

---

# Universidad de Valladolid

Trabajo fin de Máster

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

## *Competencias y Constructivismo en la Didáctica de la Filosofía*

*Una propuesta de aplicación: el empleo del lenguaje pictórico  
mediado por TIC's para el aprendizaje significativo de  
contenidos y procedimientos*

Alumno: Alberto Martín Gallego

Tutora: María José Gómez Mata

Junio de 2019



## Índice

1. Introducción.....	7
1. 1. Objeto de la investigación.....	8
1. 2. Justificación del objeto de investigación.....	9
1. 3. Metodología de la investigación.....	10
2. Competencias y constructivismo en la Didáctica de la Filosofía.....	13
2. 1. Los principios metodológicos en la LOMCE refundida con LOE, en su concreción en Castilla y León por la 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.....	13
2. 2. La renovación pedagógica de la Escuela Activa.....	18
2. 3. Filosofía y pedagogía a principios del S.XX: el pragmatismo americano de John Dewey aplicado a la educación.....	26
2. 4. La fundamentación científico-filosófica de la Escuela Activa: la psicología del desarrollo evolutivo de la Escuela de Ginebra y el constructivismo radical de Ernst von Glasersfeld.....	33
2. 5. Constructivismo y competencias en la didáctica de la Filosofía.....	44
3. Programación Didáctica de la asignatura de Filosofía para 1º de bachillerato.....	52
3. 1. Introducción.....	52
3. 2. Marco Legislativo.....	53
3. 3. Objetivos.....	54
3. 4. Secuencia y temporalización de contenidos.....	55
3. 5. Decisiones didácticas y metodológicas.....	59
3. 6. Perfil de cada una de las competencias de acuerdo con lo establecido en la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero.....	61
3. 7. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	63
3. 8. Elementos transversales que se trabajan en la materia.....	82
3. 9. Medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse.....	84
3. 10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del alumnado.....	85

3. 10. 1. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....	85
3. 10. 2. Criterios de calificación.....	87
3. 10.3. Evaluación extraordinaria.....	88
3. 11. Medidas de Atención a la Diversidad y de refuerzo educativo.....	88
3. 12. Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	89
3. 13. Actividades extraescolares y complementarias.....	91
3. 14. Unidad Didáctica. Epistemología y Teoría de la Verdad.....	92
4. Una propuesta de aplicación: el empleo del lenguaje pictórico mediado por TIC's para el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos.....	94
4. 1. Visual thinking como herramienta didáctica para la gestión del aprendizaje por medio del pensamiento visual.....	94
Anexo.....	102
5. Bibliografía.....	119

*La experiencia nos ha convencido de que no hay métodos buenos ni malos; esto es, métodos a los cuales debemos sujetarnos. Lo mejor es no tener ninguno exclusivo y conocerlos todos para emplearlos con discernimiento propio.*

L. Tólstoi

*La actividad comienza de forma impulsiva, es decir, ciega. No sabe lo que le rodea, o sea, cuáles son las interacciones con otras actividades. Una actividad que trae consigo educación o instrucción, da a conocer algunas de las relaciones que habían sido imperceptibles*

J. Dewey, *Pedagogía y Filosofía*

## **Resumen**

El presente trabajo fin de master desarrolla una programación didáctica según lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 para la asignatura de filosofía en la etapa de 1º de bachillerato. Para su complementación teórica se encuentra precedida por una investigación acerca de los principios pedagógicos del movimiento progresista de la Escuela Activa, la comprensión del aprendizaje por la psicología del desarrollo cognitivo, y los supuestos epistemológicos del constructivismo radical. para concluir se desarrolla un ejemplo de Unidad Didáctica programada según el método didáctico del visual thinking con actividades a modo de ejemplo práctico.

## **Palabras Clave**

Didáctica de la Filosofía, Escuela Activa, psicología del desarrollo cognitivo, constructivismo radical, visual thinking

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster desarrolla una programación didáctica a partir del currículo escolar de la asignatura de Filosofía, según lo dispuesto en la 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, para el curso de 1º de Bachillerato. A modo de declaración filosófico-pedagógica, la programación ha sido encabezada por un breve análisis de los presupuestos epistemológicos que subyacen a la teoría del conocimiento (socio)constructivista, tal como reza el título, *Competencias y constructivismo en la Didáctica de la Filosofía* que hemos identificado como inspiradora de la educación basada en competencias. El sentido de este análisis no es exclusivamente crítico sino un modo de leer reflexivamente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que no sustituye, sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), en orden a aplicarla consciente y no dogmáticamente.

Necesitada de reflexión práctica, la programación ha sido complementada por una aproximación didáctica al tratamiento y empleo de la imagen como vehículo cognitivo para el conocimiento, adquisición y afianzamiento de contenidos y estándares de aprendizaje conceptuales y procedimentales. En este apartado, que hemos titulado *Una propuesta de aplicación: el empleo del lenguaje pictórico mediado por TIC's para el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos*, se encontrará un análisis de las propiedades didácticas de la imagen, al igual que un intento de acercar al ámbito del trabajo filosófico la reflexión y el empleo de las TIC's, incidiendo con ello en el desarrollo del Bloque 1 del texto legal.

Por último, en el anexos se encontrará el desarrollo de las actividades programadas para la unidad didáctica de muestra, actividades que presentamos a modo de ejemplos concretos de cómo efectuar tal enfoque didáctico a partir del lenguaje pictórico mediado por TIC's.

## 1. 1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Tres son los objetos de investigación que componen este trabajo:

En primer lugar, el estudio y conocimiento de los presupuestos de la educación basada en competencias, identificando el inicio de algunos de sus planteamientos en el movimiento de la Escuela Activa de principios de S. XX, así como el estado clásico de la teoría del conocimiento tras la irrupción de los descubrimientos logrados por la Escuela de Ginebra, en especial en la epistemología genética de Jean Piaget. Hemos desarrollado la investigación de ambos elementos en su estado de cristalización en la política educativa que ha decidido el enfoque pedagógico del texto legal, analizando el concepto de “competencia” como unidad mínima de enculturación en el sistema educativo actual, así como su relación con la tradición de investigación del constructivismo. Para este estudio hemos compuesto un esqueleto a partir las obras de J. Dewey *Experiencia y educación y Filosofía y Pedagogía*, de la obra de Piaget *Epistemología Genética*, tomando ilustrativamente su investigación sobre el desarrollo de la noción de objeto expuesta en *Psicología y Epistemología*, así como de publicaciones como *Teoría y práctica de las competencias básicas* y *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*, en tanto manuales técnicos pedagógicos actualizados según el texto legal educativo.

En segundo lugar, adquirir la competencia para realizar una programación didáctica a partir del currículo escolar de la asignatura de Filosofía para 1º de Bachillerato, siguiendo lo dispuesto en la ORDEN EDU/363/2015 de 4 de mayo. Para ello ha sido necesaria no sólo la instrucción en el manejo y citación del texto legal, sino también en el estudio teórico de la didáctica y métodos de enseñanza y evaluación en Filosofía. Se ha de destacar el aprovechamiento de la experiencia obtenida durante el Practicum en cuanto a la gestión de la impartición de los contenidos.

En tercer lugar, llevar a cabo un análisis del valor pedagógico de la imagen como vehículo cognitivo para la construcción y el afianzamiento de contenidos conceptuales y procedimentales, concretando el punto de mira en el tiempo didáctico conveniente de su empleo en una asignatura con un saber del tipo filosófico. Cierta actividad pedagógica actual ha incorporado desde los

estudios de marketing una metodología de enseñanza/aprendizaje conocida como “*visual thinking*”, apoyada en la “existencia” de sujetos didácticos que construyen y asimilan nuevo conocimiento por medio de un pensamiento de carácter exclusivamente visual. La tradición filosófica iniciada con la teoría del conocimiento de Platón sitúa la imagen muy por debajo del concepto en el camino hacia la contemplación de la Idea. En este sentido, el tratamiento que la didáctica de la filosofía debe hacer de la metodología del “*visual thinking*” no puede ser la misma que la practicada por las restantes didácticas específicas, debiendo buscar su “tiempo” concreto en ese camino hacia la abstracción reflexionante. Como referencia principal para la comprensión de esta metodología de aprendizaje visual nos remitimos a las nociones proporcionadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, a través de los cursos de INTEF

En síntesis, el objetivo que nos hemos propuesto con este trabajo combina la aplicación de los estándares de aprendizaje presentes en las asignaturas estudiadas durante el Master, la necesidad de reflexionar comprensiva y críticamente acerca de las teorías del aprendizaje que sustentan la política educativa actual, definir de modo incipiente un estilo docente, y aportar una investigación que motive la innovación de la didáctica de la filosofía en su relación con las TIC’s.

## **1. 2. JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN**

La principal hipótesis que pudiera argüirse para explicar el retroceso de la Filosofía en nuestro sistema educativo —afortunadamente algo menor hoy que hace una década—, sería su aparente inadecuación a un enfoque instrumentalista en la política educativa, acompañado por la idea de su incapacidad de elaborar productos educativos “útiles” tales como una formación orientada al éxito profesional. Y en estos argumentos se refleja la opinión pública: “*la filosofía es poco práctica*”, “*no tiene salidas*”, es “*demasiado abstracta*” o “*no atiende a la solución de los problemas “reales”*”. Sin embargo esto no quiere decir que no siga siendo la Filosofía, en su forma de filosofía de la educación y en su labor de crítica de la política educativa, la dimensión en que la lucha por el método y fin educativos y la comprensión de qué significa “ser” —en alusión a Jacques Delors—, se siga librando. Es por ello que la labor

inicial de todo departamento universitario de Filosofía ha de consistir en un esclarecimiento de los presupuestos epistémicos de todo texto legal educativo, y en cómo adecuar dignamente nuestra perspectiva para hacer de la Filosofía una asignatura al mismo tiempo “*normal*” y “*particular*” dentro del sistema. En este sentido, aún queda abierto el camino de la propuesta de una competencia filosófica, que aquí no hemos cerrado.

La decisión por la presentación de una Programación Didáctica ha sido de carácter pragmático, en consideración de la convocatoria de oposiciones al cuerpo de profesorado en el año 2020.

En cuanto a la adenda a la Programación dedicada al análisis del empleo de la imagen en la didáctica de la Filosofía, se justifica a partir de la conveniencia de desarrollar las competencias adquiridas en las asignaturas dedicadas a la investigación e innovación. Existen varios factores que han contribuido a que en el estado actual de nuestra asignatura en el sistema educativo y en su correspondiente didáctica, la palabra “innovación” signifique en demasiadas ocasiones “actualización”. Entre ellas podemos destacar el hecho de que las tradiciones de investigación (socio)constructivista y el enfoque pedagógico de investigación tecno-empírico, han sido aplicados desde su origen a las especialidades de Matemáticas y Física, llegando desde hace aproximadamente una década a las asignaturas de humanidades, para Lengua y Literatura, e Historia. Un ejemplo paradigmático de esta resistencia inteligente desde la filosofía es el cuidado con que toma el empleo de las imágenes y el medio tecnológico para la transmisión de su saber y el trabajo en su modo de pensar. Es por ello que esta investigación se dirige a mostrar una postura moderada, que combina la introducción en la didáctica de la filosofía de métodos de enseñanza actuales, analizando el modo adecuado de esta introducción en el respeto por cómo entiende la filosofía su propio trabajo y las necesidades educativas que emanan de su presencia en el bachillerato.

### **1. 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Recogiendo el índice habitual de las publicaciones dedicadas a la didáctica de la Filosofía, encontramos cómo la programación de cualquier curso de esta asignatura habrá de trabajar no sólo con una respuesta a la pregunta *¿Qué es Filosofía?*, sino con una comprensión clara y estratégica de las

relaciones posibles entre la Filosofía y otras disciplinas como el Arte, la Historia y las Ciencias Sociales y Naturales. Del mismo modo, las tradicionales pretensiones de adquisición de conocimiento, comunicación y crítica filosóficas, deben actualizarse y comprender las exigencias de aquellas orientaciones de pensamiento que alimentaron las corrientes pedagógicas que dieron luz a la Escuela Activa a finales del S. XIX y principios del XX. Para ello hemos centrado la investigación histórico-filosófica en la filosofía pragmática de John Dewey.

Toda propuesta didáctica, además, debe enfrentar el abordaje de los contenidos tradicionales de la asignatura de Filosofía comprendiendo el tiempo de su mirada desde el t́mulo post-metafísico que pretende dar fin a 2.500 años de un especial amor por la sabiduría. Hablamos, en nuestra situación contemporánea, de la orientación neopragmatista que desafía desde el panorama filosófico norteamericano. Forma parte de la genética de nuestra disciplina el ser susceptible de la aparición en su seno de posiciones críticas, que en muchas ocasiones trazan surcos que amenazan con derrumbar su edificio académico. Y es seña de identidad que la auto-crítica filosófica supere en radicalidad y elegancia a la ya manida pregunta, *¿para qué sirve la Filosofía?* El método historiográfico y hermenéutico, crítico y reflexivo aplicado a esta investigación, toma su inicio desde el intento de dar respuesta a la pregunta, *¿qué sentido tiene impartir clases de metafísica después de la destrucción de M. Heidegger, la terapia de L. Wittgenstein y la reconstrucción de John Dewey?*

En cuanto al diseño didáctico de la lógica de impartición de contenidos y procedimientos, materiales didácticos e instrumentos de evaluación, entre otros elementos, como referencia psicopedagógica fundamental hemos seguido a David P. Ausubel en sus *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

En lo que se refiere a la propuesta de aplicación, hemos utilizado las últimas publicaciones especializadas en cuestiones de pensamiento e imagen, pensamiento visual, y tratamiento de la imagen por medio de la tecnología aplicada a la didáctica, para después trabajar su reflexión desde los principales textos de la tradición filosófica que han comprendido la relación entre

pensamiento, imagen y conocimiento. En el apartado de anexos se incluyen infografías, a modo de ejemplos, confeccionadas por medio del programa de diseño “Canva”.

## **2. COMPETENCIAS Y CONSTRUCTIVISMO EN LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA**

**2.1. Los principios metodológicos en la LOMCE refundida con LOE, en su concreción en Castilla y León por la 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.**

El propósito del presente capítulo se enmarca en la necesidad para todo profesor de elegir un estilo docente adecuado a las características de la disciplina que se dispondrá a impartir. Este estilo docente habrá de apropiarse de una técnica didáctica contrastada por los análisis y resultados de la pedagogía y de la investigación educativa, sin dejar de atender, no obstante, a la sosegada incubación de un pensamiento crítico acerca de los fines que debe perseguir la actividad educativa. En este sentido, sostenemos, el conocimiento y entrenamiento de la práctica docente implícita a toda decisión metodológica en cada disciplina, habrá de conllevar una investigación acerca de los supuestos epistemológicos que subyacen al modo como se comprende la actividad de aprendizaje de cada alumno, así como a la elección cuidadosa de los objetivos que pretendemos alcanzar por medio de las actividades y materiales didácticos.

La normativa vigente que regula la actividad educativa en todo el territorio español, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación, modificada el 10 de diciembre de 2013, comúnmente conocida como LOMCE refundida con LOE, será el texto del que vamos a partir como legislador de las condiciones mínimas de posibilidad para la ejecución de la práctica didáctica y educativa. Dicho documento, es preciso decirlo, concede libertad de cátedra a cada docente, así como contempla las circunstancias que singularizan la situación en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ambos factores van a conceder a cada docente la oportunidad para introducir en el aula su particular trayectoria formativa así como sus medidas innovadoras. Sin embargo, para que el docente sea capaz de llevar a la práctica conscientemente y con responsabilidad estas posibilidades, antes hemos de

hacernos presentes claramente los principios metodológicos que encontramos en el citado texto legal para la etapa de bachillerato. Vamos a identificar los siguientes extraídos de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, Anexo I. A., publicado en BOCyL a viernes 8 de mayo de 2015, Núm. 86, pág. 32525:

1. Se deberá planificar la enseñanza de nuevos aprendizajes en base a lo que el alumno sabe y es capaz de hacer, creando las condiciones para incorporar en la estructura mental del alumno aprendizajes puente frente al objeto de enseñanza, lo que permitirá que aquellos sean consolidados y no se trate de aprendizajes esencialmente memorísticos.
2. Despertar y mantener la motivación del alumnado, lo que implica un planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje
3. Conviene hacer explícita la utilidad del nuevo aprendizaje, tanto desde un punto de vista propedéutico como práctico y, en la medida de lo posible, crear condiciones para extrapolar dicha utilidad a contextos diferenciados.
4. Se requieren metodologías activas y contextualizadas, es decir, aquellas que facilitan la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales
5. Se potenciará la realización de tareas cuya resolución suponga un reto y desafío intelectual para el alumno que permitan movilizar su potencial cognitivo, incrementar su autonomía, su autoconcepto académico y la consideración positiva frente al esfuerzo.
6. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo compartan y construyan el conocimiento mediante el intercambio de ideas.
7. El profesor diseñará secuencias de aprendizaje integradas que permitan a los alumnos poner en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

En síntesis podemos observar cómo se adopta un enfoque paidocéntrico para el diseño de los principios metodológicos por medio de la comprensión del

alumno en tanto que *activo y autónomo*, junto con el objetivo expreso de conseguir en él su propio *autoconcepto académico*, es decir, hacerle consciente de su situación como educando y, con ello, de la responsabilidad en su propio aprendizaje. El proceso de enseñanza/aprendizaje, por su parte, se encuentra enmarcado por la concurrencia de dos tramos indispensables y consecuentes entre sí: a) *la enseñanza de nuevos aprendizajes en base a lo que el alumno sabe y es capaz de hacer*, y b) *hacer explícita la utilidad del nuevo aprendizaje*, y en especial, el desarrollo de las actividades propias de, y conducentes a, *aprendizajes funcionales y transferibles*. Se comprende la práctica docente, consecuentemente, como la acción con intención educativa consistente en el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje —o *secuencias de aprendizaje integradas* en tanto que diseñadas para la consecución de la completitud competencial de cada alumno—, por medio de las cuales el alumnado demuestra su aprendizaje implicando en la práctica resolutoria de cada situación el contenido conceptual, procedimental y afectivo estudiado.

Debemos concluir de esta lectura, por consiguiente, que el *elemento esencial* que da sentido y estructura el currículo, y con él los principios metodológicos adaptados a cada didáctica específica, se encuentra en la noción de “competencia”. Cada decisión metodológica, se nos dice, *debe ajustarse al nivel competencial inicial*, por lo que comprendemos que, para proseguir con el objeto de nuestra investigación y, finalmente, ser capaces de una libertad de cátedra responsable, eficaz, y en consonancia con el texto legal, debemos definir qué es una “competencia”:

Desde un punto de vista antropológico-cultural podemos definir la categoría de “competencia” como unidad mínima de aprendizaje para el proceso progresivo de enculturación del alumno en su entorno familiar, socio-cultural y profesional<sup>1</sup>. Para asegurar una definición estándar y completa, sin embargo, podemos seguir la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria

---

<sup>1</sup> Cit. cap., J. Moya y F. Luengo, *Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía*, en Moya Otero y Luengo Horcajo (coords.), “Teoría y Práctica de las competencias básicas”, ed. Graó, Barcelona, 2011, p. 29.

obligatoria y el bachillerato. En tal caso, consultando su publicación en el BOE, jueves 29 de enero de 2015, Núm. 25, Sec. I., pág. 6986, tendremos que por “competencia” se entiende:

[...] la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Por su parte, en el mismo texto se señala la Recomendación 2006/962/EC realizada por el Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, instando a los países miembros a ofertar en sus respectivos sistemas educativos la oferta de competencias básicas. En este caso la definición de competencia es formulada como sigue:

[...] combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (...)

Encontramos cómo la inicial importancia del componente práctico en la actividad académica del alumno reglada por los principios metodológicos vistos en la ORDEN EDU/-63/2015, se alinea con la comprensión del conocimiento en tanto que “competencia”, es decir, como *conocimiento en la práctica*. Por este último entendemos, siguiendo el texto, aquella articulación que combina saber-qué, saber-cómo, motivación y relación inter-personal, y que se adquiere en el propio acontecer de la sucesión de situaciones de aprendizaje y cotidianas en atención al plexo de significaciones que requieren la respuesta eficaz de cada alumno. En este sentido, la tesis que adoptamos será la que apoya que la idea que se encuentra a la base del currículum educativo es una idea formal de educación, que requiere de una comprensión epistemológica de la idea de “conocimiento” como “competencia”, y con ello, “posibilidad práctica múltiple y transferible a diversos contextos”.

Hay que advertir que el significado que otorgamos a “formal” para comprender la idea de qué es educación no se refiere al contexto de la

educación formal como aquella reglada y reconocida a efectos de la vida en el Estado. Nos referimos a la idea filosófica de “forma”, que en este contexto se concreta con el sentido de una comprensión de la educación como adquisición de capacidades, destrezas, esquemas de acción, en definitiva, caracteres competenciales posibilitantes del llegar-a-ser y comportarse adecuadamente como persona, ciudadano y profesional. Es así como la *Asociación Proyecto Atlántida*, dedicada a la investigación y promoción de la innovación educativa, aborda el concepto de competencia:

[...] a nuestro juicio, la competencia no es una “cosa” (ya sea un comportamiento, un conocimiento o una habilidad), esto es, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que es una “forma”. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la “forma” en que una persona logra “configurar” su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación (Moya y Luengo, 2011, 38)

En tanto que concebidas instrumentalmente, estas capacidades competenciales, por lo pronto, nos muestran posibilidad de adaptación, respuesta, ejecución, resolución, ante diversos requerimientos y en diferentes contextos. En tanto que concebidas comprensivamente, estas capacidades competenciales dan cobertura a la posibilidad de cada alumno de decidir libremente, con inteligencia y responsabilidad, individual y/o colectivamente, el modo más adecuado para su existencia, personal, ciudadana y profesional. En esta diferencia instrumental y comprensiva de acercamiento al concepto de “competencia” se encuentra reflejado el eterno debate entre la cultura tecnocientífica y la cultura humanística<sup>2</sup>, aunque debemos advertir que por su articulación sintética de saber-qué, saber-cómo y contenidos actitudinales, tal diferencia tiende a ser resuelta. En este sentido, podemos dar respuesta a las críticas vertidas sobre el término competencia que aluden al interés de una perspectiva economicista capitalista, pues en cierto modo, bien podría entenderse el objetivo educativo de “dotar de posibilidades” de modo comprensivo y existencial.

Como leemos en el Artículo 2 del mismo texto legal, las competencias clave en el Sistema Educativo Español son las siguientes:

a) Comunicación lingüística.

---

<sup>2</sup> Ib., pp. 42 a 44

- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

En los siguientes apartados haremos un recorrido suficiente por cada uno de los puntos que acabamos de exponer, con el objetivo de esclarecer los supuestos que operan bajo cada medida legislativa, y, de este modo, hacer consciente, responsable y eficiente, el uso que demos a nuestra libertad de cátedra como docentes.

## **2. 2. La renovación pedagógica de la Escuela Activa.**

Las categorías de “capacidad” y “actitud”, “situación de aprendizaje”, “actividad”, “motivación” e “interés”, “conocimiento en práctica”, “aprendizaje en grupo”, así como la perspectiva paidocéntrica adoptada para su aplicación, nos trasladan inmediatamente a las necesidades de respuesta educativa que llevó aparejado el desarrollismo industrial característico de finales del S. XIX y principios del S. XX. La incapacidad de la escuela tradicional por hacer frente a las exigencias de estos emergentes factores históricos, unida al cambio de paradigma en la filosofía vinculado con la reconstrucción o destrucción de sus categorías tradicionales, ocasionó la aparición de lo que posteriormente se convino en denominar modelos de “Escuela Activa”.

Como encontramos en Edmundo Calvache López, la escuela tradicional se había centrado en un tipo de educación que valoraba la formación del intelecto *por sus propios fines*<sup>3</sup>. Siguiendo el paradigma tradicional filosófico que aislaba la mente, o la conciencia, como origen absoluto de la producción del significado, la escuela tradicional olvidaba la concreción del pensamiento en su ocurrencia práctica existencial, promoviendo una actitud verbalista y memorista. El alumno permanece supeditado a la autoridad del profesor y su cátedra, guiado por un currículum uniformado y excesivamente rígido que invisibiliza la diferencia y complejidad en el aprendizaje, así como la extracción

---

<sup>3</sup> López, 2003, pp. 108- 110

socio-cultural y de género de cada alumno, aislando y homogeneizando su individualidad. Los modelos de escuela activa, por su parte, nacen junto con la progresiva legitimación del modelo de gobierno democrático y el Estado social de derecho. La nueva escuela centra sus esfuerzos en la instrucción de personas competentes para su ingreso en las nuevas oportunidades que ofrece el modelo industrial, pero sin olvidar el componente ilustrado y neohumanista, preocupado por la educación del pensamiento crítico, la sensibilización del educando en los valores morales y estéticos de la cultura, y en dar las suficientes posibilidades para optar por una vida buena individual y en común. Para conseguir este propósito la práctica didáctica se centra en el “*estímulo para la cooperación frente a la competición*”, programa la transmisión de contenidos mediante la planificación de actividades que requieren “*investigación y experimentación*”, frente a la “*recepción y exposición a los conocimientos*”, haciendo aparecer, además, los contenidos de tipo procedimental y actitudinal, otorgando a cada alumno la oportunidad de hacer valer sus intereses y estimulando su participación activa en proyectos grupales<sup>4</sup>. Por primera vez la escuela se abre al reconocimiento total del alumno como “sujeto” y se hace consciente de la necesidad de su propio giro copernicano:

El estudiante en la pedagogía nueva es un sujeto que tiene necesidades, intereses, energía creadora, un valor en sí mismo, y por ello es importante su desarrollo integral y un programa que gire alrededor de él (López, 2003, 115)

Algunos autores hacen remontar los orígenes de los postulados de este movimiento pedagógico hasta los inicios de la época moderna. Encontramos con Eleazar Narváez, pues, a Froebel y su “*valoración educativa de las actividades de entretenimiento*”, antecedente de la introducción del empleo del juego en la didáctica; o a Pestalozzi, quien destacaba “*el valor de la experiencia directa, y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en los conocimientos de la psicología*”<sup>5</sup>. Tales referencias nos trasladan al filósofo

---

<sup>4</sup> Ib., p. 114.

<sup>5</sup> Narváez, Eleazar. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado en 02 de junio de 2019, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es).

ilustrado J.-J. Rousseau<sup>6</sup>, quien, como bien sabemos, entiende el período de la infancia como provisto de valor en sí mismo, basando su pensamiento pedagógico en la concesión al niño de su completa libertad en aras de su normal desarrollo. Como nos muestra García Solana, incluso podríamos remontarnos hacia Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives o F. Rabelais<sup>7</sup>.

Para decidir el punto de partida conveniente para nuestra hermenéutica del texto legal educativo vigente, no obstante, vamos a enfocar este cuadro histórico desde la premisa, de acuerdo con la cual, el movimiento de la escuela nueva camina parejo a los principios que esclareceremos propios de una pedagogía activa o de la acción. En este sentido leemos en la *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi, un fragmento que refleja tanto el espíritu como el contexto infraestructural de este movimiento reformador:

La nueva escuela aspira a una vida saludable, feliz, en la atmósfera limpia del campo, donde están equilibrados el trabajo y el juego, donde los oficios dignos y las bellas artes son honrados por igual, donde todos, en armonía afectuosa, cooperan en el mutuo bien y la felicidad común, donde la comunidad no es demasiado vasta de modo que el individuo no se pierde, pero que puede comprender las interrelaciones de todos; donde todo el lugar y toda la vida están organizados para ilustrar los estudios, y los estudios están organizados para ilustrar la vida (Abbagnano y Visalberghi, 1986, 619)

Una primera ola, aún de carácter filosófico —más adelante veremos cómo la aplicación sistemática de los resultados de la investigación psico-pedagógica a los presupuestos filosóficos de la pedagogía activa construye definitivamente el modelo de escuela activa llegado a nuestros días—, la sitúan estos autores en la escuela “Yasnaia Poliana” fundada por León Tólstoi a finales del S. XIX. De inspiración rousseauniana, el literato y pensador ruso practicaba un tipo de didáctica centrada en los intereses del niño, comprendiendo que su educación pasaba por una auto-constitución por medio de su relación dialógica con la “vida”, que poco a poco contribuiría a conferirle una capacidad de discriminación entre modos de “ser”. A partir de estas experiencias consistentes en la creación de escuelas dirigidas por los principios de pensadores comprometidos por la educación, surgen colegios

---

<sup>6</sup> Ib.

<sup>7</sup> García Solana, Oscar A. (1998). *Breve historia de la escuela activa*, Universidad Pedagógica Nacional, Yucatán, pp. 5 y 9 a 16.

como los que se inauguran en Inglaterra, con la escuela de *Rugby*, de Thomas Arnold, la *Abbotsholme School* de Cecil Reddie, o la *Bedales School* de J. H. Badley<sup>8</sup>. Estos son colegios dirigidos a la creación de las primeras comunidades de aprendizaje, en las que el aprendizaje por imitación es sustituido por la producción creativa, la relación profesor/alumno se hace simétrica por medio de reglas de convivencia comunes, y donde se desarrolla la formación educativa a partir de trabajos similares a los oficios. Su carácter innovador se comprueba con el hecho de que sus currícula ponen en práctica las primeras experiencias de aprendizaje-servicio con colectivos vecinales, se impulsan los primeros intercambios entre alumnos de diferentes países europeos, e incluso el proceso enseñanza/aprendizaje es trasladado a un contexto campestre.

Sin embargo, estas escuelas o colegios todavía tienen un marcado carácter aristocrático, y aún no han reconocido el valor de la investigación psico-pedagógica a la hora de diseñar la práctica docente y el programa curricular de forma sistematizada. Este momento llegará, tal y como lo indican las fuentes historiográficas en pedagogía, a partir de la investigación de la italiana María Montessori, quien combina el reconocimiento de la *espontaneidad del niño*<sup>9</sup> con el “*uso de materiales artificiales más o menos abstractos en la enseñanza*”<sup>10</sup>. El diseño de tales materiales se llevará a cabo atendiendo a los resultados de la investigación científica psico-pedagógica, atendiendo, por tanto, a la naturaleza y desarrollo de la psicología de cada alumno y su diversidad. Otros pedagogos que aplicarán de forma sistematizada la investigación psico-pedagógica son Ovide Decroly, quien acuña el concepto de *centro de interés* así como otorga “*mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad*”<sup>11</sup>; William Kilpatrick, quien diseña el *método de proyectos* contextualizando al alumno individual en su “*aspecto cooperativo y social*”<sup>12</sup>,

---

<sup>8</sup> Abbagnano y Visalberghi, 1986, p. 619

<sup>9</sup> García Solana, 1998, 28- 29

<sup>10</sup> Narváez, 2006, 629- 636

<sup>11</sup> Ib.

<sup>12</sup> Ib.

o Célestin Freinet, quien promociona el valor del empleo didáctico de la “*escritura y dibujo libres*”<sup>13</sup>.

Un último rasgo característico de este movimiento de renovación pedagógica es su estrecha relación con el progresismo político de carácter social-demócrata. Como vemos en la síntesis llevada a cabo por John Dewey entre su pensamiento pedagógico y la organización política democrática, el modelo de escuela nueva y la comprensión del alcance de sus principios solo pueden ser abordados desde una idea inclusiva y participativa de democracia. Tal como la experiencia venezolana demostró para autores latinoamericanos como Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Padrino Archives, podemos expresar esta necesaria vinculación entendiendo cómo:

[...] la escuela nueva es democrática por cuanto aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad y porque pide la intervención de los alumnos en su propia educación (Narváez, 2006, 629-636)

El promotor más destacado de la renovación pedagógica, como hemos señalado, es el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey (Vermont, 1859 – Nueva York, 1952). Continuando la tradicional distancia entre Europa y América, se puede considerar que Dewey participó en un movimiento de renovación paralelo y complementario a la Escuela Activa europea, y conocido como movimiento progresista americano<sup>14</sup>. Tal movimiento emerge con el objetivo principal de impulsar las instituciones educativas estadounidenses, tanto a nivel teórico-pedagógico como infraestructural<sup>15</sup>. Como encontramos en José González-Monteaudo<sup>16</sup>, Dewey se enfrenta principalmente a cuatro modelos educativos considerados tradicionales:

1. La educación como preparación de la infancia para su resolución adulta
2. El progreso educativo comprendido como un proceso de desenvolvimiento unidireccional teniendo como meta un objetivo invariable

---

<sup>13</sup> Ib.

<sup>14</sup> Trilla, 2001, 15-39.

<sup>15</sup> Ib.

<sup>16</sup> Ib.

3. Educación como adiestramiento de las facultades innatas en el niño, tal como la concebía John Locke.
4. La teoría de la educación de Herbart que olvida el carácter del educando como un ser vivo dinámico y evolutivo

El pensamiento pedagógico de J. Dewey así como su posición democrática participativa se sustentan en sus ideas epistemológicas pragmatistas. Para este filósofo, inspirado por el evolucionismo biológico y la crítica de Marx al funcionamiento del sistema de producción capitalista —sin participar en el movimiento político marxista—<sup>17</sup>, el proceso educativo debe basarse en la actividad motivada desde el alumno como sujeto responsable que se hace cargo de su aprendizaje. En coherencia con este presupuesto, tal noción de actividad debe encontrarse relacionada con un concepto específico de *experiencia*, que, como ya hemos visto, renuncia a la comprensión de la inteligencia aislada de su concreción existencial, vinculándola con su constitución relacional social y una implicación entre pensamiento y acción. De este modo, el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales se desarrolla por medio de una experimentación activa, crítica, falible. Dichos métodos didácticos basados en la experimentación y la investigación, son ejecutados por medio de la incorporación de cada alumno a una comunidad de aprendizaje, entendida —siguiendo a su colega Ch. S. Peirce—, como un conjunto plural de perspectivas que trabajan con el objetivo de la corroboración de la utilidad de lo descubierto para la resolución de problemas de interés.

Continuando con la comprensión de la idea progresista de educación en John Dewey y dejando para el siguiente apartado el análisis pormenorizado de sus conceptos de “actividad” y “experiencia” aplicados a la actividad didáctica, podemos enumerar, a partir de José-González Monteagudo<sup>18</sup>, una relación de cuatro ideas que nos ayudarán tanto a esclarecer el texto legal como a orientar nuestra práctica:

1. *La educación como necesidad de la vida.* Dewey, inspirado por el evolucionismo biológico y quizá por la filosofía vitalista tan importante en su tiempo, entiende la voluntad de persistencia en su ser de la vida. La

---

<sup>17</sup> Ib.  
<sup>18</sup> Ib.

espontaneidad de la vida natural y humana viene auto-impulsada por su exigencia de renovación y progreso, consistiendo la educación en la cesión de los resultados más exitosos de una generación a otra. La intención educativa, por tanto, es una cuestión, para Dewey, constitutiva la vida humana.

2. *La educación como función social.* La actividad educativa debe recuperar y poner en cuestión el conocimiento adquirido durante el tiempo de la vida cotidiana. Para ello la escuela no puede encontrarse aislada de lo social, debiendo el alumnado llevar a cabo su aprendizaje mediante su participación conjunta en su entorno inmediato.

3. *La educación como dirección.* La programación didáctica del docente así como la actividad educativa llevada a cabo por cada alumno y por su asociación, debe responder a una comprensión de los medios y fines compartida por todos los implicados. Sin caer de nuevo en el diseño de un currículo que promueva la homogeneización de los objetivos educativos del alumnado, el principio de individualización, que exige del docente la adaptación de los contenidos a las necesidades e intereses y particularidades de cada alumno, debe contemplar la formación del alumnado en su reconocimiento de los valores y fines que cada comunidad tiene por mejores.

4. *La educación como crecimiento.* El proceso de enseñanza/aprendizaje deberá tener como principio la toma de conciencia y control de las propias capacidades por parte del alumno, de modo que pueda emplearlas en las sucesivas situaciones que se le presenten en el futuro.

De este modo volvemos, tal y como habíamos cerrado el apartado anterior, a comprobar cómo el resultado que debe aspirar la educación de la persona es el capacitarla para la ampliación de sus posibilidades. Educar consiste, por tanto, en disponer los medios necesarios y adecuados para, progresivamente, permitir al educando adquirir las competencias necesarias para ampliar al máximo su posibilidad de intervención en su entorno, así como ampliar su posibilidad de decidirse por su resolución existencial. Podríamos concretar estas posibilidades recurriendo a los tres elementos esgrimidos por Rudolf Steiner en su método Waldorf<sup>19</sup>: ampliar las posibilidades de la cabeza

---

<sup>19</sup> García Solana, 1998, 34 y 35

*—pensamiento abstracto, capacidad de juicio, creatividad, responsabilidad crítica, e inteligencia emocional—, de las manos —manejo de instrumentos y tecnologías, habilidades concretas, trabajo en equipo y capacidad organizativa—, y del corazón —empatía, cooperación, y solidaridad, entre otras virtudes de socialización—.*

Por último, y recuperando la relación entre los métodos pedagógicos y supuestos epistemológicos de la escuela activa, y el principio democrático de legitimación de la organización grupal, podemos observar cómo, para Dewey:

Las personas deben poder determinar inteligentemente (la noción deweyana de “intelligence” se acerca a la “phronesis” aristotélica, y supone una forma de conducción de los asuntos humanos sabia y prudente) sus objetivos, participando, a la vez, libremente y en pie de igualdad en la realización de un destino común (Trilla, 2001, 15-39)

Con este empleo del concepto de acción prudencial aplicado a los objetivos de la educación observamos cómo la preparación de cada alumno debe atender al componente de indeterminación de nuestra sociedad actual. Los compromisos que debemos atender siguiendo el proyecto educativo de nuestro centro así como las indicaciones para el trabajo de elementos transversales, nos proporcionan la dirección de nuestra docencia en materia de valores. Sin embargo, la axiología ética de la educación actual se orienta a contenidos referidos a conseguir para cada alumno en tanto que futuro ciudadano, la competencia procedimental mínima para su participación en democracia. De este modo, vemos en Dewey una perspicaz visión de la situación histórica que le sucedería en el tiempo e imbuye hoy nuestra existencia, y que podríamos identificar con una ética de tipo postmoderno. La ausencia de principios morales universales impele a una consideración virtuosa de la capacidad moral del ciudadano, debiendo estar suficientemente capacitado para afrontar la complejidad y perplejidad de nuestro entorno socio-económico y ambiental. Elementos todos estos que, como veremos en el siguiente apartado, serán una influencia decisiva para la actividad educativa contemporánea.

### 2. 3. Filosofía y pedagogía a principios del S. XX. El pragmatismo americano de John Dewey aplicado a la educación.

Hemos identificado los principios pedagógicos y metodológicos del texto legal que regula la actividad educativa en España, y hemos encontrado su inspiración en los principios que alentaron la aparición de la escuela activa en Europa y Norteamérica. El cometido del presente apartado será continuar recolectando los recursos necesarios para una reflexión conocedora de la procedencia histórica de tales principios pedagógicos y los supuestos onto-epistémicos y políticos que los acompañan, y con ello permita un ejercicio responsable y coherente de la libertad de cátedra. Para ello creemos conveniente colocar ahora la mira de nuestro análisis sobre las nociones filosófico-pedagógicas que encontramos en el pensamiento de John Dewey.

Como encontramos en la introducción a *Experiencia y Educación* escrita por Javier Sáenz Obregón<sup>20</sup>, y en especial en el estudio de Guillermo Ruiz<sup>21</sup> sobre la significación histórica que supuso el aparato categorial filosófico-pedagógico de Dewey, la situación intelectual que viven los EE. UU. a fines del S. XIX se caracteriza por un abandono de la filosofía alemana. El propio Dewey es un excelente lector de la filosofía de Hegel y comprenderá con lucidez sus conceptos de percepción y experiencia, aplicándolos al diseño de los momentos del proceso activo de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo esta nos parece una contextualización pobre en relación con el potencial que para la investigación en didáctica de la filosofía nos abre este período del pensamiento. Debemos mejorar esta observación señalando cómo en las primeras décadas del S.XX es en la propia Alemania y en Reino Unido donde se cuestionan las corrientes *neo-*, tanto kantiana como hegeliana, que habían vuelto desde finales del S. XIX. Como figuras clave de la época encontramos a M. Heidegger y a L. Wittgenstein como pensadores preocupados por hacer valer la dimensión práctica de la existencia y de la producción del significado respectivamente. La crítica deweyana a la filosofía del idealismo alemán debe comprenderse, pues, como perteneciente a un proceso más amplio de

---

<sup>20</sup> Sáenz Obregón, Javier, *Introducción*, en Dewey, John, “Experiencia y Educación”, ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

<sup>21</sup> Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

superación del paradigma moderno de la conciencia y de crítica a la metafísica tradicional<sup>22</sup>. Como parte de ese proceso emerge en Norteamérica, ahora sí, la corriente del pragmatismo clásico, representada por Ch. S. Peirce, W. James y J. Dewey principalmente.

El pragmatismo clásico, situado en la tradición de la filosofía empirista y la teoría darwiniana de la evolución, así como en una idea de lo político centrada en la vida pública activa<sup>23</sup>, mantiene una concepción del conocimiento en estrecha relación con la comprobación de las consecuencias prácticas beneficiosas que puede repercutir el sostenimiento de una idea o concepción, para la existencia humana<sup>24</sup>. Esta posición es característica del pragmatismo sostenido por William James<sup>25</sup>. Como leemos en un texto dedicado a su concepción de la verdad:

El pragmatismo, por otra parte, hace su pregunta usual. Admitida como cierta una idea o creencia —dice—, ¿qué diferencia concreta se deducirá de ello para la vida real de un individuo? ¿Cómo se realizará la verdad? ¿Qué experiencias serán diferentes de las que se obtendrían si estas creencias fueran falsas? En resumen, ¿cuál es, en términos de experiencia, el valor efectivo de la verdad? (Nicolás y Frápolli, 1997, 27)

Como parte de ese cambio de paradigma filosófico consistente en la progresiva descentración de la conciencia contemplativa, estática, aislada, receptiva, como centro de gravedad de la producción del significado y la donación del sentido, William James concebirá las ideas como *instrumentos de acción*<sup>26</sup>. Es mediante la práctica continuada, ya sea científica o propia de la vida cotidiana, en que consiste la adaptación de cada individuo a su entorno, como emergerá espontáneamente la necesidad de la resolución de conflictos, y se aceptarán como válidas aquellas experiencias regulares que, en forma de ideas, hipótesis, patrones de acción, resultarán eficaces. Sara

---

<sup>22</sup> Debido a las dimensiones convenientes de nuestro trabajo y a su temática no podemos abordar una cuestión que quedará abierta para siguientes investigaciones: a) las similitudes entre el enfoque pragmatista de Dewey y el enfoque ontológico-factual y existencial de Heidegger, b) la manifiesta superación de la división de la cultura tecno-científica y la cultura humanista en la pedagogía del primero mediante la formación integral de la persona, y c) las oportunidades que el último puede ofrecer para acercar la pedagogía deweyana —y su actual versión en la educación por competencias—, hacia una perspectiva educativa comprensiva de la existencia y del mundo de cada alumno.

<sup>23</sup> Barrena, Sara, *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, ed. Machado, Madrid, 2015, p. 22

<sup>24</sup> Abbagnano y Visalberghi, 1986, 627

<sup>25</sup> Barrena, 2015, p. x

<sup>26</sup> Nicolás y Frápolli, 1997, p. 28

Barrena explica esta concepción de un modo técnico y esclarecedor: *“el significado de una concepción viene determinado por las consecuencias prácticas de esa concepción”*<sup>27</sup>. Para ilustrar las implicaciones de este paradigma, no obstante, dejemos hablar al propio James. Así consideraba el concepto filosófico de verdad:

La verdad de una idea no es una propiedad estancada inherente a ella. La verdad acontece a una idea. Llega a ser cierta, se hace cierta por los acontecimientos. Su verdad es, en efecto, un proceso, un suceso, a saber: el proceso de verificarse, su verificación. Su validez es el proceso de su validación. (Nicolás y Frápolli, 1997, 29)

Como observamos James se aparta del camino de una comprensión sustancial de la verdad hacia una concepción que, como veremos en Dewey, se auto-comprende como instrumentalista. El pragmatismo arrojará luz sobre las circunstancias, condiciones y procedimientos prácticos que componen la constelación de elementos que contribuyen a la producción del significado, más allá del concepto tradicional de verdad comprendida como adecuación del cogito con el fenómeno cogitado. Será, por tanto, durante ese proceso continuo de experimentación y recolección de las consecuencias prácticas más valiosas, comprobadas por los efectos prácticos beneficiosos para el experimentador, como las ideas, en tanto instrumentos para la acción adaptativa, adquieren su carácter de ser verdaderas.

Siguiendo este principio, podemos comprobar cómo este pragmatismo clásico contribuye a la crítica del paradigma representacional en la teoría del conocimiento. La concepción tradicional del conocimiento había concebido la creencia verdadera como la proyección representativa del fenómeno captado por la conciencia tal y como es en su objetividad palmaria. Para el pragmatismo la consecución de la objetividad queda en un segundo plano para dar espacio a la construcción progresiva de orientaciones de comportamiento exitosas para la satisfacción de las necesidades del sujeto experimentador. En palabras de J. Dewey:

Supongamos que nos ajustamos a la noción de que la verdad es un carácter que pertenece a un significado en cuanto está comprobado por medio de la acción que da lugar a su satisfactoria realización. En este caso, establecer la verdad de una idea es modificarla y transformarla hasta

---

<sup>27</sup> Barrena, 2015, p. 25

que alcanza este feliz resultado; hasta que inicia un modo de respuesta que, al producirse, satisface su pretensión de ser un método que armoniza las discrepancias de una situación dada. El significado se rehace obrando constantemente de acuerdo con él, e introduciendo en su contenido aquellos caracteres que indican los fracasos en conseguir la armonía. (Dewey, 1930, 201)

William James asume una responsabilidad directa con la teoría del significado y de la verdad<sup>28</sup> —no abandonando, como podemos suponer, el terreno inevitable de la ontología, como pretendidamente sí lo harán las posturas constructivistas radicales inspiradas por esta tradición—. Su posición, sin embargo, tal como nos explica Sara Barrena, se circunscribe en la dimensión moral y religiosa, sosteniendo la plasticidad y transformabilidad de las creencias a la medida de la satisfacción práctica de los creyentes<sup>29</sup>. La posición pragmática de Ch. S. Peirce, por su parte, se acerca a la preocupación por la consecución de un método de razonamiento adecuado a una lógica pragmática de la investigación. De hecho, la definición más concisa de las características del método de pensamiento/acción pragmático se la debemos a este autor:

Considérese qué efectos, que pudieran concebiblemente tener repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos constituye la totalidad de nuestra concepción del objeto. (Peirce, 2012, 195)

[...]

Una concepción, es decir, el significado racional de una palabra u otra expresión, reside exclusivamente en su repercusión concebibles sobre la conducta de la vida; de modo que, dado que obviamente algo que no resultase de la experimentación no podría tener repercusión directa alguna sobre la conducta, si uno puede definir con precisión todos los fenómenos experimentales concebibles que la afirmación o la negación de un concepto podría implicar, uno tendrá de esa manera una definición completa del concepto, y no hay absolutamente nada más en él. Peirce, 2012, 412)

Como observamos a partir de la lectura de esta definición, el pragmatismo se enfrenta a la teoría del conocimiento apriorista sostenida por la corriente racionalista, ya sea en su forma cartesiana o leibniziana, en que los principios emergen desde el fondo del entendimiento para procurar visión y sentido a la experiencia. Hemos explicado cómo también se aleja del paradigma

---

<sup>28</sup> Ib., 41

<sup>29</sup> Ib.

gnoseológico de la conciencia, ya sea en su forma idealista trascendental, para el que la subjetividad aparece aún en aislamiento, o en su forma fenomenológica, donde la conciencia se muestra pasiva ante la recepción de los datos que aparecen ante ella. Sin embargo, hemos de advertir con cautela, que, en lo que concierne a su concepción del significado, la verdad y la realidad, el pragmatismo igualmente se alejará de los resultados del empirismo clásico, aún enmarcado en esa necesaria reflexividad estática perteneciente al paradigma de la conciencia.

Para distinguir este último punto es preciso dirigirnos hacia la teoría pragmática del conocimiento desarrollada desde la posición de Dewey. Es este filósofo de la educación quien, a nuestro modo de ver, ha comprendido y explicado con mayor lucidez las implicaciones filosóficas del pensamiento pragmatista, acercándose a la altura del pensamiento de sus contemporáneos europeos. Para ello vamos a investigar de qué modo entiende el pragmatismo clásico los conceptos de percepción, experiencia y pensamiento, en tanto que *actividad*<sup>30</sup>.

En palabras de Dewey, “existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”<sup>31</sup>. En este sentido, la necesidad más apremiante que se le presenta a Dewey es la de alcanzar una teoría de la experiencia adecuada a la práctica educativa y que presente los rasgos definitorios de la experiencia personal que encontramos en la vida real<sup>32</sup>. El término “experiencia”, sin embargo, es manejado por la pedagogía dogmática del tiempo en que escribe Dewey de modo incuestionado. Como puede comprobarse fácilmente, no existe una relación directa y evidente entre el concepto de experiencia y la educación<sup>33</sup>, por cuanto no toda experiencia es conveniente para la intención de la práctica educativa. Dewey habrá de buscar, por tanto, las características que distinguen una auténtica experiencia educativa, y la encontrará:

➤ En primer lugar, toda experiencia presente es para Dewey inmediatamente deudora de una experiencia pasada, y con la misma

---

<sup>30</sup> Dewey, J., *Pedagogía y Filosofía*, ed. Francisco Beltrán, Madrid, 1930, 153, 158

<sup>31</sup> Dewey, J., *Experiencia y Educación*, ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, p. 68

<sup>32</sup> *Ib.*, p. 71

<sup>33</sup> *Ib.*, p. 72 y 74

intensidad, se proyecta hacia una experiencia futura. Sin embargo, como apunta enérgicamente, en el caso del proceso educativo el impulso que moviliza a una experiencia a sucederse en otra debe ser un impulso proveniente del interior de la propia experiencia. El sujeto educando debe encontrar desde su participación *en* la experiencia educativa la motivación suficiente como para encontrar el propósito de su acción y su continuidad.

➤ En segundo lugar, el elemento que otorga la autenticidad a este tipo educativo de experiencia es el comprendido por la *categoría de continuidad experiencial*<sup>34</sup>. Como nos explica Dewey:

La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias subsiguientes [...]. El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. (Dewey, 2004, 79)

El principio de continuidad experiencial indica el carácter intencional, significativo y progresivo, del continuum de experiencias que van integrando el complejo proceso educativo. Este carácter puede explicarse entendiendo cómo cada conjunto de significados adquiridos para la comprensión de cada experiencia serán indispensables para la comprensión profunda de experiencias ulteriores similares. Si las ideas son concebidas como instrumentos para la acción y su validez depende de las consecuencias prácticas positivas para sus empleadores, la percepción para Dewey tendrá que ver con la capacidad perfectible para comprender y resolver situaciones experienciales cada vez más complejas. La sucesión de experiencias ha de ser comprendida, por tanto, como dándose en intervalos de cualidad diferente y creciente. En este sentido, Dewey encuentra este rasgo idéntico al proceso de crecimiento o desarrollo de cualquier ser vivo inteligente.

➤ En tercer lugar, el principio de continuidad debe ser aplicando de modo que cada experiencia anterior establezca una condición mínima indispensable para la continuidad hacia la siguiente experiencia. La sucesión cualitativamente progresiva de cada experiencia nos hace advertir la necesidad de que cada situación de aprendizaje proporcione al sujeto educando las competencias

---

<sup>34</sup> *Ib.*, p. 77

suficientes como para enfrentarse con éxito a cada experiencia ulterior. Para ello, cada situación experiencial se interpreta como una situación de posibilidad o posibilitante para las siguientes sucesiones. Como nos explica Dewey:

Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. La diferencia entre civilización y salvajismo [...] está fundada en el grado en que las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes. (Dewey, 2004, 82)

➤ En cuarto lugar, el carácter distintivo que unido al principio de continuidad define una auténtica experiencia educativa, es situado por Dewey en la interacción necesaria y ubicua entre las condiciones objetivas de las situaciones de aprendizaje y las condiciones internas del educando<sup>35</sup>. En palabras de Dewey: *“toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación”*<sup>36</sup>. De este modo observamos cómo el objetivo integral del proceso educativo atiende a la totalidad de la persona y sus relaciones con su entorno:

Una personalidad plenamente integrada sólo existe cuando se integran unas con otras experiencias sucesivas. Aquélla sólo puede formarse cuando se edifica un mundo de objetos relacionados. La continuación y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. (Dewey, 2004, 87)

Como podemos deducir a partir de su escrito reflexivo sobre la tarea necesaria de re-construcción de la disciplina filosófica, la piedra de toque sobre la que hemos de apoyar toda hermenéutica del pensamiento filosófico-pedagógico, político y científico de Dewey, es su esfuerzo por la reconciliación de la *separación antigua entre teoría y praxis*<sup>37</sup>. De este modo, y con las herramientas categoriales interpretativas ya destiladas, cerramos este apartado reproduciendo y haciendo nuestra la definición que Dewey aporta para el concepto de Educación:

[Educación como] aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que se une al significado de la experiencia y que aumenta la facultad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. El incremento de significado corresponde al aumento de percepción de las relaciones y

---

<sup>35</sup> Ib., pp. 84 y 85

<sup>36</sup> Ib., p. 85

<sup>37</sup> Dewey, 1959, 65

continuidades de las actividades a que estamos consagrados. La actividad comienza de forma impulsiva, es decir, es ciega. No sabe lo que le rodea, o sea, cuáles son las interacciones con otras actividades. Una actividad que trae consigo educación o instrucción, da a conocer algunas de las relaciones que habían sido imperceptibles. (Dewey, 1930, 383)

## **2. 4. La fundamentación científico-filosófica de la Escuela Activa: la psicología del desarrollo cognitivo de la Escuela de Ginebra y el constructivismo radical de Ernst von Glasersfeld.**

Identificados el origen y desarrollo históricos de los principios del movimiento pedagógico progresista que dará lugar a la escuela activa; identificados y comprendidos los supuestos filosóficos que acompañan a la propuesta pedagógica de J. Dewey, resta, para este apartado, retomar la reflexión sobre la educación basada en competencias iluminándola con los presupuestos de la corriente de pensamiento del constructivismo. Para ello vamos a volver a abordar, ahora con un apoyo científico en la psicología del desarrollo cognitivo, la teoría sobre competencias, objetivo educativo que encontramos en el currículum de la norma vigente. Los principales resultados obtenidos por las investigaciones de la Escuela de Ginebra, encabezada por Jean Piaget, nos permitirán descubrir los principios de la teoría del conocimiento (socio)constructivista como paradigma gnoseológico sobre el que descansa el pensamiento educativo actual. Para finalizar, aplicaremos todos los resultados hasta aquí obtenidos para componer un marco desde el que pensar la didáctica de la filosofía desde este enfoque educativo competencial y (socio)constructivista.

Como ya hemos indicado, la aparición de las competencias en el modelo educativo regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, es resultado de la orientación recomendada por el Parlamento y Consejo europeos de 18 de diciembre del año 2006, publicada como 2006/962/CE. Sin embargo, la historia del concepto de “competencia”, con el significado que le hemos atribuido en el apartado 2.1 de este trabajo, proviene de medidas educativas implantadas en los países anglófonos y francófonos desde finales del S. XX. En este sentido, el marco conceptual fundamental que ofrecemos aquí ha sido resultado de una consulta bibliográfica apoyada a su vez en las publicaciones oficiales de organismos pertenecientes a los sistemas educativos

estadounidense (United States Office of Education), canadiense (MEQ) y belga (Décret Mission, 2000). Podemos sintetizar con los siguientes tres puntos los caracteres mínimos que distinguen como “competencia” a toda posibilidad de acción adquirida en el contexto de una actividad intencionalmente educativa:

- Una puesta en obra de *saber-qué* (tipo de conocimiento declarativo), *saber-hacer* (tipo de conocimiento procedimental), y *saber-ser* (tipo de conocimiento comportamental o actitudinal, cercano al tipo de saber prudencial aristotélico), en una situación dada. Los componentes que despliegan las posibilidades de acción/resolución que integran cada competencia atienden siempre, por tanto, a dos elementos: las condiciones del contexto en que se performa y la representación que la persona se hace de esa situación.
- Esta puesta en obra consiste en la movilización eficiente de recursos para la acción.
- Tales recursos deben ser seleccionados y orientados del modo más eficaz dadas las condiciones de la situación particular. Para ello, la inteligencia del sujeto educando, en tanto que pensamiento o conocimiento en acción, debe tener la suficiente información como para diseñar planes adecuados de estrategia según la interpretación de cada contexto. Tal y como explica el pedagogo Perrenoud en relación con la superación de la educación conductista basada en objetivos:

[...] la performance provoca la ilusión de que una definición comportamentalista del desarrollo de las competencias es suficiente. Un aprendizaje escolar por competencias no puede encontrarse desprovisto de “contenidos”. [...] Los alumnos deben reconocer, en las situaciones que les son propuestas, los conocimientos que podrán ser utilizados con pertinencia como recursos (entre otros) para resolver estas situaciones. (Jonnaert, 2002, 34-36)

Ahora bien, el principal problema que surge tras esta caracterización se refiere al modo como se ha de diseñar una didáctica adecuada a los propósitos pedagógicos de una educación por competencias. Esta cuestión nos traslada, inevitablemente, a una cuestión pedagógica: *¿cómo se desarrolla el proceso natural del aprendizaje en el niño?*, y a una cuestión filosófica de mayor peso: *¿cómo podemos entender el conocimiento y, con él, la comprensión ontológica que concedamos a la realidad?* Una educación basada en competencias ha de encontrarse programada, independientemente de su contextualización social,

política y económica, en atención a los resultados científicos que pretendan dar respuesta a estas dos preguntas. Con el objeto de acercarnos a este último momento de nuestra investigación, vamos a ofrecer un marco suficiente para el estudio de los principios en que se basa la psicología educativa del desarrollo cognitivo elaborada por Jean Piaget, recensionada en su texto *Épistemologie génétique*, así como su recepción filosófica, con las propuestas del conocido constructivista radical, Ernst Von Glasersfeld, en su *Radical constructivism: a way of knowing and learning*.

La epistemología naturalizada que encontramos en la investigación psicogenética del desarrollo cognitivo, va a tratar de superar la separación tradicional entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, así como los instrumentos de aprehensión del objeto —percepción y concepto—, para comprender la adquisición del conocimiento a partir de la interacción continua entre ambos polos, y tomando la acción del sujeto como instrumento de mediación en tanto eje central desde el que interpretar tal relación. En oposición al racionalismo tradicional y el idealismo trascendental, el sujeto cognoscente de la epistemología genética dispondrá de la posibilidad de emplear estructuras o esquemas internos para comprender la realidad, sin embargo, estas estructuras no aparecen como pre-constituidas a modo de una conciencia acabada. Por su parte, la constitución de la realidad, es decir, de los objetos y las relaciones que los encuadran en sucesos, órdenes lógicos y relaciones cuantitativas y cualitativas, se verá dependiente de las conquistas en materia de esquemas operatorios que alcance el sujeto por medio de su actividad<sup>38</sup>.

Como veíamos en el apartado 2. 3, el pragmatismo clásico representado por Ch. S. Peirce y John Dewey también abogaba por una conciliación entre teoría/práxis, sin embargo, la *premisa biológica*<sup>39</sup> de la que parte el epistemólogo y psicólogo ginebrino, le llevará a contemplar tal relación entre sujeto/objeto como una evolución, desde la inicial indiferenciación de ambos polos, hacia la progresiva formación de la conciencia del sí-mismo del sujeto como opuesto al objeto y su consecuente conceptualización por medio de la

---

<sup>38</sup> Piaget, 1988, pp. 1 a 7 y 10

<sup>39</sup> Glasersfeld, E. Von., 1996, 53 y 54

abstracción reflexionante. En este sentido, y entre nosotros, filósofos, para comprender el carácter de esta epistemología genética, podemos dejar que Piaget nos recuerde cómo *“no existen comienzos absolutos”*<sup>40</sup>:

El instrumento de intercambio inicial no es la percepción, como los racionalistas hubieran demasiado fácilmente concedido al empirismo, sino la acción en su plasticidad mucho más amplia. Las percepciones juegan un rol esencial, pero ellas dependen en parte de la acción en su conjunto y ciertos mecanismos perceptivos que hubiéramos podido creer innatos o primitivos no se constituyen más que a un cierto nivel de la construcción de objetos. (Piaget, 1988, 12)

Dado que no existen comienzos absolutos en la comprensión del modo como es posible adquirir conocimiento, la epistemología genética se remontará hasta los momentos iniciales del desarrollo de la estructura cognitiva humana, mostrando cómo, por medio de la complejización de esas interacciones entre sujeto/objeto, el conjunto de las estructuras operatorias se enriquece, asumiendo variables del entorno, y siendo cada vez capaces de operaciones cualitativamente más complejas<sup>41</sup>.

Para comprender la noción de esquema operacional tal como lo investiga la psicología del desarrollo cognitivo, creemos interesante repasar los resultados encontrados en Richard E. Mayer. Para este psicólogo educativo estadounidense cercano al constructivismo, los esquemas operacionales mantienen las siguientes características distintivas<sup>42</sup>:

- Componen marcos conceptuales suministrados por las acciones materiales concretas que el sujeto mantiene en su interacción inmediata con los objetos. Al hacerse el sujeto progresivamente consciente de las condiciones de tal interacción inmediata con el objeto, al abstraer las acciones inmanentes a la actividad, y al hacerse capaz de sistematizarlas en un conjunto coherente, estos esquemas se convierten en herramientas conceptuales para interpretar y comprender el mundo.
- La interacción entre sujeto/objeto requiere de la recolección, clasificación y comprensión de la información recibida del entorno. Los esquemas funcionan como unidades básicas de procesamiento y

---

<sup>40</sup> Ib., p. 7

<sup>41</sup> Carretero, 1994, p. 24

<sup>42</sup> Cubero, 2005, p. 49 a 51

organización de esta información, en orden a la construcción de patrones de acción y adaptación del sujeto cognoscente.

➤ Cuando un esquema operativo se convierte en un patrón de conducta no lo hace de modo que su operatividad funcione de la misma manera para todos los casos. El sujeto cognoscente ha de habérselas siempre con situaciones cuyas variables cambian, se relacionan cada vez distintamente, e introducen pequeños matices. Los esquemas, por tanto, deben ser lo suficientemente sensibles como para comprender la multiplicidad de variables que se presentan en el entorno e interpretar correctamente sus estímulos. Los esquemas operacionales permiten adaptar cada acción a las condiciones singulares de cada situación<sup>43</sup>, transformándose si es posible.

En este sentido, el desarrollo cognitivo avanza cumplimentando los siguientes cuatro estadios:

#### 1. *Estadio sensorio-motriz:*

Como acabamos de adelantar, la separación tradicional entre teoría/praxis y sujeto/objeto, se resuelve en este primer estadio de la evolución cognitiva humana tratándose de una acción sensorio-motriz anterior a toda capacidad representativa y lingüística. Es muy ilustrativa la referencia que J. Piaget hace de los resultados de la investigación de J. M. Baldwin. Para este filósofo y psicólogo norteamericano:

[...] el lactante no manifiesta ningún indicio de una consciencia de su “yo”, ni una frontera estable entre datos del mundo interior y el universo externo. El universo primitivo no comporta objetos permanentes hasta una época coincidente con este interés por la persona de los otros, siendo estas personas los primeros objetos dotados de permanencia. (Piaget, 1988, 13)

Como nos indica Piaget, “[...] *el lactante es como el centro de un universo que se ignora*”<sup>44</sup>. La acción constituyente de la mediación que interrelaciona sujeto/objeto aún no es un tipo de acción auto-consciente como intencional hacia el polo opuesto, más bien, se trata de una manipulación de los objetos cuya referencia se encuentra en el propio cuerpo del niño. Consecuentemente, la conquista paradigmática en este primer estadio del desarrollo es la noción de objeto permanente. Tal y como encontramos en su

---

<sup>43</sup> Ib., p. 46

<sup>44</sup> Piaget, 1988, p. 14

obra *Psicología y Epistemología*, Piaget descubre cómo la noción de objeto —posición del objeto fijado por la conciencia o carácter tético de toda conciencia que apunta a un fenómeno— no es innata<sup>45</sup> a la capacidad cognitiva:

[...] durante los primeros meses de la existencia, el universo primitivo es un universo sin objetos, formado por cuadros perceptivos que aparecen y desaparecen por reabsorción y en el que un objeto deja de ser buscado desde el momento en que se le oculta detrás de una pantalla (Piaget, 1985, 24)

El bebé que se encuentra en este primer estadio cejará en su intento por alcanzar el objeto cuando este es tapado y alejado de su mirada. Cuando la pantalla es retirada y el objeto nuevamente descubierto en una posición distinta a la que ocupaba con anterioridad a su desaparición, el bebé intentará buscar el objeto en la posición que ocupaba al inicio del experimento<sup>46</sup>. Esto indica a Piaget cómo la noción de permanencia del objeto se derivada de la comprensión de composición de “grupos de desplazamiento” de los objetos, una capacidad cognitiva que el psicólogo ginebrino no entiende como innato sino construido a partir de las sucesivas interacciones del neonato con su medio. Otra conquista relacionada con la permanencia de la posición del objeto se refiere a la noción de identidad, evolución comprobada a través de los cambios cualitativos<sup>47</sup> sufridos por un mismo objeto. Ejemplo de ello lo podemos encontrar en la comprensión que los niños pertenecientes a este estadio, obtienen de cambios como el producido por la transformación de un mismo alambre desde una forma alargada a una forma curva, o la transformación de un alga química desde un estado granulado a un estado arborescente<sup>48</sup>.

## 2. *Estadio pre-operacional*

Las primeras manifestaciones que se encuentran a la entrada del niño en este segundo estadio se refieren a un progresivo descentramiento del sujeto, desde su cuerpo como polo egocéntrico, hacia la capacidad de comprender este mismo cuerpo como un objeto entre otros objetos

---

<sup>45</sup> Piaget, J., (1985), *Psicología y Epistemología*, ed. Planeta-Agostini, Barcelona, pp. 23 a 27

<sup>46</sup> *Ib.*, p. 24

<sup>47</sup> *Ib.*, p. 25

<sup>48</sup> *Ib.*, p. 25

pertencientes a un campo de experiencia interrelacionado. Para lograr esta conquista no sólo se habrá de estar capacitado para comprender la permanencia de los objetos, tanto en su localización como en su cambio cualitativo, sino que habrá de lograrse una rudimentaria capacidad semiótica y representativa<sup>49</sup>.

La manipulación que el sujeto realiza de los objetos posibilitará la constitución de las primeras acciones concretas internalizadas, sin embargo, lo característico de esta primera etapa reside en que tales acciones aún no son asequibles para el sujeto por medio de la abstracción reflexiva, por tanto, no son conceptualizables y aún permanecen inmersas en el interior de la actividad relacionante entre sujeto/objeto. Esto hace, por tanto, que estas acciones u operaciones concretas rudimentarias aún no puedan encuadrarse en un sistema de conceptualización, y con ello manipuladas por el pensamiento<sup>50</sup>.

El primer nivel del estadio pre-operacional se encuentra a medio camino entre el estadio sensorio-motriz y el estadio pre-operacional plenamente desarrollado. Antes de alcanzar esto último, Piaget encuentra un segundo nivel componente del estado evolutivo pre-operacional. Se trata de un segundo nivel en el que se comienza a emplear una primera lógica, todavía no consistente en una lógica concreta, pero que sin embargo ya opera mediante la representación simbólica de las acciones que se venían operando desde los momentos anteriores:

La función constituyente no es reversible como tal, sino que está orientada, y a falta de reversibilidad, no comporta aún conservaciones necesarias. La acción en sí misma (es decir, no promocionada aún al rango de operación), se encuentra siempre orientada hacia un fin – representa la estructura semi-lógica más apta para traducir las dependencias suscitadas por la acción y sus esquemas, pero sin que estos alcancen la reversibilidad y conservación que caracterizan a las operaciones. (Piaget, 1988, 30)

Esta capacidad nombrada por Piaget como *función constituyente* permitirá al niño en este segundo nivel del estado pre-operatorio comenzar a emplear acciones con un marcado contenido lógico. Tal es el caso de acciones materiales concretas que sin embargo permanecen aún en el instante de la percepción y la manipulación inmediata, siendo el niño incapaz de pensar en

---

<sup>49</sup> Piaget, 1988, pp. 15 y 16

<sup>50</sup> *Ib.*, pp. 20 a 25

la misma acción de modo reversible. Es por este motivo que el niño aún sea incapaz de ser consciente de tales acciones, y por tanto, incapaz de elevarlas a operaciones concretas formalizables en un sistema lógico completo.

### 3. *Estadio de las operaciones concretas*

Para caracterizar este tercer estadio hemos de comprender cómo el niño logra transformar esas acciones materiales en esquemas operatorios que progresivamente se hace consciente, y por lo tanto, manipulables por el pensamiento e integrables en sistemas lógicos completos. Piaget entenderá que este es el momento en que el desarrollo evolutivo de la capacidad cognitiva se hace tal que genera un *giro decisivo*<sup>51</sup> en la construcción de los instrumentos de conocimiento:

[...] las acciones interiorizadas o conceptualizadas con las que el sujeto debería contentarse hasta aquí adquieren el rango de operaciones en tanto que transformaciones reversibles modificando ciertas variables y conservando otras a título de invariantes. Esto es debido al progreso en las operaciones que ante todo se constituyen en sistemas de conjunto o “estructuras”, susceptibles de cierre y asegurando así la necesidad de las composiciones que comportan, gracias al juego de transformaciones directas e inversas. (Piaget, 1988, 34)

La capacidad de reversibilidad, es decir, de volver sobre los pasos dados tras la aplicación de una acción concreta sobre objetos, es un indicio de la toma de consciencia del sujeto sobre sus propias acciones y su formalización mediante conceptos operacionales que empleará para resolver situaciones subsiguientes. Es así como el niño ya no necesita haber manipulado una cierta clase de objetos para comprobar cualquier tipo de inconsistencia lógica, sino que, más bien, podrá anticiparse y pre-correr estas situaciones problemáticas<sup>52</sup>. Así lo explica Piaget:

La estructura operatoria final aparece como el resultado de un proceso constructivo continuo, pero la función de anticipaciones y retroacciones, comporta un cierre del sistema sobre sí mismo, lo que se traduce en una novedad esencial: sus relaciones internas devienen por este hecho necesarias y no consisten ya en relaciones construidas sucesivamente sin conexión con las precedentes. (Piaget, 1988, 36)

---

<sup>51</sup> Ib., p. 34

<sup>52</sup> Ib., p. 36

De este modo se observa la aparición de operaciones lógicas complejas que comprenden implícitamente la comprensión de la transitividad, la clasificación, y la seriación.

#### 4. *Estadio de las operaciones formales*

En este último momento del desarrollo cognitivo, tras la capacidad, por medio de la abstracción reflexionante, de formalizar lógicamente la actividad material ejercida durante la manipulación de objetos, el niño será capaz de manipular conceptos abstractos, proposiciones lógicas e hipótesis<sup>53</sup>. En palabras de Piaget:

[El estadio de las operaciones formales] Conduce a las operaciones a liberarse de la duración, es decir, del contexto psicológico de las acciones del sujeto con lo que comportan de dimensión causal hacia sus propiedades lógicas, para alcanzar finalmente el carácter extemporáneo que es el propio de las relaciones lógico-matemáticas puras (Piaget, 1988, 47)

Mientras que en el estadio anterior las operaciones tenían un carácter concreto, es decir, aún recaían directamente en la inmanencia de la manipulación presente, en este estadio formal tales operaciones concretas trascienden el momento de la acción, de modo que:

[...] el conocimiento sobrepasa lo real para insertarlo en lo posible y para relacionar lo posible con lo necesario sin la mediación indispensable del concepto. (Piaget, 1988, 48)

La capacidad de trascendencia que permite la formalización de la manipulación inmanente a las operaciones concretas permite enunciar tales acciones en forma de proposiciones, de modo tal, que el niño sea capaz de manipular por medio del pensamiento abstracto tales proposiciones, operando sin el requerimiento de pasar por los objetos.

Consecuencia del impacto que generaron los resultados de la epistemología psicogenética como teoría del conocimiento perteneciente a la psicología del desarrollo cognitivo, durante la segunda mitad del S. XX se desarrolló en Europa y Norteamérica el movimiento constructivista, que en la actualidad ha logrado un corpus y legitimidad considerables. Para complementar estas ideas exponemos, por último, las tesis del auto-

---

<sup>53</sup> *Ib.*, p. 46

denominado constructivismo radical. Ernst Von Glasersfeld sostiene, en torno al carácter experiencial personal de la construcción del conocimiento, que durante el proceso de desarrollo cognitivo:

Aquello que hacemos como experiencia constituye el único mundo en el que vivimos conscientemente. Puede ser ordenado en numerosos campos: cosas, yo, otros, conceptos, etc. Aunque todo tipo de experiencia es esencialmente subjetiva, y aunque yo pueda encontrar razones para creer que mi experiencia puede no ser distinta a la tuya, no dispongo del modo para conocer que es la misma. (Glasersfeld, 1996, 1)

El constructivismo radical de este filósofo, cibernético y profesor de psicología en las universidades de Georgia y Massachussetts durante las décadas de 1960 a 1980, se fundamenta sintéticamente en las siguientes tres premisas:

- No transmisión pasiva de conocimientos sino su construcción significativa por medio de la acción y los esquemas operativos en tanto que instrumentos de intercambio con la realidad. Consecuencia de ello Glasersfeld se encuentra con que, a) el sujeto cognoscente no puede trascender los límites de la experiencia epistémica que progresivamente construye en interacción con objetos, acontecimientos y personas en su mundo, y b) ningún sujeto cognoscente puede acceder inmediatamente al fondo ontológico que descansa tras la experiencia, es decir, tras los instrumentos cognitivos semióticos como el lenguaje<sup>54</sup>.
- En coherencia con la premisa anterior, el constructivismo radical, en su comprensión del conocimiento como capacidad del sujeto-vivo de adaptarse a su medio, sustituye las categorías epistemológicas tradicionales de “verdad”, “certeza” o “evidencia”, por el concepto biológico de “viabilidad”. Se trata, como ya podemos comprender, de recoger esa tradición pragmatista que enfocó las categorías tradicionales del conocimiento desde una perspectiva funcionalista o instrumentalista, enfocarla desde la asunción evolucionista implícita a la premisa biológica del genetismo epistemológico piagetiano, para concluir que: a) el sujeto cognoscente aprende a partir de las representaciones que elabora de su entorno, representaciones relativas a la etapa evolutiva de su desarrollo cognitivo, y por tanto, reconstruibles de

---

<sup>54</sup> Ib., 5 a 10

acuerdo con sus sucesivas y cada vez más complejas experiencias y vivencias, y b) solo se conservan los esquemas, patrones de conducta o representaciones de la realidad viables en atención a las necesidades o propósitos del sujeto actuante<sup>55</sup>.

➤ Consecuentemente, el sujeto-vivo cognoscente depende de la construcción de representaciones del mundo para su interacción en él, representaciones en constante cambio dependiendo de su viabilidad ante nuevas situaciones.

Las tesis que sostenemos en este momento resolutorio del presente trabajo es el resultado, como puede observarse, de una mirada en perspectiva al origen y desarrollo del paradigma filosófico que actualmente concede herramientas conceptuales a la mayor parte de la práctica docente. Como venimos reconstruyendo desde la extracción de los principios pedagógicos establecidos por la norma educativa, defendemos, por tanto, que:

➤ la educación por competencias supone la culminación de los principios educativos desarrollados por el pragmatismo clásico y por la aplicación sistemática de los resultados de la investigación de la psicología educativa del desarrollo cognitivo. Identificamos esta influencia en la principal tesis de esta corriente filosófica, en su comprensión de las ideas como instrumentos de acción, sobre la conciliación de la separación entre teoría y praxis, y el desarrollo de la dimensión afectiva y motivacional de cada alumno. La trasposición de estos principios a la práctica docente ha comportado la adopción de un paradigma paidocéntrico así como la comprensión de la función docente en tanto guía del proceso de aprendizaje.

➤ Frente a un modelo educativo consistente en la transmisión de contenidos y su consiguiente modelo de aprendizaje como recepción pasiva de conocimientos, la educación basada en competencias requiere que los estándares de aprendizaje se fundamenten en una participación activa del educando. Este modelo educativo y de aprendizaje implica la introducción progresiva de la investigación y el descubrimiento en el aula.

➤ El diseño curricular de cada materia específica debe atender no sólo a la evolución de las estructuras cognitivas de cada etapa educativa, sino

---

<sup>55</sup> Cubero, 2005, pp. 19 a 21

atender a la coherencia lógica de la materia, organizando los contenidos mediante actividades diseñadas en relación con la transformación de los conocimientos previos, el desarrollo y descubrimiento de conocimientos nuevos, así como el afianzamiento de conceptos que sirvan de anclaje para la asimilación de ulteriores contenidos.

➤ Igualmente, la construcción de conocimientos debe integrar a cada sujeto cognoscente en una comunidad de aprendizaje en que se negocien los significados y se consensue la validez de los resultados. De este modo, mediante el lenguaje y otros sistemas de representación simbólica, la interacción entre sujetos constructores de su conocimiento conllevará la necesidad de expresión de las propias representaciones, su modificación, y su validación como útiles para los propósitos educativos diseñados por el docente en consonancia con la norma vigente.

Ahora bien, ¿cómo podemos concretar los resultados de esta pequeña investigación en su aplicación a la didáctica específica de la filosofía? En el siguiente y último apartado mostraremos un ejemplo desarrollado a partir de las asignaturas dedicadas a la Innovación e Investigación educativa para la impartición de la Filosofía. Presentaremos el modo como podemos trabajar el contenido procedimental “comentario de texto” de nuestra asignatura por medio de las posibilidades que, en la senda del constructivismo, nos permiten las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aplicando los resultados de nuestra investigación desde el paradigma informático conectivista. A continuación, y tras la exposición de la programación didáctica para la asignatura de Filosofía en 1º de bachillerato, se expondrá una unidad didáctica con actividades diseñadas siguiendo el empleo de la imagen en la didáctica de la filosofía.

## **2. 5. Constructivismo y competencias en la didáctica de la Filosofía.**

Ha resultado lugar común en las asignaturas sobre didáctica de la Filosofía en que nos hemos dedicado a reflexionar sobre nuestra materia, la observación hecha por Immanuel Kant, según la cual, *“no se puede enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar”*, frase que enmarca un tema ya central en la impartición de esta disciplina, y que se refiere a una segunda dicotomía: *“¿enseñanza de la Historia de la Filosofía o enseñanza de la filosofía por*

*problemas?*”. Parece que no hay consenso entre los que conciben la Filosofía como una disciplina productora de un saber propio y los que la conciben como método crítico y saber de segundo orden. Nos encontramos, por tanto, con que esta balanza soporta dos pesos contrapuestos: para unos, la impartición de contenidos y el comentario de lo que “otros han dicho” asfixia el margen de libertad reflexiva y creativa del alumnado; para otros, el diseño de problemas para el desarrollo de la autonomía del pensamiento crítico encuentra su escollo en la aún escasa mochila de lecturas en el alumnado de 2º de Bachillerato. El hecho es que esta situación puede acomodar al docente en la tediosa clase magistral bajo pretexto de avanzar materia.

El cambio de paradigma educativo, que reconoce el papel activo del alumno como protagonista de su aprendizaje, que pone en cuestión la tradicional separación entre teoría/praxis y que valora un entorno cooperativo y conectado, —lemas que jalonan esta investigación—, motivan la siguiente pregunta: ¿cómo aprender a filosofar mientras “hacemos” filosofía juntos? Las respuestas a esta pregunta que cuenten con el avance de la pedagogía podrán guiar la práctica docente de la Filosofía hacia un camino de innovación. A pesar de esto la propia disciplina ha encontrado situaciones de aprendizaje como las posibilitadas por la redacción de ensayos, la participación en debates, el comentario de texto y la disertación, por las que se pueden diseñar problemas para la instrucción de componentes competenciales como la lecto-escritura comprensiva, la argumentación y contra-argumentación, el diálogo/debate, o la interpretación crítica de textos de acuerdo con una suficiente formación técnico-conceptual. La enseñanza tradicional, por el contrario, no ha llevado a cabo investigaciones que se dirijan a producir y ponderar la organización didáctica de una clase de Filosofía de forma alternativa.

En el presente apartado proponemos un modo de didáctica filosófica mediado por un software de edición colaborativa de textos en tiempo real, con el objeto de conseguir las mayores posibilidades pedagógico-filosóficas del comentario de texto. Esta organización didáctica tanto de aula como de impartición de contenidos conceptuales y procedimentales, se concreta haciendo concurrir a los alumnos en un mismo texto para su edición colaborativa, ya sea en actividades de comentario de texto o creación textual

libre. Existen experiencias relacionadas con estos software como las llevadas a cabo por la australiana Charles Sturt University<sup>56</sup> para la enseñanza a distancia, o por docentes particulares<sup>57</sup> inspirados en el método Montessori<sup>58</sup>. En este sentido, el estado de la cuestión nos permite argumentar la justificación de esta innovación para una clase presencial de Filosofía en la enseñanza media

➤ En el ámbito de la didáctica de la Filosofía encontramos amplio bagaje en el diseño de “Webquest”, (filosofía.net, webdianoia.com, boulesis.com), en las que el alumnado puede encontrar hipervínculos que lo conduzcan a contenidos y problemas para complementar las clases, sin embargo, la mediación unidireccional sitúa el formato de estas páginas web en las posibilidades que ofrece el audiovisual, sin integrar aún el paradigma conectivista<sup>59</sup>. Para actualizar la didáctica tecnológica de la Filosofía en contenidos procedimentales de carácter interactivo, se propone explorar el potencial pedagógico que ofrecen los software de edición colaborativa de textos en tiempo real. Podemos elegir FRAMAPAD debido a características consideradas adecuadas para su uso en la escuela: sencillez, estructura relacionante y libre disponibilidad online.

Podemos acceder a la home (Fig. 1) de su sitio web desde: <https://framapad.org/es/>, donde encontraremos, además de una suficiente descripción del software, dos accesos que nos permitirán, o bien registrarnos creando una cuenta para obtener un “pad privado”, o bien crear un “pad público”.

---

<sup>56</sup> Bob Pymm & Lyn Hay (2013), “Using Etherpad as Platforms for Collaborative Learning in a Distance Education”, Charles Sturt University <<https://core.ac.uk/download/pdf/10201910.pdf>> [Consulta: 2 de junio de 2019]

<sup>57</sup> Strawbridge, (2014), *Etherpad – a gem of a tool for collaborative writing*, London’s Global University, <<https://blogs.ucl.ac.uk/digital-education/2010/03/09/etherpad-a-gem-of-a-tool-for-collaborative-writing/>> [Consulta: 2 de junio de 2019]

<sup>58</sup> Mario Parade (2015), “Collaborative work in the classroom with Etherpad” Montessori School of Postdam , <<http://fablearn.stanford.edu/fellows/blog/collaborative-work-classroom-etherpad>> [Consulta: 2 de junio de 2019]

<sup>59</sup> Paredes Velasco, Maximiliano, (2009), *Aula, un Sistema ubicuo de enseñanza-aprendizaje colaborativo*, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones.

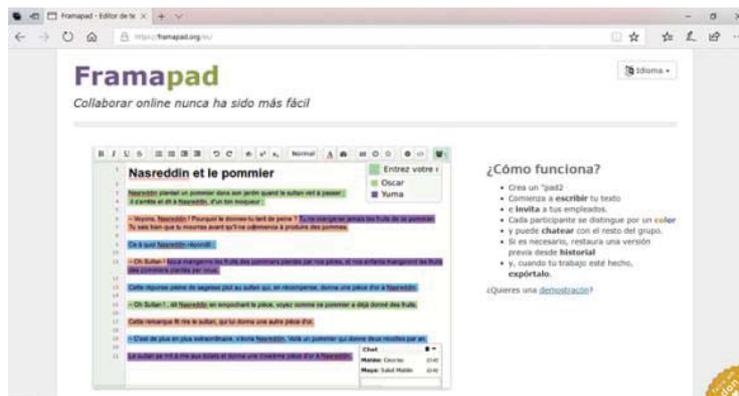


Figura 1. Home del sitio web de FRAMAPAD

Vamos a optar por el modo de acceso “pads públicos” (Fig. 2) dado que no requiere la previa descarga del software en los dispositivos con que trabajemos. Crearemos el pad rellenando el casillero “Nombre del pad” y elegiremos la cantidad de tiempo que deseamos que nuestro pad dure online.

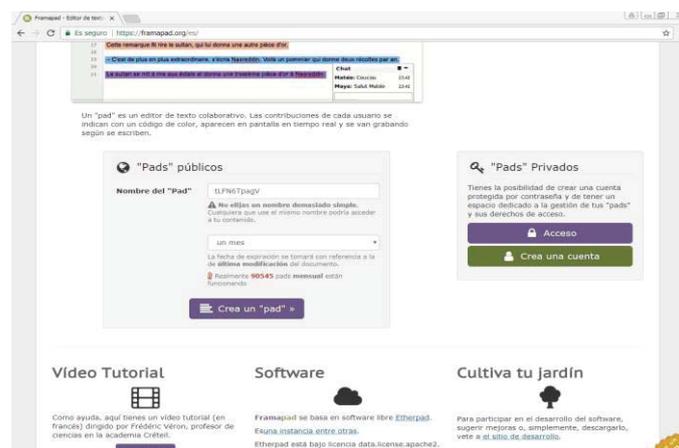


Figura 2. Modos de acceso a FRAMAPAD

Una vez creado nuestro pad tendremos un software de procesamiento de textos con las herramientas suficientes para nuestro propósito. Situado en la parte superior derecha se encuentra la relación de participantes editores del texto y en la parte inferior derecha un chat que complementará la comunicación entre los mismos. Como herramienta que distingue FRAMAPAD de otros procesadores de texto encontramos, volviendo a la parte superior derecha, un enlace que nos conducirá a "Timeslide", una línea cronológica que, a modo de recurso didáctico metacognitivo, nos permitirá registrar el trabajo realizado

sobre el texto y retroceder y/o adelantarlos tantas veces como requiera el aprendizaje del alumnado.

➤ El empleo de FRAMAPAD para la impartición del contenido procedimental necesario para comentar textos filosóficos sigue el paradigma pedagógico del “Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)”<sup>60</sup>. Este paradigma conectivista supera la mediación clásica de las TIC para introducir no sólo el componente relacional ya propuesto por orientaciones pedagógicas como la educomunicación<sup>61</sup>, sino la elaboración concurrente de un mismo texto entre varios/as alumnos/as, con la introducción de tres posibilidades: la interacción simultánea entre el alumnado, la modificación instantánea del trabajo efectuado sobre el texto, y la economización de la acción docente armonizando la impartición de saberes teóricos y saberes procedimentales.

➤ Este tipo de software tiene la capacidad de reforzar la instrucción en el contenido procedimental de “trabajo en equipo”, específicamente en cuanto a un mayor rendimiento en la búsqueda y contrastación de información, capacidad de falsación argumentada de procedimientos y contenidos, modelaje de acciones en tiempo real, nivel de motivación, así como acerca de contenidos actitudinales propios de la asignatura de Filosofía, como capacidad para soportar críticas, análisis respetuoso de tesis contrarias, y madurez en la expresión y argumentación de las propias tesis.

El comentario de texto es una herramienta didáctica que nos permite conseguir un aprendizaje significativo de los contenidos de la materia. Al mismo tiempo que nos ayuda a planificar la incorporación estratégica de nueva información que lleve a asimilar nuevos contenidos, propicia conflictos cognitivos que contribuyen al progreso autónomo y creativo del alumno. El modo fundamental como podemos hacer uso de esta herramienta didáctica es diseñando un bloque de estaciones progresivas que ayude al docente a propiciar el encuentro alumno-texto a partir del estrechamiento de los horizontes hermenéuticos de la comprensión lectora actual y los objetivos que nos proponemos. Los objetivos cumplidos de la asignatura por medio de esta herramienta vendrán representados como una fusión de horizontes entre la

---

<sup>60</sup> (Paredes Velasco, 2009).

<sup>61</sup> (Velasco, 2009),

capacidad interpretativa del alumnado y la materia contenida en los textos que componen el currículo del curso.

Podemos caracterizar el modelo tradicional de enseñanza/aprendizaje del comentario de texto secuenciando sus períodos de la siguiente manera:

1. Modelado: el docente imparte una clase magistral realizando un modelo de comentario de texto. Es tiempo para el reparto de material, lectura y explicación de procedimientos y normas de comportamiento, y/u organización de grupos.
2. Resolución del problema: el alumnado, individualmente o por grupos, lee el texto, lee el cuestionario, y procede a escribir su respuesta.
3. Exposición de resultados y corrección de errores (feedback): el alumnado procede a exponer sus resultados (oral o en pizarra), y el docente señala a cada alumno/grupo los errores que ha cometido. Si el grupo dispone del conocimiento de estándares pre-establecidos para el comentario de texto el docente habrá de abrir turnos de participación para una co-corrección.
4. Modelado, 1: el docente realiza un comentario de texto correcto incidiendo en los errores y las correcciones propuestas, eligiendo las correcciones más precisas, y ofreciéndolo como modelo para la resolución del ejercicio.

En cuanto al modelo mediado por FRAMAPAD, a partir de sus características y aplicación podemos comprender así como valorar las características del modelo tradicional de impartición de los contenidos procedimentales relativos al comentario de texto. Con esta última enumeración, por tanto, demostramos la aplicación de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación de un modo innovador a la didáctica de la filosofía. Para ello, podemos secuenciar el empleo de este software de edición colaborativa de textos en los siguientes períodos:

1. Preparación: el docente habrá creado un “pad público” en FRAMAPAD y enviado el link de invitación al correo electrónico de cuantos alumnos vayan a participar en la elaboración del texto. La preparación de la clase constará de la redacción de las formulaciones del cuestionario y del texto elegido para el

comentario. Al comienzo de cada clase el docente inicia sesión, cada alumno accede desde su correspondiente e-mail, elige un color distintivo y un nombre.

2. Modelado: el docente monitoriza la acción principal gestionando la impartición del contenido procedimental realizando un modelo de comentario de texto, así como estableciendo las coordenadas para la participación de cada alumno y la interacción de los alumnos entre sí.

3. Resolución del problema: se organiza el trabajo colaborativo sobre el texto por medio de un debate participativo en que cada alumno tiene derecho a intervenir, previa mano alzada, para proponer las soluciones a las preguntas. Para respetar la autonomía del alumnado habrá prioridad en el orden de intervención. Para respuestas que requieran subrayado: a) cada participante elige un color de subrayado, b) se respeta el orden de intervención previa mano alzada, c) el docente abre diálogo y todos los participantes tienen derecho a corrección y/o modificación, previa mano alzada, y justificadamente. Para respuestas por escrito: a) el alumno de forma individual decide la respuesta escribiéndola en el pad en letra pequeña, b) cuando llegue su turno cada participante expondrá su solución aumentando el tamaño de letra, c) el docente abre diálogo y todos los participantes tienen derecho a corrección y/o modificación, previa mano alzada, y justificadamente.

4. Exposición de resultados y corrección de errores (feedback): el feedback, por tanto, se encuentra integrado, a partir de la Preparación, en los subsecuentes períodos: 2 y 3. De este modo aunque se necesite un tiempo extra dedicado a la logística del software, se prevé un aprovechamiento del tiempo en que el docente tradicional espera desde el período 2 a 3, así como una reducción del tiempo dedicado a la exposición secuencial de los resultados por el alumnado en el período 3. Puesto que la acción docente no cesa en el modelo FRAMAPAD y la participación del alumnado es simultánea, aunque organizada, se prevé que el feedback continuado permita obtener mayor rendimiento en la introducción de nuevos procedimientos y contenidos conceptuales.

5. Modelado, 1: se utiliza la aplicación “Timeslide” de FRAMAPAD para visualizar los movimientos operados sobre el texto y así mostrar al alumnado errores y soluciones propuestas; se verbaliza el modus operandi llevado a cabo

para el ejercicio y se aborda un nuevo texto cediendo progresivamente mayor protagonismo al alumno.

### **3. PROGRAMACION DIDACTICA DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA PARA 1º DE BACHILLERATO**

#### **3. 1. INTRODUCCIÓN**

La justificación de la asignatura de Filosofía en el currículo del Bachillerato se fundamenta en la necesaria educación de cada alumno, en su triple dimensión de persona, ciudadano y profesional, en la toma de distancia indispensable para el tiempo de la reflexión y juicio críticos. Para ello se enseñará y estimulará una actitud filosófica basada en la puesta entre paréntesis de los prejuicios y el análisis crítico de los fenómenos sociales, culturales, morales, científico-tecnológicos, político-jurídicos, su relación entre sí y con el conocimiento adquirido en las restantes asignaturas que integran el currículo escolar de la etapa. Siguiendo este enfoque, el trabajo inicial con la experiencia cotidiana del alumno se presenta como la clarificación consciente y crítica de categorías preconcebidas, persiguiendo su contrastación e ilustración con las categorías legadas por la historia, para su aplicación rigurosa y consciente a los problemas y acontecimientos de la actualidad. En este sentido la enseñanza de la Filosofía incluye:

- El análisis de la estructura lógica que subyace al habla cotidiana, los discursos de la esfera pública y la comunicación académica y profesional, con el objetivo de aprender a construir argumentaciones correctas para la defensa de las propias tesis, así como detectar falacias argumentales.
- La recomposición de la diversidad de conocimientos adquiridos en las restantes asignaturas de carácter científico y humanístico, y su comprensión de acuerdo a los valores éticos involucrados en su aplicación práctica en el entorno social y natural.
- Una relación competente y serena con la tecnología para su aprovechamiento óptimo,
- El desarrollo de la capacidad de enjuiciamiento ético en el contexto personal, social y natural, así como la comprensión de la historia y el significado de las instituciones político-jurídicas en que se desarrolla la ciudadanía.

- Capacidad de acercamiento, comprensión y respeto de la diferencia idiosincrática, cultural y animal.
- Formación del pensamiento crítico y creativo por medio de la educación del juicio y sensibilidad estéticos, para la promoción de la iniciativa y el emprendimiento, así como la capacidad de valoración del patrimonio artístico y cultural.

Esta programación ha sido diseñada según lo dispuesto en la 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 considerando el contexto educativo promedio en dicha comunidad autónoma. Se trata de una programación flexible que se adapta a las características de cada alumno y las circunstancias en que se desarrolla el proceso educativo, y saca el mayor rendimiento a los recursos tradicionales y tecnológicos de los que se disponen. Del mismo modo, responde adecuadamente a los objetivos, contenidos, competencias y estándares de aprendizaje requeridos para el bachillerato Científico-Tecnológico, de Humanidades y Ciencias Sociales, con los recursos necesarios para un bachillerato de Investigación y Excelencia.

### **3. 2. MARCO LEGISLATIVO**

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

ORDEN 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.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

### 3. 3. OBJETIVOS

Siguiendo lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, atendiendo al CAPITULO III, Art. 25, sobre los objetivos generales correspondientes a la etapa educativa post-obligatoria, la presente Programación didáctica ha sido diseñada en orden a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan:

- 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
- 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.
- 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.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- 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
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

- 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.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

En cuanto a los objetivos específicos de la materia de Filosofía en 1º de bachillerato, la presente Programación Didáctica se encamina, siguiendo lo dispuesto en la 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, a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan:

- Pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.
- Comprenderse a sí mismos y al mundo, para lo que se les dotará de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.
- En el plano teórico conocerán los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones.
- En su dimensión práctica, emplear herramientas como la actitud crítica y reflexiva, de modo que adquieran la capacidad para no admitir ideas que no hayan sido rigurosamente analizadas y evidenciadas
- Saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma

- Adquirir la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático
- Adquirir la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo sustancial y lo accidental.
- Gestionar creativamente sus capacidades estéticas
- Adquirir una capacidad de razonamiento político y moral autónomo, coherente y cimentado.
- Valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación.

### **3. 4. SECUENCIA Y TEMPORALIZACION DE LOS CONTENIDOS**

El diseño curricular incluido en el presente documento se programa con una duración de un curso lectivo, con sesiones de 50 min., y organizando los contenidos en 15 unidades didácticas con una duración de 9 sesiones cada una. El criterio de selección y secuenciación de los contenidos ha sido tomado de la ORDEN EDU/363/ 2015, de 4 de mayo, cumpliendo el siguiente itinerario:

#### **Bloque 2. El Saber Filosófico**

- La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia.
- El saber racional. La explicación pre-racional: mito y magia. La explicación racional: la razón y los sentidos.
- El saber filosófico a través de su historia. Características de la Filosofía.
- Las disciplinas teórico-prácticas del saber filosófico.
- Funciones y vigencia de la Filosofía.

#### **Bloque 3. El conocimiento**

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

- Filosofía, ciencia y tecnología. La filosofía de la ciencia. Objetivos e instrumentos de la ciencia. El método hipotético-deductivo. La contrastación de hipótesis: verificación y falsación.
- La visión aristotélica del quehacer científico. La investigación científica en la modernidad: matemáticas y técnica como herramientas de conocimiento e interpretación fundamentales. La investigación contemporánea y la reformulación de los conceptos clásicos
- Técnica y tecnología: saber y praxis
- Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico: el problema de la inducción.

#### **Bloque 4. La realidad**

- La explicación metafísica de la realidad. La metafísica como explicación teórica de la realidad.
- La pregunta por el ser como punto de partida de la Filosofía. Platón versus Aristóteles
- La interrogación metafísica sobre la verdadera realidad: el problema apariencia y realidad.
- La caracterización de la realidad: el cambio o la permanencia, el sustancialismo estático frente al devenir. Esencialismo y existencialismo.
- La necesidad de categorizar racionalmente lo real
- Las cosmovisiones científicas sobre el universo. La filosofía de la naturaleza. La admiración filosófica por la Naturaleza o filosofía de la Naturaleza.
- El paradigma cualitativo organicista: el Universo aristotélico. El Universo máquina: la visión mecanicista en la modernidad. Supuestos epistemológicos del modelo heliocéntrico: la búsqueda de las leyes universales de un Universo infinito. Determinismo, regularidad, conservación, economía y continuidad. La visión contemporánea del Universo. El reencuentro de la Filosofía y la Física en la Teoría del Caos.

## **Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía**

- Las implicaciones filosóficas de la evolución. La construcción de la propia identidad. La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de antropogénesis. Filosofía y Biología. La dinámica de naturaleza y cultura en el proceso de construcción de la identidad humana.
- La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia. La visión griega: el héroe homérico; concepto socrático; dualismo platónico; el animal racional y político aristotélico, materialismo e individualismo helenista. El pensamiento medieval: creación a imagen divina, nueva concepción del cuerpo y el alma, de la muerte, la libertad. El renacimiento: antropocentrismo y humanismo. La modernidad y el S. XIX: razón, emociones y libertad.
- El ser humano en la filosofía contemporánea. La reflexión filosófica sobre el cuerpo; Algunas claves sobre el sentido de la existencia humana. La cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia. La dimensión intersubjetiva del ser humano: el otro.

## **Bloque 6. La Racionalidad Práctica**

- La Ética. Principales teorías sobre la moral humana. La ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral. Relativismo y Universalismo moral.
- El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas; La búsqueda de la Felicidad. La buena voluntad: Kant.
- La justicia como virtud ético-política. Los fundamentos filosóficos del Estado. Principales interrogantes de la filosofía política. La justicia según Platón; El convencionalismo en los sofistas. El realismo político: Maquiavelo. El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu. El nacimiento de los Derechos Humanos: Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas. La paz perpetua de Kant.
- Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el S. XIX: John Stuart Mill. Alienación e ideología según Marx. Hannah Arendt y la crítica al totalitarismo. La disputa política entre Popper y la Escuela de Frankfurt; La función del pensamiento utópico. Legalidad y Legitimidad; Ciudadanía y Sociedad Civil. Ética, política e igualdad; Ética, política y medio ambiente.

➤ La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad; La lógica proposicional; La Retórica y la composición del discurso; La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos; Filosofía del lenguaje: el problema filosófico de los conceptos universales y el error argumentativo de la generalización apresurada.

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

➤ La filosofía y la empresa como proyecto racional; El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa; Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos; El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial; La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios; El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador; La importancia de la Ética para establecer el sistema de valores en el trabajo. La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana.

Se ha de advertir que cada tema contempla la inclusión de los contenidos transversales procedimentales pertenecientes al Bloque 1., contenidos actitudinales referentes a los objetivos para la etapa de bachillerato, así como otros contenidos competenciales.

### **3. 5. DECISIONES METODOLOGICAS Y DIDACTICAS**

La presente Programación trabaja en consonancia con los principios pedagógicos establecidos en la ORDEN EDU/363/2015, Art. 8, punto 4, según los cuales,

[...] la metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual, cooperativo y en equipo del alumnado, así como el logro de los objetivos competenciales correspondientes

Para cumplir con estos principios pedagógicos y vincularlos con los pertenecientes a la materia para la consecución de sus objetivos competenciales, el docente recurrirá a las siguientes actividades:

- Lectura comprensiva, interpretación y comentario crítico de textos. Para tal efecto se pondrá a disposición del alumnado una ficha explicativa sobre cómo hacer un correcto comentario de texto.
- Visionado, interpretación y comentario crítico de material audiovisual, ya sean cortometrajes (animados), documentales o películas.
- Lectura comprensiva, interpretación y comentario crítico del lenguaje simbólico perteneciente a la estética, ya sean obras de arte de distintos géneros y épocas, construcciones arquitectónicas, o paisajes naturales.
- Producción creativa de redacciones filosóficas y textos literarios, aprendizaje significativo y expresión de conceptos por medio de imágenes, ya sean a mano o empleando herramientas digitales, diseño de organizadores de la información en formato de infografía, y construcción creativa y argumentada de artefactos para una mejor comprensión de los contenidos.
- Exposición de conceptos y temas mediante herramientas digitales y haciendo uso de la oratoria y la argumentación. Para tal efecto se pondrá a disposición del alumno una ficha explicativa sobre cómo hacer disertaciones.
- Organización de grupos de discusión e interacción basada en la argumentación, la contrastación de información, y la educación afectiva en la aceptación de críticas y contra-argumentos.
- Al término del curso el alumnado habrá de compilar y organizar todo el trabajo práctico encomendado, debiendo incluir los documentos y objetos resultantes de la relación anterior de actividades.

Este tipo de actividades serán diseñadas según los objetivos, competencias y estándares de aprendizaje ya dispuestos, y en correspondencia directa con el empleo de la clase magistral orientada a la recepción significativa por parte de cada alumno de los contenidos y pautas de trabajo principales, así como una guía docente que favorezca el aprendizaje por descubrimiento según el interés

y capacidades de cada alumno. Para concretar estas pautas cada Unidad Didáctica despliega un itinerario didáctico que concreta el sentido y tiempo de cada decisión metodológica y las actividades vinculadas a ella.

### **3. 6. PERFIL DE CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS DE ACUERDO CON LO ESTABLECIDO EN LA ORDEN ECD/65/2015, DE 21 DE ENERO**

#### **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

A través de la filosofía del lenguaje, de la lógica, la retórica y la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad crítica.

#### **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)**

La teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia y de la naturaleza, junto a la lógica permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno, posibilitando la competencia para interpretar sucesos, analizando sus causas, prediciendo consecuencias y analizando críticamente los factores capaces de transformar la realidad.

#### **Competencia digital (CD)**

El uso de las nuevas tecnologías (aula virtual, plataformas digitales, internet...) será una herramienta fundamental en la metodología que utilicemos para impartir la materia. Además el uso de dichas herramientas será tema de reflexión en algunos de los contenidos.

#### **Competencia social y ciudadana (CSC)**

En el ámbito práctico, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la competencia social y cívica con la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos, dialogantes, y fomentando

el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática.

### **Competencia para aprender a aprender**

La materia debe motivar al alumnado para aprender a aprender, competencia que está en la base del amor al saber, por saber, finalidad que encarna la Filosofía y que constituye el punto de apoyo para experimentar y generar iniciativas personales, enfrentándose a la vida y, en definitiva, creciendo como persona.

### **Competencia para la autonomía e iniciativa personal**

La autonomía, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la creatividad son aspectos de la personalidad que benefician notablemente a la sociedad. Para entrenar y desarrollar estas habilidades es recomendable ofrecer al alumnado una serie de actividades y supuestos prácticos relacionados con la vida cotidiana que le permitan exponer sus propias ideas y ofrecer soluciones originales y creativas.

La materia promueve que el alumno asuma la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones, que desarrolle la superación como una actitud básica frente a las dificultades, que demuestre habilidades de gestión y cooperación para el trabajo en grupo. Además, potencia la iniciativa personal para proponer o promover nuevas acciones o gestionar adecuadamente los recursos materiales y personales.

### 3. 7. CRITERIOS DE EVALUACION Y ESTANDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

#### Bloque 2. El Saber Filosófico

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1. Conocer y comprender la especificidad e importancia del saber racional, en general, y filosófico en particular, en tanto que saber de comprensión e interpretación de la realidad, valorando que la filosofía es, a la vez, un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la creatividad y la innovación.</p>	<p>1.1 Reconoce las preguntas y problemas que han caracterizado a la filosofía desde su origen, comparando con el planteamiento de otros saberes, como el científico o el teológico. <b>COMPETENCIAS: CCEC-CMCT</b></p> <p>1.2 Explica el origen del saber filosófico, diferenciándolo de los saberes pre-rationales como el mito y la magia. <b>COMPETENCIAS: CCEC-CMCT</b></p>
<p>2. Identificar la dimensión teórica y práctica de la filosofía, sus objetivos, características, disciplinas, métodos y funciones, relacionando, paralelamente, con otros saberes de comprensión de la realidad.</p>	<p>2.1 Identifica, relaciona y distingue la vertiente práctica y teórica del quehacer filosófico, identificando las diferentes disciplinas que conforman la filosofía. <b>COMPETENCIAS: CCL</b></p>
<p>3. Contextualizar histórica y culturalmente las problemáticas analizadas y expresar por escrito las aportaciones más importantes del pensamiento filosófico desde su origen, identificando los principales problemas planteados y las soluciones aportadas, y</p>	<p>3.1 Reconoce las principales problemáticas filosóficas características de cada etapa cultural europea. <b>COMPETENCIAS: CCL-CCEC</b></p> <p>3.2 Expresa por escrito las tesis fundamentales de algunas de las</p>

argumentando las propias opiniones al respecto.	corrientes filosóficas más importantes del pensamiento occidental. <b>COMPETENCIAS: CCL-CCEC</b>
4. Comprender y utilizar con precisión el vocabulario técnico filosófico fundamental, realizando un glosario de términos de forma colaborativa mediante las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.	4.1 Comprende y utiliza con rigor conceptos filosóficos como razón, sentidos, mito, logos, arché, necesidad, contingencia, esencia, substancia, causa, existencia, crítica, metafísica, lógica, gnoseología, objetividad, dogmatismo, criticismo, entre otros. <b>COMPETENCIAS: CCL-CCEC</b>
5. Analizar de forma crítica, fragmentos de textos significativos y breves sobre el origen, caracterización y vigencia de la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad y con el planteamiento de otros intentos de comprensión de la realidad como el científico y el teológico u otros tipos de filosofía, como la oriental.	5.1 Lee y analiza, de forma crítica, fragmentos de textos breves y significativos sobre el origen de la explicación racional y acerca de las funciones y características del pensamiento filosófico, pertenecientes a pensadores, identificando las problemáticas filosóficas planteadas. <b>COMPETENCIAS: CCL</b>

### Bloque 3. El Conocimiento

CRITERIOS DE EVALUACION	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
1. Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el	1.1. Identifica y expresa, de forma clara y razonada, los elementos y las

proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes, explicando por escrito los modelos explicativos del conocimiento más significativos.

2. Explicar y reflexionar sobre el problema de acceso a la verdad, identificando las problemáticas y las posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio.

2.1. Conoce y explica diferentes teorías acerca del conocimiento y la verdad como son el idealismo, el realismo, el racionalismo, el empirismo, el perspectivismo, el consenso o el escepticismo, contrastando semejanzas y diferencias entre los conceptos clave que manejan.

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

3. Analizar de forma crítica, fragmentos de texto significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites, valorando

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

los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.

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

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

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

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

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

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

6. Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la

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

argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad y razonando la propia postura.

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

7.1. Identifica y reflexiona de forma argumentada acerca de problemas comunes al campo filosófico y científico como son el problema de los límites y posibilidades del conocimiento, la cuestión de la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc.

7.2. Investiga y selecciona información en internet, procedente de fuentes solventes, sobre las problemáticas citadas y realiza un proyecto de grupo sobre alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

8. Conocer en qué consiste la lógica proposicional, apreciando su valor para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental para las relaciones humanas.

8.1 Utiliza los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados. **COMPETENCIAS:**  
CSIEE-CMCT

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

9.1 Comprende y explica la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación. **COMPETENCIAS:**  
CCL

9.2 Conoce la estructura y orden del discurso y escribe breves

	discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación. <b>COMPETENCIAS:</b> CCL-CSIEE
10. Conocer y utilizar las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa.	<p>10.1 Construye un diálogo argumentativo en el que demuestra sus propias tesis, mediante las reglas y herramientas de la argumentación. <b>COMPETENCIAS:</b> CCL-CAA</p> <p>10.2 Distingue un argumento veraz de una falacia. <b>COMPETENCIAS:</b></p> <p>10.3 Analiza y comenta textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito así, como, de autores contemporáneos. <b>COMPETENCIAS:</b> CCL-CCEC</p>

#### Bloque 4. La Realidad

CRITERIOS DE EVALUACION	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
1. Reconocer y valorar la metafísica, disciplina filosófica que estudia la realidad en tanto que totalidad, distinguiéndola de las ciencias que versan sobre aspectos particulares de la misma	1.1 Conoce qué es la metafísica y utiliza la abstracción para comprender sus contenidos y actividad, razonando sobre los mismos. <b>COMPETENCIAS:</b> <b>CCEC</b>
2. Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales	2.1 Describe las principales interpretaciones metafísicas y los

problemas que plantea la realidad.

problemas que suscita el conocimiento metafísico de la realidad. **COMPETENCIAS: CCL**

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

**COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

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

**COMPETENCIAS: CCL-CSIEE**

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

**COMPETENCIAS: CCL-CSC-CCEC**

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

3.1 Explica y compara dos de las grandes cosmovisiones del Universo: el paradigma organicista aristotélico y el modelo mecanicista newtoniano.

**COMPETENCIAS: CMCT-CCL**

3.2 Describe los caracteres esenciales de interpretación de la realidad relativista, y cuántica contemporánea, explicando las implicaciones filosóficas asociadas a ellos. **COMPETENCIAS: CMCT-CCL**

3.3 Utiliza con rigor términos epistemológicos y científicos como: cosmovisión, paradigma, Universo, naturaleza, finalismo, organicismo, determinismo, orden, causalidad, conservación, principio, mecanicismo, materia, relatividad, cuántica, espacio, tiempo, azar, determinismo, indeterminismo, probabilidad, gaia, caos, entre otros. **COMPETENCIAS: CMCT-CCL**

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

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

**COMPETENCIAS: CCEC-CD**

<p>5. Leer y analizar de forma crítica, textos filosóficos, epistemológicos y científicos sobre la comprensión e interpretación de la realidad, tanto desde el plano metafísico como físico, utilizando con precisión los términos técnicos estudiados, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en las unidades y razonando la propia postura.</p>	<p>5.1 Analiza textos filosóficos y científicos, clásicos y contemporáneos, que aborden las mismas problemáticas, investigando la vigencia de las ideas expuestas. <b>COMPETENCIAS: CCL-CAA-CSIEE</b></p> <p>5.2 Reflexiona, argumentando de forma razonada y creativa sus propias ideas, sobre las implicaciones filosóficas que afectan a la visión del ser humano, en cada una de las cosmovisiones filosófico-científicas estudiadas. <b>COMPETENCIAS: CCL-CAA-CSIEE</b></p>
---	--

### Bloque 5. EL Ser Humano

CRITERIOS DE EVALUACION	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
<p>1. Reconocer en qué consiste la antropología filosófica.</p>	<p>1.1 Utiliza con rigor vocabulario específico de la temática como evolución, dialéctica, proceso, progreso, emergencia, azar, selección natural, apto reduccionismo, creacionismo, evolución cultural, vitalismo, determinismo genético, naturaleza, cultura. <b>COMPETENCIAS: CCL-CCEC</b></p>
<p>2. Conocer y explicar las implicaciones filosóficas de la evolución, relacionando con contenidos metafísicos y pensadores</p>	<p>2.2 Conoce y explica las consideraciones filosóficas implicadas en la teoría de la evolución como la consideración dinámica y dialéctica de</p>

ya estudiados.

la vida o el indeterminismo, entre otras. **COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

2.2 Analiza fragmentos breves y significativos de E. Morin K. Popper, R. Dawkins, J. Mosterin, A. Gehlen, M. Harris, M. Ponty entre otros. **COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

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

3.1 Identifica y expone en qué consiste el componente natural innato del ser humano y su relación con los elementos culturales que surgen en los procesos de antropogénesis y humanización, dando lugar a la identidad propia del ser humano. **COMPETENCIAS: CMCT-CSIEE-**

3.2 Diserta sobre el ser humano en tanto que resultado de la dialéctica evolutiva entre lo genéticamente innato y lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y la capacidad creativa que caracterizan a nuestra especie. **COMPETENCIAS: CCL-CMCT-CSIEE**

3.3 Localiza información en internet acerca de las investigaciones actuales sobre la evolución humana, y refleja la información seleccionada y sistematizada de forma colaborativa. **COMPETENCIAS: CMCT-CIEE-CD**

4. Valorar los conocimientos adquiridos en esta unidad frente al rechazo de los prejuicios antropocéntricos y por motivos físicos rechazando actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

4.1 Argumenta coherentemente, fundamentándose en los datos objetivos aprendidos, sobre las implicaciones de adoptar prejuicios antropocentristas para enjuiciar a los seres humanos y las culturas.

**COMPETENCIAS: CSC-CCL**

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

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

**COMPETENCIAS: CCEC-CSIEE**

5.2 Analiza de forma crítica, textos significativos y breves, de los grandes pensadores. **COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

5.3 Utiliza con rigor términos como dualismo y monismo antropológico, areté, mente, cuerpo, espíritu, creacionismo, antropocentrismo, teocentrismo, alma, humanismo, persona, dignidad, sentido, estado de naturaleza, estado de civilización, existencia, libertad, emoción, pasión, determinismo, alienación, nihilismo, existencia, inconsciente, muerte, historia o trascendencia, entre otros.

**COMPETENCIAS: CLC-CCEC**

6. Comparar la visión filosófica occidental del ser humano con la

6.1 Conoce y explica las principales concepciones filosóficas

visión filosófica oriental, budismo, taoísmo e hinduismo, argumentando las propias opiniones sobre las semejanzas y diferencias que, sobre el ser humano, se han dado históricamente, en el contexto de la filosofía occidental.

**COMPETENCIAS: CCL- CCEC**

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

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

**COMPETENCIAS: CCL**

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

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

**COMPETENCIAS: CAA-CCL-CCEC**

8.2 Conoce las teorías filosóficas acerca de la relación mente-cuerpo: monismo, dualismo, emergentismo y argumenta sobre dichas teorías comparando semejanzas y diferencias de forma colaborativa.

**COMPETENCIAS: CAA-CCL-CCEC**

9. Reconocer la capacidad simbólica

9.1 Explica las tesis fundamentales

como elemento distintivo de la especie humana.

de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Pointcaré sobre el proceso creativo.

**COMPETENCIAS: CAA-CCL-CCEC**

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

10.1 Comprende y utiliza conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia. **COMPETENCIAS: CAA-CCEC**

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

**COMPETENCIAS: CAA-CCEC**

11. Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.

11.1 Diserta sobre la relación y la posibilidad transformadora de la realidad humana, de la creación artística, la ciencia y la ética.

**COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

12. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos

12.1 Conoce y describe algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte,

de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.

analizando textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplica dichas ideas al estudio de diversas obras de arte. **COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

12.2 Entiende el valor filosófico de la Literatura analizando textos breves de pensadores y literatos como, Platón, San Agustín, Calderón de la Barca, Pío Baroja, A. Machado, Voltaire, Goethe, Sartre, Unamuno, Borges o Camus entre otros.

**COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

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

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

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

**COMPETENCIAS: CCL-CCEC**

14. Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del

14.1 Conoce y maneja con rigor conceptos como símbolo,

ser humano y las sociedades.

comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retórica, exordio, inventio, dispositio, argumentación, elocutio, compositio, actio, falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros.

**COMPETENCIAS: CCL-CAA**

### Bloque 6. La Racionalidad Práctica

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTANDARES DE APRENDIZAJE
1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.	<p>1.1 Reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana, si bien, reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional. <b>COMPETENCIAS: CAA-CSC</b></p> <p>1.2 Explica el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas. <b>COMPETENCIAS: CSC</b></p>
2. Reconocer el objeto y función de la Ética.	<p>2.1 Explica y razona el objeto y la función de la Ética. <b>COMPETENCIAS: CCL-CSC</b></p>
3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el	<p>3.1 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la</p>

desarrollo moral.

virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.

**COMPETENCIAS: CSC-CSIEE-CCL**

3.2 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la Justicia, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.

**COMPETENCIAS: CSC-CSIEE-CCL**

3.3 Analiza textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo. **COMPETENCIAS: CSC-**

**CSIEE-CCL**

3.4 Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.

**COMPETENCIAS: CSC-CIEE-CCL**

4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la 4.1 Identifica la función, características y principales

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

interrogantes de la Filosofía política.

**COMPETENCIAS: CSC-CCL**

4.2 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. **COMPETENCIAS: CSC-CCL**

5. 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.

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

**COMPETENCIAS: CSC-CECC**

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

**COMPETENCIAS: CSC-CECC**

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

**COMPETENCIAS: CSC-CCEC**

5.4 Valora y utiliza la capacidad

	argumentativa, de forma oral y escrita, como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia. <b>COMPETENCIAS: CSC-CCEC</b>
6. Disertar de forma oral y escrita sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibilidades alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado.	6.1 Reflexiona por escrito, argumentando sus propias ideas, sobre las posibilidades del pensamiento utópico. <b>COMPETENCIAS: CCL</b>
7. Distinguir los conceptos legalidad y legitimidad.	7.1 Describe y compara los conceptos de legalidad y legitimidad. <b>COMPETENCIAS: CSC-CCL</b>
11. Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo.	11.1 Utiliza conceptos con sentido filosófico aplicándolos en el contexto empresarial: principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo, emociones, globalidad, valor, entre otros. <b>COMPETENCIAS: CSIEE</b>
12. Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o	12.1 Plantea correctamente los interrogantes filosóficos radicales que deben estar a la base de la creación

proyecto, vital o empresarial, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas.

de un proyecto, tanto vital como laboral, como ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser? y sabe argumentar la defensa de las respuestas.

**COMPETENCIAS: CSC**

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

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

**COMPETENCIAS: CAA-CSIEE**

14. 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.

14.1 Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano. **COMPETENCIAS: CCL**

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

15.1 Valora la necesidad de posibilitar tareas innovadoras, valorando la función e importancia de

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

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

**COMPETENCIAS: CSIEE-CCEC**

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

16.1 Realiza un decálogo de valores éticos que deben regir en el mundo laboral, y de cara a la sociedad y a la naturaleza. **COMPETENCIAS: CSC**

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

17.1 Comprende y valora la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo. **COMPETENCIAS: CSIEE**

18. 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.

18.1 Valora y diserta sobre la importancia del trabajo para desarrollarnos como seres humanos, para el avance de una cultura y para transformar la realidad.

**COMPETENCIAS: CSIEE**

### **3. 8. ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJAN EN LA MATERIA**

La materia de Filosofía es constitutivamente transversal de modo que su trabajo de reflexión hace inevitable un enfoque multidisciplinar. Para cumplir estas características en el aula, el docente habrá de atender a la formación

integral de cada alumno, en su dimensión de persona, ciudadano y profesional. Como se deduce de los objetivos y perfil competencial de esta asignatura, encontramos los siguientes elementos transversales:

Elementos transversales que educan la dimensión académica y profesional:

- Desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, el discernimiento y cálculo tanto instrumental como ético, educando en el análisis comprensivo de los objetivos personales.
- Preparación y motivación para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender por sí mismo, y junto a otros, a lo largo de la vida.
- Iniciativa y emprendimiento, responsabilidad y capacidad de organización, trabajo en equipo, así como su complemento en la defensa argumentada de proyectos académicos, empresariales y vitales.
- Mediante el trabajo estético del lenguaje y otros sistemas de signos se estimulará el sentido creativo y de iniciativa innovadora.

Elementos transversales que educan la dimensión personal e inter-personal:

- Educación en la comprensión del “Sí-mismo” y del “Otro” existencial, social y psico-emocional, promoviendo hábitos de vida saludable y la búsqueda del bienestar personal y común.
- Resolución democrática de conflictos empleando herramientas de comunicación proporcionadas por la filosofía del lenguaje, la teoría de la argumentación, la retórica y la capacidad crítica para evitar y detectar falacias.

Elementos transversales que educan la dimensión ciudadana:

- Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.
- Desarrollo sostenible y medio ambiente
- Desarrollo de la capacidad de análisis y valoración del patrimonio cultural autonómico y nacional, su conservación y promoción.
- Riesgos de explotación y abuso sexual
- Situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: grooming, sexting, etc.

Para la complementación al trabajo en el aula de estos elementos transversales la programación queda abierta a actividades extraescolares así como la participación en acciones informativas y de sensibilización, como se establece en la disposición adicional novena del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y como sugiere el Artículo 7 del CAPITULO II de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo.

### **3. 9. MEDIDAS PARA ESTIMULAR EL INTERES Y EL HABITO DE LA LECTURA Y LA CAPACIDAD DE EXPRESARSE CORRECTAMENTE EN PUBLICO Y POR ESCRITO**

La asignatura de Filosofía y sus posibilidades educativas, encontradas en el desarrollo competente de la reflexión y el pensamiento críticos, precisa el soporte de los textos como medio para la adquisición y tratamiento del saber legado por la tradición y la actualidad. Asegurando el cumplimiento de estos objetivos, la acción docente enmarcada en esta programación estimulará el interés y el hábito de la lectura concretando las siguientes pautas:

- El inicio y desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje significativos se llevará a cabo por medio de la lectura y análisis, individual y común, de fragmentos de textos, capítulos de libros, y artículos de periódicos actuales o extraídos de hemeroteca, según la materia a abordar.
- Durante el proceso enseñanza/aprendizaje el docente estimulará el empleo de un diccionario o glosario de términos filosóficos, así como su creación, con el objetivo de enriquecer el vocabulario y ampliar la disponibilidad semántica de cada alumno.
- Entre los requisitos para superar la asignatura se incluye la lectura anual de un libro de temática filosófica, cuya elección dependerá del interés académico del alumno, así como de la orientación del docente.

Los materiales y recursos necesarios aparecen en el apartado correspondiente de la programación y se concretan en cada Unidad Didáctica, siendo competencia del docente incluir otros, en concordancia con los criterios de flexibilidad metodológica y curricular dispuestos en las medidas de atención a la diversidad.

La asignatura de Filosofía dota a cada alumno de las suficientes herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, para formar una adecuada capacidad de expresión en público y por escrito. A las capacidades para sostener una tesis de forma argumentada, alcanzar una expresión clara en la comunicación de ideas de modo oral y por escrito, y la toma de conciencia en la necesidad de contrastar información, se le añaden contenidos actitudinales como la capacidad para recibir críticas y realizarlas de modo certero y respetuoso, y una educación emocional orientada a la capacidad de hablar en público. El docente concretará estas competencias a partir de actividades como las siguientes:

- Escritura a partir de un pensamiento crítico y creativo, entre lo que se incluye completar un artículo de periódico, redactar textos personales a partir de varios textos iniciales, redactar breves ensayos filosóficos o textos literarios en correspondencia con la materia programada (cuentos, cómics, poemas, micro-relatos).
- Exposición oral de contenidos y/o resultados de investigaciones y comentarios de texto, en formato de disertación o de comunicación, por medio de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.
- Organización de debates, tanto improvisados siguiendo el interés del alumnado, como programados a partir de grupos de debate.

Todas estas actividades serán diseñadas de acuerdo con los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje ya establecidos, y evaluadas siguiendo los criterios de evaluación y calificación dispuestos en el apartado correspondiente en esta programación.

### **3. 10. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO**

#### **3. 10. 1. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION**

Los procedimientos de evaluación deben diseñarse en concordancia con las decisiones metodológicas y asegurando instrumentos eficaces y objetivos para una medición fiable de la consecución de los objetivos, la adquisición de competencias básicas, y el aprendizaje de los estándares establecidos para la

asignatura. En este sentido se establecen los siguientes procedimientos e instrumentos para una calificación justa:

➤ **Observación sistemática y análisis del comportamiento y aprendizaje diarios:**

- Asistencia a clase, comportamiento acorde a lo dispuesto en el R.R.I. del Centro, y actitud comprometida con las actividades prácticas dispuestas por el profesor
- seguimiento de la progresión en la consecución de las competencias y estándares de aprendizaje.

○ Instrumento de evaluación:

- cuaderno del profesor

➤ **Análisis y corrección de TPC y actividades prácticas del alumnado:**

- Ensayos breves y redacciones a partir de temas, conceptos, autores y corrientes de pensamiento.
- Resúmenes, esquemas y mapas conceptuales a partir de fragmentos de texto, capítulos de libros y artículos de prensa.
- Disertaciones sobre conceptos estudiados y/o temas de interés para cada alumno.

○ Instrumentos de evaluación:

- Rúbrica para un correcto comentario de texto
- Rúbrica para una correcta disertación
- \_Portfolio: al finalizar el tercer trimestre cada alumno deberá reunir y clasificar cada una de las actividades prácticas realizadas para la asignatura.

➤ **Interacción dialógica con los alumnos:**

- Diálogos entre alumno/profesor para el análisis de conocimientos, seguimiento de la progresión en el aprendizaje, y
- Debates a partir de comunicaciones, disertaciones, comentarios de texto e interpretación de audiovisuales.

- Uso de la mayéutica para la recuperación de conocimientos previos y el aprendizaje significativo del contenido conceptual pertinente.
- Comunicación de resultados de investigaciones y lecturas.
- Instrumentos de evaluación:
  - Cuaderno del profesor
  - Observación y seguimiento de la progresión en el aprendizaje

### 3. 10. 2. CRITERIOS DE CALIFICACION

Se establece como requisito para la promoción de la materia que el alumno realice y supere —o en su caso, recupere— las actividades de evaluación encomendadas en cada unidad, siendo la calificación mínima para aprobar 5 pts. La nota final se dividirá según el siguiente porcentaje:

1. 10% de la nota, correspondiente a asistencia, comportamiento y trabajo diarios. Cada alumno parte con 1 pt. Que se reducirá atendiendo a:
  - a. Faltas sin justificar
  - b. Impuntualidad injustificada al comienzo de la sesión
  - c. Retraso en la entrega de ejercicios respecto del plazo acordado
  - d. Mal comportamiento y desinterés en el aula
2. 20% de la nota, correspondiente a actividades prácticas y TPC.
3. 70% de la nota, correspondiente a la prueba de evaluación final.

Otros criterios de calificación y promoción de la asignatura serán los siguientes:

- Cada falta de ortografía será penalizada con 0, 15 pts. quedando exento de la aplicación de su cómputo al cabo de cada tema si su número desciende.
- La media de calificación de los puntos 2 y 3 se efectuará siempre y cuando no contenga ninguna calificación inferior a 3 puntos, en caso contrario la evaluación será considerada suspensa.
- Una evaluación suspensa podrá ser recuperada mediante la repetición de la actividad no superada, de acuerdo con los criterios de evaluación y calificación ya dispuestos.
- La calificación final para los alumnos que hayan superado las evaluaciones parciales consistirá en la media aritmética de las calificaciones con decimales obtenidas en cada evaluación.

- El redondeo al alza o a la baja para las calificaciones con decimales, ya sea en cada evaluación parcial o en la evaluación final, dependerá de la actitud y la implicación del alumnado en el aula y cada actividad.
- Si durante la realización de una actividad práctica o una prueba escrita un alumno adoptase una actitud negativa que impidiese el normal desarrollo de la sesión, podrá ser expulsado del aula, suspendiendo su actividad con 0 pts.
- Si un alumno es sorprendido copiando o con intención de hacerlo, será retirado su examen, y la prueba se calificará con 0 pts.

### **3. 10. 3. EVALUACION EXTRAORDINARIA**

Los alumnos que suspendan la evaluación final en junio tendrán la posibilidad de aprobar la asignatura en un examen extraordinario en julio. El diseño de este examen incluirá los aprendizajes básicos de la materia siguiendo el currículum desarrollado durante el curso. Es competencia del docente computar la calificación final de la evaluación extraordinaria de julio con un 80% para el examen y un 20% para un trabajo escrito de acuerdo a la elección de un tema desarrollado en cualquiera de las evaluaciones anteriores y haya quedado suspenso.

### **3. 11. MEDIDAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD Y DE REFUERZO EDUCATIVO**

El diseño y puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje por medio de las actividades que darán realidad a los objetivos, competencias y estándares que pretendemos conseguir, habrán de corresponderse con la realidad diversa de intereses, capacidades cognitivas, circunstancias personales y características emocionales que se viven dentro de un aula. En especial en la etapa de Bachillerato encontramos alumnos con diferentes ritmos y tipos de aprendizaje, por lo que habremos de concretar en esta programación una suficiente flexibilidad y adaptación metodológica, en consecuencia con los recursos de los que dispondremos en el aula y las características de la asignatura:

- A aquellos alumnos que cumplan con los objetivos marcados y desarrollen sin dificultad las competencias básicas, se les informará mediante tutoría sobre la posibilidad de realizar actividades de profundización, ya sea de

carácter investigativo o de aplicación de conceptos a casos prácticos, u otro tipo de actividades que considere pertinentes el profesor según las circunstancias. Estas medidas se dirigirán a alumnos que presenten altas capacidades o muestren interés por alguno de los temas desarrollados, y si así lo solicitan.

➤ Los alumnos que no consigan los estándares de aprendizaje mínimos por medio de la metodología ordinaria, realizarán actividades de refuerzo a partir de los mismos materiales sólo por medio de previa tutoría: el docente escuchará sus dificultades y/o la causa de su desmotivación, le orientará según los objetivos no conseguidos y la persistencia de carencias en el aprendizaje, repetirán las actividades que no haya superado, variando los materiales y tipo de actividad según las circunstancias y el criterio didáctico del docente.

No obstante, toda adaptación metodológica y empleo de materiales alternativos, dependerá del criterio didáctico del docente, según las circunstancias de cada alumno y grupo. Esta medida será aplicada igualmente a casos que requieran una intervención y seguimiento individualizados o en grupos reducidos. Para la atención a una diversidad más acentuada la programación quedará abierta a las indicaciones psico-pedagógicas proporcionadas por el Departamento de Orientación, por lo que la comunicación y trabajo interdepartamental serán considerados en todo momento.

### **3. 12. MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR**

#### **Material bibliográfico**

Fernando Savater, cap. I, “Las verdades de la razón”, *Las preguntas de la vida*.

Marcos, Alfredo, cap. V, “Nuevas relaciones entre filosofía y ciencia”, *Hacia una filosofía de la Ciencia amplia*.

Chalmers, Alan, “*Qué es esa cosa llamada ciencia*”

Vega Reñón, Luis, *La fauna de las falacias*”

Hurtado, G. y Nudler, O, “El mobiliario del Mundo”. *Ensayo sobre los distintos aspectos de la ontología y su aplicación en la actualidad*.

Cruz, Manuel y Lledó, Emilio, “*Pensar es conversar*”.

Dawkins, Richard, “*El relojero ciego*”.

Cortina, Adela, *Para qué sirve realmente la ética*

Höffe, O. (coord.), *Diccionario de ética*

Maquiavelo, *El príncipe*”.

Hobbes, Th., Caps. XIII y XVI, *El Leviatán*,

Sartori, G., *Qué es la democracia*

Held, David, *Modelos de democracia*

### **Material disponible en red:**

- <http://www.webdianoia.com/> página que ofrece información de los pensadores más relevantes de la historia de la filosofía
- <http://filosofia.laguia2000.com> página con artículos sobre temas filosóficos muy variados
- <http://www.atapapuerca.tv>. Portal de J.L. Arsuaga y el equipo de investigación sobre Atapuerca
- <http://www.cenieh.es> Página del Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana
- <http://shaf.filosofia.net> Actividades de la Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica. Acceso a ponencias y comunicaciones de los últimos congresos.
- <http://hazloquedebas.wikispaces.com> El objetivo de esta wiki es elaborar un conjunto de materiales teóricos y prácticos que ayuden a mejorar la capacidad de argumentación moral.
- <http://blogs.cccb.org/veus/debats/michael-sandel-un-filosof-de-masses/> web con vídeos en los que se comentan cuestiones de ética.
- <http://ficus.pntic.mec.es/amoe0013/ETICA/etconf.htm> blog de Manuel Moya, profesor de Filosofía, que expone las teorías éticas a sus alumnos.
- <http://www.transparencia.org> organización no gubernamental a escala mundial dedicada a combatir la corrupción.
- <http://www.mas-democracia.org> Portal de iniciativa ciudadana donde hay propuestas de mejora de nuestra democracia.
- <http://www.derechoshumanos.net>
- <http://www.un.org> página de Naciones Unidas con recursos didácticos y actividades
- <http://www.hoyesarte.com/> diario sobre arte que tiene distintas secciones sobre artes visuales, artes escénicas, literatura, música, cine.

➤ <http://www.aprendeadebatir.es>

➤ <http://www.falacia.es>

### **3. 13. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS**

Las actividades extraescolares y complementarias se encuentran desglosadas en el apartado “actividades de refuerzo” de cada Unidad Didáctica. Se propone la siguiente relación de actividades:

- Museo de la Evolución de Burgos y Excavaciones de Atapuerca
- Olimpiadas filosóficas de CyL.
- Museo Nacional de Escultura, actividad “La Casa de Las Casas”.
- Museo de la Ciencia

### 3. 14. UNIDAD DIDACTICA. *Epistemología y teoría de la verdad*

#### Objetivos

- Comprender el problema filosófico de la posibilidad del conocimiento y de sus límites, su relación con la representación de la realidad, y la evolución de los paradigmas metafísico, de la conciencia y del lenguaje, con sus respectivas implicaciones.
- Conocer y explicar los conceptos que las principales corrientes filosóficas han empleado para categorizar la posibilidad del conocimiento.
- Analizar y comentar fragmentos de texto, tanto de referencia tradicional como en formato periodístico, de artículo de divulgación o audiovisual, empleando diferentes códigos de expresión y comunicación, como el lenguaje pictórico mediado por TIC's.
- Producir, individualmente y en equipo, organizadores de la información y mapas visuales, así como contenido digital en formato fotográfico o audiovisual, para su exposición en público.
- Valorar la necesidad de una reflexión crítica sobre la capacidad cognoscitiva, de la importancia del seguimiento de un método de pensamiento, así como las virtudes de la razón dialógica en el proceso de investigación, para contrastar, enriquecer y construir contenido significativo de modo colaborativo.

#### Contenidos

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

#### Competencias

- ❖ Competencia en Comunicación Lingüística
- ❖ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- ❖ Competencia social y ciudadana
- ❖ Competencia digital
- ❖ Competencia para aprender a aprender
- ❖ Competencia para la autonomía e iniciativa personal
- ❖ Competencia en expresiones culturales

#### Criterios de evaluación

1. Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes, explicando por escrito los modelos explicativos del conocimiento, más significativos.
2. Reflexionar sobre, y explicar, el problema de acceso a la verdad, identificando las problemáticas y las posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio

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

### Estándares de aprendizaje

1. 1. Identifica y expresa, de forma clara y razonada, los elementos y las problemáticas que conlleva el proceso del conocimiento de la realidad, como es el de sus grados, sus posibilidades y sus límites.
2. 1. Conoce y explica diferentes teorías acerca del conocimiento y la verdad como son el idealismo, el realismo, el racionalismo, el empirismo, el perspectivismo, el consenso o el escepticismo, contrastando semejanzas y diferencias entre los conceptos clave que manejan.
3. 1. Explica y contrasta diferentes criterios y teorías sobre la verdad, tanto en el plano metafísico como en el gnoseológico, utilizando con rigor términos como gnoseología, razón, sentidos, abstracción, objetividad, certeza, duda, evidencia, escepticismo, autoridad, probabilidad, prejuicio, coherencia o adecuación, consenso, incertidumbre, interés e irracional entre otros, construyendo un glosario de conceptos de forma colaborativa, usando internet.
3. 2. Analiza fragmentos de textos breves de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn, o Michel Serres entre otros.

### ACTIVIDADES

#### Actividades de Motivación y Evaluación de Conocimientos Previos

1. *El pensamiento en acción: lectura visual para comprender el entendimiento*

#### Actividades de desarrollo de contenidos

1. *Dibujo de texto. Comprensión conceptual afianzada por el lenguaje pictórico.*
2. *Mis paquetes de red filosóficos. Diseño y maquetación de infografías, mapas visuales y líneas de tiempo para comunicar y compartir.*
3. *Los filósofos van al oculista: Descartes, Hume, Kant, Hempel, Tarski y Strawson en tu sala de espera*

#### Actividades de refuerzo/ampliación

1. *Historias de Pintura y Filosofía, ¿Cómo dibujarías estos pensamientos? Definición gráfica de conceptos.*
2. *Acercamiento al Visual-Mooc en Filosofía. Dibujo, edición, y exposición argumentada.*

#### Evaluación

- Comportamiento y participación (10%)
- Actividades prácticas realizadas en clase y T.P.C. (30%)
- Prueba de evaluación final (60%)

#### Temporalización

- 6 sesiones de 45- 50 minutos

## **4. Una propuesta de aplicación: el empleo del lenguaje pictórico mediado por TIC's para el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos.**

### **4. 1. Visual thinking como herramienta didáctica para la gestión del aprendizaje por medio del pensamiento visual**

Recuperando los resultados a que llegamos en los apartados concernientes al capítulo 2, en este último capítulo vamos a diseñar una propuesta didáctica para su puesta en práctica en un aula de Filosofía de 1º de Bachillerato. Para ello tomaremos como dirección la aplicación en conjunto de los principios del modelo de escuela activa y los presupuestos epistemológicos del modelo de enseñanza/aprendizaje constructivista. Para concretar esta perspectiva educativa emplearemos, además, las posibilidades que nos brindan tanto la acción de dibujar en su forma de visual thinking, como los objetivos competenciales relacionados con la mediación tecnológica digital.

Dicho esto, adelantemos primero un marco teórico suficiente para la comprensión y el empleo del visual thinking como propuesta didáctica. Al no disponer de referencias bibliográficas ni fuentes confiables como otras tantas propuestas educativas, seguiremos los Visual Mooc pertenecientes al curso que el INTEF impartió en el año 2017 sobre este tema. En su introducción, Garbiñe Larralde, profesora encargada de este curso on-line para profesores de secundaria, define el visual thinking como un:

método de aproximación a la realidad que nos permite ver, analizar, organizar y representar ideas a través de herramientas visuales; estas representaciones realizadas con dibujos muy simples y palabras concretas nos ofrecen un doble acercamiento al conocimiento: por un lado, desde la perspectiva del consumidor de información, nos facilita la comprensión de los contenidos por medio del reconocimiento de la estructura subyacente de los mismos, gracias al uso de dibujos simples y fácilmente reconocibles; por el otro, desde la perspectiva del productor, nos obliga a analizar y reconocer las estructuras o patrones de pensamiento que se hallan por debajo de cualquier texto complejo, para después representarlas y organizarlas de forma sintética en una sola imagen compuesta<sup>62</sup>.

Como observamos a partir de este primer acercamiento, la estructura y función del visual thinking como herramienta didáctica no dista de las propias de los

---

<sup>62</sup>INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), Video 2. 1. Elementos, formatos y herramientas para visualizar – objetivos, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aIOeaXIJSnA&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=5>

mapas conceptuales o los esquemas organizadores de la información. La diferencia estriba en el supuesto del empleo del lenguaje pictórico, de la imagen o, si se prefiere, de *herramientas visuales*, como vehículos codificadores de los conceptos o ideas. La decisión por expresar estos contenidos del pensamiento por medio del lenguaje visual se justifica, para el *visual thinking*, por la virtud que poseen las imágenes para sintetizar y representar dichos conceptos, y en consecuencia, su facilitación del proceso de decodificación o de comprensión de su contenido significativo. El pensamiento, en este caso un tipo visual de pensamiento, tomaría de tal lenguaje pictórico la capacidad de expresar con mayor eficacia la estructura que compone el proceso de significación del texto que pretendemos explicar, del mismo modo que permitiría al *lector visual* identificar con mayor rapidez y claridad tal estructura conceptual.

Si recorremos la historia del empleo de la narrativa visual observamos cómo, desde los pictogramas rupestres del neolítico, pasando por la ilustración bíblica medieval, hasta la sociedad contemporánea de la imagen, el lenguaje pictórico ha tomado una función de expresión pedagógica que ha acompañado el quehacer cultural y político de la humanidad, no perdiendo nunca su rendimiento para construir imaginarios, acercar la complejidad de doctrinas a una población poco educada, e incluso para glorificar personalidades. Sin embargo, al ser nuestro propósito el adecuar las potencialidades del empleo del lenguaje pictórico al tratamiento y gestión de un proceso de aprendizaje significativo y ajustado a las exigencias competenciales del S.XXI, comenzaremos presentando el origen de esta herramienta didáctica en su desarrollo por el mundo de la empresa. Como nos enseña la profesora Garbiñe Larralde:

[...] estrategias creativas y analíticas requeridas en un entorno competitivo han hecho necesaria la inclusión de técnicas y herramientas que faciliten esas prácticas empresariales innovadoras resultantes de la revolución de la información. Vemos cómo el *visual thinking* se utiliza para el análisis de problemas en los entornos de organización empresarial con el fin de

concretar contenidos extensos que de otra manera sería imposible abarcar<sup>63</sup>.

Este origen del visual thinking en las técnicas de marketing de las estrategias de empresa, nos permite comprender cómo su uso requiere de un análisis comprensivo clarificador de los componentes que integran el significado del contenido que pretendemos transmitir, a la par que exige su síntesis en unidades pictóricas simples que faciliten con eficacia una decodificación de complejos importantes de significados conceptuales<sup>64</sup>. Este uso se conserva en su aplicación al proceso educativo, ampliando su conveniencia para la formación con su capacidad para generar *motivación* y *curiosidad* en el alumno, al ofrecerle múltiples posibilidades de creación y tratamiento de la imagen por medio de tecnología cotidiana como dispositivos móviles, así como contribuye a la formación de una personalidad creativa y resolutiva, al concederle la oportunidad de buscar una expresión pictórica flexible a cada contenido, y la formación en contenidos procedimentales con un empleo eficaz y avanzado de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, como veremos a continuación, el proceso de enseñanza/aprendizaje permite la formación en competencias de tipo social e inter-personal, contribuyendo a la planificación del trabajo en equipo, la creación conjunta de contenidos, la capacidad de compartir con el consiguiente enriquecimiento de la comunidad de aprendizaje, así como la creación de un clima de convivencia positivo y distendido en la clase<sup>65</sup>.

Para lograr este propósito, el método que emplea el visual thinking en el tratamiento de imágenes y conceptos pasa por las siguientes tres fases<sup>66</sup>:

#### 1. Percepción de una realidad textual o audiovisual

---

<sup>63</sup> INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017). Video 1.2. De la percepción al entendimiento, recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY\\_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3)

<sup>64</sup> INTEF, [EducaLab]. (29 de marzo de 2017). Presentación “Visual Thinking en educación”, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Bp85Qi7tN1M&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=1>

<sup>65</sup> INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017) Aprender, Cooperar y Evaluar visualmente – Ideas Clave, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6QhZhmA5oUM&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=19>

<sup>66</sup> Estos cuatro puntos han sido recogidos de INTEF, [EducaLab]. Video 1. 2., De la percepción al entendimiento – Ideas Clave, recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY\\_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3)

2. Analizar, decodificar y transformar
3. Producción de contenido
4. Comunicación de resultados

Observamos, pues, cómo el empleo del lenguaje pictórico para la expresión de contenidos significativos precisa primeramente de una comprensión del texto, acontecimiento, o plan de trabajo que se quiere codificar por medio de los elementos del sistema pictórico. Esta percepción, no obstante, requiere simultáneamente de una comprensión de tipo reflexionante-conceptual, antes de su transformación y síntesis en imágenes. El pensamiento abstracto, incluyendo los dos momentos consecuentes de crítica y creatividad, acompaña todo el proceso de codificación pictórica del contenido significativo, requiriendo, como vemos a continuación, del acompañamiento final del lenguaje verbal, oral o escrito, para la argumentación, explicación y justificación de las conclusiones. Rechazamos, por tanto, coherentemente con nuestra tradición filosófica, la idea que sostiene que el pensamiento visual por sí mismo puede alcanzar el concepto sin el camino de la abstracción reflexionante y sin el concurso de la reflexión dialógica.

Podemos entender el visual thinking en su aplicación al proceso de enseñanza/aprendizaje, por tanto, como un instrumento con un tiempo didáctico determinado, y esta caracterización no traicionaría su presentación oficial como herramienta. Desde la didáctica de la Filosofía no podemos emplear el lenguaje pictórico, en tanto que medio para la síntesis y comunicación de contenidos conceptuales, como un fin en sí mismo, cualquiera que sea su formato. Expondremos, con esto, cuáles son los modos de uso del visual thinking, las herramientas que nos ofrece y los formatos en que podemos concretarle, para posteriormente indicar qué tipo de actividades convendría esta herramienta en el contexto de la didáctica de la Filosofía. Dependiendo del tipo de actividad que vayamos a diseñar podemos encomendar una de las siguientes tareas<sup>67</sup>:

---

<sup>67</sup> INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), Video 2.3. Formatos, Patrones y herramientas – Ideas Clave II, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TNwMO046i50&list=PL7O-wFTwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=7>

- Notas visuales: se presenta como un equivalente funcional a la toma de apuntes, en su caso sustituyendo el empleo de palabras por el empleo de imágenes. Se trataría de elementos pictóricos simples y altamente significativos que permiten la síntesis de contenidos complejos en complejos más simples identificables inmediatamente con la información que expresan. Desde nuestro punto de vista esta función es a duras penas eficaz, y mucho menos sustituible por la toma de apuntes mediante palabras, dada la complejidad de la etapa educativa del bachillerato y el carácter del tipo filosófico de conocimiento que se pretende trabajar.
- Mapas visuales: también conocidos como organizadores gráficos, se presentan como un equivalente funcional a los mapas conceptuales, en su caso por medio de imágenes, viñetas, iconos, metáforas visuales<sup>68</sup>, conectores sintácticos y apoyo escrito.
- Graphic Recording: se trata de un documento de grandes dimensiones en forma de mural con la función de organizar y representar el proceso de producción de un objeto o la planificación de una acción conjunta.
- Líneas de tiempo: se presentan como equivalente funcional a los ejes cronológicos, tanto para representar acontecimientos y sucesiones históricas o biográficas, como para representar planes de acción y procesos de trabajo.

A partir de la exposición de estas diferentes formas en que el visual thinking puede concretarse como actividades para el proceso de enseñanza/aprendizaje, comprobamos cómo el empleo del lenguaje pictórico, que exige la comprensión analítica de un contenido significativo y requiere la capacidad sintética para su posterior comunicación eficaz, compromete dos tipos de formación complementaria: a) la formación de un pensamiento crítico en connivencia con la formación de la comprensión referida a la capacidad lecto-escritura, y b) la formación de un pensamiento creativo adecuado a una

---

<sup>68</sup> INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), Video 2.2. Elementos – ideas Clave I, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RtlLsyIMtTM&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=6>

capacidad comunicativa eficiente en el momento de expresar cualquier idea por medio de imágenes. Así nos lo explica la ponente del curso de INTEF:

[E]l proceso de conceptualización visual se ha de poner a funcionar de forma simultánea los modos de trabajo de los dos hemisferios cerebrales, por un lado el análisis, el razonamiento y la organización lineal de los conceptos, y por otro, la comprensión y representación global, holística, del contenido<sup>69</sup>

En este sentido, encontramos cómo el tiempo didáctico adecuado para el empleo del visual thinking radica en actividades encomendadas para:

- Evaluación diagnóstica de conocimientos previos y motivación, como:
  - la creación de dibujos representativos de conceptos que se habrán de abordar durante el tema. Cada alumno encontrará en el dibujo una herramienta motivadora por medio de la cual expresar sus concepciones previas acerca de conceptos y relaciones entre conceptos. La composición pictórica de cada alumno, salvando las invariantes culturales que asocian concepto/imagen, producirá una serie de diferencias que llamarán la atención y exigirán explicación por parte de su creador.
- Actividades de desarrollo de contenidos, como:
  - la creación de organizadores de la información, situadas a partir de contenidos conceptuales ya trabajados. De este modo podemos facilitar a nuestro alumnado material didáctico a manera de infografías, mapas visuales, líneas de tiempo, que les sirva como apoyo documental a modo de resumen que conecte por medio de imágenes las principales relaciones entre ideas más representativas de la materia.
  - la creación de organizadores de la información a partir de contenidos resultantes de la puesta en práctica de un aprendizaje por descubrimiento, situados durante el mismo proceso de descubrimiento. Podemos diseñar y enseñar estrategias de planificación de la investigación por medio de secuencias que representen procesos y/o procedimientos, así como encomendar la producción de infografías o mapas visuales a partir de la investigación de un concepto o tema.

---

<sup>69</sup> INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), Video 3.2. Visual Thinking y Neurociencia – Ideas Clave I, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oggNrmEP6KI&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=11>

➤ la creación de infografías visuales en forma de viñetas para la comprensión del contenido significativo de un texto propuesto. Se trata de encomendar, en primer lugar, la comprensión analítica de un fragmento de texto, para, en segundo lugar, pedir la representación en imágenes de los conceptos analizados, su relación y/o secuenciación y su resolución en una idea concluyente.

➤ La creación de productos audiovisuales, a partir de fotografías o grabaciones de vídeo de dibujos creados a mano o diseñados digitalmente y maquettados en forma de Visual Moocs o video-tutoriales, donde el alumno explique el contenido significativo de un concepto o tema, o exprese libremente su reflexión en torno a una idea.

- Actividades de evaluación continua, como:

➤ la exposición de los resultados de un trabajo de investigación sobre un concepto o tema, de modo individual o a partir de trabajo en equipo. No creemos que un tipo de evaluación sumativa por medio del empleo del visual thinking alcance en objetividad a la prueba final oral o escrita para la comprobación del aprendizaje. Sin embargo, la comunicación de contenidos elaborados activamente por medio del lenguaje pictórico puede favorecer, con la debida formación por parte del docente, la producción de exposiciones cuya expresión no se limite al tradicional Power Point, y se preocupe por un lenguaje pictórico elaborado a la medida de las necesidades expresivas y la argumentación verbal del mensaje que se pretende transmitir.

Por último podemos mostrar cómo el visual thinking se adecua a los componentes constituyentes de la competencia digital:

- Uso creativo, crítico y seguro de las TIC's
- Información y alfabetización informacional.
- Comunicación y colaboración
- Creación contenidos digitales
- Seguridad
- Resolución problemas

## ANEXO. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES CONSTITUYENTES DE LA UNIDAD DIDACTICA

Actividad, *El pensamiento en acción: lectura visual para comprender el entendimiento*

---

**Tiempo:** 15´ a 20´aprox.

**Organización de Aula:**

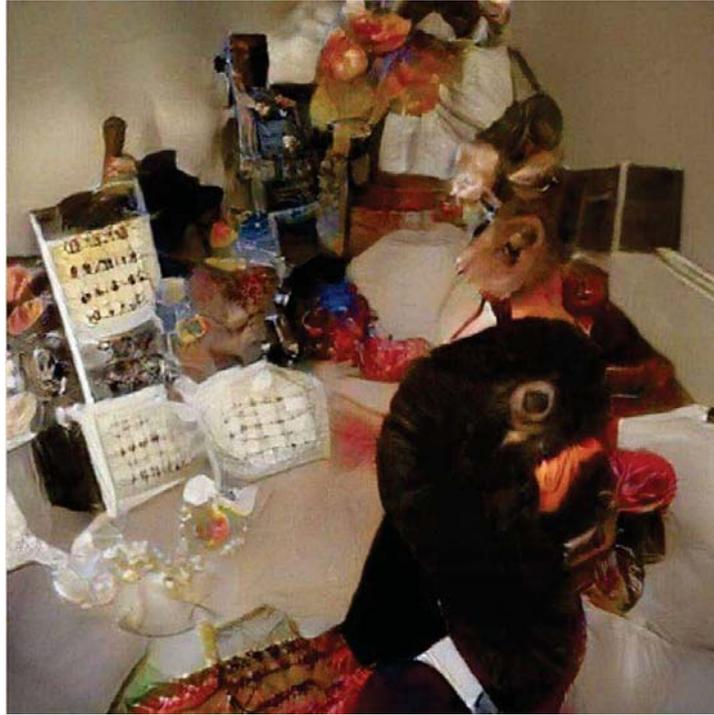
**Tipo de Actividad:**

- Introducción
- Refuerzo
- Relajación
- Evaluación inicial diagnóstica de conocimientos previos no sumativa

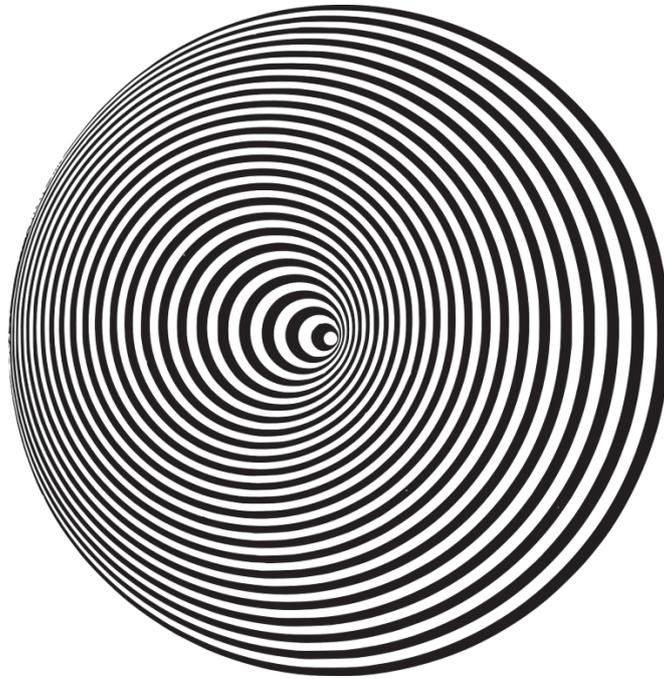
**Objetivos:** a partir de las tesis de las principales corrientes filosóficas y con un conjunto de imágenes seleccionadas como apoyo para la reflexión, responder a una batería de preguntas formulada por el docente con el propósito de conducir el diálogo conjunto de la clase hacia la toma de consciencia sobre la actividad del pensamiento. Las imágenes han sido

**Descripción:** tratándose de una actividad de tipo evaluativa de conocimientos previos, el ejercicio consistirá en presentar al alumnado una serie de imágenes que estimulen su capacidad de reconocer conscientemente sus propias habilidades cognoscitivas. Pondremos especial atención en el concepto de “principio” tal como aparece en el racionalismo leibniziano en su forma de “principio de identidad” (Modelo 1.). A continuación presentaremos al alumnado una imagen que contiene un efecto visual, un efecto que produce una impresión en el ojo que lo contempla (Modelo 1.1.). Para finalizar, se ha elegido una imagen que representa la tan conocida constelación de la osa mayor (Modelo 1. 2.), con el objeto de mostrar al alumnado cómo una de las facultades del pensamiento se encuentra en la re-organización y reconstrucción de los datos de la experiencia que nos llegan por medio de los sentidos.

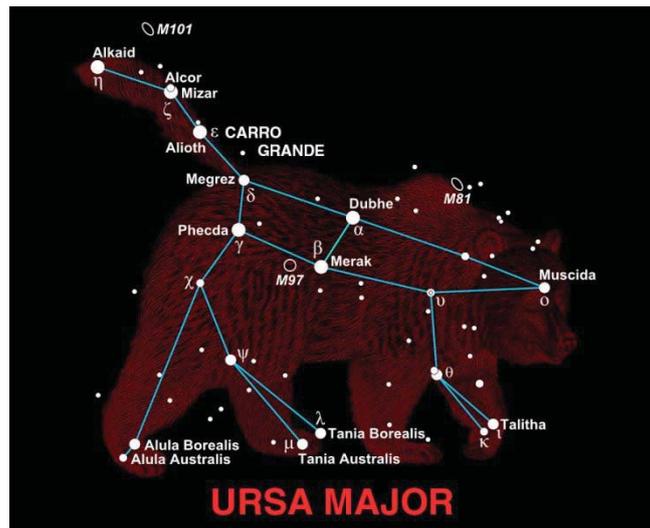
**Materiales:** PC, Cañón Proyector, Pantalla de reproducción de video, documento en formato pdf continente del material didáctico.



Modelo 1. Para entender el entendimiento.



Modelo 1. 1. Para entender l entendimiento



Modelo 1. 2. Para entender el entendimiento.

**Tiempo:** Lectura comprensiva, análisis y comentario del fragmento de texto (15´ - 20´ aprox.); reflexión y dibujo (25´ - 30´ aprox.)

**Organización de Aula:** se trata de una actividad individual por lo que la organización de aula conservará la separación normal por pupitres.

**Tipo de Actividad:**

- Introducción
- Refuerzo
- Relajación
- Evaluación continua

**Objetivos:** formación de la comprensión lectora y el análisis textual y su complementación con la formación de la expresión en lenguajes alternativos, como el lenguaje pictórico desarrollado mediante la acción de dibujar o el empleo de dispositivos tecnológicos. Se desarrolla con ello las capacidades de juicio analítico crítico y juicio estético creativo, emplazando a cada alumno a gestionar inteligentemente el conocimiento en cuanto a la síntesis de contenidos y su comunicación eficaz.

**Descripción:** actividad de desarrollo de contenidos diseñada para el afianzamiento y la retención significativos de contenidos ya impartidos. El logro de los objetivos marcados se conseguirá respetando la siguiente secuenciación de momentos en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

1. Lectura comprensiva del fragmento de texto y apunte de sus ideas estructurales.
2. Extracción y definición de los conceptos que integran el argumento sostenido por el autor.
3. Expresión y explicación de las principales ideas y argumentos mediante su codificación en un lenguaje pictórico.
4. Comunicación y explicación en público del producto conseguido en formato tradicional o como contenido digital.

La infografía que presentamos a continuación es un ejemplo de cómo se puede representar mediante imágenes el contenido significativo que expresa cada regla del método cartesiano. Las imágenes han sido creadas mediante dibujo a mano. El objetivo del visual thinking no consiste en pedir al alumno que alcance un nivel de dibujo profesional, pero tampoco facilitarle imágenes ya preparadas para que agilicen su estudio o aseguren su memorización. Se trata de ofrecer el contenido al alumno, a través de su impartición en forma de clase magistral participativa o en formato de fragmento de texto, y pedir a continuación que este desarrolle su pensamiento analítico junto con el pensamiento creativo (¿qué significa cada regla, cómo podría representar mediante imágenes el seguimiento de dicha regla?). El trabajo conjunto de ambos tipos de juicio, analítico y estético, afianzará la comprensión y la retención significativas del contenido a estudiar, así como fortalecerá destrezas como el dibujo y el tratamiento de imágenes por medio de las TIC's.

**Materiales:** 30 fotocopias continentales del fragmento de texto “Descartes”, folios adicionales para el dibujo y, opcionalmente para construir la infografía, cámara de fotografía o equivalente funcional incorporada a teléfono móvil, acceso a Internet, cuenta abierta en Canva y Microsoft Paint.

:

## REGLAS DEL MÉTODO CARTESIANO

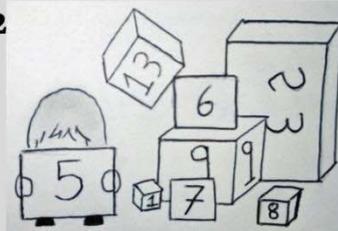


**1**

No admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; evitar cuidadosamente la precipitación, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda.

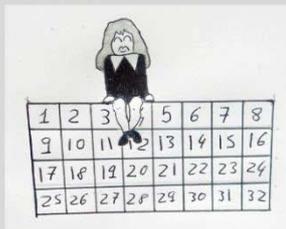
Dividir cada una de las dificultades que examinare, en cuantas partes fuere posible, y en cuantas requiriese su mejor solución.

**2**



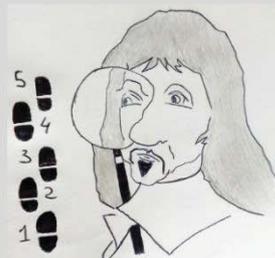
**3**

Conducir ordenadamente mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente.



**4**

Hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada



Modelo 2. Dibujo de texto

Actividad, *Mis paquetes de red filosóficos. Diseño y maquetación de infografías, mapas visuales y líneas de tiempo para comunicar y compartir.*

---

### **Tiempo:**

- Actividad práctica en clase:
  - ❖ Modelado del ejercicio por parte
  - ❖ Síntesis de ideas y producción de infografías: dos sesiones de 50´ aprox.
- TPC: encargo de dos infografías como mínimo en un plazo de una semana

### **Organización de Aula:**

- Mediante empleo de equipo informático y el programa de diseño gráfico Canva: puede recurrirse a la reserva del aula de informática, o, en su defecto, emplazar al alumnado al uso de tablets y otros dispositivos digitales, trabajando en equipo si fuese necesario.
- Mediante el dibujo a mano,

### **Tipo de Actividad:**

- Introducción
- Refuerzo
- Relajación
- Evaluación

**Objetivos:** se forma la comprensión lectora y el análisis textual y su complementación con la formación de la expresión en lenguajes alternativos, como el lenguaje pictórico desarrollado mediante la acción de dibujar o el empleo de dispositivos tecnológicos. Para la familiarización del alumno en el campo de la cibernética y la informática se hará uso de un símil extraído de este ámbito, dando a la infografía el sentido de un paquete de red como los empleados en los circuitos computacionales intercomunicados. Se desarrollan las capacidades de juicio analítico crítico y juicio estético creativo, emplazando a cada alumno a gestionar inteligentemente el conocimiento en cuanto a la síntesis de contenidos y su comunicación eficaz. Mediante la difusión y la relación de paquetes de red se forma los objetivos competenciales transversales de trabajo en equipo así como otros valores como el tratamiento responsable de la información y la planificación del trabajo.

**Descripción:** cada momento contribuyente a la secuenciación del sentido lógico de la materia que integra el proceso de enseñanza/aprendizaje, suscita la necesidad de guardar los contenidos impartidos mediante organizadores de la información, cuya producción, al mismo tiempo, contribuya al afianzamiento de tales aprendizajes. La presente actividad consiste en la producción de una red informacional interconectada en que cada alumno participante tome la responsabilidad de crear infografías que organicen contenidos conceptuales, para su consiguiente comunicación con el resto de alumnos. Hemos llamado a estas infografías “paquetes de red” recurriendo a un símil informático, siendo estas entidades las unidades mínimas de transporte de datos a lo largo de un circuito informático interconectado. Siendo una actividad dirigida a la organización de contenidos ya trabajados y a la formación en contenidos procedimentales referidos al uso de las TIC’s y el trabajo en equipo, el modo de poner en práctica tal ejercicio podría reducirse a la producción de infografías como apoyo para la retención significativa de contenidos y su difusión entre la clase.

El modelo composicional de estos paquetes de red filosóficos guardan una estrecha relación con sus homólogos originales. Estos últimos presentan la siguiente estructura<sup>70</sup>:

- Una cabecera que contiene indicaciones del modo de interconexión de un paquete de red concreto y sus posibles paquetes relacionantes.
- Un área de datos donde se contiene la información que se desea comunicar, relacionar, emplear.
- Una cola que contiene un código para detectar errores

Siguiendo esta estructura y exceptuando el tercer elemento por prescindible para el diseño didáctico de este material, se comunicará a los alumnos las normas para la realización del ejercicio:

- Debe emplearse un formato, papel o digital, de dimensiones manejables, que permitan tanto una integración legible y comprensible de los contenidos como su difusión y traslado.

---

<sup>70</sup> Paquete de red. (Sin fecha). En Wikipedia. Recuperado el 15 de junio de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Paquete\\_de\\_red#Referencias](https://es.wikipedia.org/wiki/Paquete_de_red#Referencias)

- Debe aparecer el nombre del autor cuya información se pretende comprimir, así como su retrato claramente identificable, y un espacio dedicado a su biografía
- Debe reservarse un espacio para la inclusión de sentencias representativas de los contenidos que se van a abordar
- Deben incluirse dos espacios, uno para la inclusión de imágenes de carácter artístico o fotografías de reportaje que representen acontecimientos históricos decisivos en vida del autor, y otro para la inclusión de imágenes referidas a las portadas de las publicaciones cuyos fragmentos se van a abordar en la asignatura.
- Una espacio dedicado, en cara B, a la inclusión de los principales conceptos manejados por el autor

La siguiente infografía que presentamos es un ejemplo en que, a diferencia de la anterior actividad, no se ha utilizado la técnica de dibujo a mano para la producción de las imágenes, más bien, se ha utilizado imágenes resultado de una búsqueda en Internet, residiendo su importancia didáctica, no obstante, en el tratamiento de las imágenes y su composición. Se trata de conseguir que la infografía exprese los contenidos significativos que deseamos trabajar empleando para ello un lenguaje exclusivamente pictórico. En la clase de Filosofía de 1º de Bachillerato la mayor parte del conocimiento que se trabaja es de carácter conceptual, por lo que no se renuncia al empleo de la escritura alfabética para la construcción de las infografías. Dicho esto, es interesante entender cómo el formato presentado permite comprimir un resumen del autor en una ficha fácilmente portable y exclusivamente por medio de imágenes. Como se seguiría de las normas anteriormente formuladas, en la parte superior derecha aparece el retrato del autor (ayuda a la identificación, afianzando la retención significativa y la clasificación y posterior recuperación de la memoria a largo plazo), en la parte inferior izquierda encontramos el retrato de Isaac Newton, la Libertad guiando el pueblo y el Coloso de Goya (ayuda a la analogía entre imágenes y conceptos del autor, afianzando la relación y retención significativas y la recuperación de la MLP), y en la parte inferior derecha aparecen las obras cuyos fragmentos el alumnado trabajará con prioridad. De este modo el sentido de esta herramienta didáctica reside en la posibilidad de

que el alumnado disponga de imágenes/signos que les remitan al contenido significativo que se está trabajando o se ha trabajado, le ayude a establecer relaciones y analogías progresivas entre contenidos intra- y extra- filosóficos (Historia, Arte, Música, etc.), y pueda recuperar los contenidos por medio de dichas imágenes/signo, siendo el tiempo de su empleo, el desarrollo o el final de cada tema como afianzamiento de los contenidos. La biografía y la aportación principal del autor tendrían que expresarse por medio de la escritura alfabética. Sin embargo, como podemos observar en el centro de la imagen, el formato de la infografía nos permite jugar con varios registros, como el empleo de frases y citas que resuman o ayuden a trabajar los contenidos, y que aparezcan de forma enriquecedora en el conjunto de las imágenes y los conceptos.

**Materiales:** Dispositivos tecnológicos adaptados al trabajo con el programa Canva, Cañón Proyector, Pantalla de reproducción de audiovisual e Internet; si fuese necesario la actividad puede llevarse a cabo mediante papel y herramientas gráficas como carboncillo de mina fina y lapiceros de colores.

# IMMANUEL KANT

## Biografía

Natural de Königsberg, actual Kaliningrado, nunca vivió fuera de la entonces ciudad prusiana. Entre 1732 y 1740 asiste al *Collegium Fridericianum*, donde recibe una educación humanística y pietista. En 1740 ingresa en la Universidad doctorándose en 1755, cuando comienza una larga y exitosa carrera como docente privado.

Según su propio testimonio, la lectura de David Hume le despertó de su "sueño dogmático", inaugurando su período crítico. (...) la comprensión y explicación del método newtoniano por el que la experiencia sensible debe adecuarse al orden matemático. Esta investigación le permite postular los límites de la facultad de conocer, y con ello, la posibilidad de la metafísica como ciencia. Aplica su crítica a la razón práctica formulando el imperativo categórico como ley universal para toda voluntad libre, y desarrolla una tercera crítica, a la facultad de juzgar lo bello y lo sublime.

Prestó especial atención a los acontecimientos de la Revolución Francesa, los cuales inspiraron su filosofía jurídico-política. Defendió los principios de la Ilustración, y un progresismo histórico moderado.



Königsberg, 1724



Königsberg, 1804



Idealismo  
Trascendental

"La experiencia sin teoría es ciega, pero la teoría sin experiencia es simple juego intelectual"

"La moralidad no es la doctrina de cómo nos hacemos felices a nosotros mismos, sino sobre cómo nos hacemos merecedores de la felicidad"

"La belleza artística no consiste en representar una cosa bella, sino en la bella representación de una cosa"



Modelo 3. Paquete de red filosófico

**Tiempo:** dos sesiones de 45´a 50´ aprox. cada una.

**Organización de Aula:** se divide el grupo en subgrupos de 5 alumnos colocados en cinco zonas de trabajo cada uno.

**Tipo de Actividad:**

- Introducción
- Refuerzo
- Relajación
- Evaluación

**Objetivos:** formar objetivos competenciales y contenidos de tipo procedimental de carácter transversal como trabajo en equipo; formar la comprensión lectora y la expresión en público de los resultados de una investigación, y, en su caso, la expresión pública en forma de dramatización. En cuanto a contenidos conceptuales, conocer, comprender y explicar las principales teorías sobre la posibilidad del conocimiento humano, siendo capaz de organizar y realizar una actividad en que se pongan en práctica tales contenidos.

**Descripción:** se trata de una actividad de carácter socio-constructivo enmarcada en el ejercicio tradicional de comentario de texto, empleando varios textos de forma sincrónica, y con el objeto de construir material didáctico adecuado para el aprendizaje y retención significativos de contenido conceptual impartido. El encabezado explicativo del ejercicio sitúa a cada grupo de alumnos en un escenario hipotético en el que regentan la consulta de un oculista, siendo cada uno de ellos los practicantes. En la sala de espera de su consulta esperan, no obstante, solo seis filósofos, pues este oculista tiene la peculiaridad de que está especializado en la detección de los problemas a que apuntan los pensadores que se colocan sus gafas de graduación, y las tesis defendidas cuando su vista apunta a tal problema. Este hipotético escenario, como puede comprobarse, se inspira en las lecturas de la historia de la filosofía que interpretan su desde un modo de significación óculo-centrado, y, por ello, esta actividad puede aplicarse para el ejercicio de cualquier unidad didáctica en Filosofía.

Para la puesta en práctica de esta actividad es necesario que cada grupo de alumnos construya su optómetro epistemológico (Modelos 4 y 4.1.) así como fichas y lentes apropiadas para el ejercicio. El alumnado deberá interactuar entre sí, empleando tal optómetro epistemológico, por medio de preguntas y respuestas, así como redactando narraciones con el resultado de su juego, diseñando cómics o dramatizando un escenario posible de esta consulta tan peculiar.

Para la consecución de los objetivos marcados la actividad puede concretarse a partir de tres modelos diferentes:

Modelo 1, *Juego, ¿Quién es quién?* Este primer modelo será presupuesto por los otros dos modelos, añadiendo cada uno de estos su particularidad metodológica. La secuencia estándar distingue los siguientes momentos:

1. Lectura comprensiva y análisis de cada texto, con anotaciones de las ideas principales y sus relaciones, y respuesta la pregunta, *¿Cuál es el problema que enfocan los filósofos?* Cada grupo deberá redactar una ficha donde relacione cada autor o corriente de pensamiento con las ideas fundamentales que aparecen en el texto, de modo justificado, y recordando los contenidos trabajados durante la sesión correspondiente. Esta ficha se reparte entre los participantes y deberá ser estudiada para la sesión en que se lleve a cabo el ejercicio.
2. Construcción del optómetro epistemológico (Modelo 3) y tantas fichas y lentes como filósofos se encuentren en la sala de espera. Las fichas y lentes constarán del nombre o retrato del filósofo.
3. Las instrucciones para el juego con el optómetro epistemológico consisten en la introducción de cada lente en su montura y la visión de la posibilidad del conocimiento, de la verdad o cualquier otro concepto filosófico, desde la perspectiva de la lente a través de la que se mira. De este modo, quien observe con las lentes del racionalismo habrá inmediatamente de recordar los principios y conceptos de su teoría del conocimiento, y consecuentemente con el escepticismo, el empirismo, el

idealismo trascendental, el positivismo, el pragmatismo, y cuantas corrientes filosóficas deseemos trabajar.

En particular, este Modelo 1 incorpora los siguientes dos momentos:

4. Por turnos, cada alumno se coloca el optómetro epistemológico, insertando una ficha escogida al azar en la parte superior y sin haberla identificado el alumno participante
5. Desprovistos de apuntes, el alumno que porta el optómetro deberá formular las preguntas necesarias para, a cada información relevante, poder adivinar qué filósofo es.

El modelo 2, *Escritura de una redacción o diseño de un cómic*, incorpora, además de las 3 instrucciones estándar, los siguientes dos momentos:

1. Redacción de un texto de carácter narrativo que componga un hilo argumental representando una escena posible en la consulta del oculista filosófico. En todo caso, se incide en la necesidad de haber superado las instrucciones estándar para un mejor logro de este ejercicio.
2. Siguiendo las mismas instrucciones que el punto anterior, en lugar de una redacción narrativa puede diseñarse un cómic.

En ambos casos se calificará el interés de cada alumno y la calidad de los productos resultantes, no obstante, —y sin la necesidad de comunicar al alumnado este requerimiento—, el criterio de calificación se apoyará fundamentalmente en la comprensión de los problemas y conceptos, no pidiendo un manejo profesional del dibujo.

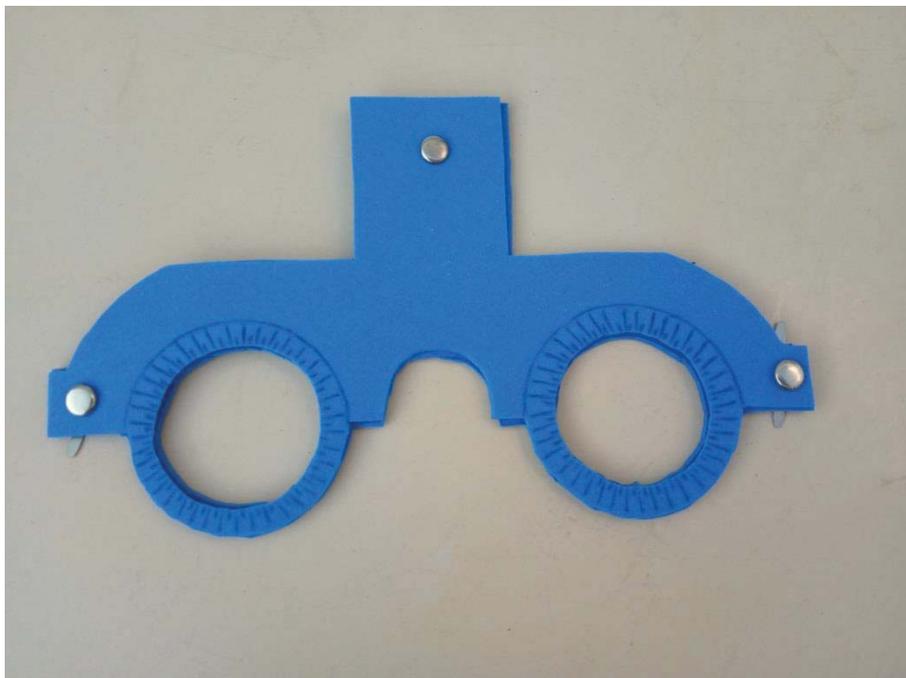
El modelo 3, *Dramatización de una escena*, incorpora, además de las 3 instrucciones estándar, los siguientes dos momentos:

1. Producción de un guion a partir del resultado de practicar el juego con el optómetro epistemológico, y, si hubiese tiempo, un script para planificar la pequeña función teatral.
2. Representación de la función teatral breve ante los compañeros.

**Materiales:** libro de texto o apuntes, cartulina, chinchetas de cabeza de latón, folios, lapiceros.



Modelo 4. Optómetro epistemológico



Modelo 4.1 Optómetro epistemológico

Actividad *Historias de Pintura y Filosofía, ¿Qué teorías ves dibujadas?*  
*Definición gráfica de conceptos.*

---

**Tiempo:** 15´ aprox.

**Organización de Aula:** la organización ordinaria del aula.

**Tipo de Actividad:**

- Introducción
- Refuerzo
- Relajación
- Evaluación

**Objetivos:** actividad que adapta los objetivos competenciales y pedagógicos de la unidad didáctica a alumnos cuyo estilo de aprendizaje no contemple la acción de dibujar.

**Descripción:** actividad dedicada al refuerzo de contenidos para aquellos alumnos cuyo estilo de aprendizaje no se adecue a las actividades programadas a partir de la acción de dibujar, o que, por motivos justificados, no hayan podido asistir a clase durante las actividades prácticas ordinarias y las pruebas de evaluación. La actividad trata de lograr los objetivos competenciales marcados para esta unidad didáctica, en cuanto a la formación de los juicios analítico crítico y creativo estético, requiriendo del alumno la acción de decodificar la definición gráfica tanto de las teorías gnoseológicas como de las posturas ontológicas de algunas corrientes de pensamiento filosófico. Se diseña una ficha dividida en dos columnas: a la izquierda se coloca una imagen que represente la idea o la forma de conocer cuya etiqueta epistemológica el alumno debe rellenar a la derecha.

**Materiales:** los necesarios para realizar una prueba escrita de evaluación y recuperación del aprend

DIBUJO



TEORIA

RACIONALISMO



TEORIA COHERENTISTA DE LA VERDAD



TEORÍA DE LA VERDAD POR ADECUACIÓN



EMPIRISMO O POSITIVISMO



ESCEPTICISMO



PRAGMATISMO

## 5. Bibliografía

Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986

Barrena, Sara, *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, Madrid: Machado, 2015

Bob Pymm & Lyn Hay (2013), "Using Etherpad as Platforms for Collaborative Learning in a Distance Education", Charles Sturt University «<https://core.ac.uk/download/pdf/10201910.pdf>» [Consulta: 2 de junio de 2019]

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Edelvives, 1994

Dewey, J., *Pedagogía y Filosofía*, Madrid: Francisco Beltrán, 1930

Dewey, J., *Experiencia y Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004

García Solana, Óscar A., *Breve historia de la escuela activa*, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional, 1998

Glaserfeld, Ernst, von., *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*, London: Falmer, 1996

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), *Video 2. 1. Elementos, formatos y herramientas para visualizar – objetivos*, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aIOeaXIJSnA&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=5>

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017). *Video 1.2. De la percepción al entendimiento*, recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY\\_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3)

INTEF, [EducaLab]. (29 de marzo de 2017). *Presentación "Visual Thinking en educación"*, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Bp85Qi7tN1M&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=1>

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017) *Aprender, Cooperar y Evaluar visualmente – Ideas Clave*, recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=6QhZhmA5oUM&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=19>

INTEF, [EducaLab]. *Video 1. 2., De la percepción al entendimiento – Ideas Clave*, recuperado de:

[https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY\\_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=ECTEY_g2tgc&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=3)

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), *Video 2.3. Formatos, Patrones y herramientas – Ideas Clave II*, recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=TNwMO046i50&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=7>

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), *Video 2.2. Elementos – ideas Clave I*, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RtlLsYIMtTM&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=6>

INTEF, [EducaLab]. (27 de abril de 2017), *Video 3.2. Visual Thinking y Neurociencia – Ideas Clave I*, recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=oggNrnEP6KI&list=PL7O-wFTtwWAY-RFH5ZLJuT1fvYHsyHHwe&index=11>

Mario Parade (2015), “Collaborative work in the classroom with Etherpad” Montessori School of Postdam, recuperado de: , «<http://fablearn.stanford.edu/fellows/blog/collaborative-work-classroom-etherpad>» [Consulta: 2 de junio de 2019]

Narváez, Eleazar, *Una Mirada a la escuela nueva*. Educere, 10(35), 629- 636, recuperado de:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es).

Nicolás y Frápolli (ed.), *Teorías de la verdad en el S. XX*, Madrid: Tecnos, 1997

Paredes Velasco, Maximiliano, (2009), *Aula, un Sistema ubicuo de enseñanza-aprendizaje colaborativo*, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones.

Piaget, J., *L´Epistémologie génétique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1988

- Piaget, J., *Epistemología y Psicología*, Barcelona: Planeta-Agostini, 1985
- Ruiz, G., *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*, Foro de Educación, 11(15), DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sáenz Obregón, J., "Introducción", en Dewey, J., *Experiencia y Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004
- Strawbridge, (2014), *Etherpad – a gem of a tool for collaborative writing*, London's Global University, recuperado de: «<https://blogs.ucl.ac.uk/digital-education/2010/03/09/etherpad-a-gem-of-a-tool-for-collaborative-writing/>»
- [Consulta: 2 de junio de 2019)



