaturalizaría. José María se niega a acatar su autoridad e inicia la que podríamos llamar la Novena Guerra Mundial en honor a Beethoven.

La película es una adaptación de la novela del mismo título del propio José Luis Cuerda, con lo que nos sirve también a nuestro objetivo de fomentar los hábitos lectores del alumnado, puesto que se les puede recomendar como lectura adicional voluntaria. Tiene una duración de 95 minutos, podría decirse que “corta”, en una época en las que las grandes producciones de sagas populares suelen rondar las dos horas de media, lo que la hace muy apropiada para la actividad académica. Por otra parte, el reparto coral, además de actores tan reconocidos como Miguel Rellán, incluye un buen número de caras conocidas del mundo del espectáculo y en especial de la comedia como Arturo Valls, Berto Romero, Andreu Buenafuente, Joaquín Reyes, Carlos Areces o Raúl Cimas, lo cual puede suponer un buen “gancho” a la hora de atrapar la atención de los alumnos.

En cuanto al espacio físico del aula, ya he mencionado las facilidades y las ventajas que supone que, en la EASCRBC, cada asignatura disponga de su propia aula; independientemente de que, a la hora de la proyección y el debate se pueda utilizar esa o bien una Sala de Usos Múltiples como en los centros convencionales, la distribución de las mesas es muy importante, a la hora de conseguir una mayor disposición de los alumnos para intervenir (y también para controlar los posibles problemas de disciplina): mientras que para las Actividades 1, 2 y 4 se puede conservar la distribución habitual en filas, para la Actividad 3 se deberían colocar las mesas en forma de U.

4.5.4.- Secuenciación y temporalización

Teniendo en cuenta la distribución de contenidos de la ORDEN EDU/363/2015, esta UD puede impartirse en distintos trimestres, dependiendo de la programación didáctica que cada centro haya hecho. No me parecería oportuno, en ningún caso, impartirla en el primer trimestre, si la programación didáctica del posible centro lo permitiera: los alumnos necesitan familiarizarse más con la

disciplina filosófica, antes de que puedan obtener trabajar con eficacia y obtener todos los beneficios posibles de la UD.

En la EASCRBC, por ejemplo, el mejor momento sería el final del segundo trimestre y el principio del tercero. Así, las actividades 1 y 2 se realizarían justo antes de las vacaciones de Semana Santa, para darles un margen suficiente para ver la película y contestar al cuestionario; la actividad 3 se realizaría en la segunda clase justo después de volver de vacaciones, para que al profesor le dé tiempo a corregir los ejercicios escritos y preparar el plan de debate que se explica en la actividad; y la actividad 4 se llevaría a cabo en la clase inmediatamente siguiente a la 3. Es importante observar que sólo la actividad 3 ocupa una sesión completa de clase de 50 minutos: las demás se encajan en parte de las sesiones.

4.6.- Actividades de aprendizaje

La UD consta de las siguientes 4 actividades de aprendizaje:

4.6.1.- Actividad 1

Tiempo de realización: 30 minutos.

Como actividad inicial, se plantea repasar en clase los contenidos del temario que hemos escogido para trabajar en esta UD, mediante una lección magistral interactiva:

- se plantearán a los alumnos preguntas “de refresco”
- se corregirán las respuestas erróneas, se matizarán las inexactas y se completarán las incompletas
- el profesor realizará una recapitulación o resumen general.

4.6.2- Actividad 2

Tiempo de realización: 20 minutos.

En esta actividad se les presenta la película y el cuestionario sobre los que vamos a trabajar:

➤ Película:

+ Se les comentarán los datos principales de la misma (título, director, sinopsis, año, actores principales) y las razones por las que se ha escogido para trabajar en clase.

+ Se organizará el visionado de la película: en principio la UD está pensada para que los alumnos trabajen de forma individual con la película en sus casas; pero, siguiendo el principio de utilizar materiales lo más accesibles posible para la mayoría del alumnado, se puede organizar al menos un primer visionado colectivo, en horario extraescolar (en aquellos centros que, como la Escuela de Artes, estén abiertos algunas tardes) de la copia que se haya adquirido para la filмотeca del Departamento.¹⁶

➤ Cuestionario:

+ Reparto de las copias del cuestionario elaborado por el profesor (que figura a continuación) y lectura detallada del mismo con los alumnos para asegurarse de que entienden las preguntas y las tareas que se les plantean. Se les proporcionan copias en papel, independientemente de que se les permita entregar la tarea por correo electrónico (o, caso de que el centro disponga de la herramienta, subiéndola a Moodle),¹⁷ para asegurarse de que anotan todas las cuestiones que se traten en clase al respecto.

¹⁶ Como se trata de una película aún muy reciente (2018) en el momento en que se redacta este TFM, aún no está disponible en plataformas “online” gratuitas y legales (aunque es previsible que lo esté en un plazo relativamente corto); por otro lado, este visionado podría cubrir la muy improbable circunstancia de que algunos alumnos no tuvieran acceso de ningún tipo a dichas plataformas.

¹⁷ Como ya se ha señalado en el punto 4.2.3. página 24 (Competencia digital), la actividad se diseñó teniendo en mente un centro como la Escuela de Artes de León, donde todos los alumnos tenían acceso a correo electrónico; pero es evidente que, en otros casos, la entrega tendría que ser en formato papel.

- + Se les fijará un plazo de entrega que no debe ser menor a cuatro días desde que se les plantea la actividad.

PRIMERO DE BACHILLERATO

FILOSOFÍA

ACTIVIDAD DE REPASO:

El **siglo XIX**: el nacimiento del capitalismo, Hegel, Marx, hegelianos de izquierda y el amanecer de la política moderna

Película: *Tiempo después* (2018) de José Luis Cuerda

Fecha de entrega:

NOMBRE:

GRUPO:

1. ¿Por qué los Parados viven en las afueras, separados de los habitantes del Edificio Representativo?
2. ¿De qué es una metáfora el Edificio Representativo?
3. ¿Por qué han puesto desde el edificio representativo al locutor Hortensio Zumalacáguerri a predicar cada mañana y cada noche? ¿Con qué elementos de las teorías de Marx los relacionarías?
4. ¿Cómo está organizada la economía del Edificio Representativo y sus afueras?
5. ¿Cómo se reparten los oficios dentro del Edificio? ¿Por qué se hace así?
6. ¿Cómo responderías tú a la pregunta que hace Morris al General de la Guardia Civil al principio de la película: “¿Por qué mi General, que es General, patrulla conmigo, que soy un Guardia yo?”?
7. ¿Por qué quiere José María vender su limonada en el Edificio? ¿Por qué no se lo permiten?
8. ¿Por qué es tan importante para las autoridades del Edificio Representativo que los parados no se “desnaturalicen”?
9. ¿Por qué no le permite el Alcalde a Justo mantener abierta la puerta de su barbería?
10. ¿Cuáles crees que podrían ser los valores tradicionales de la izquierda de los que habla José María tras su primera visita al edificio representativo si atendemos a la filosofía de los hegelianos de izquierda? ¿Y según Engels? ¿Y en Marx?
11. ¿Por qué se consideran delitos de opinión los gritos que profiere Justo en el bar?
12. ¿Por qué se permite a la Juventud Rebelde dar una vuelta de entre 20 y 45 minutos, si en teoría nadie puede salir del Edificio?

13. ¿Qué pretende conseguir el Rey acusando a José María del asesinato de Agustín?
14. ¿Cómo utiliza el General la “sabiduría popular”? ¿En qué sentido es esto similar a la relación del poder con el pueblo en las sociedades capitalistas del siglo XIX? ¿Crees que sucede algo parecido hoy en día?
15. ¿Cuál dirías que es la diferencia entre “caprichillos” y “voluntad real” para el General?
16. ¿Y entre “ocurrencias” e “ideas” para José María?
17. Si la Juventud es rebelde y se supone que está en contra del sistema establecido ¿por qué deciden no ayudar a los Parados?
18. ¿Por qué, en cambio, sí se deciden a unirse a la causa el Franciscano y la Hermana de la Caridad, que, en teoría, forman parte de ese sistema?
19. ¿Por qué no le gusta a José María que se lleven banderas a la lucha? ¿Cómo se relaciona esto con Marx?
20. ¿Qué significado se da a la frase “*eso sería como pedir que se alimenten de pipas los tiburones*” en el contexto en el que se pronuncia en la película?
21. ¿Cómo resolvió el Rey, según cuenta Justo, la revuelta de clérigos?
22. ¿Por qué crees que se da la orden de dejar pasar a la ofensiva de los Parados?
23. ¿Por qué José María no está contento tras declarar vencedores a los Parados el General? ¿Crees que realmente han obtenido una victoria los Parados que han sido censados en el Edificio y se les ha asignado el oficio de vender limonada? Justifica tu respuesta.
24. ¿Por qué crees que se producen tantos asesinatos entre vendedores de limonada?
25. ¿Quién ha visto sus intereses favorecidos tras la guerra? ¿Puedes poner esto en relación con lo que sucede en guerras reales que conozcas?
26. ¿Qué quiere decir que “las ideas quedan empaquetadas y a precio competitivo”? ¿Qué tiene que ver esto con el rechazo que hace José María al rearme ideológico, Lenin y Marx?
27. ¿Cómo acaba desapareciendo el Edificio Representativo?

4.6.3.- Actividad 3

Tiempo de realización: 50 minutos.

En esta actividad se realiza una puesta en común del cuestionario y un debate sobre el mismo y la película.

➤ Puesta en común:

+ Si las entregas se han realizado “online”, el profesor imprimirá las versiones corregidas, para que los alumnos las tengan delante, en caso de que no se les permita utilizar dispositivos electrónicos dentro del aula.

+ El profesor habrá preparado una “hoja de ruta”, en la que se anotará qué alumnos responderán a cada una de las preguntas en alto, defendiendo, además, sus argumentos y posiciones. El criterio para seleccionar las respuestas no necesita atender únicamente a las más acertadas, sino también a las que le den más “juego”, porque sean más polémicas, o porque descubran un punto nuevo de interés, o porque estén muy bien expresadas, etc. Se procurará que esas intervenciones “forzadas” se adecúen a la idiosincrasia de los distintos alumnos, para sacar lo mejor de cada uno; así se asegura, por ejemplo, dado que la batería de preguntas es, además, lo suficientemente larga como para que intervengan todos, que ni los alumnos más tímidos se quedan sin participar.

➤ Debate:

+ Durante la exposición de las respuestas, se dejaría a los alumnos libertad para hacer las réplicas que quisieran a sus compañeros, siempre y cuando se respete el turno de palabra y se alce la mano para pedirlo.

+ El profesor actuará de moderador y se propondrá una cuestión adicional, para incentivar el debate, que consistirá en comentar estas dos citas de la película:

“Que lo que parezca verdad sea verdad, lo sea o no lo sea.”

“Que él sepa que es inocente no implica que nosotros no sepamos que es culpable.”

4.6.4.- Actividad 4

Tiempo de realización: 30 minutos

Trabajo con textos filosóficos; se les repartirá un ejercicio (que aparece a continuación) para realizar en el aula con textos cortos y citas¹⁸ provenientes del *Manifiesto Comunista* de Mark y Engels y de *Sobre la libertad*, de Stuart Mill, además de un comentario sobre Hegel de Juan Manuel de Prada, en el que se les pedirá a los alumnos que relacionen justificadamente cada fragmento con una escena, suceso o elemento de la trama de la película. El profesor recogerá estos ejercicios para su corrección y evaluación.

Primero de Bachillerato		
<u>FILOSOFÍA</u>		
ACTIVIDAD DE REPASO:		
El siglo XIX: el nacimiento del capitalismo, Hegel, Marx, hegelianos de izquierda y el amanecer de la política moderna		
Fecha de entrega	NOMBRE:	GRUPO:
Relaciona cada uno de los fragmentos que aparecen a continuación, con una escena, suceso o elemento de la trama de la película <i>Tiempo después</i>, de José Luis Cuerda, justificando la respuesta:		
TEXTO 1: La burguesía va aglutinando cada vez más los medios de producción, la propiedad y los habitantes del país. Aglomera la población, centraliza los medios de producción y concentra en manos de unos cuantos la propiedad. Este proceso tenía que conducir, por fuerza lógica a un régimen de centralización política. Territorios antes independientes, apenas aliados, con intereses distintos, distintas leyes, gobiernos autónomos y líneas aduaneras propias, se asocian y refunden en una nación única, bajo un Gobierno, una ley, un interés nacional de clase y una sola línea aduanera. (Marx y Engels: <i>El Manifiesto Comunista</i>)		
TEXTO 2: Hasta ahora, todos los movimientos sociales habían sido movimientos desatados por una minoría o en interés de una minoría. El movimiento proletario es el movimiento autónomo de una inmensa mayoría en interés de una mayoría		

¹⁸ Textos 1 y 2: Marx y Engels, 1977, p. 28 y p. 35; citas 3 y 4: Stuart Mill, 2013, p. 89 y 182; cita 5: 2017, enlace web.

inmensa. El proletariado, la capa más baja y oprimida de la sociedad actual, no puede levantarse, incorporarse, sin hacer saltar, hecho añicos desde los cimientos hasta el remate, todo ese edificio que forma la sociedad formal. (Marx y Engels: *El Manifiesto Comunista*)

CITA 1:

Suponemos que no es necesario ya argumentar contra que se permita a un legislativo o a un ejecutivo, cuyo interés no sea el mismo del pueblo, prescribirle opiniones y determinar qué doctrinas y qué argumentos está autorizado a oír. (John Stuart Mill: *Sobre la libertad*)

CITA 2:

Aún sin causar perjuicio a nadie, puede un hombre obrar de tal modo que nos lleve a juzgarle como un loco o como un ser de orden inferior; y como este juicio es un hecho que preferiría evitar, se le hace un servicio advirtiéndoselo con anticipación, así como de toda otra consecuencia desagradable a la cual se exponga. (John Stuart Mill: *Sobre la libertad*)

CITA 3:

La libertad había sido definida por Aristóteles como la capacidad humana para obrar con discernimiento moral, para decidir entre el bien y el mal, entre lo justo y lo injusto. Pero Hegel, el antiaristóteles por excelencia, proclama en su *Fenomenología del Espíritu* una «libertad absoluta» para la cual «el mundo es simplemente su voluntad». Esta libertad hegeliana ya no actúa conforme a una capacidad para discernir categorías morales externas, sino que se convierte en un poder para realizar su voluntad. Tal poder exige un itinerario que Hegel describe en sus Fundamentos de la filosofía del Derecho; y su última estación es la «autodeterminación». La voluntad humana se convierte así en praxis en estado puro: ella es su propio objeto y no reconoce límite exterior alguno. La voluntad que ha alcanzado la autodeterminación sólo obedece una ley, que es la suya propia, la ley que funda su propio vivir, la ley que es ella misma. Y esa ley no es otra que la «libertad del querer», que es «verdaderamente infinita» (wahrhaft unendlich), porque su objeto no es para ella un otro ni un límite, sino que es ella misma.

(Juan Manuel de Prada: “Una voluntad autodeterminada no puede aceptar categorías ajenas a sí misma”)

4.7.- Evaluación

4.7.1.- Introducción: la evaluación en la normativa

Como sucede con todos los demás elementos del currículo, la evaluación está también supeditada a la adquisición de las competencias clave. De hecho, en el artículo 36 de la LOMCE se dice exactamente: “la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias. El

profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes".¹⁹ La ley marca también las directrices para orientar la actividad evaluadora: la evaluación ha de ser continua (presente en todo el proceso de aprendizaje), formadora (sirve para que el alumno mejore) e integradora (su referente son los objetivos generales de la etapa y la adquisición global, en todas las materias, de las competencias). Además, la normativa de desarrollo curricular establece para cada materia los criterios de evaluación y su concreción, que son los estándares de aprendizaje evaluables. Por lo tanto, son prescriptivos, y la capacidad de maniobra de un profesor se limita a flexibilizarlos y adaptarlos a las circunstancias y la diversidad de cada grupo de alumnos.

4.7.2.- Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicas para la UD

Ya que los objetivos y los contenidos no pueden desligarse de los criterios de evaluación ni de los estándares de aprendizaje evaluables, porque éstos son los referentes de aquellos, lo que he hecho es organizar en una tabla (Tabla 4) los criterios de evaluación y los estándares de los Bloques 1 y 6 que están relacionados directamente con los contenidos de la propuesta didáctica de este TFM, a partir de los recogidos en la ORDEN EDU/363/2015.

He adaptado los criterios y los estándares a la UD concreta, teniendo en cuenta los contenidos específicos de la unidad, su tipo (actividades a partir del visionado de una película) y su finalidad (la de reforzar y profundizar en determinados contenidos del temario); también he considerado interesante añadir el perfil competencial, es decir, aquellas competencias clave que se adquieren con cada punto concreto, y que, por lo tanto, se evalúan con él.

¹⁹<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	PP
BLOQUE 1: CONTENIDOS TRANSVERSALES		
Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados.	<i>Analiza, de forma crítica los textos propuestos y relaciona los problemas planteados en ellos con lo estudiado en la unidad.</i>	AA CL
Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.	<i>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.</i>	AA CL
Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.	<i>Selecciona y sistematiza información obtenida del visionado de la película, de los textos propuestos y de otras fuentes, como internet.</i>	AA SIEE CD
BLOQUE 6: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA		
Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.	<i>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, emotivismo y utilitarismo.</i>	CL AA CSC
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.	<i>Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política.</i> <i>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.</i>	CL AA CSC
Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado a la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica.	<i>Explica de forma coherente los planteamientos filosófico-políticos de Marx, John Stuart Mill, algunos principios sobre Engels y pinceladas básicas sobre el planteamiento Hegeliano.</i> <i>Analiza y reflexiona sobre la relación individuo-Estado, sobre la base del pensamiento de Marx y la Escuela de Frankfurt.</i> <i>Valora y utiliza la capacidad argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta</i>	AA CL CSC

	<i>contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.</i>	
Distinguir los conceptos legalidad y legitimidad.	<i>Describe y compara los conceptos de legalidad y legitimidad.</i>	CL CSC AA
Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida.	<i>Diserta de forma clara y coherente sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas.</i>	CEC CL AA
Conocer y utilizar las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa.	<i>Construye un diálogo argumentativo en el que demuestra sus propias tesis, mediante las reglas y herramientas de la argumentación.</i> <i>Distingue un argumento veraz de una falacia.</i>	AA SIEE CL CSC
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.	<i>Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano.</i>	CL AA SIEE CSC
Conocer y valorar la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.	<i>Comprende y valora la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.</i>	AA SIEE CSC
Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.	<i>Valora y diserta sobre la importancia del trabajo para desarrollarnos como seres humanos, para el avance de una cultura y para transformar la realidad.</i>	CL CSC SIEE

Tabla 4: Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y perfil competencial específicos para la UD

4.7.3.- Procedimientos e instrumentos de evaluación

Los procedimientos de evaluación de la UD son los siguientes:

- la corrección por parte del profesor:
 - +del cuestionario que sirve de base a la Actividad 3; se tendrá en cuenta la relación que las respuestas guarden con los contenidos, el contenido de las respuestas en sí, la coherencia del discurso y la capacidad de exposición y argumentación.

+del trabajo con los textos y citas de la actividad 4; aquí se tendrá en cuenta la capacidad de relacionarlos con la película y la de reconocer en dichos textos los contenidos tratados en la UD.

- observación de los alumnos durante el debate en el aula durante la Actividad 3, teniendo en cuenta su actitud general, el número de intervenciones y la calidad de las mismas.

4.7.4.- Criterios de calificación

Puesto que la calificación por estándares de aprendizaje no tiene por qué ser explícita en todos los casos, al establecer una serie de ponderaciones en las que se asigna un valor determinado a los ejercicios escritos, la participación en el debate, etc., ya puede decirse que se está calificando mediante herramientas diseñadas teniendo como referencia dichos estándares.

Así, para esta UD se establecen los siguientes criterios de calificación:

- La UD supondrá un 10% de la nota global de la evaluación en la que se lleve a cabo.
 - + Dentro de ese 10%, se distribuirán las puntuaciones asignadas a los distintos procedimientos como sigue:
 - a) 60%: cuestionario sobre la película
 - relación de las respuestas con los contenidos y contenido de las respuestas en sí: 45%
 - coherencia del discurso y la capacidad de exposición y argumentación: 15%
 - b) 40%: ejercicio sobre textos y citas
 - capacidad de relacionarlos con la película: 15%
 - reconocimiento en los textos de los contenidos tratados en la UD: 25%
 - c) 10%: actitud general e intervenciones durante la Actividad 3

4.8.- Atención a la diversidad

Los documentos que constituyen el marco legislativo del presente TFM (LOMCE y el Real Decreto 1105/2014, y la ORDEN EDU/363/2015 de la Comunidad de Castilla y León) establecen con toda claridad la atención a la diversidad del alumnado como un elemento sustancial del proceso de enseñanza/aprendizaje y lo regulan con todo detalle. En concreto la ORDEN EDU/363/2015, señala que la finalidad de la atención a la diversidad es “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”, para continuar estableciendo como el primer principio general de actuación para dicha atención

la consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.²⁰

Los términos en los que está formulado este principio sitúan a la filosofía como una disciplina absolutamente crucial en el ámbito de la atención a la diversidad, porque es ella la que da razón de la “condición humana”: es decir, es la raíz de la que surgen todas las demás cuestiones que tienen que ver con la atención a la diversidad. Además, por tal “diversidad” no debe entenderse únicamente aquellos alumnos con dificultades objetivas permanentes que puedan condicionar su aprendizaje, que es la idea que nos suele venir a la cabeza inmediatamente (problemas de visión, o de movilidad, por ejemplo); también debemos tener en cuenta, como bien señala San Cirilo García (2017, p. 39) a los “alumnos de altas capacidades”, “alumnos que se han incorporado de forma

²⁰ Capítulo III (Alumnado, orientación y atención a la diversidad), Sección 3ª (Atención a la diversidad), Artículo 26 (Finalidad y principios generales de actuación), puntos 1 y 2, p. 32500, Boletín Oficial de Castilla y León de 8 de mayo de 2015.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

tardía al sistema educativo, y alumnos con condiciones personales o de historia escolar.”

Dado que los centros están obligados por ley a elaborar y aplicar un Plan de Atención a la Diversidad, y están dotados del correspondiente Departamento de Orientación (y si no es así, como sucede en la Escuela de Arte, tienen a su disposición los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona), resulta evidente que el profesor debe estar perfectamente al tanto del primero y en contacto con el segundo: además de la información pertinente que le llegue a lo largo del curso por parte de dicho Departamento o Equipo (alumnos con determinados diagnósticos o circunstancias familiares, por ejemplo), puede y debe pedir su apoyo y colaboración cada vez que identifique una necesidad en ese sentido.

Es evidente que el visionado de películas que forman la base de la UD plantearía una serie de escollos en caso de contar con alumnos con problemas de visión o audición, por ejemplo, lo que nos llevaría a solicitar la colaboración de los especialistas en orientación para realizar las adaptaciones oportunas. Pero, como ya he señalado anteriormente, la atención a la diversidad es un concepto mucho más amplio, que incluye una condición en la que creo que yo puedo realizar aportaciones muy útiles derivadas de la experiencia personal: el TDAH.

Este no es el lugar para hacer una exposición detallada del mismo, pero sí para señalar que, si bien los Departamentos de Orientación prestan cada vez más atención a la detección del TDAH, las medidas de adaptación curricular no van mucho más allá de una extensión en el tiempo de realización de los exámenes (como en la EBAU). Quienes llevamos toda nuestra vida escolar lidiando con dicha condición, hemos ido desarrollando estrategias diversas para ir superando las dificultades, con ayuda de profesionales y docentes (no todos y no siempre) y muchas veces por nuestra cuenta, después de fracasos y caídas. Aquí me gustaría referirme, más que a las medidas generales que debieran adoptarse por parte de la legislación y toda la comunidad educativa, a aquellas otras que un profesor puede necesitar en el día a día de su actividad docente, aparte de las

indicaciones que se le puedan haber dado por parte del Departamento o Equipo de Orientación en el caso de alumnos diagnosticados. Pero no todos los alumnos lo están, ni el TDAH es el mismo en cada persona, aunque haya características comunes.

En mi caso, me resulta sencillo reconocer determinados patrones de comportamiento, que pueden llevarme a aconsejar una intervención más específica por parte de profesionales y familiares. Pero mientras llega, y en caso de que tenga otros alumnos con TDAH en el grupo, es conveniente tener una serie de “estrategias de rescate”, como yo les llamo, que me permitan solventar las situaciones más inmediatas; la mayoría son útiles para todos los alumnos, pero para los TDAH son cruciales y me atrevería a decir que imprescindibles; algunos ejemplos serían:

- Es conveniente tener una idea de los intereses (y las asignaturas y temas preferidos) de todos tus alumnos, pero en el caso de los TDAH, conectar esos intereses con la materia que estemos enseñando será especialmente efectivo, para utilizar a favor del profesor la tendencia natural a “borrar” lo que no interesa y centrarnos sólo en lo que sí.
- Preguntarles en medio de una explicación larga, para volver a atraer una atención que nos hemos dado cuenta que han perdido, sobre datos o puntos relacionados con el tema que sabemos que conocen (véase punto anterior), de modo que “la vuelta a la realidad” resulte eficaz y útil para todo el grupo.
- Extremar la atención a la hora de darles instrucciones, que deben ser siempre sucesivas, cortas y nada ambiguas.
- Tener cuidado a la hora de configurar los equipos para los trabajos que los requieran de modo que compensen las distintas capacidades de los alumnos.
- Tener previstas y preparadas una batería de tareas cortas y variadas, que puedan realizar sin romper el ritmo general de la clase, cuando estos alumnos han alcanzado su límite de tiempo concentrados

- Tareas adicionales, diseñadas específicamente para ellos, con plazos muy cortos, que compensen las posibles lagunas de aprendizaje, les vayan entrenando rutinas de organización, cumplimiento de tareas, si algunas son voluntarias, fomenten su interés por mejorar cada día, mediante los incentivos adecuados (puntos positivos, etc.)...

5.- Reflexiones finales

A lo largo de este TFM he procurado hacer evidente que concibo el cine como una excelente herramienta para cambiar la idea que se tiene de la enseñanza, sobre todo de la enseñanza media (pero no sólo de ella), como un “trago”, un trámite nada agradable por el que es necesario pasar para recibir un título, el consabido “papel”, imprescindible para acceder a otros estudios que nos interesen más y nos permitan percibir un sueldo algún día, sino como una experiencia positiva: esto es importantísimo, porque, junto con la educación primaria, estas etapas de la formación de una persona son elementos cruciales en la construcción de los adultos en que nuestros alumnos se van a convertir en el futuro.

Por ello, es fundamental tener en cuenta el mundo en el que vivimos hoy en día y, en especial, en el que queremos que vivan nuestros jóvenes educandos. En nuestro país, a pesar de la crisis económica que llevamos padeciendo durante tantos años, las oportunidades para el futuro están al alcance de muchos (ciertamente de muchos más que en la época de nuestros abuelos), independientemente de su posición económica y social. Hay mucho trabajo por hacer, pero opciones como estudiar una carrera o una FP de grado superior, u otros estudios de carácter profesionalizante, no son, de momento, los lujos que fueron hace unas décadas o todavía son en tantos países del mundo. Es muy importante que los alumnos sean conscientes de esto, y de que, en consecuencia, todavía es posible escoger un camino que nos permita disfrutar de esa parte de nuestras obligaciones que suponen la expresión “me dedico a...”. Pero, como expliqué en la justificación, también es importante enseñarles la capacidad de

disfrute con un trabajo que, por cualquier razón, no han podido elegir como quisieran: encontrar puntos de anclaje con sus intereses y habilidades es posible en la mayoría de los casos; y, para cuando no lo sea, deberíamos asegurarnos de enseñarles lo más fundamental de todo: la satisfacción de la tarea bien hecha.

Y aquí vuelvo a la primera idea que apuntaba en la Introducción a este TFM y que se refiere a una actitud que me gustaría conservar durante toda mi vida profesional como docente, que consiste en no echar en el olvido mi experiencia como alumno: hasta los más pequeños, a su modo, saben distinguir al buen maestro del malo; el maestro al que le importan ellos y su trabajo, al que le responderán cuando les exija porque él también da lo mejor de sí mismo. Eso se ve hasta en los detalles que pueden parecer nimios, pero que para ningún alumno lo son, como corregir las tareas que se les pidan, no entregar los resultados de un examen más tarde de lo debido o explicarles, en la medida que puedan comprenderlo, las distintas decisiones que toman.

Explicar, razonar... son la razón de ser de la enseñanza de la filosofía, para la que las “películas de pensar” a las que me refería en la Justificación a este TFM constituyen un recurso perfecto. Porque, no nos enredemos en complejas y poéticas odas a la filosofía para definirla y justificarla; no es denigrarla decir que la filosofía es sencillamente eso: pensar. Si somos capaces de hacer que los alumnos salgan del aula pensando sobre lo que acaban de ver, habremos ganado, como filósofos, muchísimo, una batalla crucial. Al fin y al cabo, eso era lo que hacía Sócrates y lo que hacían las antiguas escuelas de filosofía. Si sembramos en sus jóvenes cabezas la necesidad de reflexión, ayudaremos a que le pierdan el miedo a la disciplina y favoreceremos que la sociedad deje de ver a los filósofos como ratas místicas de biblioteca que hablan sobre cosas que nadie entiende.

6.- Bibliografía

- De Prada, J. M. (2017, 18 septiembre). Una voluntad autodeterminada no puede aceptar categorías ajenas a sí misma. *ABC*. Recuperado de <http://paralalibertad.org/autodeterminacion-2/>
- Eurydice, la red europea de información en educación. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* (D/2002/4008/13). Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335–360.
- Lévy, M. (2011). The drift towards utilitarian views. In UNESCO (Ed.), *Teaching philosophy in Europe and North America* (p. 43). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214089>
- Marx, K., & Engels, F. (1977). *El Manifiesto Comunista* (4ª ed.). Madrid, España: Ayuso.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- San Cirilo García, C. (2017). *Filosofía y ciencia ante el rompecabezas llamado "realidad"*. Trabajo de Fin del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25435>
- Stuart Mill, J. (2013). *Sobre la libertad* (3ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.

(Todos los enlaces del TFM consultados por última vez el 11/06/2019)