



Universidad de Valladolid

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

Facultad de Filosofía y Letras

Trabajo de Fin de Máster:

El Valor de una Actitud Estética en la Educación:

Una Propuesta Didáctica

Alumna: Rocío Pilar González Tabarés

Tutor: José Vicente Hernández Conde

Curso 2020-2021

Índice

1.	Introducción	2
2.	Justificación de la propuesta	3
2.1	Académica.....	3
2.2	Científica	7
2.3	Profesional.....	11
3.	Contexto escolar.....	12
3.1	Contexto familiar general del alumnado.....	13
3.2	Oferta educativa del I.E.S. Ramón y Cajal	14
3.3	Instalaciones	15
3.4	Organización general del centro	15
3.5	El bachillerato en el centro	16
3.6	Alumnado	17
3.7	El departamento de Filosofía.....	18
4.	Justificación de la materia	19
5.	Legislación de referencia	20
6.	Objetivos	21
7.	Presentación general de la asignatura.....	23
7.1	Contenidos generales y división de los bloques de la asignatura.....	23
7.2	Temporalización de los bloques de la asignatura.....	28
7.3	Definición de competencias clave y su análisis	29
7.4	Elementos transversales	32
8.	Desarrollo de la unidad didáctica	33
8.1	Introducción	33
8.2	Objetivos	34
8.3	Bloque y tema	35
8.4	Exposición de los temas	35
8.5	Desarrollo de la clase	42
8.6	Propuesta de evaluación.....	52
8.7	Atención a la diversidad.....	57
9.	Conclusión.....	59
10.	Anexo	60
11.	Referencias	62
11.1	Bibliografía	62
11.2	Webgrafía.....	64
11.3	Legislación	64

1. Introducción

Este trabajo de fin de máster puede ser leído como una respuesta a las tres preguntas que a principios del máster nos dijeron que todo profesor debe hacerse; ¿qué quiero hacer?, ¿qué debo hacer? y ¿qué puedo hacer? La respuesta a la segunda pregunta la encontramos en la legislación, la cual nos va a indicar las competencias y objetivos mínimos que todos los docentes debemos intentar conseguir, es por esto que hemos dedicado los apartados 5, 6 y 7 para hablar sobre ellos. La respuesta a la tercera pregunta nos la da tanto las circunstancias del centro, el material disponible, el tamaño de las aulas, el presupuesto etc., como las circunstancias de los alumnos, su nivel adquisitivo, su facilidad para acceder a ciertos recursos etc. Son estas las circunstancias en las que tendremos que movernos como profesores, y es por ello, que se ha hablado específicamente sobre el contexto escolar en el que se llevaría a cabo esta unidad didáctica en el apartado 3.

Sin embargo, puede que sea la primera pregunta la que más interés tenga para entender la elaboración de este trabajo, puesto que la respuesta implica decir qué tipo de profesor queremos ser, qué objetivos aspiramos cumplir y cuál es, para cada uno, la esencia de la enseñanza de la Filosofía. Mi respuesta a esta pregunta es la idea fundamental que he tenido presente a la hora de elaborar este trabajo de fin de máster, y que he intentado defender a lo largo del mismo, y es que el alumno se encuentra en una etapa de desarrollo crucial en la que la Filosofía va a ser una herramienta fundamental para contribuir positivamente a este desarrollo, pero, además, la Filosofía debe en todo momento fomentar la autonomía del alumno. Es por ello, que la metodología escogida busca ver al alumno como un agente activo en las aulas más que como un mero receptor de información.

Esta forma de entender el alumnado surge de las diferentes lecturas realizadas para la elaboración del trabajo, pero, sobre todo, de mi experiencia obtenida tras el periodo de prácticas en el I.E.S Ramón y Cajal. Este tiempo en el que conviví con otros profesores y pude acercarme al alumnado y su mundo, ha supuesto una fuente de aprendizaje que me ha servido para idear una mejor unidad didáctica atendiendo a los errores cometidos.

2. Justificación de la propuesta

2.1 Académica

Hay un consenso general en atribuir al Homo Neanderthalensis la autoría de las primeras muestras de arte, al haber sido los primeros homínidos en recoger de modo sistemático materiales de colores y formas llamativas que posteriormente utilizaban como decoración en sus hogares o en el enterramiento de sus difuntos. No obstante, es al hombre de Cromañón, (a quien se identifica con el primer Homo Sapiens) al que sin muchas reticencias se señala como el primer homínido en hacer arte con intencionalidad.

Es obvio, por tanto, que la capacidad para realizar producciones estéticas ha formado parte de nosotros desde nuestros orígenes, y, sin embargo, no siempre somos conscientes del valor que tuvieron y siguen teniendo estas habilidades. Si he elegido este tema es para poner de manifiesto la importancia de la formación estética en Bachillerato y, más aún, para hacer patente la conveniencia de educar desde la estética. No obstante, antes de seguir avanzando, debería aclararse en qué consiste la idea de “educación estética”.

La expresión “educación estética” hace referencia a un modo de educación cuyo objetivo es “el fomento de la conciencia estética, en general, y de la artística, en particular, de los seres humanos en un contexto social” (Mija 2004:50). Por consiguiente, la educación estética es una determinada actitud hacia el mundo, y por ello esta forma de educación debe estar orientada a la naturaleza, al hombre, a los objetos creados por los seres humanos, a las relaciones sociales existentes entre los individuos, a la vida cotidiana y, al arte. Si nos centramos en el arte, entonces pasamos a hablar de una educación artística, la cual puede darse bajo la forma de la literatura, la música, las artes visuales, la danza, el teatro y el cine.

Pero, ¿cuál es la ventaja de adoptar una educación con una mayor componente estética? En el propio BOCyL podemos leer que la Filosofía “se fundamenta en la autonomía de la propia razón y el juicio crítico de las ideas, tanto ajenas como propias y que contribuye al desarrollo personal y la formación de la propia identidad”, siendo los conceptos y producciones estéticas parte importante de tales ideas. Además, varios de los objetivos y competencias propuestos para Bachillerato (de los cuales hablaremos

más adelante) también están relacionados con el ámbito del desarrollo personal y social (autonomía, capacidad crítica y de diálogo, conciencia del pensamiento y su relación con las distintas expresiones culturales), por lo que en ellos la estética también juega un papel destacado. Finalmente, tal y como indica Zanella (2007), podemos ver cómo se establece la relación entre el mundo artístico y este desarrollo: en los ámbitos formativos resulta importante el desarrollo de procesos que fomenten el empleo de los distintos lenguajes artísticos/estéticos como herramientas para la reflexión y sensibilización, así como para la constitución y resignificación de los distintos modos de ser y prácticas personales (Zanella 2007).

En este punto, si las ventajas de adoptar una educación desde la estética están relacionadas con el desarrollo personal, deberíamos preguntarnos qué queremos decir exactamente cuando hablamos de “desarrollo personal”. Con respecto a esto, una primera posible definición que nos serviría de guía/ayuda en la subsiguiente elaboración de la unidad didáctica, podría ser la siguiente:

[L]a propia etimología de la palabra desarrollar se refiere a la concepción de algo dado, de una semilla que contiene en germen las características del adulto que se irá a formar (Zanella 2007: 484)

Por consiguiente, cuando decimos que el objetivo último de la educación es conseguir el desarrollo de los alumnos, a lo que estamos aspirando en las aulas es a guiarlos para que se manifiesten en ellos ciertas características que se encontraban ya presentes en ellos (como disposiciones) o adquieran determinadas nuevas habilidades. No nos basta con que los alumnos adquieran las habilidades que les permitirán marcar una diferencia profesional en el futuro; no nos conformamos, por lo tanto, con desarrollar su capacidad colaborativa, su capacidad crítica, su comunicación oral y escrita, su capacidad creativa, etc. Buscamos ir más allá, y la asignatura de “Filosofía” de 1º Bachillerato, como se puede leer en el BOCyL, tiene como finalidad “la comprensión por parte del alumnado de sí mismo”, y éste es en último término el desarrollo personal que pretendemos que los alumnos alcancen, a saber, una comprensión plena de sí mismos.

Y para lograr ese desarrollo, debemos partir de la realidad en la que vivimos, siendo conscientes de que nos encontramos en el seno de una determinada sociedad con unas ciertas normas y expectativas, enmarcadas ambas dentro de un contexto cultural concreto. Es por ello que en este trabajo dedicaré un apartado específico a la presentación de la legislación educativa, la cual constituye el marco en el que tendremos

que trabajar, así como otro apartado en el que presentaré el contexto socio-cultural del centro (en la medida en que constituye otro marco limitante). Es decir, resulta fundamental que para alcanzar el desarrollo pleno del alumno partamos de la realidad que le rodea, no sólo porque nosotros, como docentes, nos encontramos limitados por ella, sino también porque se trata de una realidad que nos limita a nosotros, también al propio alumnado. No obstante, será esa misma realidad la que posibilite a los individuos construir nuevas posibilidades (y realidades), tanto para sí como para su comunidad. Con el desarrollo personal no solo se busca formar personas que se encuentren sometidas por su propia realidad (a la que simplemente resisten), sino que se aspira a que dichas personas hayan adquirido las competencias y habilidades necesarias para, no solo reproducir una realidad, sino también para inventar nuevos modos de ser.

Por todo lo anterior, una estética que parta del hombre y su realidad, debería permitir al alumno buscar nuevos caminos, nuevas formas de entender el mundo en el que vive, e incluso crear uno nuevo. Es decir, su realidad debe tener lugar en “esta realidad”, pero no tiene por qué ser “esta realidad”.

Y precisamente porque la educación estética trabaja con y desde la realidad, no debemos olvidar que este tipo de formación debe tener en cuenta también las dimensiones técnica, política y ética dado que todas ellas se encuentran relacionadas entre sí en la medida en que son constitutivas y constituyentes de nuestra realidad. Pero, sin embargo, es la dimensión estética la que va a permitir el desarrollo de la sensibilidad necesaria para que el individuo pueda ser consciente de los detalles de todos esos ámbitos de la realidad, y sea capaz de identificarlos detalles que van a impulsarle a cambiar su persona o su realidad. Dicha sensibilidad se desarrollará si incitamos al alumno a “experimentar otras formas de mirar, escuchar, sentir y objetivarse creativamente” (Zanella 2007: 490).

Y aquí aparece otro concepto importante, el de la creatividad. Para que los alumnos sean conscientes del valor de la estética, será necesario dotarles de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas, y en este caso la herramienta fundamental que nos proporciona la estética es la creatividad.

Es precisamente la actividad creadora del hombre la que lo hace un ser que se proyecta para el futuro, un ser que contribuye a la creación y a la modificación de su presente (Vygotski 1996: 9)

Además, es importante señalar que la creatividad resulta crucial en la capacidad adaptación y el logro del bienestar por parte de las personas y, por tanto, ésta no debe ser vista únicamente desde una perspectiva artística. De modo que las definiciones dadas de la noción de “creatividad” deben tenerlo en cuenta, y considerar a la creatividad como una capacidad común a todas las personas, que permite a éstas generar ideas nuevas y originales y a partir de ellas producir nuevos materiales en función del contexto social en el que tienen lugar tales innovaciones (López-Fernández y Llamas-Salguero 2018).

Pero, ¿por qué es importante este carácter universal de la creatividad? Sencillamente porque el proceso creativo aparece cuando surge la necesidad de reinterpretar la realidad ante un nuevo problema o la continua irresolución de un problema ya existente, es decir, cuando *se identifica una necesidad* o –alternativamente– una insuficiencia en el funcionamiento de algo (primera etapa). Ante este tipo de soluciones en las que se dan incongruencias, el individuo capta la información, se familiariza con el problema y busca nuevos datos sobre él, de modo que entra en juego la atención selectiva ante los diversos estímulos, pero que también conlleva una actitud de mente abierta para captar inicialmente toda esta información y, posteriormente, realizar un cribado de la misma. En una segunda fase de *incubación*, el individuo continúa trabajando en el problema, pero ya de manera inconsciente, lo que le ayuda a llegar a la fase de *iluminación*, etapa en la que consigue llegar a la resolución del problema pues durante este descanso inconsciente, la información ha sido reestructura y se ha puesto en relación con otros conocimientos. En la última fase, la de *verificación*, el sujeto comprueba, ya sea individualmente o con la participación externa de otros sujetos, si la solución a la que ha llegado es correcta. Por lo tanto, el proceso creativo es un proceso que tiene lugar en todos y cada uno de nosotros en el momento en el que nos tenemos que enfrentar a un problema, razón por la cual no debemos olvidar ese carácter universal, y, por ello, que la creatividad es una habilidad que todos tenemos y podemos desarrollar.

Si pensamos en el proceso creativo en su conjunto es fácil ver cómo desde la asignatura de Filosofía puede desarrollarse dicha habilidad. La variedad de trabajos que podemos encargar a los alumnos, como veremos más adelante, facilita que el alumno se asome a otras formas de entender y ver la realidad diferentes a la suya propia, cuando lee textos de temas y autores diversos, cuando observa diferentes representaciones

artísticas, o al escuchar las distintas opiniones de sus compañeros. En todos estos casos se expone a situaciones en las que surgirá un problema que necesita solución, o una incongruencia cognitiva que buscará solucionar. Y para hacerlo recurrirá a la información que se le ha dado, no sólo en la asignatura de Filosofía, sino también en el resto de materias, de manera que deberá reestructurar la información de la que dispone y establecer relaciones entre sus conocimientos para alcanzar una solución propia y apropiada. Y cuando la presente en público, verá evaluada y, por consiguiente, verificada o no, su solución ante la aprobación de sus compañeros y/o del profesor. Lo mismo ocurrirá con sus escritos, con respecto a los que el profesor será quien le diga si ha realizado un buen uso de la información, si ha sido capaz de relacionarla de manera adecuada, si ha sabido dar con una solución creativa etc.

En cualquier caso, lo que se persigue con los diferentes trabajos que en el ámbito de la Filosofía se le pueden encargar hacer al alumno, es facilitar que éste desarrolle su ingenio y sensibilidad a la hora de aprender de diversas fuentes, así como su capacidad para conectar conocimientos, ideas, etc., para, en definitiva, ser más creativo.

Finalmente, y a modo de recapitulación, hemos visto cómo las habilidades artísticas para (re)interpretar la realidad forman parte de nuestra naturaleza como seres humanos, y que lo mismo ocurre con la creatividad. Y un punto de unión entre nuestras capacidades artísticas y nuestra creatividad es la actitud estética, una forma de ver el mundo que nos permitirá estar abiertos a los diversos problemas de los diferentes ámbitos de la vida, y a buscarlos una solución, en cuyo proceso de resolución resulta conveniente hacer uso de dicha creatividad. Y, lo más importante para el ámbito educativo, esta actitud estética que nos permite relacionarnos con el mundo de una manera más abierta, flexible, novedosa, y creativa, es la que va a favorecer el desarrollo personal, tan importante en la etapa en la que se encuentran nuestros alumnos.

2.2 Científica

¿Y qué nos dice la ciencia sobre la creatividad? Por un lado, intenta mostrarnos cómo surge la creatividad en el cerebro, cuyo origen se ha ubicado en el córtex parietal, las regiones frontales (las cuales se activan a la hora cuando tratamos con tareas complejas) y las estructuras temporales y occipitales. Sin embargo, lo más importante que nos puede aportar la neurociencia es información, puesto que un profesor que posea estos conocimientos tendrá más datos que podrá emplear a la hora, no sólo de relacionarse

con el alumnado de una manera más comprensiva, sino también para reconocer qué aspectos del proceso creativo suponen un punto débil o fuerte del alumno (de modo que podrá dedicar más tiempo y/o recursos a solventar la deficiencia o a potenciar su mayor capacidad). Por lo tanto, y como indican López-Fernández y Llamas-Salguero (2018), la neurociencia permite el diseño de intervenciones y metodologías de enseñanza que faciliten el trabajo la creatividad en cada una de sus fases. Nos hará mejores docentes porque sabremos cómo trabaja el cerebro, y sabremos, por lo tanto, cómo presentar la información, cuándo dejar espacio entre el problema planteado y cuál es el momento de entregar una solución.

Centrándonos más específicamente en la unidad didáctica elegida, y tal y como se ha mencionado anteriormente, la educación estética tiene diferentes modos de “presentarse”, no sólo bajo la forma del arte, sino también del cine, la literatura, la danza, el teatro, etc. Por otro lado, también se ha señalado que la creatividad no debe ser vista como una característica específica del arte. Dicho esto, ¿cuál es el punto de unión establecido entre estas distintas formas de expresión artística y, sobre todo, que me ha hecho elegir esta propuesta? Con respecto a esto, merece la pena recordar las siguientes palabras de Cassirer:

El arte es un camino a la libertad, un proceso de liberación de la mente humana, que es el objetivo real y último de toda educación; tiene que cumplir una tarea propia, una tarea que no puede ser sustituida por ninguna otra función. (Cassirer 1979: 215)

Cassirer nos dice que el arte es una forma de liberación, pero ¿cómo puede ocurrir esto? Si intentamos dar una respuesta lejos de la belleza literaria de la frase, hallamos la respuesta en las emociones. El arte es un proceso de liberación de la mente humana, pero ¿qué clase de liberación? Recordemos que anteriormente hemos hablado de lo fundamental que es basar la educación estética en la realidad en la que vivimos, y que decíamos que esta realidad es la que nos invita, la que nos empuja a crear “cosas” nuevas, pero también es la que nos limita nuestras posibilidades. Son las normas, las tradiciones, las expectativas sociales etc, las que nos pueden limitar, las que pueden convertirse en un hándicap a la hora de intentar ver más allá de nuestra realidad. Y es, por tanto, de esta realidad de la que nos tenemos que “liberar”. *En realidad, toda gran imagen artística nos enseña algo sobre el hombre y la ética; y, al cabo, sobre nosotros mismos (Mairal 2011: 216)*, pero para poder apreciar lo que estas imágenes artísticas nos pueden enseñar, debemos mantener cierta predisposición, esto es, acercarnos a ellas con

la mente abierta tal y como antes hemos mencionado, a la hora de seguir la llamada personal a descubrir el sentido de nuestra propia vida. Y es esta llamada, esta vocación la que

Nos eleva, con su transfigurar lo real, hacia un alto y más amplio horizonte. En suma, nos revela la belleza excepcional de la «unidad de los diversos», que alcanza a todos los seres. En definitiva, nos invita a apuntar hacia esa inefable comunión de lo único.
(Mairal 2011: 217)

Entonces, ¿qué es lo que empuja hacia esa liberación, y, sobre todo, ¿qué es lo que puede empujar a adolescentes de 16 a 18 años? Por mi parte considero que la respuesta son las emociones, y es cierto que son muchas las formas de emocionar a un adolescente, pero, de entre todas ellas entiendo que son la literatura, el cine, el arte, el baile etc, las formas más directas y más cercanas que posiblemente tengamos para despertar en nuestro alumnado la sensibilidad necesaria para que sientan la “llamada”.

En cuanto a las emociones y su importancia en el mundo de la educación, también encontramos un importante respaldo científico.

David Bueno i Torrens, cuyo trabajo se centra en la formación del sistema nervioso, su relación con la conducta y los procesos de aprendizaje, pone especial énfasis en destacar el papel clave jugado por las emociones para que se dé un aprendizaje significativo:

Cualquier aprendizaje que tenga componentes emocionales el cerebro lo interpretará como clave para la supervivencia y, por tanto, lo almacenará mejor y luego permitirá que se utilice con más eficiencia. (Torrens 2019: 64)

¿Por qué destacamos el papel de las emociones? Primero, porque debemos partir del hecho de que los alumnos están en una etapa de desarrollo caracterizada porque en ella son capaces de abordar aprendizajes más abstractos gracias a que en esa edad aún se están desarrollando conexiones neuronales de larga distancia. Esto es lo que les hace querer buscar su lugar en el mundo, encontrar su lugar en la sociedad, encajar de la mejor manera posible, y para lograr todo esto, es necesario que primero comprendan el mundo en el que viven. Por eso los adolescentes exploran los conceptos de justicia, de igualdad y de dignidad, porque en la corteza cerebral hay redes neurales especializadas en las valoraciones éticas, que se activan muy especialmente a estas edades, y dicha

activación tiene como propósito favorecer su conectividad, por lo que buscan elementos de reflexión que les ayuden a encontrar su lugar.

Entonces, ¿cómo puede ayudar la educación estética a estas necesidades biológicas del alumnado? Reconociendo que para aprender es necesario emocionarse y, que son las expresiones artísticas las que más fácil nos emocionan:

El arte no es reducible a la emoción. El arte es la formación activa de la emoción. La obra de arte da forma al mundo en términos de emoción y ordena el objeto de una nueva manera. (...) Cassirer acepta la verdad que está en las opiniones miméticas y emocionales del arte. (Bayer 2006: 61; traducción personal del inglés)

Por lo tanto, los vínculos establecidos por las emociones podrían ser los instrumentos adecuados para romper con la homogeneidad característica de la sociedad de consumo contemporánea, que obstaculiza las posibilidades de comprensión y la lectura polisémica de la realidad sugerida por Zanella (2007). Y, por ende, las que posibilitarían que el alumno se abriese a nuevas realidades.

En la imagen se puede ver cómo cada una de las diferentes expresiones artísticas activan diferentes zonas del cerebro y cómo, en concreto, las *linguistic arts* (que serían las habilidades teatrales) están relacionadas con el sistema límbico, siendo éste el sistema que nos proporciona el mencionado componente emocional cuyo carácter crucial ya hemos señalado.

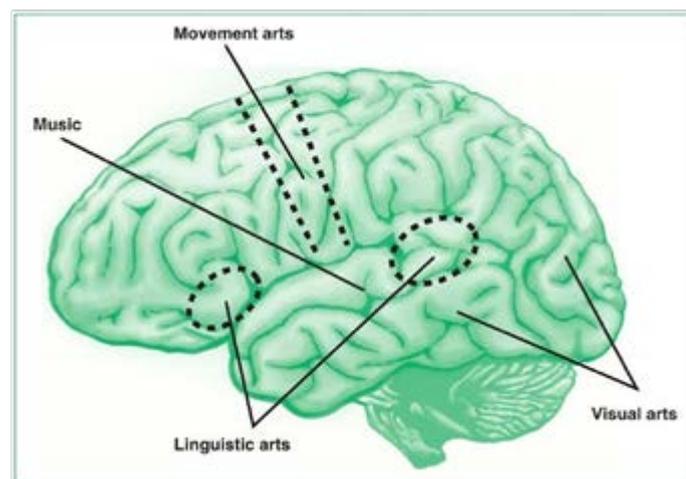


Imagen tomada de Posner *et al.* (2008)

Es en el sistema límbico en donde –entre otras áreas–, se encuentra la amígdala y el hipocampo, áreas que trabajan juntamente en la formación de la memoria a largo plazo,

siendo la información almacenada en este tipo de memoria aquella involucrada en las emociones dado que el componente emocional es recuperado en todo momento en que ese elemento de la memoria es accedido (Sousa 2011). En el siguiente esquema se muestra mejor el papel de las emociones en un contexto educativo/pedagógico:

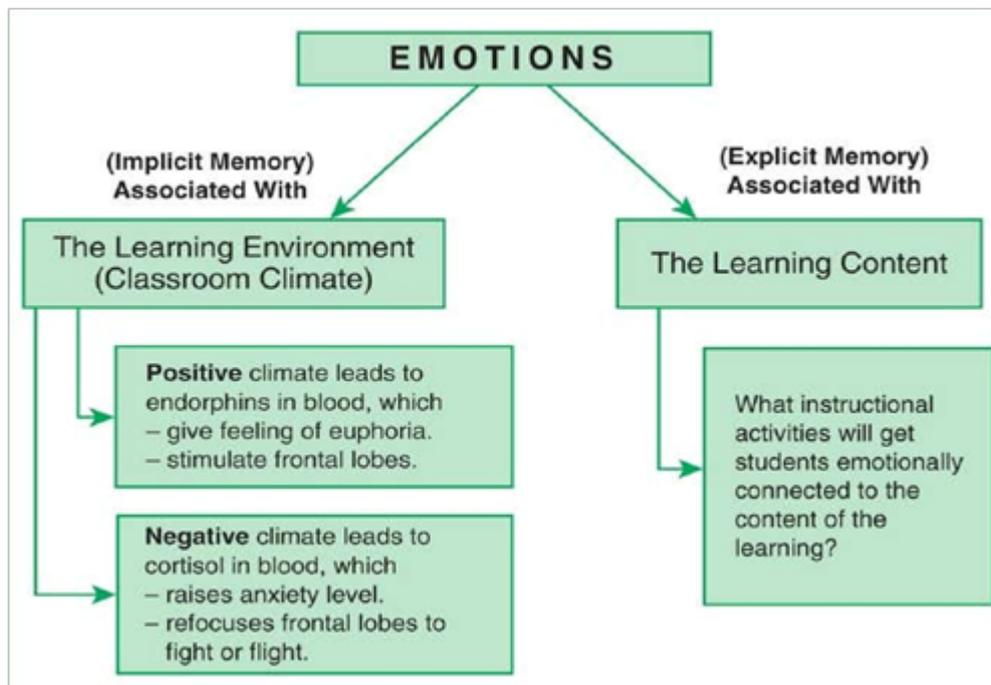


Imagen tomada de Sousa (2011)

Por tanto, resulta evidente la influencia de la estética en la educación y, por ende, la importancia de una adecuada educación estética, la cual no solo favorecería el desarrollo personal del alumno, sino que también contribuiría a su desarrollo cerebral y a un aprendizaje más efectivo, al implicar un aspecto emocional que incrementaría el ambiente positivo en el aula, lo cual permitiría rebajar los niveles de ansiedad, mejorar la atención, favorecer la unión entre emoción e información y, por tanto, las tareas de memorización.

2.3 Profesional

Por último, en la presente sección abordo la motivación profesional que me ha llevado a elegir este tema en concreto. Personalmente considero que soy una persona bastante artística y creativa, se me da bien dibujar, tengo bastante imaginación, sé tocar la guitarra, hice un pequeño campamento de teatro, y lo único que se me da mal es bailar.

En cualquier caso, las expresiones artísticas siempre me han llamado poderosísimamente la atención, y a pesar de no sobresalir en ninguna de ellas siempre he sabido disfrutarlas. Por ello, cuando leí la siguiente cita de Cassirer:

Conoce tu trabajo y conócete a “ti mismo” “usted mismo” en tu trabajo. Conoce lo que haces, entonces, podrás hacer lo que sabes. Da forma a lo que haces (...) una obra en la que te reconozcas a ti mismo como el único creador y actor. (Cassirer 1955: 186; traducción personal del inglés)

No pude sino pensar que entender este trabajo como un trabajo artístico, es la idea fundamental que hay detrás de la educación estética. De hecho, un experimento realizado con jóvenes canadienses de entre 9 y 15 años pertenecientes a familias con bajos ingresos, tuvo como resultado que aquellos jóvenes que habían participado en algún programa en el que debía hacerse uso de alguna habilidad artística (como podría ser el teatro, las artes visuales y plásticas, etc.) mostraban una substancial mejora en sus habilidades sociales. Es decir, que avanzaban de una manera positiva en su desarrollo personal.

Las mejoras significantes en todas las medidas observadas, desde la primera hasta la evaluación final, indican que los programas de artes estructurados brindan una oportunidad a los jóvenes para que desarrollen importantes habilidades de comunicación, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo. (Wright et al. 2006: 19; traducción personal del inglés)

Además, considero la propuesta aquí esbozada resulta apropiada para alcanzar los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación que veremos más adelante, y que, en último término, se pueden resumir en aprender a educar a personas. Por consiguiente, y, en resumen, creo que adoptar una actitud estética no sólo supondrá un beneficio para el alumno, sino también para el docente, al constituir un nuevo modo en que puede pulir su labor y, por tanto, mejorar.

3. Contexto escolar

Esta unidad didáctica ha sido desarrollada después de realizar el periodo práctico en el I.E.S. Ramón y Cajal de Valladolid, y es por ello que utilizando como referencia este centro voy a servirme de mi experiencia en él para realizar una unidad pensada para un centro con las mismas características.

Nos encontramos en este caso ante un centro público que depende de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, ubicado en el barrio de Las Delicias de la ciudad de Valladolid, en el Paseo de Juan Carlos I, 22, 47013 Valladolid.

El barrio de Las Delicias, el más populoso de Valladolid, cuenta con una población de aproximadamente 27.500 habitantes. Desde sus inicios el barrio estuvo ligado a una población de base obrera, pues sus orígenes estuvieron asociados a la llegada del ferrocarril a Valladolid en 1864 y la posterior construcción de los talleres centrales de reparación y mantenimiento de la Compañía del Norte que llegaron a emplear a más de 2500 trabajadores a finales del siglo XIX, convirtiéndose dichos trabajadores en los primeros habitantes de este barrio.

3.1 Contexto familiar general del alumnado

Las Delicias ha albergado y alberga una mayoría de población trabajadora, aunque en los últimos años con la expansión del barrio hacia el norte y el este se ha constatado una mayor variedad social. También, y desde los años 90 del pasado siglo, se ha asistido al fenómeno de la llegada de un buen número de población inmigrante que a día de hoy tiene una incidencia más elevada que en el resto de la ciudad (con una tasa de inmigración del 7,9 %, frente al 5,6 % en el resto de la ciudad) y al envejecimiento notable de su población con un índice de envejecimiento del 25,5 % frente al 23 % en Valladolid.

Dentro del propio centro resulta evidente el efecto de la reciente crisis económica, que ha afectado a un gran número de familias de los alumnos. Con respecto a esto, la precariedad laboral y el paro han provocado que esté aumentando alarmantemente el número de familias en riesgo de exclusión social. De hecho, cada vez son más frecuentes las intervenciones de los Centros de Acción Social y otras instituciones con los que éstos mantienen coordinación.

Sin embargo, a pesar del contexto descrito, el mismo centro destaca el hecho de que la mayoría de las familias se preocupan significativamente por la educación que reciben sus hijos y responden de modo positivo cuando se les convoca a reuniones para recibir información sobre el seguimiento del aprendizaje o cuando se requiere su colaboración para desarrollar actividades y programas de carácter cultural o social.

3.2 Oferta educativa del I.E.S. Ramón y Cajal

El centro acoge en total a 85 profesores que se encargan de cubrir las necesidades educativas de 900 alumnos, los cuales están distribuidos en los siguientes niveles educativos:

1. Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la cual existe una sección bilingüe en lengua inglesa.
2. Bachillerato (BCH), en donde cuenta con las modalidades de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales.
3. Formación Profesional Básica (FPB), ofertándose en este caso el curso Familia profesional de imagen personal: Auxiliar de peluquería y estética, con un total de dos cursos.
4. Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), de los que el centro oferta los siguientes:
 - a. Familia Profesional de Sanidad
 - i. Cuidados Auxiliares de Enfermería
 - b. Familia Profesional de Química
 - i. Operaciones de Laboratorio
5. Grado Superior (CFGS)
 - a. Familia Profesional de Imagen Personal
 - i. Asesoría de Imagen Personal y Corporativa
 - ii. Caracterización y Maquillaje Profesional
 - iii. Estética Integral y Bienestar
 - b. Familia Profesional de Sanidad
 - i. Anatomía Patológica y Citodiagnóstico
 - ii. Laboratorio de Diagnóstico Clínico y Biomédico
 - iii. Salud Ambiental
 - c. Familia Profesional de Química
 - i. Laboratorio de Análisis y Control de Calidad
 - II. Química Ambiental

Dada la gran oferta educativa del centro, hay dos turnos de horario, ESO y BCH, un grupo de FPB y la mayoría de los grupos de Formación Profesional acuden al centro en

horario diurno, mientras que el resto del alumnado de Ciclos Formativos y un segundo grupo de FPB tienen horario vespertino.

3.3 Instalaciones

Sus instalaciones ocupan una superficie de más de 10.000 m², distribuidos en tres inmuebles ubicados en un entorno ajardinado, uno de ellos totalmente accesible para personas con minusvalía (rampa y ascensor). Con respecto a ellas, cabe mencionar los elementos siguientes:

1. Aulas específicas para Música, Plástica y Tecnología. Tres aulas específicas de Informática.
2. Sala de usos múltiples de gran capacidad (eventos, conferencias etc)
3. Aulas con pizarra digital para 1º y 2º de ESO, el resto con equipos de proyección e internet.
4. Laboratorios de Biología y Geología, Física y Química, Idiomas y Fotografía.
5. Talleres y laboratorios específicos para los Ciclos Formativos de Formación Profesional.
6. Polideportivo y gimnasio cubierto. Pistas deportivas al aire libre.
7. Dos conserjerías en sendos pabellones como puntos de información y control.
8. Cafetería.
9. Amplio aparcamiento para automóviles, y aparcamiento para bicicletas.

3.4 Organización general del centro

En cuanto a la organización del centro, cabe destacar el papel y trabajo desempeñado por los coordinadores y responsables siguientes:

- Coordinador/a ambiental que, junto con el Comité Ambiental, son los responsables de proponer, coordinar y dinamizar las actuaciones cuyo objetivo es la educación en el respeto del medio ambiente.
- Coordinador/a de convivencia al frente del Equipo de Convivencia. Es el responsable de la difusión de las Normas de Convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, de formar el grupo de alumnos ayudantes, de mediar en situaciones de conflicto, de organizar actividades para el fomento de la convivencia escolar y de facilitar la evaluación anual de las acciones contempladas en el Plan de Convivencia.

- Coordinador/a del Plan de Fomento de la Lectura, como encargada de planificar las actividades de animación a la lectura y de coordinar las actuaciones destinadas a la mejora de la comprensión lectora y de la expresión escrita.
- Coordinador/a de formación, calidad e innovación, que ayuda en la planificación, gestión, desarrollo y evaluación de las actividades formativas que se realizan en el centro, impulsa la mejora de las competencias profesionales del profesorado, coordina los Planes de Formación de Centro y colabora en la promoción de actuaciones relacionadas con la calidad y la innovación educativa.
- Coordinador/a del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que coordina, dirige y supervisa las actuaciones del profesorado tutor para realizar el seguimiento de este módulo profesional de acuerdo con el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial.
- Coordinador/a de Proyectos Europeos: se encarga de las relaciones internacionales con empresas y centros educativos colaboradores, de informar a los estudiantes de las movilidades, plazos, condiciones, selección, asesoramiento y de apoyar a los tutores en las tareas de seguimiento.
- Coordinador/a de medidas para promover la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- Responsable de la Seguridad y Prevención de Riesgos, el cual se ocupa de informar al profesorado sobre el Plan de Prevención del centro y sobre las actuaciones que guardan relación con la vigilancia de la salud.
- Coordinador/a del programa bilingüe en inglés.

Además, el centro dispone de recursos para la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje, entre los que destacan los destinados al Apoyo de Educación Compensatoria, Apoyo de Pedagogía Terapéutica y Apoyo de Audición y Lenguaje, todos ellos coordinados por el departamento de Orientación.

3.5 El bachillerato en el centro

Dado que mi unidad didáctica está dirigida a los alumnos de 1º de BCH, centraré mi exposición en este nivel educativo.

En el I.E.S Ramón y Cajal se imparte, tanto para el primer como para el segundo año el BCH de Ciencias, y el de Humanidades y Ciencias Sociales. Además, los alumnos de cualquier modalidad pueden optar por cursar el BCH de investigación y

excelencia en idiomas, siendo éste el único centro en el que se imparte en Valladolid. En esta modalidad los alumnos trabajan junto a la Universidad de Valladolid y la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid en actividades, proyectos e investigación. Los idiomas ofertados son: inglés, francés y alemán. Además, para el BCH de ciencias, se oferta la posibilidad de cursar la Ampliación en Investigación y Orientación Científica e Industrial.

Centrándonos en el ámbito de 1º de BCH, éste se imparte a 59 alumnos en total, distribuidos en cuatro grupos (dos grupos en cada modalidad). Por otro lado, no hay ningún grupo de 2º de BCH, dado que la optativa de Historia de la Filosofía compite con Geografía, Economía de la Empresa, Griego II e Historia del Arte en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Mientras que, en la modalidad de Ciencias, los alumnos deben elegir entre Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, Tecnología Industrial II, Historia de la Filosofía y Francés. Por todo ello, los alumnos suelen elegir asignaturas que les ponderen en la prueba de acceso a la universidad, e Historia de la Filosofía no suele beneficiarles en ese sentido.

3.6 Alumnado

Tras mi experiencia en el centro, me di cuenta de que una característica común a todos los alumnos, independientemente de en qué modalidad de bachillerato se encontrasen, era su rigidez o inflexibilidad a la hora de hacer razonamientos filosóficos. Por ejemplo, para explicar el empirismo de Berkeley se les planteó la idea de si existe aquello que no están percibiendo en ese momento, por ejemplo, la Torre Eiffel. En estos casos a los alumnos les costaba entrar en este tipo de experimentos mentales y razonamientos abstractos, e intentaban racionalizar el experimento. Era esta rigidez mental la que ralentizaba la sesión al tener que dar varias vueltas a un ejemplo o argumentación, a pesar de que al final sí acabaran “entrando en el juego”.

Aun así, son alumnos que tienden a participar con bastante frecuencia, que responden de forma positiva a las diferentes preguntas que realiza el profesor y que demuestran, en general, que siguen las explicaciones y que las comprenden. Esta participación se debe al ambiente agradable y cercano que ha creado el docente, quien les ofrece cierta libertad para intervenir cuando y como quieran, por lo que no sienten una presión a la hora de efectuar sus intervenciones (por dudar si éstas son correctas o no). Todo esto, además, se encuentra incentivado por los puntos positivos que da el

profesor cuando el alumno contesta una pregunta correctamente o realiza alguna intervención sin que ésta tenga que ser especialmente destacable por ser un comentario agudo y/o perspicaz.

Exceptuando en una clase, el resto de grupos se ajusta a lo descrito anteriormente. Dicha clase “disonante”, sin embargo, no se caracteriza por tener una alta participación ni tampoco por un excesivo interés en la materia. No ayuda en este caso, la presencia de un alumno repetidor que dificulta la clase al distraer a alguno de sus compañeros, o cuando realiza algún comentario jocoso. Este grupo constituye un desafío para el profesor puesto que las mismas actividades y la misma metodología aplicada en los demás grupos, en este no fueron suficientes, ni tampoco las más apropiadas dependiendo qué tema estaban viendo.

Y, por último, otro factor importante a tener en cuenta es que en todas las clases hay un ambiente agradable y de compañerismo entre los alumnos, y aun cuando no todos tengan amistad entre ellos, siempre son respetuosos los unos con los otros, saben esperar su turno de palabra e intercambian comentarios sarcásticos o humorísticos entre ellos, lo que, aunque a veces entorpezca la clase y en ocasiones puntuales provoque un pequeño caos, normalmente sirve para aliviar el ambiente, descansar un rato o hacer más liviana la sesión.

3.7 El departamento de Filosofía

Por último, haré un breve repaso sobre cómo funciona el departamento de Filosofía y cuál es su relación con otros departamentos y miembros de la comunidad educativa, pues conocer esto resulta fundamental para entender por qué se ha realizado la unidad didáctica del modo en que se ha hecho y no de otro.

Debido a los pocos alumnos que cursan alguna asignatura relacionada con la Filosofía, en el departamento de Filosofía del I.E.S. Ramón y Cajal sólo hay un miembro que pertenezca a él que, obviamente, es el jefe de departamento y, por tanto, la metodología, el ritmo de las sesiones y demás características de la asignatura no tienen que ser consensuadas con nadie, de modo que goza de total libertad para la organización de la programación y las sesiones.

La evaluación de los alumnos se estructura de la siguiente manera:

- Actividad obligatoria (35%). El departamento ha elegido no hacer examen, de modo que la nota obtenida en este trabajo no determina que el alumno suspenda o apruebe, la nota aun cuando esté por debajo de 5 siempre suma.
- Actividades libres (65%). Dado que lo que se valora es el esfuerzo y el trabajo constante, son las actividades siguientes las que tienen mayor peso, puesto que demuestran que el alumno tiene interés por la asignatura. Además, este método les da la oportunidad de hacer lo necesario para aprobar la asignatura sin que eso les suponga demasiados problemas en el que caso de que no les interese la materia o les resulte difícil.

Las actividades libres que pueden hacer son:

- Participación en diálogos y discusiones.
- Comentarios de texto.
- Glosario.
- Mapas conceptuales.
- Análisis filosófico de obras artísticas o de temas de actualidad.
- Disertación.
- Elaboración de contenido artístico con trasfondo filosófico.

4. Justificación de la materia

La asignatura de Filosofía forma parte del currículum obligatorio para todo tipo de modalidades de BCH, ya sea científico, de humanidades, sociales o artístico. Que sea obligatorio y universal ya nos hace ser conscientes, desde un primer momento, de la importancia de la asignatura para el desarrollo del alumnado. La Filosofía, como hemos visto en la parte de la justificación, y también como veremos en los apartados siguientes, debe su valor práctico a su valiosa contribución al desarrollo de una actitud crítica, así como a la mejora de las habilidades argumentativas y reflexivas del individuo. Tal y como podemos leer en el BOCyL, la Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.

Por lo tanto, no hace falta ir muy lejos para encontrar la justificación de la materia de Filosofía, puesto que bastará con leer la introducción que hace el BOCyL de la asignatura para ser conscientes de los múltiples beneficios de impartir esta enseñanza.

Y, sin embargo, el alumno no ve tan claro la razón por la que la Filosofía se encuentra en los currículums.

Lo anteriormente indicado ocurre, posiblemente, porque vivimos en una sociedad en la que cada vez exige más esfuerzo no asumir ideas no razonadas, no evidenciadas, analizadas o contrastadas, y en la que es más difícil poder filtrar la información veraz entre tanto bombardeo de “bulos”. Una sociedad donde el diálogo activo, ejercido desde un dominio del saber argumentar con coherencia, independencia, y de una manera razonada, se diluye en los debates televisivos donde el diálogo que supuestamente nos debería acercar a la verdad, pasa a convertirse en un show, en un mero entretenimiento repleto de sensacionalismo, intereses personales, y vacío intelectual.

Por ello es necesaria la Filosofía, para contribuir al desarrollo de los alumnos como individuos críticos, reflexivos, comprometidos, justos, sin prejuicios y abiertos al conocimiento, entre otras cosas.

5. Legislación de referencia

Antes de centrarme en la unidad didáctica en sí, resulta conveniente aclarar bajo qué marco legislativo se desarrollará nuestra actividad. Así pues, esta programación tomará en consideración los principios y fines de la educación expuestos en los capítulos I y II de la Ley Orgánica de Educación (LOE) así como la organización del bachillerato propuesta en esta misma ley, pero atendiendo a las modificaciones del bachillerato según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en los mismos artículos (34-38). Además, se han de tener en consideración el Real Decreto 1105/2015 del 26 de diciembre de 2014 por el que se establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato, que recoge los principios del Bachillerato en su tercer capítulo y se centra en la materia de “Filosofía” en la undécima parte de sus anexos. También se tendrá en cuenta la Orden ECD/65/2015 que establece las competencias clave, su evaluación y su relación con los contenidos de los diversos periodos de la educación obligatoria y postobligatoria.

Y dado que el centro elegido como referente pertenece a la comunidad de Castilla y León, también habrá que tener en cuenta la legislación vigente en nuestra comunidad. Se considerará, por lo tanto, la Orden EDU/363/2015 del BOCyL por la que se establece el currículo de la asignatura en Castilla y León, que recoge en su comienzo los

principios pedagógicos que orientan la práctica docente en el BCH, aclarando cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en el tercer capítulo, las relativas a la evaluación en el cuarto, los principios metodológicos en el anexo I.A, y el currículo de la asignatura en el anexo I.B a partir de la página 32586.

6. Objetivos

Los objetivos de este trabajo toman como base los expuestos en el currículum de Bachillerato, según el artículo 33 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Dichos objetivos contribuirán a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación (TICS).

- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Aunque los objetivos específicos de la asignatura no están señalados en una lista como lo están los objetivos generales, es posible saber cuáles son a partir de los documentos anteriormente mencionados en este apartado. En líneas generales, cada bloque ya nos anticipa cuáles son sus prioridades:

- El primer bloque está dedicado a los contenidos transversales. En este bloque se indica cómo la materia Filosofía posibilita trabajar y lograr la mayoría de las expectativas señaladas en las competencias para el aprendizaje permanente propuestas en el marco educativo europeo, tal vez a excepción del objetivo destinado a la seguridad vial.
- El segundo explica la particularidad del saber filosófico relacionándolo y distinguiéndolo de otros tipos de saberes.
- El tercero trata el problema del conocimiento desde la epistemología y desde la Filosofía de la ciencia.
- El cuarto se centra en la metafísica.
- El quinto plantea el problema antropológico desde la Filosofía.
- El sexto, desarrolla extensamente todo aquello que, en un sentido u otro, tiene que ver con la racionalidad práctica.

De modo que los objetivos específicos de la asignatura coinciden con los generales con lo que me limitaré a mencionarlos de manera general para que su exposición no resulte demasiado repetitiva:

- 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 que discierne lo nuclear de lo accesorio.
- Se busca profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno.
- Se busca desarrollar 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.
- Se busca alcanzar competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural, así como también el fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Se busca impulsar la formación en la competencia de aprender a aprender.

7. Presentación general de la asignatura

7.1 Contenidos generales y bloques de la asignatura

Los contenidos se encuentran recogidos en el Real Decreto 1105/2015 del 26 de diciembre de 2014 por el que se establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato, y, concretados específicamente para la comunidad de Castilla y León en el anexo IB de la Orden EDU/363/2015 del BOCyL por la que se establece el currículo del bachillerato en la comunidad de Castilla y León.

Bloque 1. Contenidos transversales
<ul style="list-style-type: none">• Textos filosóficos y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con

las temáticas filosóficas estudiadas.

- Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación.
- Uso de los procedimientos y de las TICS de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía.

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 el 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 pregunta por el origen y estructura de lo real. La caracterización de la realidad: el cambio o la permanencia, el sustancialismo estático frente al devenir. Esencialismo y existencialismo.
- La necesidad de categorizar racionalmente lo real.
- 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 nacimiento de los Derechos Humanos: Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas.
- El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu.
- 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.
- 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.
- Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la Filosofía.
- La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad.
- La lógica proposicional.
- La Retórica y la composición del discurso.
- La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos.
- Filosofía del lenguaje: el problema filosófico de los conceptos universales y el error argumentativo de la generalización apresurada.
- 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.

- Ética, política e igualdad.
- Ética, política y medioambiente.

7.2 Temporalización de los bloques de la asignatura

La temporalización ideal prevista para impartir los contenidos anteriormente mencionados sería la siguiente:

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
Bloque 1: Contenidos transversales	Bloque 4: La realidad	Bloque 6: La racionalidad práctica
Bloque 2: El saber filosófico	Bloque 5: El ser humano desde la Filosofía	
Bloque 3: El conocimiento		

El primer bloque está pensado como un bloque transversal, y, por ello, los contenidos del mismo se desarrollarán a lo largo de todo el curso, de modo que no tienen una temporalización cerrada, es decir, no ocurre que se impartan en el primer trimestre y no se vuelva incidir sobre ellos en el resto del curso, sino que están presentes a lo largo de todos los bloques. Sin embargo, estaremos tratando con alumnos que nunca antes han cursado la asignatura de Filosofía, que no conocen cómo deben leer un texto filosófico, que no saben cómo deben analizarlo, cómo identificar en él las ideas y tesis principales, ni cómo seleccionar y sistematizar la información que precisarán para elaborar los trabajos escritos que se les pidan, etc. Por ello, todo esto deberá ser enseñado y deberá dedicarse inevitablemente un periodo de tiempo a explicar con detalle cómo se trabajan los textos filosóficos. Por este motivo he considerado conveniente que incluir este bloque de manera directa en el primer trimestre, representando con ello ese tiempo dedicado exclusivamente a enseñar estos contenidos al principio del primer trimestre, aun cuando soy consciente del carácter transversal de los mismos a lo largo de todo el curso.

7.3 Definición de competencias clave y su análisis

Del mismo modo que sucede con los contenidos y los objetivos, la Orden ECD/65/2015 recoge una serie de competencias que suponen el marco dentro del cual, todos los docentes deben actuar dado que se busca que el alumno alcance una educación plena, la cual pasa por adquirir y desarrollar las competencias recogidas en dicho documento.

Con respecto a esto, las competencias cuya adquisición recomienda la Unión Europea son las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Estas competencias son generales tanto a nivel ESO como BCH, son competencias que tienen un carácter transversal y, por tanto, se entiende que son aspectos a trabajar en todas las asignaturas y que deben mantener una cierta continuidad a lo largo del tiempo. Por ello, y puesto que voy a elaborar una unidad didáctica de Filosofía, conviene analizar la relación existente entre las competencias y la asignatura, y determinar cómo la asignatura de Filosofía ayuda al desarrollo de tales competencias.

- Comunicación lingüística: La Orden ECD/65/2015 nos dice que *esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita*. Se ve al alumno no sólo como sujeto pasivo que recibe un discurso, sino también como un agente activo que elabora el suyo propio atendiendo a una realidad multicultural en la que se encuentra inmerso. Esta competencia busca, por tanto, el desarrollo del *componente pragmático-discursivo y socio-cultural* necesario para una socialización plena dentro del contexto educativo.

Y de todas las vías para desarrollar esta competencia, destaca por encima del resto la lectura, la cual es vista *como la principal vía de acceso a todas las áreas*, y es en este aspecto donde la Filosofía juega un papel importante. La

diversidad de textos a los que se tendrá que enfrentar el alumno a lo largo del curso, suponen una valiosa fuente de aprendizaje pues, en pocas asignaturas a parte de ésta, el alumno tendrá la oportunidad de leer textos sobre temas tan aparentemente dispares entre sí, de tan distintos estilos, con un vocabulario no tan conocido, de distinta dificultad, etc.

Por otro lado, esta competencia hace referencia también al léxico, la gramática, la semántica o la ortografía, aspectos que también se ven desarrollados y que tienen un valor fundamental en la elaboración de los escritos que se les pedirá a lo largo de todo el curso.

Y, por último, otro aspecto igual de importante es el acto comunicativo, pues éste *incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información o la lectura multimodal*. Este aspecto puede ser fácilmente trabajado con las distintas intervenciones que los alumnos lleven a cabo durante las sesiones al contestar las preguntas del profesor, o en pequeños debates que se lleven a cabo durante el curso.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: La Orden ECD/65/2015 nos dice que esta doble competencia es de suma necesidad viviendo en una sociedad en la que las matemáticas, las ciencias y las tecnologías marcan el ritmo de aquélla. Y, por tanto, el desarrollo de dicha doble competencia favorecerá las *conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas*. La Filosofía puede ser vista como la madre de todas las ciencias, y son varios los filósofos que han desarrollado y reflexionado sobre el proceso científico-matemático como pueden ser Pitágoras o Descartes, dejando claro que esta capacidad crítica y racional que se busca desde esta competencia está en la propia esencia de la Filosofía.

Por otro lado, los ámbitos descritos en el documento que deben ser tratados en esta competencia, como los sistemas de la Tierra y del Espacio, los sistemas tecnológicos, la investigación científica y la comunicación de la ciencia, son temas que se ven de manera directa en el bloque 3: El conocimiento; y el bloque 4: La realidad.

- Competencia digital: Hace referencia a *aquella capacidad que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TICs*. Esto es así justamente por lo dicho en la

anterior competencia, a saber, porque vivimos en un mundo tecnológico, es una competencia que es fácilmente desarrollada, por ejemplo, cuando los alumnos deban buscar información en internet para la elaboración de un trabajo. En la búsqueda de esta información ya estarán trabajando sobre cómo y dónde adquirir la información y cómo gestionarla, cómo analizarla e interpretarla, cómo cotejar y evaluar el contenido obtenido de los diferentes medios de comunicación, y a navegar de manera segura. Así mismo se puede trabajar, también por un medio digital, en la creación de contenidos, al pedirles que elaboren una presentación en PowerPoint, por ejemplo.

- **Aprender a aprender:** Esta competencia se caracteriza principalmente por la autogestión que hace el propio alumno de los conocimientos que obtiene, por su capacidad para motivarse, la constancia, la organización y la persistencia. en un proceso de aprendizaje que no tiene final, sino en el que *aprender a aprender* es concebido como una actitud abierta hacia el aprendizaje que debe acompañarnos durante toda nuestra vida. La Filosofía ayuda a que los alumnos no solo adquieran y/o asimilen ciertos conocimientos o que lleguen a dominar ciertas habilidades o destrezas como las mencionadas en las anteriores competencias, sino que exige y favorece la transferencia, la transversalidad de estos conocimientos de un campo, como es el de la Filosofía, a otro campo (y, en general, a cualquiera de las otras asignaturas).
- **Competencias sociales y cívicas:** Éstas pueden ser unas de las competencias en las que es más fácil ver el papel que juega la Filosofía en su desarrollo. Si anteriormente se ha dicho que la Filosofía era la disciplina de las disciplinas, está claro que las competencias sociales y cívicas, vistas desde el ámbito de la ética y la Filosofía política, son unas disciplinas en las que la Filosofía destaca notablemente.

En el documento mencionado podemos leer cómo el objetivo de esta competencia es *aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social*, y que es la Filosofía la responsable de conseguir hacer reflexionar al alumno sobre la realidad individual, cultural y social por medio de la explicación y reflexión de los

conceptos que se recogen en el documento: democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Con esta competencia se busca desarrollar *la capacidad de transformar las ideas en actos*. Estos objetivos se alcanzan con una metodología que incite a los alumnos a participar durante las clases y con trabajos en equipo, los cuales van a potenciar que el alumno sepa analizar, planificar, organizar, gestionar y tomar decisiones, y responsabilizarse de ellas, al tener que trabajar con las diferentes personalidades e ideas de los demás integrantes del equipo.
- Conciencia y expresiones culturales: Según la Orden ECD/65/2015 alcanzar esta competencia *implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas*. En este caso resulta evidente el papel de la Filosofía para sensibilizar a los alumnos ante la diversidad de culturas y apreciar su valor por medio de la exposición de los diferentes autores en sus respectivos contextos culturales, y esto mismo, favorece que el alumno desarrolle la actitud abierta y respetuosa que se pretende alcanzar con esta competencia.

7.4 Elementos transversales

En el Artículo 6 del BOE del Sábado 3 de enero de 2015, podemos leer una serie de elementos que deberán ser trabajados de manera interdisciplinar y transversal. Estos elementos mantienen una relación directa con las competencias anteriormente descritas y, por tanto, estos elementos se pueden ver como un complemento a las competencias para alcanzar un desarrollo pleno del alumno. En este caso, baste con mencionar dichos elementos de manera resumida con objeto de evitar innecesarias repeticiones.

- La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TICs, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
- Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución

pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos etc. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TICs, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

- Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.
- Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil.
- Las Administraciones educativas incorporarán elementos curriculares y promoverán acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico, con el fin de que el alumnado conozca sus derechos y deberes como usuario de las vías, en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas o vehículos a motor, respete las normas y señales, y se favorezca la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía con actuaciones adecuadas tendentes a evitar los accidentes de tráfico y sus secuelas.

8. Desarrollo de la unidad didáctica

8.1 Introducción

Esta unidad didáctica está pensada y desarrollada tras mi periodo de prácticas en el centro anteriormente mencionado, una experiencia que, aunque corta, me ha servido para corregir algunas concepciones erróneas que tenía, y diseñar una más adecuada unidad didáctica.

8.2 Objetivos

Los objetivos específicos pretendidos con esta unidad didáctica son los siguientes:

- Mostrar que el ser humano es un ser simbólico, por medio de la reflexión acerca de los diversos tipos de construcciones simbólicas que produce.
- Dar a conocer las teorías estéticas de Platón, Kant y Danto.
- Apreciar el valor de la reflexión estética a la hora de analizar cualquier tipo de simbolismo –artístico o no– presente en el entorno.
- Analizar algunas de las diversas expresiones artísticas que encontramos en la historia como expresión de la mentalidad de una época.
- Valorar la expresión artística como forma de “discurso” que aborda/trata aspectos de la realidad que se escapan a otro tipo de concepciones.
- Emplear la reflexión estética para analizar el simbolismo actual en el ámbito político, social y económico.
- Conocer, comprender, diferenciar, explicar y relacionar los conceptos siguientes:
 - Estética.
 - Creatividad.
 - Creación.
 - Símbolo.
 - Signo.
 - Arte.
 - Canon.
 - Experiencia estética.
 - Mímesis.
 - Belleza.
 - Gusto.
 - Subjetividad.
 - Intencionalidad del artista.
 - Mundo del arte.
 - Juicio estético.
 - Lo sublime.

8.3 Bloque y tema

Esta unidad didáctica pertenece al Bloque 6: La racionalidad práctica.

El tema a desarrollar es “La estética”.

8.4 Exposición de los temas

Tras mi experiencia en el centro he llegado a la conclusión de que es preferible entregar los apuntes a los alumnos porque: (a) de este modo nos aseguramos de que todos disponen de la misma información para la elaboración de sus trabajos, y (b) teniendo ya la información fundamental en esos apuntes, no tendrán que tomar notas durante la explicación, pudiendo así centrarse en la misma, lo que a su vez facilitará su participación en clase. Además, y aunque la explicación del temario se llevaría a cabo utilizando como apoyo presentaciones en PowerPoint, tales presentaciones están pensadas más bien a modo de guión orientativo para el profesor, que no como la herramienta básica que deban utilizar los alumnos para su estudio.

En cualquier caso, los apuntes contendrán únicamente la información fundamental (es decir, en ellos no estará todo el material que será tratado durante las sesiones), siendo decisión de cada alumno completar dichos apuntes con sus propias notas sobre la información adicional que se les proporcionará en el aula.

Finalmente, los apuntes serán enviados a los alumnos por medio de la plataforma *Microsoft Teams*. Y, aunque en el centro en el que desarrollé mis prácticas todos los alumnos tenían acceso a internet y a un ordenador, en el caso de que las circunstancias fuesen otras y los alumnos no pudiesen disponer de tales recursos, los apuntes serían entregados en papel.

En las páginas siguientes presento y desarrollo los temas antes mencionados, haciendo uso del libro de texto *Filosofía 1º Bachillerato*, de la editorial Santillana (Ruíz *et al.* 2015) y el manual de Juan Plazaola Artola, *Introducción a la Estética* (2008).

I. La capacidad simbólica del ser humano: Ernst Cassirer

Dentro de sus estudios sobre la afasia y la apraxia, Cassirer comprobó que cuando a los pacientes se les pedía que repitieran la palabra «cuchara», algunos de ellos se encontraban imposibilitados para hacerlo. Sin embargo, cuando se les solicitaba que

comieran, tomaban el objeto cuchara y lo empleaban para ingerir alimentos. Sobre esta base, la conclusión a la que llegó Cassirer es que la afasia y la apraxia –como trastornos de la conducta– generaban la pérdida de una cualidad humana fundamental, a saber, el acceso simbólico al mundo. Esto condujo a Cassirer a darse cuenta de que el hombre no se relaciona con el mundo de manera no-mediada. Ante un cierto estímulo no existía una respuesta directa, sino que para dar dicha respuesta el hombre hace uso (o necesita hacer uso) de los símbolos. Un símbolo es una entidad de tipo físico o mental que representa otro cierto elemento de la realidad. Además, en el símbolo se hacen patentes aspectos particulares del elemento de la realidad por él referido, motivo por el cual los símbolos nos permiten representar realidades complejas de forma conceptual. El hombre dialoga consigo mismo por medio de símbolos a todos los niveles, a saber, al nivel mítico, en su expresión lingüística, por medio de imágenes artísticas o bajo la forma conceptos científicos.

El ser humano dota de nuevos significados a la realidad por medio de la actividad simbólica. El mundo simbólico creado por el hombre absorbe al mundo físico y, es desde este mundo simbólico, cuando el mundo físico se abre a una nueva dimensión. Por ejemplo, el agua “cambia” dependiendo de “cómo se mire”: puede servir para saciar la sed si la vemos como una bebida, o puede servir para ahogar a una persona si la vemos como un arma, o incluso puede servir bautizar y proteger el alma si la vemos como algo sagrado. El agua se “transforma” en cosas diferentes dependiendo del sentido que le estemos dando en cada momento.

Considerado todo lo anterior, lenguaje, mito y religión, arte y ciencia son vistos por Cassirer como

los distintos escalones que el hombre ha subido en su toma de conciencia, en su interpretación reflexiva de la vida. Cada uno es un espejo de nuestra experiencia humana que tiene su propio ángulo de refracción. (Cassirer 1979: 166)

A continuación, veamos brevemente cada una de las nociones antes mencionadas:

- *Mito y religión:* Ya se ha tratado la aparición del mito anteriormente en el curso: consultad los apuntes entregados al respecto.
- *Lenguaje:* La aparición del lenguaje constituye el primer paso que nos conducirá a dejar de estar regidos por las emociones y a adoptar una actitud más teórica y objetiva hacia el mundo.

El valor de las palabras para Cassirer radica en que éstas no pretenden encerrar en el propio término la esencia de lo que se está nombrando, sino que aspiran a resaltar un aspecto de la realidad, un aspecto concreto que nos interesa subrayar y destacar frente a los demás aspectos que encontramos en dicha realidad.

- *Ciencia*: Ofrece una visión global y ordenada de la realidad, y en lugar de limitarse a describir hechos dispersos y aislados, busca y aspira a establecer leyes generales que engloben a una pluralidad de casos individuales. Para Cassirer, conviene considerar el pensamiento de Pitágoras para comprender el simbolismo de la ciencia:

Pitágoras hizo su primer gran descubrimiento —afirma— cuando descubrió que el tono [musical] dependía de la longitud de las cuerdas (...) Si la belleza que sentimos en la armonía de los sonidos se puede reducir a una simple proporción numérica, entonces resulta que el número nos revela la estructura fundamental del orden cósmico (...) En el número, y solo en él, encontramos un universo ‘inteligible’. (Cassirer 1979: 304)

Es en este momento en el que la ciencia pasa de ser una “ciencia” de la experiencia común para, por medio del número, convertirse en (o pretender convertirse en) una ciencia de conceptos y teorías objetivas bajo las que se configura la realidad.

- *Arte*: Es la forma más destacable de nuestra capacidad simbólica, pues por medio del arte podemos representar conceptos abstractos, como por ejemplo el amor, de modo tal que cuando vemos una foto de “mariposas en el estómago” todos entendemos que se trata de una representación del amor.

II. Platón

Para Platón, lo “verdaderamente real” eran las Ideas: hay multitud de objetos sensibles que decimos que son bellos, sin embargo, la idea de la belleza, sin embargo, no sería la construcción mental que haríamos a partir de las características comunes de los objetos que hemos catalogados como bellos. Las Ideas serían entidades que existen por sí mismas, independientemente de la mente, y que no surgen de los objetos sensibles con ciertas características, sino que las Ideas son las esencias de las cosas, siendo además eternas e inmutables.

Alcanzar este mundo de las Ideas es difícil, porque para Platón todo lo que podemos captar con nuestros sentidos no son más que copias imperfecta de las Ideas. Por ejemplo, en el *Banquete* indica que la Idea de Belleza existe siempre, es decir, no nace ni muere, ni crece ni decrece; sin embargo una flor puede dejar de ser bella, pues la flor es una copia imperfecta de la idea de flor.

Es por ello que Platón desaprobaba la labor de los artistas, porque éstos solo se dedicaban a imitar, a copiar las cosas que existen en el mundo sensible. Por consiguiente, las obras de los artistas no son más que copias de las copias de las Ideas, razón por la cual en *República* indica “¿qué es lo que pretende la pintura de cada objeto? ¿Procura quizá imitar la realidad tal como es, o tan sólo la apariencia como tal apariencia? ¿Es, pues imitación de algo aparente o de algo verdadero?” (*República X*, 598b).

Los artistas confunden a la población respecto a la verdadera realidad (que es la Idea), y por ello deberían ser expulsados de la polis, como dice también en *República*, porque su arte imitativo se aleja cada vez más del mundo Ideas. El peligro estriba en que los artistas inspirados por una “divinidad” se sientan impulsados a realizar obras de arte de cualquier cosa, aún sin conocer verdaderamente la realidad que representan, razón por la cual pueden incluir de manera significativa y negativamente en las personas.

Por otro lado, en *Fedro* y en el propio *Banquete* Platón atribuye otra función muy importante a la Belleza. Para comprenderla hay que entender que el mundo de las Ideas de Platón no era un mundo caótico, sino que en él existía una jerarquía en cuya cúspide se encontraba la idea de Bien, pero también las ideas de Verdad y Belleza, puesto que el Bien coincide con lo Verdadero y lo Bello. Por lo tanto, y sobre la base de la Idea de Belleza, las cosas sensibles son bellas porque imitan dicha Idea de Belleza, por lo que amar a las cosas bellas (es decir, apreciar la belleza de las cosas sensibles) constituye un primer paso para alcanzar la verdadera realidad de la Belleza, por lo que el mundo puede ser visto como una especie de vasta sinfonía cuyo resultado es la belleza.

III. Kant

Hay ciertos objetos que cuando los percibimos nos producen cierto placer (por ejemplo, cuando vemos una flor). No obstante, cuando vemos un edificio majestuoso ese placer

que sentimos al ver el edificio no se reduce al simple agrado, por lo que en estos casos hablamos de gusto, y este gusto está acompañado de un juicio.

En su *Crítica del juicio* Kant presenta cuáles son las características de esta clase de juicio, a saber:

- El juicio de gusto es desinteresado. No nos interesa su existencia, no nos preguntamos por qué existe esta flor y no otra, ni tampoco nos interesa poseerla (esto es, no nos la queremos llevar). El agrado que sentimos al ver la flor está en la mera contemplación.
- Lo bello es lo que agrada universalmente sin concepto. Decimos que algo es bello cuando estamos hablando por todos, pues todos van a asentir a la tesis de que eso es bello. Por tanto, la belleza es una propiedad inmanente de los objetos: ese objeto es ese objeto porque tiene belleza, entre otras cualidades.
- Lo bello es la forma final del objeto sin tener –no obstante– un fin último, es decir, lo bello no tiene satisfacer un apetito sensible como sucede con lo agradable, ni tiene una utilidad, como sucede con lo bueno, ni busca la perfección. Por lo tanto, aún cuando existe una finalidad, pues hay una satisfacción universal válida, no hay un fin, porque no existe un interés sensible ni racional.
- Lo bello implica una satisfacción necesaria unida a una necesidad de universalidad, a que todos digan de un mismo objeto que es bello, porque existe un sentido común en todos nosotros que nos hace afirmar que la satisfacción que sentimos ante una flor, debería ser experimentada por todos. Con el gusto, ocurre algo parecido, es decir, todos podemos decir que algo nos gusta o no, existe esa subjetividad, pero todos coincidimos en que ese objeto va a provocar gusto o disgusto.

Así pues, Kant nos indica que “el juicio del gusto debe descansar únicamente sobre el sentimiento de la influencia recíproca de la imaginación con su libertad, y del entendimiento con su conformidad a las leyes” (*Crítica del juicio* 35). Esto es, cuando vemos un objeto la imaginación se activa, se despierta, de ahí su libertad, y no podemos parar de imaginar cuando existe algo que la despierta, y ésta a su vez activa el entendimiento que intenta enmarcar la realidad bajo conceptos, pero no puede, porque la imaginación hace que nos representemos el objeto desde el sentimiento.

Teniendo en cuenta estas características, Kant diferencia dos tipos de belleza, la belleza libre y la adherente.

- Belleza libre: Agrada por su forma pura, las flores son y serán siempre bellas, pero no para un botánico, pues éste verá en esas flores otros atributos.
- Belleza adherente: En este caso estamos ante un concepto. Por ejemplo, un caballo de carreras es bello en la medida en que es rápido (es decir, en tanto en cuanto gana las carreras); un edificio es bello si cumple su función de ser una casa. Como vemos, en todos estos casos se trata de una belleza impura, pues responde a un fin hacia el cual el objeto está destinado.

IV. Danto

A partir de la teoría estética de Kant, la visión respecto a qué podía ser arte empezó a cambiar. Entre las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX, y como resultado del desarrollo industrial, la segunda y tercera República Francesa y la Primera Guerra Mundial, se produjo un movimiento intelectual en contra de la sociedad de la época, un deseo de romper con estilos del pasado en búsqueda de lo nuevo por medio de la experimentación y la innovación en el arte.

Algunos de los movimientos que surgieron fueron el cubismo, el expresionismo, el surrealismo, el fauvismo, el dadaísmo, el Pop Art, y el arte conceptual, entre otros. En concreto, el dadaísmo fue uno de los movimientos más radicales y agresivos porque se mostró en contra de cualquier norma social, moral o estética (siendo ejemplos paradigmáticos de esto la *Caja Brillo* de Warhol o la *Fuente* de Duchamp).

En relación con este contexto y problemática Danto reflexionará sobre si todo lo anterior podía ser arte, y se preguntará ¿qué diferencia hay entre un objeto ordinario, como una caja de jabón Brillo Box del supermercado, de la caja de jabón de Andy Warhol, la cual era físicamente idéntica a la caja del supermercado? No podemos recurrir a consideraciones estéticas, por lo que la respuesta dada es que lo que hace a una obra de arte ser arte, es una atmósfera, un aura que rodea a la obra. Y es aquí donde la intención del autor cobra fuerza: el sentido artístico que da el autor a su obra y, por tanto, el que legitima su obra. El autor está inmerso en el mundo del arte, al igual que los críticos, los historiadores, los marchantes, el público, etc. Por lo tanto, el autor crea

para el público no solo de su época, también con vistas a un público futuro, es decir, con la pretensión de que su obra siga siendo considerada arte en el futuro.

Por ello, la teoría de Danto se la conoce como Teoría Institucional del Arte, porque es son los integrantes del mundo del arte quienes deciden qué es arte y, bajo este prisma, la belleza en el arte es una opción, no una condición necesaria.

V. Lo sublime

Lo sublime es una experiencia estética que hace surgir en nosotros un sentimiento de asombro, éxtasis o angustia debido a que estamos a cierta distancia de una amenaza inconmensurable que provoca una tensión entre la razón, que intenta generar un concepto que encierre al objeto que se está percibiendo y la imaginación, que impide esto. Kant diferenció tres tipos de formas de lo sublime según ante qué surja esta experiencia estética. De este modo tenemos *lo terrible*, cuando vemos algo que nos provoca cierto grado de melancolía, soledad, angustia, etc., como un tsunami; *lo noble*, cuando vemos algo desmesurado, como las pirámides de Egipto; y finalmente, *lo magnífico*, que surge cuando estamos ante muchos objetos bellos a la vez, y entonces la belleza se extiende sobre el plano sublime.

El régimen nazi en su propaganda, hizo uso de algunas de las características de lo sublime, como se comprueba en su arquitectura, la cual estimulaba la imaginación para que los individuos sintiesen que estaban ante algo majestuoso y más grande que ellos, lo que facilitaba la disolución del individuo en favor de crear una conciencia pública; o debido al gran tamaño de algunas edificaciones, se hacía una ocultación del líder. Todo esto rodeado de emociones positivas hacia el régimen y de emociones de terror y negativas hacia los contrarios al régimen.

VI. Filosofía y literatura

A pesar de que pueda parecer que no existe una unión entre la filosofía y la literatura, o que dicha unión se presenta difusa, tal relación existe. La literatura hace uso de términos filosóficos, y la filosofía utiliza estrategias literarias (tal y como hace, por ejemplo, Platón en sus diálogos).

Y en esta relación entre filosofía y literatura destaca Derrida y su deconstrucción, entendida ésta como una estrategia que consiste en descubrir cómo se ha construido un

concepto a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas. Esto explicaría por qué en España no existe una gran filosofía escrita, lo que sin embargo no implica que no haya habido filosofía, pues buena parte de ésta se encuentra en la literatura española. Así, por ejemplo, en *La vida es un sueño* de Calderón, éste reflexiona sobre la realidad y la realidad aparente de los sueños; en *Misericordia*, Benito Pérez Galdós considera la noción de injusticia, desde la perspectiva de por qué pasan cosas malas a personas buenas; o en *Don Quijote de la Mancha*, Miguel de Cervantes reflexiona sobre la identidad, mostrando a Don Quijote desde diferentes perspectivas según éste se relaciona con su sobrina, los cabreros, Sancho, el Caballero del Verde Gabán, los molinos, etc., quienes según el caso y momento le atribuyen una u otra identidad.

VII. Filosofía y música

¿Cómo puede estar relacionada la música, que no tiene lenguaje, con la filosofía, cuyo medio de expresión por excelencia es precisamente la palabra?

Han sido varios los filósofos que han reflexionado sobre esta relación, como por ejemplo Adorno, Nietzsche o Schopenhauer, solo por mencionar algunos. Éste último indicaba que la experiencia estética suponía mirar las cosas de una manera distinta, pues es una mirada que va más allá del interés, más allá del subjetivismo individual. Por eso el arte triunfa frente a la ciencia, porque a través del arte podemos contemplar la realidad de una manera desinteresada. Pero por encima del arte estaría la música, pues ésta es un arte que no tiene un significado representativo, y en la que únicamente por medio de sus estructuras armónicas, melodías, ritmos, etc., crea una realidad que no es posible describir con conceptos.

8.5 Desarrollo de la clase

8.5.1 Temporalización

El desarrollo de la unidad se llevará a cabo durante el tercer trimestre en un total de seis sesiones, a lo largo de dos semanas con tres sesiones cada una. Cinco de dichas sesiones se dedicarán a la explicación de la materia, y en la última se realizará la prueba de evaluación, que consistirá en una disertación escrita llevada a cabo en el aula.

8.5.2 Metodología

La Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, establece una serie de criterios metodológicos, principios pedagógicos y estrategias didácticas cuya consideración resulta imprescindible tener en cuenta a la hora de plantear e impartir las clases.

- Las actividades educativas en la etapa estarán encaminadas al desarrollo de la capacidad del alumnado para el autoaprendizaje, el trabajo en equipo y la aplicación de métodos de investigación apropiados.
- En las distintas materias se desarrollarán actividades que fomenten la motivación, estimulen el interés y el hábito de lectura y estudio, así como las destrezas para la correcta expresión oral en público y escrita.
- La integración y el uso de las TICs se promoverá como recurso metodológico eficaz para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.
- 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 y competencias correspondientes.
- Se prestará especial atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, potenciando recursos metodológicos y medidas de atención a la diversidad que les permitan finalizar con éxito la etapa.

Por otro lado, la Filosofía, tal vez por ser una asignatura cuyo temario presenta una diferencia destacable con respecto al resto de materias (al tratar conceptos abstractos o por no presentar una única conclusión válida para un mismo problema), también ofrece la oportunidad de tener en cuenta ese carácter diferencial en cuanto a la metodología empleada.

En este caso el alumno, sin ser plenamente consciente de ello, suele partir de la idea de que “el milagro de la filosofía está cifrado en la enigmática intemporalidad de sus enunciados. Y en lo inútil de ellos para cambiar nada” (Álvarez 2011: 9). De este modo, si la visión que el alumno suele tener sobre el mundo de la filosofía es que es un simple cúmulo de escritos, una mera acumulación de saber hecha “académico” que tendrá que memorizar para aprobar un examen, ¿cómo conseguir despertar interés en el estudiante por la filosofía, y poner de manifiesto la necesidad de su presencia en las aulas si, a pesar de que la filosofía se identifica con el “amor por la sabiduría”, el actual sistema pedagógico no ayuda a transmitir esta idea?

Por eso, puede ocurrir que los alumnos acaben pensando que estudiar filosofía consiste en leer lo que los filósofos dejaron escrito a lo largo de la historia y, aunque esto no es completamente incorrecto (pues constituye una parte fundamental en el quehacer filosófico), no es menos cierto que no solo a eso se reduce la filosofía. Porque, tal y como nos dice Barz, ¿acaso los antiguos griegos leyeron filosofía? No, y sin embargo filosofaban, y si lo hacían es porque el otro elemento clave en el quehacer filosófico es *filosofar*, siendo esto lo que hacían los antiguos griegos. Y esto es lo que, en última instancia, deberíamos transmitir a los alumnos, “filosofar como una actividad significativa e indispensable para nuestra vida intelectual” (Barz 2019: 6; traducción personal del inglés).

En consecuencia, conviene hacer entender a los alumnos que la filosofía, a pesar de ser una actividad que no genera un progreso evidente (como puede hacerlo, por ejemplo, la ciencia), a pesar de que “sólo” consiste en pensar y confundir¹, a pesar de todo esto, la filosofía es esencial. Y para lograr este objetivo resulta imprescindible hacer uso de una buena metodología, a saber, una metodología que no solo transmita esas ideas, sino que también consiga crear un ambiente en las aulas propicio para este propósito.

Por consiguiente, la metodología que se pretende utilizar será aquella que cumpla con los siguientes requisitos:

- Trabajar con la realidad para demostrar la transversalidad de la filosofía, no solo en el mundo académico, sino también en el día a día de los alumnos. Trabajar con la realidad del mundo y con el mundo de los alumnos, lo que implicará hacer uso de ejemplos de la vida real, con casos reales que nos den pie a “hacer” filosofía.
- Conseguir que los alumnos se involucren de una manera dialógica en las sesiones, lo que les permitirá reflexionar sobre sus argumentaciones, y ser conscientes del uso que hacen de una lógica informal. Esto también, les permitirá introducirse en cuestiones de tipo existencial, antropológico, ético, etc, desde una perspectiva cercana, con la intención de que sean los propios alumnos quienes, con sus propios ejemplos, comentarios y cuestiones, indaguen sobre

¹ “Si la filosofía cumple algún papel, éste seguramente no sea conducir a conocimiento sobre el hombre y sobre el mundo, sino a crear confusión” (Barz 2019:7; traducción personal del inglés),

estos temas, es decir, que sientan que de algún modo son ellos quienes marcan el ritmo de la asignatura, aun cuando sea el docente quien dirija las preguntas, y, por tanto, quien controle las sesiones.

Este enfoque se basa en el modelo empleado en los centros de los Países Bajos, en donde los alumnos aprenden filosofía intentando dar respuestas a preguntas genuinamente filosóficas, y en los que se espera que sus estudiantes:

No solo sean capaces de reconocer, enumerar, comparar o criticar los argumentos esgrimidos desde las distintas posturas filosóficas, sino que también sean capaces de adoptar una visión personal y argumentada con respecto a la materia de estudio. (Oosthoek 2018: 19; traducción personal del inglés)

En dichos centros se ha comprobado que este tipo de metodología ayuda a que los alumnos mejoren sus habilidades a la hora de clarificar conceptos abstractos, aumenten su capacidad de alcanzar una visión general del problema durante un debate o hagan un uso de sus conocimientos de manera transversal, por no mencionar la importante contribución que esta aproximación a la enseñanza de la filosofía supone para su propio desarrollo personal.

- Buscar, no tanto que el alumnado acumule conocimientos, sino enseñarles a utilizar ese conocimiento en aras de encontrar soluciones a los problemas, no solo de su día a día, sino también de aquellos más relevantes en la sociedad, los cuales también les afectan a ellos. Por otra parte, a pesar de que el objetivo último sea el antes mencionado, a los alumnos también se les deberá impartir historia de la filosofía desde una perspectiva teórica, “pues los filósofos no pueden simplemente ignorar la historia de su disciplina; si lo hiciesen se estarían privando a sí mismos de sus más importantes compañeros de entrenamiento” (Barz 2019: 9; traducción personal del inglés). Bajo este enfoque, la filosofía debería ser su mejor aliado, su mejor compañero para enfrentarse a la sociedad de bulos, desinformación, intereses y dogmatismos en que su vida se desarrolla. En consecuencia, se debería buscar un equilibrio entre ambos objetivos.

La idea fundamental asociada a este punto es que hay más elementos que evaluar que la mera reproducción memorística de información, más allá de la cual estaría la capacidad de análisis, de síntesis, de aplicación de una perspectiva

transversal, etc. Por ello, tanto la metodología como la evaluación deben considerar y tener en cuenta los citados diferentes enfoques.

- Transmitir la sensación de que el profesor es más que una mera figura de autoridad y conocimiento que se encuentra en otro “mundo”, alejado del alumno y sus circunstancias. El ambiente que debería existir en una clase, sobre todo si pensamos en complementar la clase magistral con una metodología complementaria como la antes descrita, debe ayudar a que el alumno se sienta cómodo, seguro para decir lo que piensa –dentro de unos límites–, sin miedo a equivocarse o sentirse juzgado de modo peyorativo.

Por ejemplo, en Suiza se llevó a cabo el experimento, durante dos años escolares, de impartir clases de filosofía en centros de secundaria con dos profesores en el mismo aula, de modo que cada día, aunque la sesión estuviese a cargo de uno de ellos, el otro también al encontrarse presente podía intervenir si lo consideraba oportuno o si, previamente, habían consensuado llevar a cabo la sesión aplicando una metodología de diálogo. Con este experimento se pretendía poner de manifiesto las dificultades con las que se encontraban los profesores de esta materia por su carácter, muchas veces demasiado abstracto, inconcluso, contradictorio, y/o enrevesado. La hipótesis era que todos estos problemas (o al menos parte de ellos) serían solucionados (o, cuando menos, minorados), si las clases eran impartidas por dos profesores.

La conclusión de dicho experimento (que es el motivo por el que ha sido traído aquí a colación), es que una de las ventajas de esa metodología fue que los alumnos establecían una relación más cercana con los profesores, puesto que cuando uno de ellos no impartía la sesión de ese día, pasaba a ser visto por el alumnado como uno más. El resultado era que, a la larga, cada alumno establecía una relación más cercana con uno u otro profesor, con el que le era más fácil hablar, confiar y al que tomaba como su contacto preferente. Además, este tipo de relación que los alumnos establecían con los profesores contribuía a crear un ambiente más distendido, más cercano, que se traducía en un entorno más propicio para el aprendizaje.

“El sistema de dos-profesores ha servido para que las clases resulten más amenas que si un único profesor hubiera enseñado el curso.”, “El sistema de

dos-profesores ha hecho que las clases sean más estimulantes que cuando eran impartidas por un único profesor” y “El contenido del curso, a saber, lógica informal, filosofía moral y cuestiones existenciales, me ha hecho darme cuenta de que cuestiones filosóficas diversas se encuentran relacionadas las unas con las otras.” El 45% de los encuestados asentían a la primera proposición, el 34% a la segunda, y otro 34% lo hacían a la tercera. (Considérese, por ejemplo, que en el grupo de control solo un 19% de los encuestados asentían al tercero de los enunciados. Esto sugiere que el sistema de dos-profesores hace que, de algún modo, los estudiantes se den cuenta de que las distintas ideas filosóficas están relacionadas entre sí. (Lokind y Salwén, 2017: 32; traducción personal del inglés)

Pero no se trataba únicamente de lo anterior, pues una clase impartida por dos profesores constituía el más vivo ejemplo de lo que es aprender mediante el diálogo, de lo que es analizar un problema bajo diferentes perspectivas, y todo ello contribuía de modo significativo al fomento y desarrollo de una actitud de “mente abierta” en los alumnos.

Por último, en el artículo “Country Report: philosophy at secondary schools in Spain” (Díaz 2019; 2020), tanto en la primera como en la segunda parte, publicados en la misma revista en la que fueron publicados los estudios antes mencionados, encontramos una interesante reflexión sobre cómo se enseña filosofía en España, y en ellos se llegaba a la conclusión de que la metodología utilizada en nuestro país no dista mucho de las utilizadas en el resto de países europeos. No obstante, en lo que sí observaban una ligera diferencia es cómo los alumnos ven, cómo piensan o cómo entienden la asignatura, de manera que una metodología adecuada nos ayudará a cambiar su actitud hacia la asignatura, y, por tanto, a alcanzar más fácilmente los objetivos propuestos y, en última instancia, a ser mejores profesores.

Por consiguiente, teniendo en cuenta estos objetivos metodológicos y las directrices dadas por el ministerio, se acompañará al discurso magistral con una metodología activa basada principalmente en el diálogo, cuyas actividades serán desarrolladas en la sección siguiente, y que en general serán todas aquellas que cumplan con los requisitos y objetivos aquí descritos.

8.5.3 Actividades

Antes proceder con la exposición de las actividades es importante señalar que, con la sola excepción de la disertación escrita, el resto de actividades serán de carácter voluntario, es decir, se irán proponiendo a lo largo del desarrollo de la unidad para que sean los propios alumnos quienes decidan cuáles realizar, en caso de que quieran hacerlas.

Así mismo, las actividades se encuentran divididas entre aquellas que se realizarán durante las explicaciones, siendo por ello actividades complementarias al discurso magistral, y otras actividades optativas que serían realizadas por los alumnos en sus casas. Es por esto que no se establecerá una temporalización exacta para cada actividad, a excepción de la disertación por escrito que por tener lugar en el aula se extenderá durante una sesión de 50 minutos. En las actividades voluntarias será el propio alumno quien decida cuánto tiempo invertir en cada una, mientras que la duración de las demás actividades realizadas en clase (que no sean la disertación), dependerá del tema de ese día, de la actitud del alumnado y de sus intervenciones.

Finalmente, la elección de las actividades pretende estar en línea con los diferentes niveles de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (Kutugata 2017), en la que no solo se valora la memorización de información (pues en este nivel no hay necesidad de comprender los contenidos impartidos), sino también se espera que el alumno acabe siendo capaz de aplicar los contenidos transmitidos, analizarlos, evaluarlos y crear –cuando corresponda– nuevas y alternativas soluciones/modelos basadas en dichos contenidos.

- Actividades durante la sesión
 - Diálogo socrático

Esta actividad será fundamental en todas las sesiones, por lo que todos los días se comenzará con un pequeño diálogo entre el profesor y el alumnado. Este diálogo inicial servirá, cuando se trate del inicio de tema, como un primer acercamiento a las cuestiones a tratar, tanteando qué conocen o creen conocer los alumnos al respecto. Al tiempo nos servirá para hacernos una pequeña idea de cómo están los “ánimos” ese día y su posible influencia sobre actitud frente temario. Y, si no fuese inicio de tema, estas preguntas nos servirán para repasar

lo visto en las sesiones anteriores, de modo que las respuestas de los alumnos nos permitirán comprobar cuánto recuerdan, qué han asimilado mejor, si hay que repasar o profundizar en algún concepto o aspecto cuando sus respuestas resulten erróneas, inexactas o incompletas. Además, las contestaciones de los alumnos podrán servir como un resumen más accesible para aquellos compañeros que se encuentren más perdidos.

Por otro lado, dada la importancia del diálogo (como hemos visto en el anterior apartado), las preguntas se seguirán formulando a lo largo de toda la sesión para que los alumnos no pierdan la atención, para saber si están comprendiendo lo que se les está explicando y para resolver posibles dudas. Además, este intercambio de preguntas y respuestas servirá (en cierta medida) a hacer las clases más livianas y llevaderas.

o Discusiones formales e informales

Siguiendo en el mismo espíritu mencionado para el diálogo, las discusiones (tanto formales, cuando se desarrollan expresamente entorno al temario, como informales, cuando surjan a raíz del temario, pero no estén estrechamente relacionadas con él), serán motivadas por el docente. El propósito es que mediante ellas se logre, no solo crear un ambiente cercano y amable para el aprendizaje, sino también permitir a los alumnos indagar sobre cuestiones que, aunque puedan no estar estrechamente relacionadas con el temario, sí resulten de especial interés para ellos, lo que siempre contribuirá a su desarrollo personal.

Por un lado, las discusiones formales estarán guiadas por el profesor con preguntas estrictamente relacionadas con el tema. Su objetivo será que los alumnos dialoguen entre sí y con el profesor sobre las teorías que se están estudiando, que establezcan relaciones de semejanza o de contraste con otros autores ya vistos, etc.

Por su parte, las discusiones informales serán aquellas que, aunque surjan a partir de una parte del temario, versen sobre alguna otra cuestión no directamente asociada relacionada con el tema (aunque sí deberá estar relacionada con la filosofía). Por ejemplo, si se está hablando de la intención del autor a la hora de realizar una obra para poder considerarla arte, preguntarles si los animales que pintan “hacen arte” y de aquí derivar la discusión a si los animales tienen conciencia, intención, sentimientos, etc.

- En todo caso, aunque estas discusiones informales no tengan una temporización exacta, sí que se establecerá un límite de unos cinco minutos como máximo para ellas (y solo si el tema es realmente interesante para toda la clase). Finalmente, y aunque estas discusiones son vistas como algo positivo para el desarrollo del alumno, pues no sólo darán respuesta a sus inquietudes, sino que también desarrollarán sus habilidades de argumentación y oratorias, nunca deberá perderse de vista que hay un temario que impartir en un tiempo determinado, el cual no deberá verse condicionado por este tipo de actividad.

- Disertaciones

Esta es la única actividad de carácter obligatorio. Todos los alumnos deberán elaborar una disertación escrita en torno a una cuestión propuesta por el profesor. La disertación escrita se realizará en el aula y, si lo desean, podrán tener como apoyo sus apuntes. De este modo los alumnos tendrán que gestionar el contenido a presentar y el tiempo de que disponen para contestar a una pregunta. El objetivo de este planteamiento es valorar no solo si han memorizado cierta información, sino también el uso que hagan dichos conocimientos.

- Fuera de las sesiones

- Desarrollo de diccionarios filosóficos

Se propondrá al alumnado la elaboración de un diccionario filosófico propio, en el que recogerán los principales términos del tema, algunos de los cuales serán indicados por el docente, pero otros deberán ser elegidos por ellos. Además, tendrán que elaborar una definición que resuma lo más fundamental de cada concepto. En esta actividad se espera que no solo hagan uso de las TICS (esto es, Internet), sino que también utilicen y apliquen lo visto en clase.

- Desarrollo de esquemas, mapas conceptuales o infografías

Esta actividad es similar a la anterior, pero con un toque más “creativo”. En este caso se le propondrá al alumnado realizar un esquema, mapa conceptual o infografía –a su elección– de un tema en general o de la teoría de un autor.

- Creación de trabajos artísticos con contenido filosófico

Se propondrá a los alumnos la realización de un trabajo artístico en el que plasmen alguna idea fundamental vista en clase. Esta actividad deberá ir acompañada de un pequeño comentario por parte del alumno, en el que explique el porqué de su creación y la relación que establece entre su obra y la teoría.

- Comentario de textos filosóficos

A lo largo de las sesiones serán vistos textos de autores que contribuyan a la explicación, pero que no serán comentados en profundidad en el aula (aunque sí de un modo general). Serán estos textos sobre los que los alumnos podrán realizar sus comentarios (ver Anexo).

- Comentarios basados en artículos y noticias de internet y otros medios de comunicación, así como de obras artísticas

Los alumnos podrán escoger artículos, noticias y obras que tengan relación con el tema que se está tratando, para comentarlos desde una perspectiva filosófica.

Por último, en todas las actividades se fomentará y dará pie a que los alumnos hagan uso de las TICS, ya sea buscando información en internet para elaborar los comentarios, para la creación de infografías, esquemas, mapas conceptuales, etc., pues, aunque todas estas actividades pueden realizarse en papel, también existen páginas web (infogram, canva, miro, lucidchart, etc.) que pueden servir para el desarrollo cada una de esas actividades. Por consiguiente, aunque no exista una actividad exclusiva centrada en el uso de las TICS, se trata de una actividad “transversal” presente en todas las anteriores.

Por otro lado, toda esta variedad de actividades responde a una serie de comentarios y sugerencias que los propios alumnos realizaron en una encuesta que les fue entregada al finalizar la parte práctica, en la que ellos mismos manifestaron echar en falta más variedad de formas de evaluación y, por lo tanto, de materiales a evaluar. Y, teniendo en cuenta lo comentado en la sección sobre la metodología (en la que se hizo hincapié en la importancia de ver al alumno desde una perspectiva más personal), resulta lógico proponer actividades variadas que se adapten a las diferentes habilidades

de cada alumno, lo que a su vez favorece el desarrollo de las competencias clave relacionadas con la materia del modo más accesible para cada alumno.

8.6 Propuesta de evaluación

En el artículo 30 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, podemos leer que *la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias, tendrá un carácter formativo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje*. Con el propósito de cumplir con estos objetivos se ha escogido, por un lado, la evaluación continua, mediante la cual se valorará la participación, las actividades voluntarias y la actividad final; y, por el otro, como método de evaluación específico de las actividades voluntarias, se ha escogido la rúbrica.

El uso de rúbricas ha aumentado recientemente por ser una herramienta con la que hacer un seguimiento más sencillo y explícito de la actividad. Sin embargo, debemos tener en cuenta algunos problemas ligados a su uso, como pueden ser la dificultad para elaborar una buena rúbrica que consiga encapsular todo lo que queremos evaluar en el alumno. Aun así, las rúbricas tienen la ventaja, de que con ellas se “reduce el margen de subjetividad de los evaluadores” (Cano 2015). Además, la rúbrica también puede ser vista como una guía durante la realización del trabajo, y no solo con un mero instrumento de evaluación, tal como se indica en el artículo 31 mencionado al principio de esta sección, en el que se pedía que la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tuviera un carácter eminentemente formativo. Por ello, al tiempo que se les indique a los alumnos los trabajos a realizar, se les informará también de los criterios de evaluación que se van a seguir. De este modo la rúbrica les servirá de guía y, siendo conscientes de los criterios que se les aplicará, les será más fácil entender sus fallos, lo que facilitará “que cada estudiante sea juez de la calidad de su propio trabajo” (Cano 2015). Pero, sobre todo, la principal ventaja de la rúbrica es su valor formativo para el propio docente.

La rúbrica tiene un doble valor en el uso que le damos cuando trabajamos con ella en nuestra práctica educativa. De una parte, es una herramienta de evaluación que debe entenderse en un contexto diferente al de la evaluación convencional. La rúbrica no solo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido. De

otra parte, también sirve al alumnado como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad. Precisamente, esta última función apoya la acción tutorial del docente. (Torres y Perera 2010: 148)

Aun así, lo más importante es que la evaluación no busca únicamente comprobar que se han asimilado una serie de conocimientos, pues con ella también se busca valorar y reconocer el trabajo personal, el esfuerzo, el interés y la buena actitud, para lo cual se plantea una rúbrica en línea con las directrices siguientes:

- La participación activa en las clases, es decir, tanto contestar a las preguntas del profesor como intervenir en las discusiones formales e informales, puede sumar hasta un máximo de 2 puntos. Cada intervención relevante en alguna de las dos actividades anteriores sumaría 0,1 puntos.
- Las actividades voluntarias podrán sumar hasta un total de 6,5 puntos. Cada trabajo realizado tendrá un valor de hasta 1 punto.
- La disertación, actividad obligatoria, podrá sumar hasta 3,5 puntos.

Por último, hemos dicho que todas las actividades suman, pues aún si la nota obtenida, bien en las actividades voluntarias, bien en la obligatoria, es menor de 5, seguirá contribuyendo a la nota final. Esta distribución de la puntuación busca permitir que los alumnos que obtengan la mejor nota posible haciendo uso de sus habilidades y puntos fuertes. De este modo, un alumno al que no le guste participar en clase podrá obtener igualmente una buena nota si se esfuerza en los trabajos voluntarios; y, del mismo modo, un alumno que tenga dificultades con la asignatura, o con las disertaciones, podrá aprobar fácilmente mostrándose atento y con interés, si eso se traduce en intervenciones habituales durante las sesiones.

Rúbrica para la disertación escrita y los comentarios de textos filosóficos

	Nada	Poco	Nor- mal	Bas- tante	Mucho
<i>Expresión.</i> La lectura del texto es fácil porque ha enfocado bien el tema dado que ha comprendido qué se le pregunta. Hay una coherencia durante todo el	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos

<p>texto y los párrafos sí mantienen una relación y continuidad entre ellos, lo que permite pasar de uno a otro sin perder el “hilo”. Existe una introducción, un desarrollo y una conclusión que recoge las ideas, los argumentos vistos durante todo el texto y retoma la idea inicial para cerrarla.</p>					
<p><i>Originalidad y/ creatividad.</i></p> <p>Presenta más de una idea original, creativa, personal, etc. Se aprecia muy bien su creatividad a lo largo de todo el texto. Las metáforas, los ejemplos, las citas, etc. son variados, de diferentes tipos y abundantes, y además son fundamentales en la defensa de su reflexión. Se aprecia frescura y viveza durante todo el texto al no limitarse a repetir ni reproducir ideas y razonamientos de autores vistos en clase, sino que además recurre a ejemplos y/o argumentos personales, lo que da a todo el texto un enfoque personal.</p>	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos
<p><i>Argumentación.</i></p> <p>Plantea varios argumentos o ejemplos que guardan relación directa con la pregunta propuesta. Mantiene objetividad durante todo el texto y se abstiene de emplear afirmaciones populares y/o prejuicios. Los argumentos utilizados para probar lo que defiende son más de dos y están elaborados en detalle. Tiene en cuenta opiniones contrarias y las refuta.</p>	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos

<p><i>Apoyo teórico.</i></p> <p>Se apoya en varias ideas y/o autores para defender su reflexión, demostrando que ha entendido a cada autor y cada concepto utilizado. Es capaz de demostrar que ha hecho suyo el razonamiento de las teorías vistas porque las explica con sus palabras o es capaz de conectar su discurso con otros autores, ejemplos, citas, metáforas, etc que tienen relación con la idea y/o autor utilizado y que ayudan a defender su tesis.</p>	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos
<p><i>Aspectos formales de la expresión escrita.</i></p> <p>No comete errores en su expresión escrita, hace un uso correcto en todo momento de las palabras elegidas y cumple con todos los requisitos de presentación pedidos.</p>	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos

Rúbrica para los diccionarios filosóficos

	Regular	Bien	Muy Bien
Elección de términos	<p>Máx 1 punto</p> <p>Faltan algunos de los términos principales.</p>	<p>Máx 1,5 puntos</p> <p>Aparecen todos los términos propuestos por el docente.</p>	<p>Máx 2 puntos</p> <p>Aparecen todos los términos propuestos por el docente y otros términos de su elección.</p>
Resumen y síntesis de las ideas más importantes asociadas a cada término	<p>Máx 1 punto</p> <p>Se limita a copiar información de internet.</p>	<p>Máx 1,5 puntos</p> <p>Utiliza información dada en clase y de internet.</p>	<p>Máx 2 puntos</p> <p>Demuestra haber entendido la información proporcionada por el docente, reelaborándola y haciendo un buen uso de información obtenida en internet.</p>

Rúbrica para esquemas, mapas conceptuales e infografías

	Regular	Bien	Muy Bien
Elección de términos	Máx 1 punto Faltan algunos de los términos principales.	Máx 1,5 puntos Aparecen todos los términos propuestos por el docente.	Máx 2 puntos Aparecen todos los términos propuestos por el docente y otros términos de su elección.
Resumen y síntesis de las ideas más importantes asociadas a cada término	Máx 1 punto Se limita a copiar información de internet.	Máx 1,5 puntos Utiliza información dada en clase y de internet.	Máx 2 puntos Demuestra haber entendido la información proporcionada por el docente, reelaborándola y haciendo un buen uso de información adicionalmente obtenida en internet.
Presentación, originalidad y creatividad	Máx 1 punto No es demasiado original o creativo y/o se presenta sucio y desorganizado el trabajo.	Máx 1,5 puntos Presenta el trabajo limpio y organizado. Se aprecia cierta originalidad, creatividad y trabajo en su elaboración.	Máx 2 puntos Es original y/o creativo. Se aprecia claramente un esfuerzo y trabajo en su elaboración.

Rúbrica para la creación de trabajos artísticos con contenido filosófico y comentarios basados en artículos y noticias de internet y otros medios de comunicación, así como de obras artísticas.

	Regular	Bien	Muy Bien
Se justifica la elección de manera clara y argumentada, y deja clara su relación con la materia.	Máx 1 punto	Máx 1,5 puntos	Máx 2 puntos
Analiza el trabajo apoyándose en el temario visto.	Máx 1 punto	Máx 1,5 puntos	Máx 2 puntos
Se aprecia originalidad y/o creatividad, en la elaboración del trabajo y en la reflexión personal.	Máx 1 punto	Máx 1,5 puntos	Máx 2 puntos
Hay una estructura clara en la elaboración del texto, con una introducción, desarrollo y conclusión sin faltas de ortografía y con coherencia.	Máx 1 punto	Máx 1,5 puntos	Máx 2 puntos

8.7 Atención a la diversidad

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece los criterios que el centro y el docente deben seguir para garantizar que todos los alumnos con alguna necesidad especial (no sólo física, como puede ser una dificultad visual, auditiva o motora, sino también los alumnos con trastorno de hiperactividad, espectro autista o con altas capacidades, entre otros) tengan a su disposición la mejor respuesta educativa, tal como podemos leer en la Orden EDU/363/2015.

En lo que respecta esta unidad didáctica, las actividades voluntarias se realizan en los hogares de cada alumno, de modo que de haber algún alumno con necesidades lo más probable es que el propio alumno y/o su familia, encuentren/propongan la solución más adecuada. En el caso de no ser así se recurriría al Plan de Acción Tutorial, cuyas funciones son, no sólo el desarrollo de valores, normas y actitudes en los alumnos, sino también la atención individualizada, así mismo se establecería una relación comunicativa activa con el Departamento de Orientación para ponerlo al corriente de la situación del alumno, y entre todos encontrar la solución más apropiada.

En cuanto al desarrollo mismo de la sesión, de ser necesario se pediría personal de apoyo para traducción a lenguaje de signos o se entregarían apuntes más desarrollados para el caso de alumnos con problemas de audición. Si existiera algún alumno con alguna discapacidad motora, se adecuaría el aula y el acceso a la pizarra, se eliminarían posibles obstáculos, se proporcionaría un pupitre adecuado, etc. En cuanto a los alumnos con trastornos en su neurodesarrollo, como pueden ser el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, el espectro autista o alumnos con altas capacidades, se adecuará el temario a los mismos, ya sea ampliándolo o reestructurando la información para que sea más fácil su asimilación, respetando las rutinas, haciendo llamativa la información para mantener la atención, hacer más descansos etc. En todo caso, se atendería a los informes psicopedagógicos, así como a las directrices del centro y de los familiares para conseguir la mejor adaptación posible a las circunstancias de cada alumno.

Y finalmente, dado que durante toda la unidad didáctica he estado utilizando mi experiencia en el I.E.S. Ramón y Cajal como base para la realización de este trabajo, considero adecuado mencionar el caso de uno de los alumnos allí presentes, con trastorno de espectro autista. Este alumno era uno de los que más participaban en clase, sus intervenciones no eran muy destacables, pero tampoco especialmente malas (al igual que sucedía con las de otros alumnos), y en cuanto a su trabajo de disertación, sus errores no fueron por no haber entendido la materia. En este caso el alumno no recibía ningún trato especial o diferenciado frente al resto (a pesar de que en todo momento se tenía presente su condición), y dado que se comprobó que el alumno podía ser “uno más”, esto es lo que fue fomentado.

Por consiguiente, y en la medida en que resulte posible (teniendo siempre en cuenta las orientaciones y consejos de la familia, así como la organización y directrices del centro), se buscará que los alumnos sean siempre tratados por igual, sin distinciones.

Finalmente, considero que la variedad de actividades propuestas facilitará que cada alumno encuentre la actividad en la que mejor puedan expresarse, desarrollar y demostrar sus conocimientos (considérese que, por ejemplo, aunque a los alumnos con déficit de atención e hiperactividad les cuesta mantener la atención, son bastantes creativos). Se espera, por lo tanto, que los alumnos encuentren en su condición personal, más que un hándicap, una oportunidad para destacar positivamente.

9. Conclusión

A la hora de enseñar filosofía lo más importante es no olvidar que ante todo estamos tratando con adolescentes que están pasando por una etapa de múltiples cambios, en la que empiezan a buscar su lugar en el mundo y a cuestionarse, indagar y reflexionar sobre aspectos que hasta ese momento habían aceptado. Es en ese proceso en el que el profesor, por su posición privilegiada (no solo por ser la figura de autoridad, sino también por su experiencia y conocimientos), debe acompañar y guiar al alumnado en su desarrollo personal.

La filosofía, por tanto, debe ser mostrada como su mejor aliada, como una herramienta de la que podrán hacer uso y obtener beneficio a lo largo de su vida. No obstante, también convendrá hacerles entender cuán importante es el amor por la sabiduría, querer aprender durante toda su vida, y conducirse a lo largo de ella de modo justo, virtuoso y crítico. Todo lo anterior requiere, no solo que les formemos en la historia de la filosofía (algo indudablemente crucial), sino que también les enseñemos a filosofar, siendo por esto por lo que se ha adoptado una metodología (tanto en el aula como en la evaluación) que fomenta el diálogo, la creatividad y la reflexión, pues:

Gracias a la Filosofía se puede llevar a la inteligencia a la verdad, para que no caiga en el relativismo, que es paralizante; a la voluntad al bien, para que tampoco caiga en el libertarismo, que es esclavizante; al mismo hombre total a la objetividad de los valores espirituales y éticos, para que no caiga en el subjetivismo, que es completamente vacío, y, a pesar de las apariencias, contrario a la dignidad de la persona humana. (García Hoz 1991: 27)

10. Anexo

Texto 1:

El arte, copia de copia

Sócrates: - Siempre admitimos que todas las cosas particulares que llamamos con un solo nombre tienen una sola esencia (...) Supongo que hay muchas camas y mesas (...) pero solo hay dos esencias de estos artefactos: el carácter esencial de una cama y el de una mesa (...) ¿No deberíamos decir que quien hace estos artefactos útiles (...) los hace teniendo su esencia ante la mirada de su mente? Pues ningún artesano crea la esencia misma (...) Pero ¿y el artesano? (...) No hace la esencia, la naturaleza de las camas, sino solo una cama dada. Entonces, no hace la realidad de la cama: algo parecido, pero no la realidad (...) El producto es una sombra de la verdad (...) Entonces, tenemos tres camas: una, la cama como es en la Realidad, que está hecha, supongo, por Dios (...) Otra, la hecha por el carpintero (...) Y otra por el pintor (...) Entonces, a este autor de algo apartado dos veces de la realidad, ¿no le llamaremos imitador? (...) Pero el artista ¿trata de imitar la naturaleza real de cada cosa o sólo de cosas manufacturadas? (...) Y éstas, ¿tal como son o como parecen? (...) Entonces el arte imitativo debe estar muy lejos de la verdad

Platón, *República* 596a

Texto 2:

El juicio estético: pretensión de universalidad subjetiva

Una pretensión de universalidad subjetiva debe estar implicada en el juicio de Gusto (...) Uno dice: Esa cosa es bella; no espera meramente el asentimiento de los demás a su juicio de satisfacción (placer) porque han estado de acuerdo con él antes: lo exige de ellos. Les critica si juzgan de otro modo y les niega el gusto (...) Si estimamos los objetos solamente por conceptos, se pierde toda idea de belleza. Así que no puede haber regla por la cual nadie esté obligado a reconocer algo como bello. Nadie permite que su juicio sobre la belleza de una casaca, de una casa, de una flor, esté coercionado por razones o principios. Quiere tener la cosa delante como si su

satisfacción fuera sensorial, pero si la denomina bella, pretende tener de su parte la opinión universal, mientras que la sensación es privada y no decide nada más allá de la satisfacción del que la tiene (...) En un juicio de gusto atribuimos como necesario a todo el mundo el placer que sentimos nosotros; como si la belleza que adscribimos a una cosa hubiera de ser considerada una propiedad que se sigue de concebirla; aunque la belleza, aparte de la relación con nuestro sentimiento, no es nada en sí misma.

I. Kant, *Crítica del juicio* I.1.vi-ix

Texto 3:

La contemplación del espectáculo de la vida es el fin del artista, del genio

El placer de lo bello, el consuelo que proporciona el arte, el entusiasmo del artista que le hace olvidar las penas de la vida; ese privilegio del genio que le indemniza de los dolores crecientes para él en proporción a la claridad de su conciencia; que le alienta en la triste soledad a que se ve condenado en medio de una muchedumbre heterogénea, depende de que la vida en sí, la voluntad y la existencia misma son un dolor perpetuo en parte despreciable, en parte espantoso; pero esta misma vida considerada como mera representación o reproducida por el arte se emancipa del dolor y constituye un espectáculo importante. Este lado del mundo que cae bajo el conocimiento puro y su reproducción por el arte... es el elemento del artista. El espectáculo de la objetivación de la voluntad le cautiva, ante él permanece atónito sin cansarse de admirarlo ni de reproducirlo (...) Ese conocimiento puro, profundo y verdadero de la esencia del mundo se en fin del artista

A. Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación* III.52

11. Referencias

11.1 Bibliografía

- Álvarez, V. S. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía?, *Enseñar y Aprender Filosofía* 10, pp. 11-36.
- Artola, J. P (2008). *Introducción a la estética*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Barz, W. (2019). The aporetic structure of philosophical problems. *Journal of Didactics of Philosophy* 3(1), pp. 5-18.
- Bayer, T. I. (2006). Art as symbolic form: Cassirer on the educational value of art. *Journal of Aesthetic Education* 40(4), pp. 51-64.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 19(2), pp. 265-280.
- Cassirer, E. (1955). *The Philosophy of Symbolic Forms* (4 vols.). New Haven, CT: Yale University Press.
- . (1979). *Symbol, Myth, and Culture: Essays and Lectures of Ernst 1935-1945*, D. P. Verene (Ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Díaz, G. (2019). Country report: Philosophy at secondary schools in Spain: Part I. *Journal of Didactics of Philosophy* 3(2), pp. 84-87.
- . (2020). Country Report: Philosophy at secondary schools in Spain: Part II. *Journal of Didactics of Philosophy* 4(1), pp. 34-37.
- García Hoz, V. (1991). *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*. Madrid: Rialp.
- Kutugata, A. (2017). Foros de discusión: herramienta para incrementar el aprendizaje en educación superior. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa* 29(1), pp. 9-16.
- Lokind, H. y Salwén, H. (2017). Team-teaching philosophy in upper secondary school. A Swedish experience. *Journal of Didactics of Philosophy* 1(1), pp. 21-37.

- López-Fernández, V. L. y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación* 29(1), pp.113-127.
- Mairal, J. B. (2011). Estética y formación humana: El valor de la estética en la educación. *Educación y Futuro* 24, pp. 205-219.
- Mija M. R. (2004). La importancia de la educación estética. *Revista Ensayos Pedagógicos* 2(1), pp. 19-28.
- Oosthoek, D. H. (2018). Country report: Philosophy at secondary schools in the Netherlands. *Journal of Didactics of Philosophy* 2(1), pp. 18-20.
- Platón. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1977.
- Posner, M., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., y Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. En C. Asbury y B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain*. Nueva York: Dana Press, pp. 1-10.
- Ruiz, T. G., Orts A. D., Martínez B. D., Marzá, D. G., Navarro. E. M., Ferriol, A. M., y Vidal. N. S. (2015). *Filosofía. 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana, pp. 260-274.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Torrens, D. B. (2019). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *PíxelBit. Revista de Medios y Educación* 36, pp. 141-149.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., y Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *Journal of Early Adolescence* 26(2), pp.186-205.
- Zanella, A. V. (2007). Educación estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica* 6(3), pp. 483-492.

11.2 Webgrafía

Textos filosóficos adaptados a Bachillerato.

<https://www.bachilleratocinefilo.com/2018/10/filosofia-1-bachillerato-tema-6.html>

Proyecto Educativo del Centro y Plan de Régimen Interno.

https://iesramonycajal.es/assets/proyecto_educativo_portada.pdf

11.3 Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa y todas las órdenes y Reales Decretos que la desarrollan. (LOMCE) (BOE de 10 diciembre de 2013).

Real Decreto 23/2014 de 12 de junio por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros en Castilla y León (BOCyL de 13 de junio de 2014).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de enero de 2015).

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 (BOE de 29 de enero).

ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación, y desarrollo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 8 de mayo).