

FACULTAD DE Filosofía y Letras

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



Universidad de Valladolid

"Programación Didáctica orientada a Historia de la
filosofía en clave LOMLOE: La crítica del capitalismo, el
pensamiento revolucionario de Karl Marx."

Autor: Óscar Garrido Conde

Tutora: María García Pérez

Curso Académico: 2022-2023

ÍNDICE

- Abstract	3
- Introducción	4
- Justificación Pedagógica – Filosófica	5
- Marco Legislativo	6
- Marco Teórico	7
- Objetivos del bachillerato	18
- Contribución de la materia al desarrollo de la etapa.	22
<u>Contribución Historia de la filosofía.</u>	23
<u>Contribución de la unidad didáctica</u>	26
- Unidades didácticas.	26
<u>Karl Marx y el materialismo Dialéctico</u>	29
Objetivos Unidad Didáctica	29
Metodología Docente	30
Materiales, recursos y actividades	32
Secuencialización	34
Evaluación	35
<u>Temporalización Unidades Didácticas</u>	39
- Atención a la diversidad	43
- Conclusiones	44
- Bibliografía	45
- Anexos	46

ABSTRACT

Resumen: en el siguiente escrito que podemos encontrar aquí, se plantea la cuestión de cómo podemos elaborar una programación didáctica para la asignatura de 2º de Bachillerato de historia de la filosofía que permita un desarrollo pleno del alumno para una sociedad mejor. Por esta cuestión, hemos acudido a diversos autores de la tradición marxista que se encargaron de esta misma cuestión desde la pedagogía para poder extrapolar sus enseñanzas a nuestros días teniendo en cuenta nuestro contexto actual.

Palabras Clave: pedagogía marxista, LOMLOE, Historia de la filosofía.

Abstract: In the following writing, the question is raised about how we can develop a didactic program for the subject of History of Philosophy in 2nd year of high school that allows for the full development of the student for a better society. For this matter, we have turned to various authors from the Marxist tradition who have addressed this very question from a pedagogical standpoint in order to extrapolate their teachings to our present day, taking into account our current context.

Keywords: Marxist pedagogy, LOMLOE History of Philosophy.

Introducción

En el siguiente escrito que aquí pasaremos a desarrollar a continuación, explicaremos en profundidad el desarrollo propuesto por nuestra parte de una programación didáctica pensada para la asignatura de historia de la filosofía correspondiente al curso de 2º de Bachillerato.

En el actual trabajo de fin de máster que aquí nos ocupa, elaboraremos todo un dossier basándonos en el marco legislativo de la actual ley educativa LOMLOE. Desgranaremos en los diferentes apartados del trabajo todos los parámetros necesarios requeridos para una correcta programación didáctica.

Incluida dentro de la programación didáctica, explicaremos en profundidad una unidad didáctica a modo de ejemplo metodológico sobre cómo se desarrollarían todas las restantes unidades a lo largo del año académico. En este caso, la unidad didáctica exhaustiva sería la relativa al tema sobre Karl Marx que encontramos en el apartado de contenidos del currículo de la materia referente en el BOCYL.

A su vez, como marco teórico desde donde partir, incorporaremos a diversos teóricos de las ciencias de la educación y a la pedagogía pertenecientes a la tradición marxista. Esto se debe a que, desde esta perspectiva, podremos establecer diferentes actividades docentes, recursos y una metodología que permita un desarrollo de las competencias LOMLOE de forma colectiva entre el profesor y el alumnado.

Es desde esta teoría que la tesis principal que pretendemos plantear en este trabajo de fin de máster es aunar la teoría pedagógica marxista al desarrollo competencial del alumnado aunando una tradición de la educación alternativa a la ley LOMLOE para la confección de una programación didáctica.

Justificación Pedagógica – Filosófica

Correspondiente al inicio de este escrito y antes entrar en profundidad con respecto al mismo, esclareceremos aquí cual es la justificación que podemos encontrar para llevar a cabo la tarea que se ha anticipado en la introducción de este.

Como bien hemos visto previamente, nuestra hipótesis principal en tratar de encontrar puentes entre aquellas ideas y herramientas que se diseñaron desde la tradición marxista con autores como Krúpskaya o Suchodolski con relación a la actual ley educativa LOMLOE.

Por nuestra parte, tenemos la idea de lograr una programación didáctica desde una teoría un tanto olvidada en las esferas de la pedagogía, aunque útil por su acercamiento y concepción de las necesidades y capacidades del alumnado.

Encontrar en estos autores formas de lograr una metodología diferente, pero con elementos ya sustentados en nuestro sistema educativo, es una ventana que nos brinda la oportunidad de plantear la actividad docente y los contenidos a impartir de una forma más honda y eficaz para con las tareas que nos planteamos.

A su vez, la unidad didáctica que se plantea a modo de ejemplo desarrollado para el resto de la programación comprende a la teoría referida al autor Karl Marx y a su materialismo dialéctico. La razón de esta elección es que unida a la metodología y al marco teórico sobre el cual construiremos nuestra programación, pueden resultar en una comprensión profunda de todos aquellos cambios sociales y aquella capacidad de transformación en la que resultó el impacto de la teoría de Marx para nuestro mundo actual.

Así pues, elegimos este autor por su importancia y relevancia dentro del canon filosófico y sus consecuencias hasta nuestros días, mientras que por otro lado elegimos a los teóricos de la tradición marxista como pedagogía por sus notorias aportaciones y sus potentes herramientas educativas.

Marco Legislativo

Para la realización de la presente programación didáctica hemos de especificar el marco legislativo dentro del cual encuadramos nuestra actividad docente. En el presente, nos encontramos circunscritos a las directrices desarrolladas en el Real Decreto 243/2022 del 5 de abril donde podemos ver la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de Bachillerato, concretada esta a su vez por el Decreto 40/2022 del 29 de septiembre donde encontraríamos la ordenación del currículo de la etapa de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla y León.

A su vez el sistema educativo actual se rige por la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre como modificación de la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de educación, es decir, ley LOMLOE como modificación de la ley LOE.

Cabe mencionar, que en el momento en el que estamos redactando esta unidad didáctica, la aplicación de la legislación LOMLOE, se ha llevado a cabo en los cursos impares de todas las etapas obligatorias y postobligatorias de educación. Es por esta razón que 2º de Bach actualmente se encuentra regida por la legislación anterior. Aun así, realizamos este escrito bajo la ley LOMLOE bajo el pretexto de que en el próximo curso académico (2023-2024) se aplicará esta nueva legislación en los cursos pares dentro de los cuales entraría el curso al cual estamos dirigiendo esta unidad didáctica.

Marco Teórico

En el siguiente apartado que aquí nos ocupa, pasaremos a explicar detenidamente cuales son los autores y las teorías de las cuales partimos y sobre las cuales construimos nuestra propuesta pedagógica para la consecuente elaboración de esta programación didáctica.

Como mencionábamos en la introducción de este trabajo de fin de máster, nuestra idea aquí principalmente es la de la elaboración de una programación correspondiente a todo un curso escolar para la materia de historia de la filosofía basándonos en las aportaciones de diversos pedagogos cercanos a la corriente filosófica del marxismo.

Es por esta razón que, en las siguientes páginas de este documento, rescatamos diversas ideas, principios y tesis propuestas desde el área de las ciencias de la educación y de la pedagogía de escritores que encontraron en el marco histórico de la Unión Soviética del siglo XX, el desafío de elaborar una teoría educativa a la altura de las circunstancias y casuísticas del momento.

Nuestra tarea principal con la profundización en el marco teórico en el cual tenemos pensado movernos, es extraer y dilucidar de entre todas las alternativas planteadas durante los años de 1917 a 1991, cuales son aquellos conceptos que nos pueden ser útiles a día de hoy al plantear una estrategia docente y una programación didáctica que tenga como fin el pleno desarrollo personal y educativo del alumnado en consonancia con el marco legislativo LOMLOE.

Así pues, comenzaremos por explicar cuales fueron los tres grandes momentos de la pedagogía marxista a lo largo del siglo XX para poder trazar una cronología eficaz que nos permita comparar entre etapas y pedagogos y por ende entre conceptos, herramientas, metodologías...

Los tres autores y sistemas pedagógicos principales en los que dividiríamos dicha cronología vendrían a ser principalmente Nadezhda Krúpskaya, Anton Makarenko y finalmente Bogdan Suchodolski respectivamente.

En una primera instancia N. Krúpskaya, se situaría durante los años inmediatamente posteriores a la experiencia revolucionaria rusa de 1917. Su influencia como educadora se vería plasmada en la planificación escolar de la URSS hasta el año 1927, pues fue ella una de las principales diseñadoras de la totalidad del sistema educativo al momento del cambio de régimen.

La idea fundamental tras la propuesta pedagógica de Krúpskaya es el denominado “método complejo” como axioma principal para la edificación del planteamiento de una pedagogía para el desarrollo del alumnado. Este método complejo alude a la idea de la elaboración de una etapa educativa desmarcada de una asignación estanca de diferentes asignaturas por las cuales ha de pasar el alumno escindidas entre si y sobre todo alejada del resto de áreas vitales del ser humano en su cotidianidad.

Así pues, la autora plantea la idea de una educación integradora donde los diversos ámbitos del conocimiento se entremezclen entre si y vayan acompañados de la participación del alumno en aspectos que no se encuentren estrictamente circunscritos a la escuela como pudieran ser el ámbito cultural y artístico, el ámbito del hogar y las tareas reproductivas o el mundo del deporte. Es mediante este método complejo, que se pretendía conseguir la instrucción del alumno en unos conocimientos y disciplinas guiados por el interés y la curiosidad del alumno en su realidad total más cercana.

“El método complejo se identifica principalmente por la eliminación de un currículo dividido en materias, y en cambio propone una articulación interdisciplinaria de la cotidianidad de los niños a partir de la investigación de su entorno y sus intereses. Para sus defensores, el método complejo garantizaba la combinación entre enseñanza y trabajo como fuente de desarrollo y de educación; la formación libre y sin presiones de la personalidad del niño y, sobre todo, la participación real de los alumnos en la

dirección de los aspectos escolares. En general, la adopción del método complejo se acercaba al ideal marxista de la educación politécnica.”¹

Posteriormente a la llegada al poder de Stalin, a partir del año 1928 se comenzaría a cambiar este tipo de enseñanza basada en el método complejo de Krúpskaya en pro de un modelo educativo mucho más estricto, disciplinado y menos holístico dejando atrás el interés vital del alumnado como uno de los ejes centrales de la educación.

Estaríamos hablando del modelo de enseñanza llevado a cabo por Anton Makarenko, pedagogo soviético cuya teoría educativa se vería cristalizada tras en su obra más prolífica “Poema Pedagógico”. En este ensayo novelado Makarenko comenta cual su experiencia como docente en las colonias de Gorky y Dzerzhinsky, donde se encontraban centros de educación juvenil experimental para jóvenes y adolescentes convictos durante los años de 1920 a 1935.

En dichos centros el transcurrir cotidiano del alumnado era uno donde se encontraban viviendo en colectividad constante y en donde todos colaboraban y aportaban al mantenimiento y el desarrollo de la vida diaria del propio centro. Las tareas reproductivas eran repartidas entre los allí presentes de forma rotativa.

A su vez, este transcurrir colaborativo se mezclaba con el ámbito del estudio pues existían clases teóricas más cercanas a una metodología docente propia de la clase magistral donde se impartían diversas materias del ámbito de las ciencias y las humanidades.

La idea detrás de construir un ambiente en donde todos los jóvenes allí residentes dormían, comían, estudiaban y se ayudaban mutuamente sin estar en ningún momento el profesor exento de todas estas tareas, era la pretensión de construcción de una comunidad, una colectividad que entrañase en su seno el ámbito académico y el ámbito del trabajo.

Es precisamente gracias a esta idea de colectividad donde se unifican ambas esferas, que el pedagogo Makarenko narra en sus obras como su intención principal era

¹ Hernández Salamanca, O.G. La pedagogía socialista en la URSS. Rollos Nacionales. 52.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2283>

lograr la formación de los individuos que les permitiera desarrollarse a su vuelta a la sociedad pudiendo desenvolverse sin problemas ante las exigencias y necesidades sociales del momento histórico en el que se encontraba por aquel entonces la Unión Soviética.

“La colectividad solo es posible a condición de que una a la gente en torno al cumplimiento de tareas de evidente utilidad social.

El sistema educacional soviético se distingue de otros por ser socialista; por ello, nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebimos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del país soviético.

Todo esto transmite a nuestra posición pedagógica rasgos completamente específicos. El desarrollo de nuestra lógica docente y de nuestro trabajo debe partir de la tarea que promueve la sociedad, y esta tarea se expresa ya en la propia forma de nuestra organización educacional, en la colectividad.”²

Como se puede extraer de esta cita del propio Makarenko, la concepción del alumnado a través de esta metodología pedagógica busca y persigue en último término el ser capaz de dotar a los integrantes de dicha colectividad la capacidad y la conciencia de agencia social.

Entender al alumno no como mero objeto de estudio científico, sino como integrante y garante social el cual ha de ser capaz de desenvolverse y desarrollarse plenamente en la colectividad en la que se encuentra, así como ser el motor de cambio el cual transforme y cree el futuro que tiene por delante la sociedad en la que se ve constantemente inmerso.

Si bien estas son las principales tesis que podemos sustraer de la teoría de Makarenko, la realidad efectiva que se dio en las colonias de Gorky y Dzerzhinsky fue diferente.

² Makarenko, A. La colectividad y la educación de la personalidad. (1ªed.). Moscú, Rusia. Progreso (1977) 64.

El resultado de esta unión entre las áreas del trabajo y del ámbito como axiomas para la consecutiva construcción de una colectividad efectiva, fue la instrucción de obreros y trabajadores formados disciplinados cuya agencia, acción y pensamiento quedaban circunscritos a la voluntad y necesidad de la organización de un único partido político.

Esta conclusión resulta, además, una contradicción en si misma para muchas de las tesis marxistas que se venían desarrollando desde mediados y finales del siglo XIX, pues si como bien hemos explicado ya antes, existía una pretensión honesta de involucrar el ámbito del trabajo manual e intelectual en Makarenko, la realidad acababa siendo una división sino más abrupta de la ya existente en la época.

Es decir, que si bien en un principio, todo el trabajo involucrado en las diferentes colonias de alumnos convictos se suponía como liberador gracias a su intención emancipatoria de los mecanismos del capital, la alternativa efectiva en la que acabó resultando fue en una reproducción de la división del trabajo y en un disciplinamiento del alumnado acrítico bastante poco pedagógico.

Llegados a este punto, podemos ya establecer una clara diferenciación entre el modelo pedagógico propuesto por Krúpskaya y el de Makarenko si bien ambos comparten un elemento común, la integración del trabajo y lo académico.

“Si para los defensores del método complejo el trabajo era importante porque permitía a los niños entender la sociedad y satisfacía la educación politécnica; para Makarenko el trabajo productivo y controlado era importante en sí mismo y su razón estaba en la generación de trabajadores disciplinados.”

La principal divergencia entre ambas concepciones pues, como podemos apreciar, era la identificación de la unificación como ambas esferas en función de si suponían una medida para una tarea superior, como podemos observar por parte del método complejo (Gilberto Hernández, 2013), o si suponía un fin en sí mismo respondiendo en ese caso a la mera tarea de la disciplina acrítica.

Por último, como adelantamos en los párrafos introductorios de este apartado, quedaría hablar del tercer modelo pedagógico existente dentro de la tradición marxista.

Estaríamos hablando en este caso del estudioso Bogdan Suchodolski, el cual vio su época de producción filosófica, así como la implantación de sus principios en el modelo educativo de la URSS durante los años posteriores a la muerte de Stalin e incluso en la época inmediatamente posterior al fin de la Unión Soviética.

Durante el año 1953 y el año 1956, se produjo un proceso que pretendía dar marcha atrás con las reformas y las políticas llevadas a cabo durante el mandato del Stalin como secretario general del partido. Esto llevo irremediabilmente también, a cambiar el modelo educativo planteado durante aquella época el cual, como ya hemos visto, estaba principalmente inspirado en la experiencia de las colonias donde Anton Makarenko llevó a cabo su labor.

Especialmente durante la década de los 60, es donde encontraríamos un gran paquete de reformas educativas que implementarían y llevarían a la praxis las tesis principales planteadas por Suchodolski, siendo este modelo el más longevo de la historia de la URSS.

Los ejes centrales en los que se sustenta la fundamentación pedagógica de Suchosdolski son: la tesis de relación dialéctica entre el individuo y la sociedad; y el futuro como construcción.

Con respecto a la distinción entre la existencia del individuo y la sociedad, esta idea será fuertemente criticada por Suchodolski en tanto en cuanto es una práctica que achaca a modelos pedagógicos anteriores. El hecho de elaborar una metodología que escinda ambas realidades, la individual y la colectiva en torno a la formación y educación del alumnado, para el autor, no resulta si no en un modelo que lo que pretende es formar a individuos que se adaptan a las condiciones laborales establecidas por las dinámicas de la sociedad burguesa.

Tenemos que entender que, en este punto, Suchodolski trata la clásica cuestión pedagógica de los fines de la educación, donde, para él, ante un momento histórico donde las demandas sociales de la URSS suponían la creación de una realidad socialista fuerte capaz de superar las dinámicas de mercantilización y automatización de la vida

del capital, era necesario la constitución de una educación y una pedagogía que desarrollase la conciencia del alumnado y su conocimiento científico del mundo.

Precisamente, el hecho de establecer un modelo educativo que desligue el ámbito académico del social, los aspectos morales de los intelectuales, el estudio del trabajo y en definitiva, el individuo de lo social y cultural, acaba cayendo en una aceptación acrítica por parte de los individuos de los mecanismos que le alienan como trabajador. Es decir, fomentan y legitiman un futuro incierto donde los individuos poseen nula capacidad de intervención social para la construcción de un mundo más justo.

Será de esta idea de la que Suchodolski se posiciona en contra y busque una educación donde todas estas áreas que se presentan como dicotómicas en modelos pedagógicos anteriores, aquí se encuentren integrado entre sí de forma dialéctica. Esta hipótesis se ve bastante cercana a la ya expuesta previamente por Krúpskaya y su método complejo como forma de educación politécnica que aúne todos los aspectos de la vida del alumnado motivado por sus intereses.

A este punto volveremos más adelante cuando entremos en cuales aquellas ideas que recogeremos para la elaboración de nuestra programación.

Con respecto al otro polo central de la teoría del autor, señalaríamos la concepción propiamente dialéctica ya no solo del individuo con el colectivo, si no del colectivo con el futuro al que aspira.

La tesis principal aquí se sustenta en la idea profundamente marxista del ser social intrínsecamente vinculado con el medio en el que se encuentra circunscrito hasta el punto en que ambos son inseparables, indisociables. De aquí se deriva la clásica tesis marxista de que son las condiciones materiales y sociales las condicionantes de la conciencia del sujeto y, por ende, de la clase, y no al revés.

Pero esta hipótesis no debe de entenderse de manera necesaria y determinista, el dónde el sujeto es una mera producción del devenir histórico donde él no posee ninguna capacidad de transformación del presente, cuyo futuro es incierto e indeterminado.

Por el contrario, si bien es cierto que en todo futuro existe una incertidumbre, la idea de Suchodolski es precisamente aquella que eduque a el alumnado de tal forma que sean creadores del porvenir hacia los fines y valores que se planteen socialmente de tal forma que este porvenir no surja del mero azar o, siguiendo con la línea marxista, en el desarrollo del capital.

Así pues, la mejor forma de sintetizar esta idea principal de Suchodolski se resumiría en el siguiente párrafo (Gilberto Hernández, 2013):

“Desde el presupuesto de la constante transformación del medio donde se nutre el hombre, no hay lugar para un férreo determinismo, lo que coloca a Suchodolski en una posición en la que el propio Marx fue ambiguo pero que como educador se ve obligado a adoptar. No puede consistir la educación en la donación de un mundo hecho, sino en la donación de un mundo hecho y por hacer, al mismo tiempo. Ahí es donde se sitúa el joven y ahí es donde el factor futuro entra en acción para transformar el presente.”

Es precisamente por esta concepción del futuro a construir desde un presente existente y condicionado, que el autor vuelve a plantear un modelo educativo y pedagógico dialectico entre individuo y sociedad como forma de creación real de un futuro a voluntad del colectivo. Por esta razón, a la hora de ejercer una actividad docente que se oriente según estos axiomas, no podemos pretender desligar las diversas áreas de la existencia en las que el alumnado se encuentra.

Teniendo en cuenta ambos pilares, el autor propondrá una metodología que sea capaz de educar al sujeto en el conocimiento del mundo en sus diversas facetas, pero siempre bajo la mirada de la potencialidad del propio sujeto para la transformación social. Es por esta razón que finalmente Suchodolski propone una pedagogía que no aspire al mero conocimiento por el conocimiento, sino al conocimiento por el cimiento.

Es decir, que en este autor veríamos (Gilberto Hernández, 2013) como *“su propuesta educativa no se dirige hacia la educación de la ciencia, el arte o la técnica; sino a través de la ciencia, a través del arte y a través de la técnica. Esto implica una concepción educativa en donde los saberes se constituyen en medios y no en fines en sí mismos.”*

Una vez visto en profundidad los tres grandes marcos de la pedagogía marxista a lo largo del siglo XX, a continuación, y para finalizar este apartado, pasaremos a explicar cuales son aquellos elementos de estos modelos que nos pueden resultar útiles al extrapolarlos a nuestra realidad actual.

De esta forma, podremos establecer una metodología y una programación didáctica que se sustente en la pedagogía marxista en consonancia a su vez con las premisas y el espíritu de la ley educativa LOMLOE.

Con esta intención en mente la pedagogía marxista nos puede brindar importantes conceptos y formas metodológicas que nos sean de suma importancia a la hora de lograr un desarrollo competencial en el alumno. Dicho desarrollo competencial, es una de las novedades y de las bases sobre las que se erige la propia LOMLOE, quitando el foco en los estándares de aprendizajes.

Esta idea se puede ligar de forma directa con la teoría de Bogdan Suchodolski, pues como veíamos anteriormente, la idea del autor es emplear los diversos conocimientos como medio para lograr un pleno potencial en el alumnado de tal forma que logremos de este un individuo capaz de desarrollarse en la vida cotidiana y social.

Esta idea de las competencias de la LOMLOE, además casa de forma perfecta con una metodología polivalente como se venía discutiendo desde el método complejo con Krúpskaya y también con el propio Suchodolski. La razón de esta idea es que estas competencias, si bien se encuentran definidas con respecto a que significan cada una, no se construyen como disciplinas estancas que separan la vida del alumno en la escuela de su vida diaria. Por el contrario, pretenden lograr un avance en la personalidad del alumno constante, relacionándose así con una metodología que integre ámbitos y no que los separe, tal y como explicábamos con Suchodolski.

Prueba de esto la encontramos acudiendo al documento del BOCYL³ con relación a las competencias clave en la etapa del bachillerato:

³ Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

- “No hay límites diferenciados entre las distintas competencias, sino que se solapan y entrelazan entre sí. Determinados aspectos en un ámbito apoyan la competencia en otro.”
- “No existe jerarquía alguna entre las competencias. Todas ellas se consideran igualmente, importantes ya que cada una contribuye a una vida exitosa en la sociedad del conocimiento.”
- “Todas las competencias se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, y, a su vez, se desarrollan a partir de los aprendizajes que se produzcan en las mismas.”

Por otra parte, como veíamos y anticipábamos con respecto a la tesis del futuro como construcción con Suchodolski, la importancia del alumnado y de una educación que integre todos los aspectos en los que se encuentra de forma holística, persigue la construcción de forma activa de un futuro para la sociedad en base al presente en el que se encuentran y guido por unas necesidades colectivas.

A este respecto, si trasladamos esta hipótesis hasta nuestros días, es menester comentar que si bien, en el momento de la producción filosófica del autor y en su contexto histórico, dichas necesidades se postulaban ante la creación de un futuro socialista, hoy no encontramos el mismo horizonte.

Ahora bien, eso no quiere decir que no estemos de acuerdo con la idea que subyace, de hecho, lo estamos. Es necesario desarrollar al alumnado de tal forma que se involucre en la realidad en la que se encuentra con el fin de conseguir un progreso en la sociedad. De esta forma, encontramos en el documento del BOE, el decreto ley de la LOMLOE, un párrafo que entronca con esta idea:

“Al mismo tiempo, la ley reformula, en primer lugar, la definición de currículo, enumerando los elementos que lo integran y señalando a continuación que su configuración deberá estar orientada a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual, sin que en ningún caso ello pueda suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del

derecho a la educación. En consonancia con esta visión, la ley, manteniendo el enfoque competencial que aparecía ya en el texto original, hace hincapié en el hecho de que esta formación integral necesariamente debe centrarse en el desarrollo de las competencias.”⁴

Encontraríamos aquí como podemos ligar esta metodología marxista para con el alumnado, y desde los planteamientos de la LOMLOE, un desarrollo pleno del alumno en pro de una sociedad donde consigamos un progreso real en términos de igualdad, sostenibilidad y fomento de los derechos humanos desde el marco de la democracia en la que nos encontramos.

Desde esta premisa, en conjunción con los autores que hemos visto, y la ley educativa LOMLOE, es como buscaremos realizar una programación didáctica holística donde el objetivo del conocimiento sea el desarrollo del alumnado para con la sociedad en la que nos encontramos en último término.

⁴ - Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Objetivos del Bachillerato

En el apartado en el que nos encontramos actualmente, pasaremos a observar cuáles son los principales fines existentes en la nueva ley educativa LOMLOE para con la etapa de Bachillerato, así como su consecuente desarrollo competencial.

Si acudimos directamente al documento del BOE (BOE, 2022) donde encontramos el decreto ley de la LOMLOE, encontraremos como en el artículo 4, se habla de cuáles son los fines para los cuales está concebido desde este marco esta etapa. Donde vemos redactado como su finalidad principal es la de afianzar y desarrollar una formación y madurez intelectual en el alumno; aquellas actitudes que le permitan una capacidad social al incorporarse a la vida activa, así como la adquisición de las competencias clave indispensables.

A su vez, dirigiéndonos al artículo 7 del mismo (BOE, 2022), hallaríamos aquellos objetivos a los que se busca contribuir con la inserción del alumnado en esta etapa. Algunos de los más reseñables de entre los 14 que encontramos serían los siguientes:

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos.
- Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

Estos son algunos de los objetivos que encontramos a realizar en la etapa de bachillerato y que, como veremos más adelante en el apartado referido a la contribución de Historia de la filosofía al Bachillerato, son aquellas que, desde nuestra área y en base a nuestra metodología, podemos potenciar de forma más directa. Eso no quiere decir que las demás sean menos importantes o que las dejemos de lado, sino que, desde nuestra metodología, reforzaremos de una forma más directa y colaborativa con el alumnado.

Por otro lado, tanto los fines como los objetivos de la etapa de bachillerato, si bien buscan las metas que hemos planteado previamente y que encontramos en el propio escrito del decreto ley, también hallaríamos aquellas competencias clave transversales a todas las materias de Bachillerato.

Estas competencias, como hemos explicado previamente en el marco teórico, vendrían a ser aquellas aptitudes que, como docentes, hemos de potenciar y desarrollar con nuestros recursos, materiales y metodologías en el alumnado.

Estas competencias clave transversales, que a su vez vienen desgranadas en diversos descriptores operativos las podemos encontrar redactadas en el documento del BOCYL del 30 de septiembre de 2022.

Con respecto a los descriptores operativos en cuestión estos los encontramos en cada una de las competencias clave, y también a su vez, en las competencias específicas de cada materia. Estos descriptores vendrían a explicar de forma concreta, detallada y exhausta, los niveles de desarrollo en los que se dividen cada una de las competencias.

Estos descriptores operativos se pueden encontrar en forma de tabla relacional en el primer anexo de este trabajo de fin de máster.

Volviendo con las competencias clave en sí, estas vendrían a ser las siguientes independientemente de la materia en cuestión (BOE, 2022):

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

“La competencia en comunicación lingüística es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral (escuchar y hablar), escrita (leer y escribir) o signada, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas contextos.”

Competencia plurilingüe (CP)

“La competencia en comunicación plurilingüe es la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para el aprendizaje y la comunicación. En líneas generales, comparte las principales capacidades de la competencia en comunicación lingüística, es decir, identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral, escrita y signada en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual.”

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

“Competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemático, junto a sus herramientas de pensamiento y representación, al objeto de describir, interpretar y predecir distintos fenómenos que permitan resolver problemas en situaciones cotidianas.”

Competencia digital (CD)

“La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, seguro, crítico, saludable, sostenible y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.”

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

“La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios.”

Competencia ciudadana (CC)

“La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente de forma responsable y constructiva en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, a la organización del trabajo, a las estructuras sociales, económicas, culturales, jurídicas y políticas, así como al conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso con la sostenibilidad, en especial con el cambio demográfico y climático en el contexto mundial.”

Competencia emprendedora (CE)

“La competencia emprendedora es la habilidad de la persona para actuar con arreglo a oportunidades e ideas que aparecen en diferentes contextos, y transformarlas en actividades personales, sociales y profesionales que generen resultados de valor para otros.”

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

“La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar diferentes formas en que las ideas, las emociones y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales.”

Contribución de la materia al desarrollo de la etapa

Una vez especificado en el apartado anterior cuales son aquellos objetivos y fines de la etapa de bachillerato, así como sus consiguientes competencias claves y descriptores operativos, pasaremos a continuación en este epígrafe a observar de que manera desde nuestra área se fomentan y potencian dichos elementos.

Este apartado del trabajo de fin de máster contará con dos subapartados principales, por un lado, el actual en el que nos encontramos donde trataremos de forma general las aportaciones desde la materia de Historia de la filosofía.

Posteriormente, en el siguiente subapartado hablaremos de cómo desde nuestra programación didáctica general y en concreto desde la unidad didáctica sobre Karl Marx en concreto, y siempre partiendo desde el marco teórico propuesto, conseguiremos contribuir a los objetivos de la etapa de Bachillerato.

Es precisamente mediante esta concreción en la unidad didáctica, donde encontramos la fundamentación curricular necesaria para la programación aquí propuesta.

Contribución Historia de la filosofía al desarrollo de la etapa

En un primer momento, como comentábamos previamente, pasaremos a ver cuales son aquellas competencias específicas que podemos encontrar si acudimos directamente al currículo de la asignatura de Historia de la filosofía para 2º de Bachillerato.

Estas competencias específicas vendrían a significar principalmente la concreción de las competencias clave que hemos visto previamente a tenor de atender a cada materia concreta que encontramos durante la etapa de bachillerato.

Estas competencias específicas, a su vez, se relacionan mediante descriptores operativos con las competencias clave transversales a todas las demás materias.

Dichas competencias específicas han sido extraídas de el documento del BOCYL correspondiente al currículo de la asignatura de Historia de la Filosofía (BOCYL, 2022) y serían las siguientes:

Competencias Específicas	Descriptorios Operativos Asociados
<p>1. <i>Buscar, analizar, interpretar, conocer, producir y transmitir información relativa a hechos histórico-filosóficos, a partir del uso crítico y seguro de fuentes y el dominio de técnicas sencillas de investigación, para generar conocimientos y producciones propias acerca de la historia de los problemas e ideas filosóficos.</i></p>	<p>CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CP2, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.</p>
<p>2. <i>Reconocer las normas y pautas de la argumentación y el diálogo filosóficos, mediante la identificación y análisis de las mismas en distintos soportes, para aplicarlas con rigor en la construcción y exposición de argumentos y en el ejercicio del diálogo con los demás.</i></p>	<p>CCL1, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.1, CC2, CC3, CE1, CCEC1, CCEC3.2.</p>
<p>3. <i>Conocer, comprender y explicar las diferentes concepciones y teorías filosóficas históricamente dadas, mediante el acercamiento a sus fuentes y el trabajo crítico sobre las mismas, para desarrollar el conocimiento de un acervo que constituye parte esencial del patrimonio cultural común.</i></p>	<p>CCL2, CCL3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>
<p>4. <i>Reconocer y entender la naturaleza esencialmente plural y diversa de las concepciones y las teorías filosóficas históricamente dadas, así como su relación con problemas de carácter científico, mediante su puesta en relación dialéctica, de confrontación y complementariedad, para generar una concepción compleja y dinámica de la historia del pensamiento, y promover una actitud, tolerante y comprometida con la resolución racional y dialogada de los conflictos.</i></p>	<p>CCL2, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>

<p>5. Reconocer el modo en que se han planteado sucesivamente, a través de distintas épocas y concepciones, los mismos interrogantes filosóficos, mediante el conocimiento, análisis e interpretación de textos y otros modos de expresión tanto filosófica, como más ampliamente cultural, históricamente dados, para afrontar tales problemas a partir de la reflexión crítica sobre el conocimiento de lo aportado por la tradición.</p>	<p>CCL2, CCL4, STEM4, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>
<p>6. Reconocer las formas diversas en que los interrogantes filosóficos y sus intentos de respuesta se han presentado históricamente en otros ámbitos de la cultura, mediante el análisis interpretativo de textos y otras manifestaciones pertenecientes a esos ámbitos, para promover una concepción sistemática, relacional y compleja de la historia de la cultura occidental y del papel de las ideas filosóficas en ella.</p>	<p>CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>
<p>7. Analizar problemas fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica de distintas posiciones histórico-filosóficas relevantes para la comprensión y discusión de aquellos, para desarrollar la autonomía del juicio y promover actitudes y acciones cívica y éticamente consecuentes.</p>	<p>STEM5, CPSAA1.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.</p>

	CCL					CP		STEM					CD					CPSAA					CC				CE					CCEC												
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA1.1	CPSAA1.2	CPSAA2	CPSAA3.1	CPSAA3.2	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3.1	CCEC3.2	CCEC4.1	CCEC4.2						
Competencia Específica 1	✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓		✓		✓							✓																					
Competencia Específica 2	✓				✓				✓	✓											✓								✓															
Competencia Específica 3		✓	✓																						✓	✓	✓																	
Competencia Específica 4		✓																							✓	✓	✓																	
Competencia Específica 5		✓		✓								✓												✓	✓	✓	✓																	
Competencia Específica 6		✓												✓											✓	✓	✓																	
Competencia Específica 7													✓						✓						✓	✓	✓	✓	✓															

Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de la etapa

Con el planteamiento de la unidad didáctica ejemplificadora referente a Karl Marx que ente trabajo de fin de máster exponemos, en este apartado pasaremos a contemplar algunas notas sobre cuales son aquellas aportaciones que plantea al desarrollo de la etapa nuestra metodología.

La forma de trabajar y de diseñar una programación con los pilares de la colaboración y el trabajo conjunto, como bien hemos comentado en el apartado del marco teórico, lo que busca el fundamentar el conocimiento como estructura sobre la cual desarrollar las capacidades y competencias del alumnado.

Es precisamente por esta razón que de la forma en la que, como veremos más adelante en profundidad, hemos planteado la creación de recursos y materiales, las actividades grupales etc encontramos en la unidad didáctica y sus cimientos procedentes de la pedagogía marxista, una clara aportación a cuestiones tales como:

- Una educación que sea propicia a la ciudadanía democrática para una construcción de una sociedad más justa. Al fin y al cabo, ya hemos mencionado aquí que entendemos al alumnado como condición necesaria para la transformación del presente.
- El fomento de un espíritu crítico, maduro y respetuoso con los demás. Esto lo logramos gracias a la dinámica colaborativa que rige todas las sesiones, pues es en el debate y en el cuestionamiento donde se entrenan estas capacidades.
- A su vez, las cuestiones relacionadas con la investigación científica, el conocimiento del mundo, su cuestionamiento y la valoración de las diversas realidades del mundo para la creación de mejores formas de vida. Un ejemplo de esta contribución sería, aunque de forma implícita, la actividad extraescolar referente al huerto urbano, donde los alumnos pueden comprender mejor como estos avances han fomentado un progreso considerable en la humanidad.

Unidades Didácticas, secuencialización y temporalización

En el siguiente apartado que aquí nos acontece de este trabajo de fin de máster, pasaremos a explicar y señalar cual es el planteamiento de temporalización que pretendemos seguir para la correcta enseñanza de las diversas unidades didácticas previstas para el curso de 2º de bachillerato referente a la materia de Historia de la Filosofía.

Así pues, en un primer momento veremos en este epígrafe la unidad didáctica referente al autor Karl Marx en profundidad a modo de ejemplo de como esta pensado el desarrollo del resto de unidades didácticas que aquí también comentaremos.

Posteriormente, procederemos a realizar la temporalización pertinente del resto de unidades didácticas correspondientes a tenor de contemplar una buena organización del tiempo del que disponemos durante un curso académico para la impartición de todos los contenidos de la asignatura.

Antes de entrar con el desarrollo de la unidad de ejemplo, cabe explicar en esta introducción cuales son las notas generales que se extrapolan de dicha unidad al resto para lograr un diseño uniforme a lo largo de la planificación de toda la programación didáctica.

Nuestra finalidad con la redacción y posterior aplicación dentro del aula de esta unidad didáctica y por ende del resto, se puede desgranar en los siguientes objetivos:

- Establecer los contenidos relativos al apartado del currículo de 2º de bachillerato sobre el autor Karl Marx.
- Esclarecer y emplear una metodología que ligue los contenidos al desarrollo de unas competencias transversales y específicas en el alumnado.
- Elaborar y usar una serie de materiales y recursos para la docencia en el espacio del aula como consecuencia de un trabajo colectivo entre alumnado y profesor.

- Realizar tareas, actividades y ejercicios alternativos a la dinámica de la mayoría de las sesiones con el fin de un mejor desarrollo de las competencias transversales y los objetivos de etapa.
- La aplicación de una metodología y un proceso educativo que parten de los axiomas del marco teórico que hemos establecido previamente.
- Crear una unidad didáctica extrapolable a las demás que permita el desarrollo competencial y personal del alumnado de forma colaborativa en el aula.

Con estos ejes en mente, planteamos esta unidad didáctica como una situación de aprendizaje en donde a través de la obra filosófica de K. Marx, consigamos desarrollar y potenciar una serie de competencias y aptitudes unidas a unos contenidos en concreto.

También pretendemos con el desarrollo de esta UD, desarrollar y alcanzar los objetivos de etapa (bachillerato en este caso) redactados dentro del currículo de la asignatura acotado a la comunidad autónoma de CyL y que previamente hemos visto en profundidad en un epígrafe anterior de este trabajo de fin de máster.

Para poder desarrollar correctamente la temporalización de todas las unidades didácticas, adjuntaremos aquí el calendario escolar oficial aportado por la comunidad autónoma de Castilla y León para el curso escolar 2023-2024.

CALENDARIO ESCOLAR 2023-2024

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3							1			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30			
							30	31												
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					26	27	28	29			
MARZO							ABRIL							MAYO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31		
JUNIO																				
L	M	X	J	V	S	D														
					1	2														
3	4	5	6	7	8	9														
10	11	12	13	14	15	16														
17	18	19	20	21	22	23														
24	25	26	27	28	29	30														

Legenda:

	Inicio de curso (1)
	Inicio de curso (2)
	Inicio de curso (3)
	Inicio de curso (4)
	Inicio de curso (5)
	Inicio de curso (6)
	Fin de curso (1)
	Fin de curso (2)
	Fin de curso (3)
	Vacaciones escolares
	Días no lectivos
	Fiestas laborales

Unidad Didáctica:

Karl Marx y el materialismo dialéctico.

Comenzando con el propio desarrollo de la unidad didáctica de ejemplo para la programación anual del curso escolar, hemos elegido al autor Karl Marx y su consecuente método filosófico.

Esta unidad didáctica se plantea como una situación de aprendizaje establecida dentro del marco de la LOMLOE y es mediante este ejemplo que veremos todos aquellos elementos necesarios para el desarrollo de la programación en su totalidad basándonos en el marco teórico ya explicado desde el que partimos.

Cabe aclarar antes de comenzar, que algunos de los elementos fundamentales de la unidad didáctica se encuentran ya explicados en otros apartados de este trabajo de fin de máster. Estos son, la introducción de esta, el marco legislativo sobre el que se rige, las contribuciones de la UD a la etapa de Bachillerato, así como su fundamentación curricular en el apartado de contribuciones de la materia a la etapa de Bachillerato.

Objetivos de la Unidad Didáctica

En un primer momento, atendiendo a cuáles son los objetivos principales que nos planteamos entrando con esta unidad didáctica en concreto, plantearemos las siguientes cuestiones:

- Que el alumno conozca en profundidad las aportaciones a la historia de la filosofía por parte de Karl Marx.
- Que el alumno sea capaz de relacionar dichas aportaciones con respecto a autores posteriores y previos.
- Que el alumno sea capaz de extrapolar la teoría del autor a la realidad actual.
- Que el alumno conozca y trabaje materiales y recursos directamente relacionados con la teoría de Karl Marx.

- Desarrollar una capacidad teórica en el alumno de tal manera que sea capaz de someter a crítica al autor.

Una vez enumerados cuales son nuestros objetivos principales a la hora de explicar en el aula el materialismo dialectico de Marx pasaríamos a explicar cuál es la metodología que pretendemos usar para esto.

Metodología Docente.

La forma en la que plantemos transcurrir el devenir de las clases con los alumnos en las diferentes sesiones, esta fuertemente vinculada con el marco teórico que explicamos previamente en uno de los epígrafes principales de este trabajo de fin de máster.

Como veíamos en su momento, nuestra intención con la programación didáctica y por ende con esta unidad en concreto, es ser capaces de imbuir a los alumnos del contenido correspondiente de tal forma que se plantee como un medio, no como un fin.

Con esto estaríamos haciendo alusión a nuestras conclusiones tras el estudio de y la recogida de las teorías de Suchodolski y Krúpskaya. Por esta razón, nuestra metodología principal dentro del aula sería una colaborativa entre el alumnado y el profesor.

Así pues, nuestro proceder principalmente estaría cercano a lo que suele considerarse clase magistral pues nosotros actuaríamos a modo de guía que explica los contenidos en cuestión. Ahora bien, esta actividad docente magistral se plantea en esta programación como se ha dicho anteriormente, como guía.

Por esta razón pretendemos proceder de tal forma que se bien somos nosotros concedores de los contenidos en cuestión, planteamos llevar a cabo la actividad docente de tal forma que resulte en un conocimiento colectivo y colaborativo entre todos los participantes sean protagonistas de alcanzar el conocimiento de Karl Marx.

Para lograr esto expondremos a continuación el proceder que tenemos planteado de forma más concreta para ejemplificarlo mejor.

Situándonos al inicio de la unidad didáctica, en la primera sesión de esta, todas las unidades comenzaran con una clase de introducción sobre el autor en cuestión. Para

ello, previamente al inicio de la unidad, se avisará a los alumnos con antelación y se les pedirá que busquen videos, artículos que pregunten en casas o que hablen con otros profesores etc acerca del autor que toque tratar.

De esta forma pretendemos conseguir un esfuerzo inicial por parte del alumno por traer algún material a la primera sesión para observar que es lo que conocen de Marx, de que les suena... Una vez hecho esto, se pondrán en común todos los posibles materiales suministrados por el alumnado y se comprobará entre todos llegando a una síntesis común.

Con el planteamiento de esta sesión inicial pretendemos llegar a clarificar una introducción al autor conjunta que esta basada en cual es la posible concepción o conocimiento que tienen del mismo los alumnos antes de comenzar la unidad didáctica como tal.

Otro ejemplo de cómo llevaríamos a la práctica nuestra actividad colaborativa, sería la sesión planteada para el vocabulario del autor. Estas sesiones serán comunes a todas unidades didácticas y su transcurso sería el siguiente.

Una vez acabada toda la parte teórica de Marx, se dedicaría una clase que serviría como repaso y como creación de materiales sobre el autor de forma conjunta. Para esto se visualizaría en la propia aula un fragmento de una película con relación al autor. Una vez visto el fragmento, se procedería a comentar en común, cuales han sido los aspectos de la película que les han recordado a algún concepto de Marx o del autor que toque.

Posteriormente la idea es buscar entre todos los asistentes, una definición concreta para el vocabulario del autor redactada colaborativamente para crear unos apuntes que sirvan de cara al examen y también a la ebau.

Estos ejemplos son algunas de las metodologías concretas que pretendemos llevar a cabo. La razón de ser de este proceder es lograr un alcance de conocimiento al que llegemos en común profesor y alumnos. Hay que tener en cuenta que, por supuesto, en mi función como profesor siempre seré yo el que intente redirigir la situación y guiar los debates para no caer en una explicación o un contenido incorrecto.

Pero donde queremos hacer el foco en nuestra metodología docente es siempre en el proceso conjunto del conocimiento.

Materiales, recursos y actividades.

Con respecto a los materiales y los recursos que pretendemos emplear para las unidades didácticas, todas procederán de la misma forma. Con el ejemplo de Marx, los materiales los crearemos de forma conjunta entre toda la clase, aunque seré yo en última instancia quien los supervise, los revise y los redacte.

Explicando esto mas en profundidad, nuestra idea para conseguir un proceso colaborativo es que cada sesión tratará sobre un aspecto diferencial del autor que toque, una parte de su filosofía. Durante el transcurso de las sesiones se emplearán videos, imágenes, canciones etc pero siempre la mayoría del tiempo constará de explicación por mi parte junto a preguntas y cuestiones por parte del alumnado.

La idea con los materiales es que al final de la parte teórica, y a partir de las diversas cuestiones que hayamos explicado de Marx, a los alumnos se les entregará un dossier de apuntes sobre el autor en cuestión para prepararse la asignatura a partir de ellos. Estos apuntes estarán adaptados a lo visto en clase de forma conjunta, es decir, empleando las metáforas que hayan surgido en el aula, relacionándolo con aquellas cuestiones que hayan planteado los alumnos, con los videos aportados por ellos etc.

Evidentemente, siempre cumplirán con toda la parte teórica necesaria para el correcto conocimiento del autor, simplemente se adaptarán a las contingencias concretas con las que se halla relacionado toda la actividad docente. De esta forma conseguimos hacer partícipes al alumnado del propio desarrollo de la clase y sobre todo ver reflejado como el proceso de la clase logra un conocimiento construido en común.

Por otra parte, con respecto a los materiales empleado, como bien hemos comentado surgirán de lo aportado en el aula por alumnos. Aun así, yo como profesor también proveeré videos explicativos sobre Marx y el resto de los autores pues yo también soy partícipe de este proceso.

Ejemplos de estos materiales aportados por mi serían, la visualización de la introducción de Unboxin Philosophy en las sesiones de introducción como mapa

conceptual inicial a los autores. A mayores, también, para la unidad didáctica que aquí nos ocupa, visualizaremos la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin para la explicación de la alienación y el trabajo asalariado de Marx.

Los diversos materiales empleados por mi parte variarán, como es lógico, de la unidad didáctica en la que nos encontremos.

Por último, también se plantea en cada unidad didáctica una actividad diferente a la clase como se viene desarrollando para relacionar conceptos y teorías. En el caso de la unidad didáctica correspondiente a Karl Marx, esta actividad consistirá en una visita a un huerto urbano localizado en Valladolid.

Esta actividad esta planteada de tal manera que un organizador del huerto les explique a los alumnos el funcionamiento de este y nos permita trabajar en él durante la actividad. Según pase el tiempo, y una vez crezca lo sembrado por la clase, a la idea es volver al huerto a recoger nuestro trabajo.

La razón de ser de esta actividad viene ligada a la idea de integrar el trabajo manual con el trabajo académico como veíamos con Suchodolski. Es precisamente mediante esta visita, que podremos actuar en un espacio donde podemos entender mejor la cuestión del trabajo entendido desde Marx y como el capital se aprovecha mediante el salario para arrebatarse al ser humano sus frutos.

Esto es así gracias a que la existencia de los huertos urbanos se plantea como espacios donde poder obtener estos productos al margen de la mercantilización. Por esta razón la consideramos un espacio ideal y al alcance del aula donde poder relacionar y enlazar a Marx con cuestiones cotidianas, permitiendo un mejor entendimiento colectivo del autor.

Secuencialización de las sesiones y las actividades.

A continuación, pasaremos a insertar las diferentes sesiones que tendrán lugar en esta unidad didáctica en su secuenciación.

Sesiones	Desarrollo de la clase
Sesión 1	- ¿Quién es Karl Marx? Sesión Introdutoria 26 abril
Sesión 2	- Crítica al Capitalismo: trabajo asalariado y lucha de clases 29 abril
Sesión 3	- Alienación e ideología 30 abril
Sesión 4	- Actividad Huerto Urbano 2 mayo
Sesión 5	- Materialismo dialéctico 3 mayo
Sesión 6	- Materialismo Histórico 4 mayo
Sesión 7	- Clase de Vocabulario 5 mayo
Sesión 8	- Repaso de posibles Textos de cara al examen parcial. 6 mayo
Sesión 9	- Examen Parcial 8 mayo

Evaluación

Una vez vista la secuencialización de las sesiones, la metodología docente y los diversos recursos, materiales y actividades planteadas para esta unidad didáctica, pasaremos a continuación a establecer el método de evaluación de la unidad en sí.

En un primer momento atenderemos a los indicadores de logro que hemos establecido para la correcta evaluación del alumnado en base a los criterios de calificación establecidos en el currículo de la asignatura:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
<p>1.1 Generar un conocimiento riguroso de fuentes y documentos filosóficamente relevantes aplicando técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de los mismos, y relacionándolos correctamente con contextos históricos, problemas, tesis, autores y autoras, así como con otros ámbitos culturales</p> <p>1.2 Construir juicios propios acerca de problemas histórico-filosóficos a través de la elaboración y presentación de documentos y trabajos de investigación sobre los mismos con precisión y aplicando los protocolos al uso, tanto de forma individual como grupal y cooperativa.</p>	<ul style="list-style-type: none">- El alumno es capaz de elaborar un conocimiento estricto de fuentes a las que acudir, así como de relacionarlo con diversas áreas de conocimiento.- El alumno es capaz de construir un juicio propio en base a los conocimientos obtenidos y de defenderlo mediante el empleo de diversos recursos.
<p>2.1 Emplear argumentos de modo riguroso, reconociendo y aplicando normas, técnicas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas, y detectando y evitando modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.</p> <p>2.2 Sostener el hábito del diálogo argumentativo, empático, abierto y constructivamente comprometido con la búsqueda del conocimiento, a través de la participación activa, respetuosa y colaborativa en cuantas actividades se propongan.</p>	<ul style="list-style-type: none">- El alumno es capaz de utilizar y reconocer diversos recursos retóricos para la elaboración de sus argumentos, así como también es capaz de detectar los planteamientos tramposos y falaces.- El alumno es capaz de entablar dialogo con sus compañeros de forma respetuosa y en pro de un conocimiento compartido con sus iguales y el profesor.

<p>3.1 Adquirir y expresar un conocimiento significativo de las más importantes propuestas filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, a través de la indagación sobre ellas, y la identificación de las cuestiones a las que responden.</p> <p>3.2 Identificar, comprender y debatir sobre los principales problemas, ideas, tesis y controversias filosóficas de la historia del pensamiento a través del análisis y comentario crítico de textos y documentos filosóficos o relevantes para la filosofía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es capaz de concebir y explicar un aprendizaje significativo acerca de las principales propuestas filosóficas que se incluyen en el currículo de la materia. - El alumno es capaz de emplear recursos filosóficos (textos, documentos...) para referirse, argumentar y criticar las diversas controversias filosóficas.
---	--

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
<p>4.1 Generar una concepción plural, compleja, dialéctica, abierta y crítica de la historia del pensamiento a través de la comprensión, la realización de síntesis comparativas, y la exposición de las relaciones de oposición y complementariedad entre tesis, escuelas, filósofos y filósofas de una misma época o tradición o de distintas épocas y tradiciones.</p> <p>4.2 Constatar la resolución racional y dialogada de los conflictos y problemas relacionados con diferentes saberes en los que la filosofía ha intervenido a lo largo de la historia del pensamiento indagando en estas relaciones dialécticas de oposición o complementariedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es capaz de identificar y a su vez de realizar por su cuenta, diversas concepciones filosóficas plurales y críticas mediante la comparación y relación entre épocas, autoras, tradiciones, escuelas filosóficas...

<p>5.1 Afrontar los grandes problemas filosóficos en su doble aspecto histórico y universal a través del análisis y exposición crítica de las condiciones culturales que han permitido en cada caso la aparición y evolución de dichos problemas en distintos momentos de la historia.</p> <p>5.2 Comprender la dimensión temporal y universal de los problemas filosóficos más importantes, comparando mediante esquemas u otros productos o actividades el tratamiento filosófico que se hace de ellos en distintas épocas, escuelas, tradiciones, autores y autoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es capaz de desarrollar las diversas problemáticas filosóficas en su doble aspecto temporal histórico – universal gracias a la concepción de las condiciones que han resultado en su aparición. - El alumno es capaz de comparar dichas problemáticas filosóficas mediante diversas herramientas (esquemas, comparaciones...) de tal forma que consigue relacionarlas situándolas en los diferentes contextos que se han dado.
<p>6.1 Adquirir una concepción sistémica y relacional de la historia de la cultura occidental, y del papel de las ideas filosóficas en ella, mediante el análisis y el comentario y comparación de textos o documentos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos, así como de cualquier otra manifestación cultural, en los que se expresen problemas y concepciones filosóficamente relevantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es capaz de concebir el carácter sistémico y relacional de historia de la filosofía a lo largo del tiempo a través de empleo de cualquier material en el cual se den problemas filosóficos relevantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
<p>7.1 Desarrollar la autonomía de juicio y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes con respecto a problemas fundamentales de la actualidad, a partir de la comprensión de ideas, teorías y controversias histórico filosóficas que puedan contribuir a clarificar tales problemas y de la elaboración de propuestas de carácter crítico y personal con respecto a los mismos.</p> <p>7.2 Explicar la presencia de ideas de la historia del pensamiento filosófico en algunos debates y preocupaciones contemporáneas sobre la historia, la política, la ciencia o el futuro haciendo uso de un lenguaje analítico y argumentativamente riguroso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno es capaz de desarrollar una autonomía de juicio propia de tal forma que desarrolle actitudes éticas con respecto a situaciones de la actualidad. Para esto requerirá de la comprensión y posibilidad de expresión de las diversas ideas filosóficas dadas en las historias mediante las diversas disputas que se han dado siendo capaces a su vez de extrapolarlas al presente.

Una vez explicitados los diversos indicadores de logro, pasaríamos a explicar de que forma tenemos planteada llevar a cabo la evaluación de estos.

La forma para la evaluación y la posterior calificación del alumnado principalmente se basará en dos herramientas. Por un lado, la evaluación continua en el aula del devenir de las clases. De esta forma podremos evaluar el proceso de los distintos alumnos en su transcurso por las sesiones de la unidad didáctica. Como hemos dicho en el apartado de metodología docente, daremos peso al proceso del alcance de conocimiento conjunto, por ende, esta es una muy buena herramienta para la calificación. Esta evaluación continua supondrá un 10% de la nota final del trimestre.

A mayores, cada unidad didáctica dispondrá de un pequeño examen parcial que contará un 10% cada uno, sumando entre todas las unidades impartidas por trimestre un total de un 40% pues hay 4 unidades por trimestre.

Por último, contaríamos con un examen final cada trimestre donde encontraríamos de contenido, el total de las unidades didácticas vistas a lo largo de la evaluación trimestral. Este examen final estaría planteado de la misma manera que los parciales por unidad, la diferencia sería el contenido a evaluar. Este examen final contaría un 50% por ciento de la nota final del trimestre.

En caso de que el alumno consiga un 5 de nota en una escala de 10, se considerará aprobado el trimestre. A su vez, al inicio del trimestre posterior (salvo el tercero, cuyo caso será al final del mismo trimestre) existirá una prueba de recuperación de la evaluación planteado como un examen final.

La forma en la que están planteados dichos exámenes esta directamente influenciado por el modelo de ebau propuesto como nuevo para los siguientes años venideros.

Estos constarán de un breve comentario de texto sobre el autor o autores vistos en la unidad didáctica y posteriormente una pregunta sobre una imagen, viñeta etc en relación con algún aspecto del contenido visto. En este caso, los alumnos tendrán que ser capaces de relacionar la imagen con la filosofía del autor, en el este caso Marx, justificando sus respuestas y apoyándose en lo visto en clase.

Para intentar conseguir un buen resultado por parte de alumnado, ya que lo que nos resulta importante en nuestra metodología es el proceso, se realizará una clase que conste en repasar los posibles textos que se encontrarían como posibles para la prueba escrita.

Estos textos serán leídos durante las diversas sesiones, pero dedicaremos una en exclusiva a mod de repaso, comentario de dudas etc.

El modelo de examen parcial y final se puede encontrar en el anexo 2 de este trabajo de fin de máster.

Temporalización de las Unidades Didácticas

Como comentábamos al inicio de este apartado, en un primer momento teníamos la idea de ver en profundidad la unidad didáctica de ejemplo, es decir la referente a Karl Marx, para posteriormente pasar a ver la temporalización del resto de unidades didácticas comunes que encontramos en nuestra programación.

Así pues, a continuación, se muestra una tabla donde se relacionan tanto las diferentes unidades didácticas, como la temporalización donde están insertas, y los contenidos reflejados en el currículo de la asignatura ofrecidos en el BOCYL que incluirá cada una de ellas.

Dicha temporalización está planteada en tres grandes bloques referentes a cada trimestre del curso escolar y según los bloques que encontramos en el currículo.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA

Unidades Didácticas	Contenidos Relativos	Temporalización
¿Qué es la Filosofía?	<p>El surgimiento de la filosofía occidental en Grecia. Cosmovisión mítica y teorización filosófica.</p> <p>El problema de la realidad en los presocráticos.</p>	7 septiembre- 22 septiembre
El Mundo de las Ideas en disputa: Sócrates, Platón y Aristóteles	<p>Idea y naturaleza: conocimiento y realidad en Platón y Aristóteles.</p> <p>La discusión ética: el intelectualismo socrático-platónico; la teoría de las virtudes en Platón y Aristóteles; el concepto de eudaimonía.</p> <p>El debate político: el proyecto político de Platón y la política de Aristóteles.</p>	25 septiembre- 20 octubre
El Helenismo y sus escuelas	De las polis al imperio. Filosofía, ciencia y cultura en el helenismo. El ideal helenístico del sabio y la filosofía como arte de vivir. Estoicismo, escepticismo, epicureísmo y la escuela cínica. La figura histórica de Hipatia de Alejandría.	23 octubre- 13 noviembre
El papel de las mujeres en la Filosofía Griega	<p>Filosofía y ciudadanía en la Ilustración griega: los sofistas y Sócrates. Aspasia de Mileto y el papel de la mujer en la cultura y la filosofía griega.</p> <p>La figura histórica de Hipatia de Alejandría.</p>	14 noviembre- 11 diciembre

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MEDIAEVAL Y MODERNA

Unidades Didácticas	Contenidos Relativos	Temporalización
Sobre la Filosofía Cristiana	<p>Etapas, métodos y cuestiones fundamentales en la filosofía medieval.</p> <p>El problema de la relación entre fe y razón. Fuentes filosóficas de la doctrina cristiana: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.</p>	8 enero- 1 febrero
Filosofía medieval en la tradición árabe y judía y protestante.	<p>La filosofía árabe y judía en la Edad media.</p> <p>El nacimiento de la modernidad europea. Guillermo de Ockham, la crisis de la Escolástica y el origen del Renacimiento. El protestantismo.</p>	5 febrero - 21 febrero
Revolución científica y cambio de paradigma.	<p>Francis Bacon y la revolución científica: La transformación de la imagen de la naturaleza en el pensamiento moderno. Del cosmos cerrado al universo infinito.</p> <p>Racionalismo y empirismo: René Descartes y David Hume.</p>	22 febrero – 4 marzo
Renacimiento y Modernidad	<p>El debate metafísico moderno. La teoría cartesiana de las sustancias. El materialismo desde Thomas Hobbes a la Ilustración. El problema de la inducción y la causalidad en Hume.</p> <p>La cuestión del origen y fundamento de la sociedad y el poder. Del pensamiento político medieval a la teoría del contrato social según Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau.</p>	5 marzo – 22 marzo

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

Unidades Didácticas	Contenidos Relativos	Temporalización
La ilustración y el idealismo	<p>El proyecto ilustrado: potencia y límites de la razón. Los Derechos del Hombre.</p> <p>La primera ola feminista: Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges.</p> <p>La filosofía crítica de Immanuel Kant y el problema de la metafísica como saber. Éticas de la felicidad y éticas del deber. La ética kantiana frente al utilitarismo.</p>	3 abril – 25 abril
Karl Marx y el materialismo dialéctico.	La crítica del capitalismo: el pensamiento revolucionario de Karl Marx.	26 abril- 8 mayo
La deconstrucción de la tradición	La deconstrucción de la tradición occidental en Friedrich Nietzsche.	9 mayo – 20 mayo
El siglo XX y su filosofía.	<p>El existencialismo: José Ortega y Gasset; Jean-Paul Sartre.</p> <p>El análisis del totalitarismo de Hannah Arendt.</p> <p>El desarrollo contemporáneo del feminismo: Las pioneras.</p>	21 mayo – 31 mayo

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Entrado con las cuestiones que atañen a la atención de la diversidad dentro del aula, haremos los siguientes apuntes y comentarios, pues si bien este apartado debe quedar claro para favorecer la inclusión de todo el alumnado dentro de la practica docente que desempeñamos, es un factor completamente variable en función de la composición del aula.

Ahora bien, eso no quita para ve de que forma podemos atender a este factor desde la metodología y el marco teórico que hemos desarrollado ampliamente en este trabajo de fin de máster.

Teniendo en cuenta el proceso colaborativo y comunitario que planteamos para el desempeño de las diversas unidades didácticas, estos son completamente imposibles de llevar correctamente a la praxis del aula si no tenemos en consideración las singularidades de los alumnos con los que tratamos. Es así pues que esta metodología marxista al suponer poner en el foco al alumnado, su interés y su colaboración, hemos de preocuparnos por conseguir que el ambiente del aula sea completamente respetuoso con todos los integrantes de esta.

Por esta cuestión, debido a las diferentes condiciones que podemos encontrar al entrar en contacto con los alumnos, la metodología que empelemos ha de ser completamente versátil para su adaptación a las diversas necesidades de los participantes.

Cuestiones como el TDAH, el síndrome del espectro autista, posibles discapacidades etc son elementos que deberemos de trabajar incluso si eso supone una adaptación curricular especializada para el alumno para que todos aquellos que se encuentren en el aula no sufran ni discriminaciones ni dificultades añadidas y tengan una educación inclusiva como se merecen.

En definitiva, esta cuestión, bajo nuestro marco teórico, podemos trabajarla desde la máxima marxista de cada cual según su capacidad y para cada cual según su necesidad.

CONCLUSIONES

Para finalizar con el trabajo aquí presentado, y su consecutiva programación didáctica, queremos concluir con aquellas ideas centrales de todo el escrito que resumen el espíritu de este, sus axiomas y sus objetivos.

Como hemos visto a lo largo de todo el documento, desde los aportes en las diferentes etapas y avances del siglo XX en el seno de la pedagogía marxista, podemos extraer de autores como Suchodolski (nuestro principal punto de partida) unas valiosas herramientas y concepciones que bien adaptados a nuestro momento histórico concreto son valiosas.

La unidad didáctica referente a Karl Marx y el resto de la programación el general, son ejemplos de como los teóricos de esta tradición han concebido el ejercicio de la educación con un espíritu que se ha sustentado hasta nuestros días y a la ley educativa LOMLOE, aunque por otras vías.

Pero precisamente, aunque caminos distintos sean, hemos dilucidado en este trabajo de fin de máster como, si entendemos en profundidad al sentir de dicha ley y a su vez al marco teórico aquí desarrollado, podemos tender puentes cuando se trata de poner como objetivo el desarrollo pleno del alumnado para su correcto desempeño en sociedad y por ende la transformación de la misma hacia un horizonte mucho más igualitario y sostenible.

Bibliografía

- Hernández Salamanca, O, G. (2013). La pedagogía socialista en la URSS: fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado. Rollos Nacionales. 49-60.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2283>

- Santos Gómez, M. (2014). Sujeto y educación en la filosofía de la educación de Bogdan Suchodolski. Daimon: Revista internacional de filosofía. Nº62. 87-100.
<https://revistas.um.es/daimon/article/view/165551>

- Makarenko, A. (1977). La colectividad y la educación de la personalidad. (1ªed.). Moscú, Rusia: Editorial Progreso.

- Suchodolski, B. (1976). Fundamentos de la pedagogía socialista. (3ªed.). Barcelona, España: Editorial LAIA S. A.

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Recuperado de
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2066, de 3 de mayo, de educación. Recuperado de
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León. Recuperado de
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

2

Modelo Examen

1. Lee el siguiente texto y realiza un comentario acerca de él. Identifica tema tesis y argumentos.

“Toda la historia de la sociedad humana, hasta el día, es una historia de luchas de clases. Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada unas veces, y otra franca y abierta, en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social o al exterminio de ambas clases beligerantes.

En los tiempos históricos nos encontramos a la sociedad dividida casi por doquier en una serie de estamentos, dentro de cada uno de los cuales reina, a su vez, una nueva jerarquía social de grados y posiciones.”

Karl Marx: Manifiesto Comunista.

2. Observa la siguiente imagen:



Charles Chaplin: Tiempos Modernos

- ¿Qué le sugiere dicha imagen?
- ¿De qué manera crees que esta realizada con lo visto en clase?
- ¿Podrías fundamentar lo que aparece en la imagen con al menos 2 conceptos?
- ¿De qué forma se puede ligar la imagen con el texto anterior?

3

Rúbrica

Con respecto a la rúbrica pertinente para la correcta calificación del ejercicio evaluable presentado en este trabajo de fin de máster, los criterios son los siguientes teniendo en cuenta que el examen se encuentra sobre una escala de 10 puntos.

1. En caso de encontrar la pregunta totalmente correcta la puntuación es de 5 puntos.

Estos se desglosan de la siguiente forma:

VOCABULARIO 2.5 PUNTOS

- Emplea correctamente y de forma precisa el vocabulario y los conceptos trabajados en el aula ---- 2.5 puntos
- Maneja de forma suficientemente de forma imprecisa y sin aludir a las ideas vistas en clase ----- 1.25 puntos
- No usa de forma correcta y desconoce los términos trabajados ---- 0 puntos.

TEXTO 2.5 PUNTOS

- Identifica correctamente tanto el tema como la tesis y sus correspondientes argumentos---- 2.5 puntos
- Identifica de forma suficiente pero imprecisa el tema la tesis y los argumentos del texto ---- 1.25 puntos
- No consigue identificar el tema la tesis y los argumentos que se presenta en el texto---- 0 puntos

2. En caso de encontrar la pregunta completamente correcta la puntuación es de 5 puntos.

Estos se desglosan de la siguiente forma:

- Por cada pregunta totalmente correcta que encontramos en el ejercicio de tal forma que todas se encuentran perfectamente justificadas en base a lo trabajado suponen ---- 1.25 puntos cada una.
- Cada pregunta que se encuentra explicada de forma suficiente pero imprecisa suponen ---- 0.75 puntos
- Cada pregunta que no se encuentre bien fundamentada o incorrecta en su argumentación suponen ---- 0 puntos