



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

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

Especialidad: Filosofía

Racionalismo y empirismo: una reinterpretación del S.XXI. Uni-
dad temporal de programación para la Historia de la filosofía

Leyre San Juan Cao

Tutora: María José Gómez Mata

Curso 2023-2024

Índice

1. Introducción	5
2. Marco teórico: la materia de Historia de la Filosofía en la comunidad de Castilla y León dentro del contexto de la LOMLOE.....	6
2.1. Competencias clave:.....	9
2.2. Competencias específicas.....	12
2.3. Contenidos:	13
2.4. Criterios de evaluación:.....	15
3. Estado de la cuestión	18
4. Objetivos de la Unidad temporal de Programación.....	21
5. Competencias y contenidos involucrados en la unidad.....	23
6. Metodología:	27
7. Unidad temporal de programación: Racionalismo y Empirismo. René Descartes y David Hume.....	31
7.1. Justificación de la unidad	31
7.2. Secuenciación y temporalización.....	33
7.3. Actividades, recursos y materiales	39
8. Evaluación de las actividades de la unidad	41
8.1. Criterios de evaluación que trabajan las actividades:.....	41
8.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación:	44
9. Atención a la diversidad:.....	46
10. Evaluación práctica de la unidad.....	48
11. Conclusiones	52
12. Bibliografía	55
13. Anexos.....	59

Resumen:

El presente trabajo de investigación expone una unidad temporal de programación perteneciente al curso de 2º de Bachillerato de la materia de Historia de la Filosofía. Para su elaboración he seguido la actual ley de educación LOMLOE y más concretamente el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, dado que Castilla y León es la comunidad autónoma para la que he contextualizado la unidad y por tanto debe estructurarse conforme a lo regulado. Concretamente la unidad trata los contenidos del Racionalismo y el Empirismo, con foco en sus principales representantes, a saber, René Descartes y David Hume. Las actividades planeadas para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias específicas de la materia persiguen un objetivo concreto: el de implementar las nuevas tecnologías a métodos tradicionales de la enseñanza de la filosofía como la dialéctica.

Palabras clave:

Racionalismo. Empirismo. Dialéctica. TICs. Unidad temporal de programación. Historia de la filosofía. 2º de Bachillerato, LOMLOE, Decreto 40/2022, Castilla y León.

Abstract:

This research work presents a temporary programming unit belonging to the 2nd year of Baccalaureate course of the subject of History of Philosophy. For its elaboration I have followed the current LOMLOE education law and more specifically Decree 40/2022, of September 29, 2022, which establishes the organization and curriculum of the baccalaureate in the Community of Castilla y León, given that Castilla y León is the autonomous community in which I have set the unit and therefore it must be structured in accordance with the regulations. Specifically, the unit deals with the contents of Rationalism and Empiricism, with a focus on their main representatives, namely René Descartes and David Hume. The activities planned for the unit pursue a specific objective: to implement new technologies to traditional methods of teaching philosophy such as dialectics.

Keywords:

Rationalism. Empiricism. Dialectics. TICs. Temporary unit of programming. History of Philosophy. 2nd year of Baccalaureate, LOMLOE, Decree 40/2022, Castilla y León.

1. Introducción

El presente proyecto de investigación surge de la motivación de adaptar la tradicional enseñanza de la filosofía a las recientes innovaciones educativas que en estos últimos años se han incorporado gracias a la investigación educativa.

Como docente del siglo XXI, perteneciente a la famosa “generación Z” he podido comprobar cómo el modelo educativo, al igual que la sociedad en su conjunto, se ha ido transformando. El ser humano se ha fundido en uno con la tecnología, ampliando sus horizontes del saber hasta límites que nos resultaban insospechados hace no tantos años. Lejos de rechazarlo, yo abrazo este progreso, criticado por algunos y alabado por otros, pues todo cambio en la historia fue subversivo y polémico en sus inicios.

No deja de haber en la enseñanza sectores tradicionales que se oponen a la innovación, pero creo que, de acuerdo con los objetivos que establece la agenda europea 2030 para la educación, deberíamos remodelar el sistema educativo y orientarlo hacia un aprendizaje significativo que contribuya al desarrollo del individuo como ser humano.

Pretendo por medio de esta unidad alejarme de una concepción instrumental del conocimiento, la cual siempre he rechazado, y provocar en el alumnado un aprendizaje significativo que vaya más allá de lo académico. Pues, en el sentido más filosófico de la cuestión, considero que aprender va más allá de memorizar y que es el fin último de todo ser humano.

Todo ser humano necesita la contemplación en tanto que propósito que le ayuda a realizarse como ser. Así lo ha defendido históricamente la filosofía al afirmar que el ser humano es un ser dotado de razón, y que precisamente, esto es lo que le caracteriza como tal. Allí reside su virtud o “areté” que lo distingue y lo eleva entre todas las especies. En este sentido filosofía y didáctica tienen muchos puntos en común y pueden aportarse mucho la una a la otra, por lo que deberían trabajar conjuntamente en pro de la realización de una existencia plena en el ser humano.

Pero ¿cómo materializar este objetivo en la realidad? ¿Qué podría cambiar en la forma de dar clase para que, respetando los contenidos dados obtuviéramos otro tipo de aprendizaje? La respuesta a esta pregunta radica en las diferentes formas de dar la clase. Cada

docente es un individuo aislado y diferente del otro que tiene sus propias experiencias e ideas a la hora de enseñar. Los profesores no son autómatas que se limitan a dar un contenido, y precisamente son su libertad y autonomía las que pueden marcar la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esta base considero que mis aportaciones a este objetivo deberán estar orientadas principalmente a las metodologías a utilizar y a las actividades planeadas para la unidad temporal de programación. Cambiando las metodologías tradicionales por unas adaptadas a los retos que nos propone el siglo XXI podemos marcar la diferencia entre un aprendizaje tradicional memorístico y un aprendizaje significativo en el alumnado. Aunque aparecerán más metodologías a lo largo de la unidad, los dos puntos claves en los que me he apoyado para la elaboración de esta unidad son la dialéctica y la utilización de TICs.

La dialéctica es un método de enseñanza utilizado históricamente en la disciplina filosófica y del que, considero, no podemos prescindir al tratar autores y doctrinas. Por otro lado, las nuevas tecnologías son instrumentos que facilitan el aprendizaje y lo dotan de dinamismo, sacando a la Historia de la filosofía de la concepción estática en la que suele estar atrapada. Es por esto que pienso que puede y debe haber un sano equilibrio entre ambas para que podamos respetar los contenidos filosóficos a la vez que los adaptamos a las nuevas herramientas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico: la materia de Historia de la Filosofía en la comunidad de Castilla y León dentro del contexto de la LOMLOE

La enseñanza de la materia de Historia de la filosofía, establecida para 2º de Bachillerato como materia obligatoria y con opción a evaluación en la EBAU, viene definida y regulada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOMLOE. Aunque su ordenación es definida en los Reales Decretos de cada comunidad.

La regulación del currículo de la Historia de la filosofía en la Comunidad de Castilla y León está contenida en el BOCYL, concretamente en el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

En el Decreto anteriormente mencionado, al caracterizar la Historia de la filosofía, se la considera una disciplina fundamental e imprescindible para el desarrollo de los individuos porque por medio de ella se colabora a que el alumnado alcance una mejor comprensión de los orígenes y el fundamento de las ciencias, adquiera las herramientas para desarrollar un sistema de valores propio y se beneficie de instrumentos y nociones pertinentes para afrontar los nuevos retos propuestos por el S.XXI, como pueden ser el desarrollo sostenible y la convivencia cívica ciudadana.

En relación con los objetivos de la etapa de Bachillerato, la Historia de la filosofía contribuye a su desarrollo al dotar a los alumnos de una conciencia ciudadana con la que podrán desenvolverse en sociedad. Esta asignatura colabora activamente en la instrucción de los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la no violencia. A su vez, fomenta el autodesarrollo del alumnado y su introspección por medio de la enseñanza de los diversos autores y corrientes de pensamiento filosóficas, las cuales pueden tener un impacto personal en ellos que traspase el ámbito de la educación reglada formal.

La Historia de la filosofía no sólo favorece el desarrollo en el ámbito moral o ético, sino que desde el ámbito cognoscitivo también podremos observar un avance en la capacidad de análisis del alumnado y en el rigor científico que les resultará útil ya no para esta u otras asignaturas, sino para la vida misma.

Esta materia ha sufrido cambios a lo largo de las diferentes leyes educativas, pero por lo que a esta unidad respecta, nos centraremos en los cambios que han tenido lugar en la LOMLOE con respecto a la anterior ley LOMCE.

En la anterior ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, o LOMCE, los contenidos de la materia de la Historia de la filosofía eran similares a los que presenta la actual LOMLOE. Con la diferencia de que la entrada de la nueva ley trajo consigo la incorporación de la perspectiva feminista al currículo (Bermúdez & Negrete, 2023). En el actual apartado de contenidos de Historia de la filosofía se han incorporado filósofas como Hipatia de Alejandría, Hildegard Von Bingen, Mary Wallstonecraft o Olympe de Gouges entre otras. Además, se ha incorporado

un apartado específico para el feminismo dentro del apartado de modernidad y posmodernidad en el que se trata su desarrollo contemporáneo más en profundidad. Esta nueva perspectiva de género supone toda una revolución educativa que refleja el principio de igualdad que atraviesa toda la LOMLOE y su compromiso con la reivindicación de la mujer en las diferentes disciplinas.

Los contenidos se organizan en torno a tres bloques clasificados de acuerdo con criterios histórico-temáticos. Cuando hablamos de una clasificación histórico-temática nos referimos a que la LOMLOE ha abandonado el anterior sistema de clasificación de los contenidos, en el que primaba el orden cronológico, en pro de una clasificación basada en núcleos temáticos que respetan la periodización histórica y que podemos ampliar añadiendo autores o corrientes pertenecientes a dicho subperiodo histórico (Bermúdez & Negrete, 2023).

El primer bloque trata la filosofía antigua, constituyendo un repaso de los contenidos dados en 1º de Bachillerato en Filosofía y una introducción para la propia asignatura de Historia de la filosofía; el segundo abarca desde la edad media hasta la modernidad, y el tercer y último bloque corresponde a la modernidad y la posmodernidad.

Los contenidos se repartían en estos tres bloques también en la LOMCE, pero podríamos señalar como novedad que, mientras que en la LOMCE los contenidos de Filosofía (1º de Bachillerato) eran inconexos con los de Historia de la Filosofía (2º de Bachillerato), en la LOMLOE los contenidos de Filosofía están conectados con la asignatura de segundo, y son introductorios. Esto es muy beneficioso porque de este modo se genera una continuidad entre asignaturas que permite que el alumnado adquiera una concepción global de la materia.

Actualmente, en la comunidad de Castilla y León, el Decreto 40/2022 establece una dotación de tres horas semanales por grupo, una hora menos de lo que estaba establecido en la anterior LOMCE.

2.1. Competencias clave:

La materia de Historia de la filosofía contribuye al desarrollo de las competencias clave de diversas maneras. Pero antes de abordar esta cuestión resulta pertinente explicar y contextualizar brevemente las competencias clave.

Las competencias clave surgen en el sistema educativo español de la mano de la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en relación con la evaluación. Primeramente, se establecieron ocho competencias, pero se redujeron a siete durante la LOMCE.

Actualmente la LOMLOE ha incorporado una octava competencia, la competencia plurilingüe, que es una reformulación de la competencia multilingüe del marco europeo (Ortiz Aguirre, 2023)

Grosso modo podríamos definir las competencias clave como las habilidades o desempeños que el alumnado debe alcanzar a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr su pleno desarrollo. A lo largo de las diferentes etapas educativas, cada curso y cada materia colabora a la persecución de este fin.

Pero, en un intento por esclarecer más este concepto recurro a la definición de F.E. Weinert, académico del proyecto DeSeCo que inicia la idea de la educación competencial, que dice de las competencias clave que:

El constructo teórico de la competencia en la acción combina, de forma integrada en un sistema complejo, esas habilidades intelectuales, conocimientos de contenido específico, habilidades cognitivas, estrategias específicas de un determinado ámbito, rutinas y subrutinas, tendencias motivacionales, sistema de control de la voluntad, orientaciones personales del valor y comportamientos sociales (Weinert, F.E. en López Rupérez, 2022,57-58).

Posteriormente los ministros de Educación de los países miembros del proyecto definieron el concepto de competencia como “el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores de cada miembro” (López Rupérez, 2022, 58).

Es importante recalcar que las competencias clave están concebidas como algo atemporal en el sentido de que no pertenecen a una única etapa educativa, sino que todo nuestro aprendizaje, el cual no sólo tiene lugar en el contexto de la enseñanza reglada formal, está

orientado a la consecución de dichas competencias. Esto sólo puede entenderse bajo la concepción de una educación que traspasa el sistema educativo y dura toda la vida.

Podemos adquirirlas mediante la enseñanza formal o mediante la educación social o informal, pero desde la enseñanza formal reglada debemos fomentar que cada materia colabore al desarrollo de las mismas. La LOMLOE establece los mínimos que debemos seguir para llegar a desarrollar estas competencias clave, marcando así unas directrices claras al docente, pero a su vez dejando espacio para aumentar los contenidos y para ejercer la libertad de cátedra.

El modelo competencial ha supuesto una revolución educativa en nuestro país en tanto que propone un nuevo método de enseñanza-aprendizaje, basado en el pluralismo metodológico y los aprendizajes por descubrimiento, frente a los métodos tradicionales de enseñanza. Ahora se busca que el alumno interactúe con los contenidos para que los interiorice y establezca relaciones entre estos aspectos de la vida cotidiana, desarrollando de este modo aspectos cognitivos, emocionales, sociales, etc.

Ortiz Aguirre en su artículo “Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la didáctica de la lengua” (2023) señala de la educación competencial que:

Apunta hacia la enseñanza-aprendizaje significativa, contextualizada, a los contenidos dinamizados en la acción y diversificados/enriquecidos en tres ramificaciones: conceptuales, procedimentales y actitudinales, de suerte que la formación se articula tanto en la asimilación de conceptos desde un punto de vista relacional y en la adquisición de procedimientos y destrezas, como en la educación en actitud y valores; de suerte que la aplicación competencial enriquece la dimensión educativa para ampliar la mera transmisión de contenidos a aprendizajes críticos, relacionales y holísticos (Ortiz Aguirre, 2023, 7).

Por lo que podemos considerar que nos encontramos ante un modelo educativo ambicioso que trata de adaptarse a los retos que se nos plantean como sociedad de cara al siglo XXI.

Las competencias clave, establecidas en la recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística, (CCL).
2. Competencia plurilingüe, (CP).

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. (STEM).
4. Competencia digital, (CD).
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender, (CPSAA).
6. Competencia ciudadana, (CC).
7. Competencia emprendedora, (CE).
8. Competencia en conciencia y expresiones culturales. (CCEC) (Pág. 49948-49949).

Estas competencias están presentes en todas las materias y etapas educativas. La materia de Historia de la filosofía también contribuye a su realización por medio de las competencias específicas.

Retomando la cuestión que presentábamos al principio de este subapartado, la Historia de la filosofía encaja muy bien en el modelo competencial de la LOMLOE debido a que el área de filosofía y sus derivados (Filosofía, Historia de la filosofía, Educación en valores cívicos y éticos) implican un aspecto competencial.

Son varios los autores (Platón, Aristóteles, etc.) que asocian el aprendizaje al acto o actividad. A su vez, el rechazo del dogmatismo o del mecanicismo refuerzan la idea de un aprendizaje basado en la praxis, en su realización. Por lo que el aprendizaje, desde una perspectiva filosófica, conlleva necesariamente el desarrollo de unas competencias.

Así lo reflejan Bermúdez Torres & Negrete Alcudia (2023), cuando afirman:

Así, no solo el conocimiento se muestra en la competencia para realizar diferentes actos en relación con los otros sujetos y las cosas, sino que el propio acto cognitivo, como también los otros actos o dimensiones de la actividad humana, psíquica y física (volitivo, emocional, creativo...) son en sí mismos realización y desarrollo de ciertas competencias (Bermúdez & Negrete, 2023, 5).

Por su parte, la Historia de la filosofía también contribuye al desarrollo de las competencias clave por medio del desarrollo de las competencias específicas de su materia, que expondremos en el siguiente apartado. Las competencias específicas suponen una novedad en la educación española, puesto que no aparecían en la anterior ley LOMCE.

2.2. Competencias específicas

Las competencias específicas son desempeños de la propia materia que van a facilitar la consecución de las competencias clave, que son en último término el fin del aprendizaje.

En lo relativo a nuestra materia, las competencias específicas de la Historia de la filosofía vienen concretadas en el Real Decreto de currículo que en Castilla y León desarrolla el Real Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León y son las siguientes:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
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.

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.
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 (Pág.49952-49955).

Por medio de estas competencias específicas, el currículo derivado de la LOMLOE introduce algunas novedades con respecto a la enseñanza de esta asignatura en anteriores leyes.

Con la introducción de las competencias específicas se presenta el carácter pluralista de la filosofía, se insta a constatar y analizar la aparición de las cuestiones filosóficas de las diferentes épocas y se pide atender a aquellas manifestaciones filosóficas que traspasen el ámbito académico (Bermúdez & Negrete, 2023).

2.3. Contenidos:

A continuación, enumeraré los contenidos establecidos en el Real Decreto 40/2022 para la asignatura de Historia de la filosofía:

A. Del origen de la filosofía en Grecia de hasta el fin de la antigüedad.

- Historicidad y universalidad de los problemas y concepciones filosóficas. Métodos de trabajo en Historia de la Filosofía.
- El surgimiento de la filosofía occidental en Grecia. Cosmovisión mítica y teorización filosófica.
- El problema de la realidad en los presocráticos.
- 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.
- Idea y naturaleza: conocimiento y realidad en Platón y Aristóteles.

- La discusión ética: el intelectualismo socrático-platónico; la teoría de las virtudes en Platón y Aristóteles; el concepto de eudaimonía.
- El debate político: el proyecto político de Platón y la política de Aristóteles.
- 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.
- La antropología en la filosofía clásica: Sócrates y el auto-conocimiento; la psique en Platón y Aristóteles.

B. De la Edad Media a la Modernidad europea.

- Etapas, métodos y cuestiones fundamentales en la filosofía medieval.
- La personalidad polifacética de Hildegard von Bingen.
- La asimilación de la filosofía griega por la teología medieval. La escolástica medieval. El problema de la relación entre fe y razón. Fuentes filosóficas de la doctrina cristiana: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.
- La filosofía árabe y judía en la Edad media.
- El nacimiento de la modernidad europea. Guillermo de Ockham, la crisis de la Escolástica y el origen del Renacimiento. El protestantismo.
- Francis Bacon y la revolución científica: La transformación de la imagen de la naturaleza en el pensamiento moderno. Del cosmos cerrado al universo infinito.
- Racionalismo y empirismo: René Descartes y David Hume.
- Hombre y política en el renacimiento: Pico della Mirandola, Maquiavelo, la escuela de Salamanca.
- 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.
- 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.

C. De la modernidad a la postmodernidad.

- El proyecto ilustrado: potencia y límites de la razón. Los Derechos del Hombre.

- La primera ola feminista: Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges.
- 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.
- La crítica del capitalismo: el pensamiento revolucionario de Karl Marx.
- La deconstrucción de la tradición occidental en Friedrich Nietzsche.
- Los problemas filosóficos a la luz del análisis del lenguaje: Neopositivismo y filosofía analítica, Ludwig Wittgenstein, Bertrand Russell y Karl R. Popper.
- El enfoque filosófico de la historia de la ciencia: Kuhn, Lakatos, Feyerabend.
- El existencialismo: Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Albert Camús y Unamuno. La razón vital y la razón poética: José Ortega y Gasset y María Zambrano.
- La dialéctica de la Ilustración en la Escuela de Fráncfort.
- El análisis del totalitarismo de Hannah Arendt.
- La herencia posmoderna: Lyotard, Vattimo, Baudrillard.
- Ayn Rand y el concepto de anarquismo capitalista.
- El desarrollo contemporáneo del feminismo: Las pioneras: Simone de Beauvoir y Betty Friedan. El debate entre el feminismo de la diferencia y el feminismo de la igualdad: Andrea Dworkin y Christina Hoff Sommers. El feminismo universalista de Martha Nussbaum.
- El problema de la historia en el pensamiento contemporáneo: Kant, Hegel, Comte, Marx, Lewis H. Morgan, Franz Boas, Fukuyama, Nassim Taleb.
- El debate sobre la teología política: Carl Schmitt, Karl Löwith, Eric Voegelin y Hans Blumenberg. (Pág. 49957-49958).

2.4. Criterios de evaluación:

El currículo derivado de la LOMLOE, establecido en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato, y que en Castilla y León se desarrolla en el Decreto 40/2022 define unos criterios de evaluación determinados para cada asignatura que están directamente relacionados con las competencias específicas. Esto nos deja entrever la importancia del sistema competencial de la LOMLOE, donde todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a las competencias. Cada competencia específica se concreta en unos criterios de evaluación. Esto

supone una novedad ya que, en otras leyes, aunque los criterios eran dados a los docentes no estaban vinculados a competencias. Los criterios de evaluación resultan fundamentales en la enseñanza en el sentido de que para poder tener un aprendizaje exitoso necesitamos fijar previamente unos criterios de evaluación.

Debemos de establecer una escala de medición acorde a las competencias específicas para, primeramente, poder diseñar los instrumentos de evaluación del alumnado, y seguidamente para poder comprobar si este aprendizaje ha sido eficaz. En caso de que el resultado sea negativo tendríamos que reestructurar nuestra metodología con el fin de que todos los alumnos y alumnas alcancen un aprendizaje significativo.

Por lo que los criterios de evaluación son la herramienta que tienen los docentes para evaluar tanto el desarrollo del alumno como la propia instrucción.

Los criterios de evaluación de la asignatura de Historia de la filosofía son los siguientes:

Competencia específica 1

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. (CCL2, CCL4, CP2, CD1.)

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. (CCL1, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.)

Competencia específica 2

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. (CCL1, STEM1, STEM2, CC3, CE1, CCEC3.2)

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. (CCL1, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.1, CC2, CCEC1)

Competencia específica 3

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. (CCL2, CC1, CC3.)

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. (CCL3, CC2, CCEC1)

Competencia específica 4

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. (CC2, CCEC1)

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. (CCL2, CC1, CC3)

Competencia específica 5

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. (CCL2, CCL4, CPSAA5, CC1, CC2)

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. (CCL2, STEM4, CC3, CCEC1)

Competencia específica 6

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. (CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1)

Competencia específica 7

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. (STEM5, CPSAA1.1, CC1, CC2)

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. (CPSAA4, CC3, CC4, CE1) (Pág. 49955-49957).

3. Estado de la cuestión

Hallo pertinente realizar mi investigación sobre una unidad temporal de programación relativa a la asignatura de Historia de la Filosofía debido a los múltiples beneficios de la filosofía en el desarrollo moral y social de los individuos, acerca de los cuales hablaré a continuación. A su vez, encuentro de interés investigar acerca de cuestiones didácticas de la filosofía, de lo relativo a la “puesta en escena” del saber filosófico, dado que es un campo que no se ha tratado tanto como en otras disciplinas, aun siendo en sí mismo una parte fundamental de la filosofía como tradición y como saber, y siendo la fundamentación principal de nuestra actividad docente.

He decidido elaborar esta unidad en base a los contenidos del Racionalismo y el Empirismo, haciendo especial énfasis en sus principales representantes: René Descartes y David Hume, porque siempre me han resultado autores interesantes, y el debate acerca del origen y la adquisición del conocimiento que tiene lugar entre teorías ha sido uno de los

interrogantes que más me ha hecho cuestionarme en toda la filosofía. Considero que está muy relacionado con cuestiones de nuestra realidad con las que podemos conectar personalmente, y es ese punto personal, el que hace que me decante por estos contenidos para mi propuesta educativa de una unidad temporal de programación.

Volviendo al tema que nos atañe, a la hora de realizar este proyecto me vi obligada a posicionarme en una concepción de la didáctica de la filosofía, para desde ella, poder llevar a cabo mi proyecto. Ante esta cuestión se presentan dos concepciones diferentes. Se puede entender la didáctica tal y como lo hace De la Torre, el cual la describe como “pura técnica y ciencia aplicada” y como “teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación” (De la Torre, 2009 en Cifuentes, 2015, 16), o bien se puede conceptualizar desde el punto de vista de Gómez, bajo el cual la didáctica es la ciencia de la educación encargada de estudiar los componentes genéticos, sociales, contextuales, etc. que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo condicionan (Gómez, 1997 en Cifuentes, 2015).

Desde mi posición considero que la segunda definición, la correspondiente a Gómez (1997) es la más acertada si hablamos de didáctica de la filosofía. He escogido esta segunda definición debido a que considero que, de igual modo que la filosofía no es una ciencia natural que siga unas normas y pueda ser aplicada estrictamente, tampoco puede serlo su didáctica. Consecuentemente, su definición de didáctica no encaja bajo la concepción de una ciencia rígida, sino más bien bajo la de las ciencias sociales.

Podríamos argumentar a favor y en contra del valor de la didáctica de la filosofía. Por un lado, nos encontramos con autores que se muestran reacios a la enseñanza de la filosofía porque consideran que esta solo se puede vivenciar, y no puede ser reproducida o enseñada. Entre los defensores de esta posición podemos encontrarnos con autores tales como Sócrates en el *Menón* cuando afirma que la virtud no es objeto de enseñanza.

Por otro lado, existen autores que consideran que la didáctica no sólo es necesaria para la correcta instrucción del sabio, sino que es en sí misma parte de la filosofía y que por tanto debe de recibir un tratamiento especial (Cifuentes, Gutiérrez, Arroyo et al., 2015).

Personalmente, y esto es lo que me ha llevado a desarrollar esta unidad como proyecto de investigación, considero que la didáctica es una parte fundamental de la filosofía porque sin instrucción no se puede conocer. No podemos ser expertos en filosofía si primero no

hemos sido instruidos en su tradición y hemos tenido la oportunidad de desarrollar nuestros propios interrogantes a raíz del contenido dado.

A lo largo de la historia los filósofos han transmitido saber y lo han enseñado, ha habido una especie de didáctica no reglada de la filosofía. Así podemos verlo en las escuelas griegas, en los discípulos de los grandes filósofos o incluso en Sócrates cuando indirectamente instruía a los ciudadanos en el ágora. Por ello considero que, aunque la “virtud” a la que refería Sócrates tal vez sea algo que haya que tener, sí que es posible orientar nuestro entendimiento hacia su ejercicio por medio de la enseñanza.

Ahora que ya conocen la motivación de esta unidad podrían preguntarse, ¿En qué se diferencia esta de otras que hayan podido hacerse en base a los mismos contenidos? En otras palabras, ¿Qué se pretende aportar con este proyecto de innovación?

Por medio de esta unidad se pretende implementar en las aulas un estilo de enseñanza propio, que trata de combinar la enseñanza tradicional con la contemporaneidad a la que debemos adaptarnos. Vivimos en una época en la que la tecnología ha experimentado sus más grandes avances en un corto periodo de tiempo y a veces esto dificulta la transición de un modelo de vida a otro. Considero que los docentes no deberíamos quedarnos atrás en este paso y deberíamos apostar por avanzar de la mano de los estudiantes hacia una enseñanza moderna, personalizada y adaptada a las inquietudes e intereses de nuestros alumnos. Debido a esto diseñé mi unidad en base a una idea clara, la de que quería que la Historia de la filosofía llegase a mis alumnos. Consideré que tal vez podría ser interesante añadir ciertas actividades que involucren tecnologías, de modo que ellos podrían ver un aspecto de su realidad en las aulas, un entorno que no siempre sienten como propio.

Otro de mis principales aportes es la elección de las metodologías a utilizar. Considero que no sólo importa lo que se da, sino cómo se da. La elección entre un método de enseñanza u otro puede marcar la diferencia entre un buen profesor y un profesor mediocre. El objetivo del docente no es sólo impartir clases, sino principalmente que el alumno llegue a aprender lo impartido. Para ello he decidido incorporar una metodología dialéctica como base de la unidad por razones que detallaré más adelante en el apartado específico de metodología.

Por último, un gran aporte que puede favorecer el desarrollo de mi proyecto es que ha sido puesto en práctica, aunque de un modo un poco provisional podría decirse. Esto permite evaluarla e identificar qué fallos se han cometido, cómo se puede mejorar, etc.

Pues no sólo es importante innovar y tener nuevas ideas, sino también ponerse en tela de juicio a una misma y buscar siempre un mejor resultado en pro del beneficio del aprendizaje del alumnado.

4. Objetivos de la Unidad temporal de Programación

Por medio de la implementación de esta unidad temporal de programación en el aula buscamos alcanzar los siguientes objetivos en el alumnado:

1. Ser capaz de captar y comprender las principales ideas de las doctrinas racionalista y empirista.

Por medio de las actividades que realizaré con el alumnado, este debe adquirir un nivel de conocimiento acerca del racionalismo y del empirismo, el cual les permitirá conocer, a grandes rasgos, una de las grandes problemáticas de la filosofía.

2. Familiarizarse con los conceptos y la terminología filosófica propios de cada teoría.

Considero de especial importancia que, a la hora de estudiar una disciplina, sea cual sea, se conozca y se dominen sus principales términos y conceptos, pues de no ser así puede incurrirse en el error de comprender incorrecta o parcialmente los contenidos. Para intentar subsanar esta deficiencia, desde esta unidad se hace énfasis en el aprendizaje de los conceptos del racionalismo y del empirismo (contando con actividades propias para su aprendizaje) con el fin de que los alumnos puedan entender con la mayor claridad posible la problemática.

3. Identificar a los principales exponentes de cada teoría y conocer sus tesis principales.

No sólo buscamos que adquieran una visión general del problema, sino que, por su edad y por las demandas de su curso y la asignatura, considero indispensable que conozcan también las tesis de los autores más representativos de cada teoría, junto con algún otro autor secundario que será dado en menor medida. Debido a esto en la unidad se tratarán principalmente a René Descartes y a David Hume, pero también autores como Leibniz, Spinoza o Locke.

4. Señalar las semejanzas y las diferencias de ambas teorías desde una metodología dialéctica.

Uno de los principales objetivos de esta unidad es que cuando termine la misma hayan adquirido el suficiente conocimiento sobre los contenidos que sean capaces de señalar qué tienen en común y en qué puntos difieren las dos teorías por sí mismos. Sólo así llegarán a tener una visión completa del problema de la adquisición del conocimiento.

5. Adquirir una visión global de la problemática del origen y la adquisición del conocimiento.

Como hemos mencionado anteriormente buscamos que alcancen un aprendizaje significativo en el que tengan una visión global del problema, no sólo parcial. Es decir, no nos conformamos con que aprendan autores aislados, sino que deberán establecer conexiones entre los autores y teorías, contraponerlos, reflexionar acerca de con qué postura están más de acuerdo, qué cambiarían de cada una, etc.

6. Conocer el contexto histórico en el que se da esta problemática y situar históricamente los sucesos, autores y doctrinas.

La filosofía no se da aisladamente. Se da siempre en un contexto, dentro de un espacio y un tiempo que la condicionan. Por este motivo los alumnos deben conocer el contexto social, histórico y cultural de la época en la que tuvieron lugar las teorías y los autores que están estudiando. Esto les capacitará para comprender el tema más en profundidad.

7. Desarrollar habilidades críticas y argumentativas por medio de la reflexión, el diálogo y el debate.

En la unidad hay actividades que plantean debates grupales, reflexiones tanto colectivas como individuales, etc. Por medio de ellas buscamos fomentar el pensamiento crítico en nuestro alumnado y mejorar su capacidad argumentativa.

8. Fomentar la creatividad de los alumnos de modo que puedan desplegar su potencial a la vez que atienden a los contenidos de la materia.

Aunque contamos con actividades más “tradicionales” o “normativas”, también hay lugar para actividades en las que los alumnos puedan decidir por sí mismos cómo realizarlas tales como viñetas o elaboración de vídeos. Por medio de ellas la creatividad del

alumnado se ve reforzada, pues cuentan con total libertad para realizar la actividad a su manera. Considero que es positivo en tanto que desarrolla el potencial individual de cada alumno, pero a su vez también el colectivo pues los alumnos se inspiran unos a otros con sus creaciones.

9. Establecer conexiones entre los contenidos de la materia, en este caso el racionalismo y el empirismo, y su realidad personal.

Algunas de las actividades tienen por objetivo conectar el temario de clase con la realidad para que los alumnos vean más evidente las similitudes de la filosofía con su cotidianidad y cómo la misma puede serles de gran utilidad en su día a día.

10. Fomentar el uso de las TICs en el aula

Una de las actividades propuestas, concretamente la actividad final de la unidad consiste en la elaboración de un vídeo acerca del racionalismo y el empirismo. Con la elaboración del mismo los alumnos estarán trabajando la competencia digital y el dominio de las TIC, las cuales se han vuelto un gran aliado en las aulas.

5. Competencias y contenidos involucrados en la unidad

A la hora de hablar de las competencias de la unidad debemos de hacer una distinción entre competencias clave y competencias específicas, puesto que trabaja competencias en ambos niveles. Por ello comenzaré exponiendo qué competencias clave involucra para continuar con las competencias específicas de la materia de Historia de la Filosofía

La presente unidad temporal de programación colabora al ejercicio de las siguientes competencias clave:

1. La competencia en comunicación lingüística en tanto que se trabajará con textos, tanto para la explicación de los contenidos, como en forma de comentario de texto guiado. A su vez también vamos a trabajar esta competencia por medio de los debates.

2. La competencia plurilingüe debido a que la terminología que va a aparecer a lo largo de la unidad se encuentra en ocasiones en otras lenguas, como por ejemplo en latín.
3. La competencia digital porque vamos a utilizar las TIC en favor del aprendizaje del alumnado.
4. La competencia personal, social y de aprender a aprender al involucrar trabajos grupales que enseñan a los alumnos a trabajar en equipo y debates que favorecen la diversidad de opiniones y la tolerancia.
5. La competencia ciudadana en tanto que por medio del debate y la reflexión se fomenta la creación de un sistema de valores con el que los individuos se moverán en sociedad. Además, en alguna de las actividades relacionamos los contenidos con la realidad de los alumnos.

Las competencias específicas son En lo relativo a las competencias específicas, las actividades que realizaremos ejercitarán las siguientes competencias específicas:

1. Competencia específica 1: 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CP2, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.
2. Competencia específica 2: 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.1, CC2, CC3, CE1, CCEC1, CCEC3.2.
3. Competencia específica 3: 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.

4. Competencia específica 4: 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CC1, CC2, CC3, CCEC1.
5. Competencia específica 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL4, STEM4, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CCEC1.
6. Competencia específica 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.
7. Competencia específica 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. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: STEM5, CPSAA1.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

Esta unidad trabajará los contenidos del Decreto 40/2022 “Racionalismo y empirismo. René Descartes y David Hume” y “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”. Con el fin de concretar más estos saberes, expondré a continuación los apartados concretos de cada autor que se tratarán en el aula:

- Presentación de la problemática acerca del origen y la adquisición del conocimiento
- Introducción al racionalismo y antecedentes: escepticismo griego: Pirrón de Elis, Carnéades, Sexto Empírico.
- Breve contexto Histórico del racionalismo.
- El racionalismo cartesiano: el método cartesiano, la duda metódica, la puesta en duda de los sentidos, el argumento cartesiano del sueño, la primera certeza (cogito ergo sum), el argumento del sueño maligno y la primera evidencia, la metafísica cartesiana junto con el concepto de sustancia, los conceptos de res cogitans y res extensa y su relación, y el mecanicismo cartesiano.
- El racionalismo radical de Baruch de Spinoza: Concepto de sustancia en Spinoza, “Deus sive natura” y monismo panteísta.
- El racionalismo de Gottfried Leibniz y su sistema metafísico: la teoría de la armonía preestablecida. Concepto de sustancia en Leibniz.
- El racionalismo radical de Baruch de Spinoza: teoría filosófica sobre la naturaleza de Dios. Concepto de sustancia en Spinoza.
- Introducción al empirismo y antecedentes.
- Breve contexto histórico del empirismo.
- El empirismo de Locke: Teoría del conocimiento de Locke, contractualismo Lockeano.
- El empirismo de Hume: teoría de la percepción: impresiones e ideas, crítica a la causalidad, crítica al concepto de yo, de mundo y de Dios.
- La inversión Humeana de Karl Popper. Crítica a la inducción.
- La proyección moderna del racionalismo: Edmund Husserl.

6. Metodología:

En la unidad temporal de programación que propongo se utilizarán las siguientes metodologías: el método dialéctico, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el “Visual thinking”, el aprendizaje por descubrimiento y el uso de las TICs.

Primeramente, hablaré acerca del método dialéctico y de por qué he decidido aplicarlo a esta unidad. La dialéctica es un método, inaugurado por Platón y con continuidad posterior en la filosofía, consistente en la confrontación de diferentes perspectivas que se contradicen (Brenifier, 2011).

Hemos conceptualizado brevemente la dialéctica, pero, en tanto que va a ser el pilar central de nuestra metodología, convendría dar una definición más detallada de este método. Oscar Brenifier la describe en su libro *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica* como el “proceso mental que toma en consideración dos o más proposiciones aparentemente contradictorias y se basa en ellas para que puedan surgir nuevas proposiciones. Estas nuevas proposiciones nos permitirán reducir, resolver o explicitar las contradicciones iniciales” (Brenifier, 2011, 23-24). De esta definición deducimos que en la dialéctica la confrontación no supone un impedimento para el saber, sino todo lo contrario, constituye el método por el cual llegamos a nuevas certezas.

Ahora bien, ¿qué sucede exactamente en el proceso dialéctico? Nuestra problemática con la dialéctica comienza en el plano lingüístico, en el cual se da una estructura dual que sostiene que para cada enunciado existe otro opuesto que podemos contraponer. Es decir, que para cada negación existe una afirmación. En términos lógicos, si se da una proposición del tipo “S es P” ha de darse una del tipo “S es \neg P”. Se establece inicialmente que una cosa puede ser o no ser, en el sentido de que se puede predicar algo o negarlo de ella. De modo tal que un sujeto ese puede ser P o \neg P. Introducimos aquí una nueva problemática acerca de la que va a tratar la dialéctica, la de si es posible que se dé un sujeto que sea P y a la vez sea \neg P (Kojève, 2013).

Tradicionalmente se ha argumentado desde el “Principio del tercero excluido” que esto no es posible, pero desde la dialéctica se establecen tres posibilidades del ser; de un lado

la “tesis” que sería el equivalente de la afirmación, la “antítesis” equivalente a la negación, y la “hipótesis” correspondiente a esta nueva posibilidad que hemos planteado de ser a la vez que no se es (Kojève, 2013).

Podríamos trasladar esto al plano del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la aplicación del método dialéctico se busca que el alumnado pueda entrever la unidad entre la contradicción y obtener una visión más completa de la problemática. En términos Hegelianos, el alumno ha de comprender las tesis y antítesis del proceso para dar paso al culmen de la dialéctica, la síntesis, en la cual adquirirá un nivel de comprensión superior (Brenifier, 2011).

A la hora de estudiar las doctrinas racionalista y empirista no podemos obviar las relaciones que se dieron entre ellas, pues, al tratar una misma problemática, tuvieron discrepancias en muchas cuestiones, pero a su vez compartieron ciertos puntos. Considero que no puede comprenderse bien y en profundidad el contenido de las mismas sin tratar dicha discusión filosófica en su totalidad.

Me interesa que el alumno pueda dar cuenta del debate existente, las semejanzas y diferencias entre teorías, las relaciones entre sí, etc. No busco que se limite a memorizar un contenido, sino que pretendo que dé cuenta de otras dimensiones de la problemática y pueda adquirir una visión conjunta. Esto favorecerá, no solo el aprendizaje de los contenidos relativos a la unidad, sino en último término la comprensión de la historia de la filosofía, pues, tal y como afirma Brenifier, “toda oposición dialéctica contribuye de hecho, dialécticamente, a la totalidad de la filosofía” (Brenifier, 2011). Es por esto por lo que considero que la metodología dialéctica es la más apropiada para trabajar esta unidad.

El aprendizaje cooperativo está también presente en las actividades de la unidad, ya que esta se compone de actividades grupales en las que los alumnos cooperarán y buscarán objetivos comunes.

Hay muchas definiciones de “aprendizaje cooperativo”, pero presentaré la definición de Pujolàs que lo define como “el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria” (Pujolàs en Pliego, 2011, 65).

Consideré que esta metodología era beneficiosa porque fomenta no sólo el éxito individual mediante una asociación temporal de individuos, sino el éxito conjunto. Es decir, los alumnos no trabajan juntos para alcanzar cada uno sus propios fines, sino que colaboran para alcanzar un objetivo colectivo, que se convierte en objetivo de cada individuo que lo compone, haciendo de él un logro colectivo y propio. Esto favorece las relaciones entre el alumnado y genera en ellos una conciencia de grupo al atribuirles metas comunes. Algunas otras ventajas que presenta este tipo de metodología son el perfeccionamiento de los procesos cognitivos por medio de las metas y las atribuciones y una mejora de la autoestima (Pliego, 2011)

A su vez los alumnos trabajarán con una metodología de aprendizaje basado en proyectos y con aprendizaje cooperativo. Según Harwell (1997) el aprendizaje por proyectos es “un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Harwell en Pérez de Albéniz et al., 2021, 5). En este modelo de aprendizaje el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor pasa a un segundo plano asumiendo el papel de mediador. En esta unidad se trabaja con esta metodología en ciertas actividades como la actividad final de evaluación, para la cual a los alumnos se les encarga un proyecto acorde a sus conocimientos que deberán realizar para alcanzar los objetivos de su aprendizaje.

Algunas de las ventajas de esta metodología son la mejora de habilidades comunicativas y coordinadoras, así como el aumento del interés y la motivación del alumnado. A su vez, el aprendizaje basado en proyectos mejora las relaciones interpersonales del alumnado, así como la relación entre profesor y alumnado. Algunos estudios como el de García González y Vega Díaz han mostrado que, a mayores, el aprendizaje basado en proyectos también fomenta una mejora resultados académicos (García & Vega en Pérez de Albéniz et al., 2021) por lo que resulta un modelo educativo muy beneficioso para llevar a las aulas.

Otra metodología que se verá implementada en la unidad es el aprendizaje por descubrimiento, que lleva ya años poniéndose en práctica en nuestras escuelas e institutos. Este modelo educativo surge de la mano de David P. Ausubel en 1963 como respuesta al tradicional modelo conductista de enseñanza. El aprendizaje por descubrimiento propone un

modelo de enseñanza en el que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor actúe como un mero mediador. De esta manera el alumno puede incorporar los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva y hacerlos propios (Rodríguez, 2011).

Ausubel defiende la necesidad de la aplicación del aprendizaje significativo cuando afirma que:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, solo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez, y en segundo lugar, que la memoria para las listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad) (Ausubel en Rodríguez, 2011, 31-32).

Por medio de esta cita Ausubel remarca las ventajas del aprendizaje significativo frente al tradicional aprendizaje memorístico en tanto que este presenta problemas a la hora de retener información de manera literal. En su lugar el aprendizaje significativo opta por un modelo de aprendizaje en el que los contenidos posean significado para el sujeto que aprende. El resultado de este aprendizaje es mucho más útil y duradero que el que podríamos obtener mediante el aprendizaje memorístico (Rodríguez, 2011).

Por último, también intervendrán la metodología “Visual Thinking” y el uso de TICs en el aula.

El “Visual Thinking” es una herramienta de aprendizaje, que podríamos traducir como “Pensamiento visual”, que facilita la comprensión y conexión de conocimientos por medio del uso de contenidos visuales (López González, 2018). Aunque existe una gran variedad de técnicas tales como los mapas conceptuales, los “Canvas”, las líneas del tiempo, etc. En esta unidad trabajaremos con dos en concreto, a saber, los mapas conceptuales y los vídeos.

A su vez utilizaremos las TICs en actividades tales como el “Kahoot”, que usaremos como elemento de refuerzo, o el vídeo final acerca del racionalismo y el empirismo. Considero relevante involucrar la tecnología en la unidad temporal de programación en tanto que vivimos en una sociedad en la que cada vez es mayor el predominio de la tecnología. Actualmente muchas de las tareas cotidianas que realizamos han sido informatizadas y piden habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías en muchos trabajos, por lo que es un nuevo aspecto de nuestra realidad con el que conviene familiarizarnos. Considero que no solo las necesitamos, sino que nos pueden ayudar en nuestro propósito de enseñar. Tal y como afirma Guzmán (2006) en relación con el entorno de la sociedad de la información:

entender y comprender a cabalidad este tercer entorno posibilitaría a la educación nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas, nuevos conocimientos y destrezas y la creación de un nuevo escenario social que implique formar redes de centros educativos (Guzmán, 2006, 159-160).

Por lo que creo que debemos ver la tecnología como un aliado muy poderoso en la labor de enseñar.

7. Unidad temporal de programación: Racionalismo y Empirismo. René Descartes y David Hume

7.1. Justificación de la unidad

Una vez que ya ha sido aclarado el motivo por el que se realiza esta unidad, considero pertinente pasar a contextualizarla y justificarla.

Esta unidad temporal de programación está planteada para la asignatura de “Historia de la Filosofía” en un grupo de segundo de Bachillerato compuesto por un total de veinticinco alumnos. En el curso no contamos con alumnos con necesidades educativas para los que haya que realizar adaptaciones curriculares o de otro tipo, pero si durante el curso se incorporan alumnos o alumnas con tales características, contactaremos con el departamento de orientación, que nos dotará de las pautas adecuadas para cada caso concreto. Además, he considerado pertinente que las actividades propuestas en la siguiente unidad estén en cierto modo adaptadas a la atención a la diversidad con el fin de que todos los alumnos puedan tener acceso al saber filosófico. Pero esta cuestión la veremos más adelante en el apartado de atención a la diversidad de la unidad.

Como mencioné en el segundo apartado acerca de la materia de Historia de la Filosofía, esta asignatura cuenta con tres horas semanales para cada grupo.

La unidad está planteada en ocho sesiones, cuya estructura expondré con más detalle próximamente. La unidad va a tratar los contenidos “Racionalismo y empirismo: René Descartes y David Hume” y “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” pertenecientes al Bloque B “De la edad media a la modernidad europea” establecido en el Real Decreto de la comunidad.

Las actividades propuestas para la unidad están diseñadas con el fin de que los alumnos lleguen a alcanzar los objetivos elaborados para, en último término, colaborar al desarrollo de las competencias específicas de la asignatura de Historia de la Filosofía. Por medio de ellas se pretende que los alumnos profundicen en las doctrinas racionalista y empirista.

Para tratar estos contenidos he optado por una metodología dialéctica, como ya mencioné en el anterior apartado de metodología, en la que contrapongo las dos visiones, poniendo sobre la mesa sus semejanzas y diferencias, lo cual dotará al alumnado de una visión más global de la problemática. Además de familiarizarlos con un método habitual en la filosofía tal y como es el método dialéctico, iniciado por Platón y que podrán observar en otros autores a lo largo de la filosofía tales como Hegel o Marx (Kojève, 2013) y en muchos aspectos de la vida cotidiana.

En esta unidad también se verán involucradas innovaciones docentes tales como el aprendizaje grupal y el aprendizaje por descubrimiento. Considero que es fundamental que cada alumno se implique en su aprendizaje para que este sea significativo y que, si esto

se realiza en grupo, puede enriquecer ampliamente el desarrollo del alumnado. También me he propuesto elaborar actividades que permitan vincular los contenidos del currículo con la realidad por medio de la investigación, la creatividad y el uso de herramientas y recursos.

A lo largo de la unidad se introducirán los conceptos propios de cada teoría, por lo que se enfatizará la terminología para que los alumnos se acostumbren a ella y comprendan el contenido que están dando.

Las actividades son muy variadas, desde comentarios de texto, hasta visualización de películas, debates o realización de vídeos entre otras. También he considerado necesario añadir a la unidad actividades de refuerzo, para que los alumnos interioricen mejor los contenidos y para que quienes tengan dificultades puedan solventarlas; y actividades de ampliación, para que quienes se muestren interesados y quieran aprender más sobre el tema puedan hacerlo.

7.2. Secuenciación y temporalización

Esta Unidad está planteada en torno a ocho sesiones, de las cuales siete son sesiones de trabajo y la última corresponde a la evaluación final. En total el desarrollo de la unidad nos llevaría dos semanas y dos días (ya que la asignatura tiene tres horas de docencia semanales por grupo). Considero razonable este rango de tiempo teniendo en cuenta los contenidos de la unidad y el curso en el que los encontramos, ya que no podemos dedicar menos tiempo a estas cuestiones, pero a su vez dedicarle más sesiones sería problemático en un curso como 2º de Bachillerato en el que tienen que prepararse de cara a EBAU.

A continuación, presentaré de manera esquematizada la secuenciación de esta unidad y cómo se repartirán los contenidos y actividades propuestas.

A la exposición del racionalismo cartesiano le dedicaré las dos primeras sesiones de la Unidad, cuyos objetivos expondré a continuación:

Objetivos de las sesiones 1 y 2:

1. Analizar elementos clave de la filosofía racionalista cartesiana por medio del análisis de un texto de Descartes.

2. Que los alumnos sean capaces de identificar las tesis del autor en un texto filosófico.
3. Relacionar la metafísica cartesiana con problemáticas más actuales como la película de Matrix, de la cual utilizaremos fragmentos para provocar una reflexión en los alumnos acerca de la reproducción de las tesis cartesianas en la misma.

1ª SESIÓN: INTRODUCCIÓN AL RACIONALISMO Y RACIONALISMO CARTESIANO

Actividades:

1. Presentación de la problemática del origen y la validez del conocimiento. A su vez se contrastará esta nueva problemática con las anteriores que han dominado la filosofía, como el *arjé*, el mundo de las ideas, la metafísica aristotélica o el papel de Dios en la escolástica entre otras para que los alumnos puedan ir siguiendo la evolución y los cambios que sufre la filosofía con el paso del tiempo.
2. Contexto histórico de René Descartes.
3. Antecedentes del racionalismo cartesiano: Escepticismo griego: Pirrón de Elis, Carnéades, Sexto Empírico, etc.
4. Explicación del racionalismo cartesiano.
 - Método cartesiano (junto con fotocopia de apoyo).
 - La duda metódica en contraposición con la duda escéptica.
 - Duda de los sentidos.
 - Duda de la vigilia o Argumento cartesiano del sueño.
 - Verdades de la matemática y la geometría.
 - Primera certeza: “Cogito ergo sum”.
 - Argumento del genio maligno.
 - Primera evidencia: existencia de Dios.
5. Visualización de un fragmento de *Matrix* y entrega de fotocopia con preguntas al respecto.

2ª SESIÓN: CONTINUACIÓN DEL RACIONALISMO CARTESIANO

1. Explicación del racionalismo cartesiano.
 - Metafísica en Descartes: concepto de sustancia, conceptos de *res infinita*, *res cogitans* y *res extensa*. Explicación de la relación entre alma y cuerpo.
 - Mecanicismo cartesiano.
 - La ética cartesiana.
2. Comentario del *Discurso del método* de René Descartes (1637).

3ª SESIÓN: OTRAS VISIONES DEL RACIONALISMO

Objetivos de la sesión:

1. Fomentar el conocimiento acerca de otras visiones del racionalismo como son la de Spinoza y la de Leibniz.
2. Despertar la creatividad y la expresión artística de los alumnos por medio del uso de una “metodología taller” en la que los alumnos elaboran el contenido por sí mismos.
3. Facilitar la comprensión de los contenidos vistos en el aula por medio de la metodología “Visual Thinking”.
4. Fomentar el uso de las TICs y utilizarlas para reforzar los contenidos dados en la unidad.
5. Realizar un repaso de los principales representantes del racionalismo para que los alumnos adquieran una visión global.

Actividades:

1. Comenzaremos la clase resolviendo las posibles dudas que pueda haber acerca de las anteriores sesiones.
2. Explicación del racionalismo de Spinoza.
 - Concepto de sustancia en Spinoza.
 - Explicación del concepto “*Deus sive natura*” y del monismo panteísta.
3. Explicación del racionalismo de Leibniz.
 - Mecanicismo Leibniziano.
 - Mónadas y concepto de sustancia en Leibniz
4. Kahoot repaso de los tipos de racionalismos

5. Deberes: mapa conceptual de Leibniz

4ª SESIÓN: INTRODUCCIÓN AL EMPIRISMO Y EL EMPIRISMO DE LOCKE

Objetivos de la sesión:

1. Presentar la corriente empirista y sus principios, en contraposición con el racionalismo que hemos visto en las sesiones anteriores.
2. Poner en contexto el empirismo y su historia al presentar las influencias y fuentes de las que se sirvió.
3. Comprender la primacía de la experiencia sensorial que se da en el empirismo.
4. Fomentar en los alumnos el conocimiento de las tesis de uno de los principales representantes del empirismo inglés: John Locke.

Actividades:

1. Introducción al empirismo y contraposición con el racionalismo.
2. Antecedentes del empirismo inglés.
3. Explicación del empirismo de Locke:
 - Teoría del conocimiento Lockeano.
 - Teoría política: el contractualismo de Locke.

5ª SESIÓN: EL EMPIRISMO DE HUME

Objetivos de la sesión:

1. Explicar al alumnado las diferentes partes de la teoría de uno de los más importantes representantes del empirismo: David Hume.
2. Explorar cómo se crean las ideas a raíz de las impresiones sensoriales en la teoría de la percepción Humeana.
3. Presentar la crítica a la causalidad de Hume en contraposición a la defensa de la causalidad racionalista para que los alumnos capten las similitudes y diferencias que presentan estas teorías.

Actividades:

1. Explicación del empirismo de Hume.
 - Teoría de la percepción: impresiones e ideas.
 - Crítica a la causalidad.
 - Crítica a las ideas de dios, mundo y yo
2. Cuestionario de Hume

6ª SESIÓN: LA PROYECCIÓN DEL RACIONALISMO Y EL EMPIRISMO EN LA ACTUALIDAD

Objetivos:

1. Presentar los planteamientos de Karl Popper, concretamente su crítica a la inducción.
2. Establecer relaciones entre el empirismo de Hume y el falsacionismo de Popper.
3. Mostrar la influencia posterior del empirismo y cómo esto se relaciona con problemáticas de actualidad.
4. Presentar las meditaciones cartesianas de Edmund Husserl.

5. Establecer una relación entre las meditaciones de Descartes y las meditaciones de Husserl.
6. Mostrar la reinterpretación de Descartes de la mano de Husserl para poder observar cómo ha influenciado el racionalismo al S. XX.

Actividades:

1. Breve repaso de la crítica a la causalidad Humeana.
2. Explicación de la lectura de Hume por parte de Popper y la crítica a la inducción.
3. Explicación de las meditaciones cartesianas de Husserl.
4. Paralelismos entre Descartes y Husserl.
5. Debate grupal acerca de la relevancia actual de ambas doctrinas.

7ª SESIÓN: REPASO FINAL DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Objetivos de la sesión:

1. Repasar y afianzar los principios del racionalismo y del empirismo.
2. Que los alumnos sean capaces de identificar las similitudes y diferencias que se dan entre ambas doctrinas.
3. Fomentar el uso de las TICs y el trabajo en equipo.
4. Fomentar el aprendizaje por descubrimiento, pues al tener que crear ellos los vídeos para la actividad y tener que investigar, indagan en el problema por ellos mismos.
5. Desarrollar las habilidades de elaboración y edición de contenido audiovisual de los alumnos.

Actividad: Vídeos resumen acerca de las diferencias y similitudes del racionalismo y el empirismo.

8ª SESIÓN: EXAMEN: René Descartes y David Hume

7.3. Actividades, recursos y materiales

A continuación, detallaré las actividades, los recursos y los materiales que van a ser utilizados en las sesiones de la unidad.

En la secuenciación hemos descrito el orden de las actividades dentro de la sesión en cuestión, pero convendría aclarar un poco más en qué consisten algunas de ellas.

En lo relativo a las explicaciones, todas ellas se llevarán a cabo de manera oral y con el apoyo de la pizarra digital para poder ir realizando esquemas acerca del contenido dado. Considero que el apoyo visual puede ser muy útil para que los estudiantes sigan mejor la asignatura y para que a la hora de estudiarla les resulte más sencillo.

En cuanto a las actividades de la primera sesión se repartirá una fotocopia del método cartesiano a modo de refuerzo para facilitar que los alumnos le aprendan (*Anexo I*). Otra de las actividades que tiene lugar en esta sesión es la visualización del fragmento de *Matrix*. Esta actividad consiste en la visualización en el aula de un breve fragmento de dos minutos de la película de *Matrix*, a saber: <https://www.youtube.com/watch?v=SJrKhNs-Kalls>. Posteriormente se entrega a los alumnos una fotocopia con preguntas relacionadas con el vídeo y el racionalismo cartesiano con el fin de que las contesten por grupos (*Anexo II*). Habrá cinco grupos de cuatro personas y un grupo de cinco. Tras debatir acerca de las cuestiones expuestas, los alumnos deberán llegar a una respuesta en común que me entregarán por escrito al final de la clase.

En la segunda sesión se entrega al alumnado un comentario de texto del *Discurso del método* (*Anexo III*) para que realicen en casa y lo entreguen en el plazo de una semana. Esta actividad es de carácter individual. El comentario será guiado, puesto que, en la fotocopia, junto con el texto, aparecen una serie de preguntas. Así, los alumnos aprenden a identificar por sí mismos las cuestiones que tienen que responder y el formato que han de respetar. Este comentario les devolverá después con correcciones e indicaciones para mejorar y medir su progreso.

Las actividades de la tercera sesión consisten en la realización de un “Kahoot” acerca de los tres tipos de racionalismo vistos (*Anexo IV*) y en la elaboración de un mapa conceptual sobre la filosofía de Leibniz. Para la primera actividad se proyectarán las preguntas en la pizarra digital y se permitirá a los alumnos utilizar el teléfono móvil (siempre bajo

la supervisión del profesor y con fines estrictamente educativos) para contestar a las preguntas por grupos.

Los alumnos se organizarán en cuatro grupos (ya que es lo que permite la aplicación), por lo que deberá haber tres grupos de seis personas y uno de siete. Esta actividad está pensada como un refuerzo de los contenidos. La segunda actividad, consistente en la elaboración por parte de los alumnos de un mapa conceptual de Leibniz es de carácter individual. Para el mapa conceptual podrán utilizar los apuntes de clase o las obras originales de Leibniz, y debe hacerse a mano para interiorizar mejor los contenidos.

Otra actividad de la unidad es la perteneciente a la quinta sesión, consistente en un cuestionario acerca de Hume (*Anexo V*) Para esta actividad les será entregada una fotocopia con unas preguntas de respuesta breve acerca de Hume. Los alumnos deberán entregarla al día siguiente y les será devuelta corregida. Por medio de esta actividad busco afianzar los contenidos dados en clase y comprobar si se ha entendido bien la teoría.

En caso de que algún alumno no lo haya comprendido bien le serán devueltas sus preguntas con las correcciones y se le explicará de nuevo aquello que no haya comprendido bien.

En la sexta sesión, dedicada a estudiar la proyección de racionalismo y empirismo hasta hoy, se producirá un debate sobre la relevancia de la problemática epistemológica que comparten empirismo y racionalismo actualmente. El debate será informal y podrán intervenir todos los alumnos sin necesidad de organizarse en grupos, simplemente respetando el turno de palabra y levantando la mano. Será el profesor quien introduzca el debate y quien realice ciertas preguntas para que avance, pero se dejará libertad a los alumnos para opinar.

La séptima sesión consiste en la visualización de unos vídeos-resumen acerca de las diferencias del racionalismo y el empirismo. Esta actividad está pensada para que constituya un repaso de toda la unidad y para que trabaje la competencia digital por medio de las TICs. Los alumnos, organizados en cinco grupos de cinco personas, deberán elaborar un vídeo breve con explicaciones de las corrientes racionalista y empirista junto con sus principales similitudes y diferencias. Para ello utilizarán el software de Canva. He considerado que este programa es el más adecuado para la actividad porque es un programa con el que están familiarizados y porque la edición de vídeo es muy similar a la de otras apli-

caciones que utilizan en su tiempo libre como pueden ser “Tiktok” o “Reels de Instagram”, por lo que la edición de las presentaciones no supondría un problema para el alumnado.

A su vez se aclararán junto con los alumnos las reglas que establece Youtube a la hora de subir contenido con el fin de que los vídeos sean aptos para la aplicación y para todos los públicos. Las presentaciones que realicen serán subidas al Moodle de la asignatura. Después se visualizarán los vídeos en clase para evaluarlos.

En lo relativo a la evaluación, al profesor le corresponderá el 70% de la misma, que se realizará con una rúbrica, y el 30% restante será responsabilidad de los alumnos, que se evaluarán entre sí. Al inicio de la sesión se dedicarán cinco minutos para que los alumnos fijen una serie de criterios que les servirán de rúbrica para evaluarse. Posteriormente irán viendo los vídeos de sus compañeros y asignando una nota a cada grupo en base a los criterios establecidos.

En la octava y última sesión tendrá lugar el examen de la unidad en el que se evaluará el racionalismo cartesiano y el empirismo de Hume (*Anexo VI*).

Por último, he considerado de especial importancia añadir, con independencia de las actividades descritas en las sesiones, una actividad de ampliación y refuerzo del contenido consistente en la creación de un glosario en el Moodle del centro en el que les aclaro ciertos términos y conceptos de la unidad y donde ellos pueden ir añadiendo definiciones para colaborar a construir una especie de “diccionario filosófico” (*Anexo VII*). Esta actividad es de carácter voluntario y podrán realizarla todos aquellos alumnos que deseen trabajar un poco más los términos filosóficos de estas teorías. Puede resultar interesante dado que en el examen de la EBAU una de las partes consiste en definir términos, por lo que puede ayudarles a prepararse.

8. Evaluación de las actividades de la unidad

8.1. Criterios de evaluación que trabajan las actividades:

A continuación, expondré qué criterios de evaluación de la asignatura trabaja la unidad y en qué sesiones se ven involucrados.

Competencia específica 1:

Criterio 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. (CCL2, CCL4, CP2, CD1.)

Criterio 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. (CCL1, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.)

Estos criterios se evalúan mediante las sesiones tres, cuatro, seis, siete y ocho.

Competencia específica 2:

Criterio 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. (CCL1, STEM1, STEM2, CC3, CE1, CCEC3.2)

Criterio 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. (CCL1, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.1, CC2, CCEC1)

Los criterios 2.1 y 2.2 se trabajan por medio de las sesiones uno, seis y siete.

Competencia específica 3:

Criterio 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. (CCL2, CC1, CC3.)

Criterio 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. (CCL3, CC2, CCEC1)

Los criterios relativos a la competencia específica tres son trabajados por medio de la segunda, la tercera, la cuarta, la sexta, la séptima y la octava sesión.

Competencia específica 4:

Criterio 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. (CC2, CCEC1)

Criterio 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. (CCL2, CC1, CC3)

Estos criterios de evaluación se trabajan únicamente en las sesiones seis y siete de la unidad.

Competencia específica 5:

Criterio 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. (CCL2, CCL4, CPSAA5, CC1, CC2)

Criterio 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. (CCL2, STEM4, CC3, CCEC1)

Los anteriores criterios son evaluados en las actividades de las sesiones uno, tres, cinco, seis, siete y ocho.

Competencia específica 6:

Criterio 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. (CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1)

Este criterio aparece en las sesiones primera, quinta y octava.

Competencia específica 7:

Criterio 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. (STEM5, CPSAA1.1, CC1, CC2)

Criterio 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. (CPSAA4, CC3, CC4, CE1)

Los criterios de evaluación correspondientes a la competencia específica siete se trabajan en la sexta sesión.

8.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación:

La evaluación de la unidad temporal de programación se realizará por medio de pesos en base a la siguiente distribución:

- 65% examen
- 10% comentario de texto del Discurso del método
- 10% cuestionario de la filosofía Humeana
- 5% mapa conceptual de la filosofía de Leibniz
- 10% vídeo-resumen del racionalismo y el empirismo

La suma de estos porcentajes da un total de 100%, es decir, que la unidad se evaluará sobre diez puntos siguiendo los porcentajes presentados.

Para todas estas actividades evaluables elaboraré una rúbrica personalizada que se adecúe a la actividad en cuestión y a los criterios concretos que esta trabaja. De este modo podremos medir correctamente el desempeño y la progresión de los alumnos, además de tener un indicativo de la recepción que están teniendo los contenidos de las sesiones en nuestro alumnado.

Procedo a aclarar la evaluación de cada una de las actividades anteriormente mencionadas.

En cuanto al examen, que es la actividad que más puntúa, estará elaborado en base a los contenidos obligatorios de EBAU para esta unidad, es decir, sólo entrarán René Descartes y David Hume. A pesar de tratar más autores durante las sesiones en el examen lo limito a estos dos porque son los autores obligatorios y que pueden aparecer en su posterior examen de EBAU. El examen sigue el modelo de la EBAU con el objetivo de ir familiarizando a los alumnos con lo que se les va a exigir.

Se basa en una pregunta de comentario de texto (la cual en este caso pertenece a las meditaciones metafísicas de Descartes), una pregunta de desarrollar conceptos (en la que tienen conceptos de Descartes y Hume junto con algunos conceptos de unidades anteriores para que repasen) y una pregunta de desarrollo de un tema (en este caso se les pedirá desarrollar la crítica a la causalidad de Hume). Será evaluado por el profesor utilizando una rúbrica con indicadores de logro como medidores del desempeño (*Anexo VII*).

El comentario de texto del *Discurso del método* se evaluará por medio de una rúbrica específica para este tipo de actividad (*Anexo IX*). Respecto al cuestionario de Hume también será evaluado únicamente por el profesor y por medio de una rúbrica (*Anexo X*). El mapa conceptual que tienen a modo de deberes para la tercera sesión contará con su propia rúbrica para evaluarlo (*Anexo XI*).

Por último, el vídeo-resumen será evaluado de dos maneras: por un lado, mediante heteroevaluación y por otro mediante coevaluación. El 70% de la evaluación de la actividad pertenece al profesor para que se mantenga la objetividad, pero se concede el 30% de la misma al alumnado para que puedan experimentar cómo es evaluarse entre ellos. Por ello buscamos que los alumnos se hagan responsables de sus decisiones y fijen criterios para evaluar un trabajo alejándose de la subjetividad a la que suelen estar acostumbrados. Además, considero que es una medida positiva porque no sólo aumentamos su autonomía, sino también su participación, ya que al depender parte de su nota de ellos se involucran

más. Los alumnos fijarán los criterios con sus compañeros para evaluar el porcentaje que les corresponde, mientras que el 70% del profesor se evaluará mediante una rúbrica (*Anexo XII*).

9. Atención a la diversidad:

Aunque entre nuestro alumnado no contamos con personas con necesidades de atención educativa, he creído oportuno realizar una serie de adaptaciones en mi unidad para que esta sea más accesible. Me he centrado principalmente en el trastorno de dislexia y en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad o TDAH, puesto que son trastornos bastante comunes entre el alumnado general. En caso de presentarse alguna otra necesidad educativa recurriremos al coordinador y a los protocolos del centro para su resolución.

Comenzaré tratando la cuestión de las medidas adoptadas en mi unidad para colaborar al alumnado con trastorno de dislexia. Etimológicamente, la dislexia proviene del griego «δυσλεξία», que podríamos traducir como “dificultades con la palabra” o “dificultades con el lenguaje”. Este trastorno refiere a una dificultad a la hora de aprender o trabajar con determinados aspectos del lenguaje. La misma definición nos indica que no tiene porqué tratarse de una dificultad con la lectura únicamente, sino que la dislexia puede llegar a extenderse a otros campos lingüísticos (escritura, ortografía, deletreo, etc.) (Díaz, 2006). Este déficit en el aprendizaje del lenguaje no guarda ninguna relación con la capacidad cognitiva del alumno, por lo que, implementando las medidas adecuadas podemos solventar las dificultades del alumno, logrando de esta manera un aprendizaje pleno (Tamayo, 2017).

Para posibles alumnos o alumnas con dislexia he creado una actividad basada en un glosario en el Moodle del centro. Considero que podría resultar útil dado que por medio de ella podrán trabajar más en profundidad los conceptos y términos que van apareciendo a lo largo de la unidad. Es fundamental hacer énfasis en la terminología filosófica, especialmente con aquel tipo de alumnado que presenta dificultades lingüísticas, porque si no manejamos los conceptos adecuados no podemos tener una visión completa de las teorías ni de la historia de la filosofía en su conjunto. Por ejemplo, cuando se estudia un autor aparecen conceptos creados por él que deben asociarse exclusivamente a su teoría o, al contrario, a veces se observa un mismo concepto en distintas doctrinas al que se le dan

tratamientos diferentes. Por lo que tener claros los conceptos facilita ampliamente la comprensión de la historia de la filosofía.

En segundo lugar, el TDAH es un trastorno que provoca hiperactividad, problemas de atención y problemas de control de impulsos y autorregulación en aquellos que lo padecen. Los alumnos que lo sufren a menudo ven resentidos sus resultados académicos, además de poder conllevarles problemas tales como la ansiedad, la baja autoestima o los trastornos conductuales entre otros (Collado, Hernández & Molina, 2021).

En lo relativo al tratamiento de posible alumnado con TDAH he pautado una serie de directrices basadas en el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) con el fin de que todos los alumnos se beneficien de las diferentes técnicas educativas y puedan alcanzar los objetivos en base a sus necesidades personales. Las directrices para seguir son las siguientes:

1. En caso de contar con alumnado con este tipo de trastorno, se le situará en las primeras filas del aula a fin de que pueda seguir mejor las explicaciones y pueda recibir una mayor atención del profesor.
2. Las explicaciones orales de los contenidos irán acompañadas con esquemas realizados en la pizarra o pizarra digital que posea el aula. Con esto se pretende que el alumno tenga una guía para seguir los contenidos y que pueda focalizar su atención en conceptos y relaciones muy concretas.
3. En el caso de los alumnos con TDAH se fomentará la participación tanto durante las exposiciones teóricas como durante las actividades programadas para que puedan implicarse de una manera más directa en el aprendizaje y de este modo mantener la atención por más tiempo.
4. Se explicará detalladamente en qué consisten las tareas, qué se les pide, cómo van a ser evaluados. A su vez se les entregarán las correcciones con comentarios acerca de los indicadores de logro para que sepan en qué pueden mejorar concretamente.
5. Se realizarán preguntas activas en el aula para provocar el feedback de los alumnos y conseguir captar su atención.
6. En caso de que fuera necesario se podrían tomar medidas personalizadas como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes a los alumnos con TDAH o realizar modificaciones en las preguntas de examen.

7. Se pautarán una serie de reuniones periódicas con los padres para comentar el seguimiento y la evolución de su hijo o hija e intentar coordinar la acción escolar con el entorno familiar.

Otro tipo de medidas: En caso de encontrarnos con algún tipo de necesidad de aprendizaje específica lo adecuado sería comunicárselo al departamento de orientación para que desde allí nos puedan dictar las pautas a aplicar en los diferentes casos y de este modo dar una atención lo más personalizada posible a cada caso.

10. Evaluación práctica de la unidad

Esta unidad temporal de programación, aunque en inicio surgió con un propósito investigador y meramente teórico, afortunadamente pudo ser llevada a la práctica durante el período de prácticas del Máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas de la Universidad de Valladolid.

Yo realicé mis prácticas en un instituto público de la zona norte de Valladolid, el I.E.S. Juan de Juni, situado en el barrio de la Rondilla. El contexto del centro, el cual resumiré brevemente, era el de un barrio de clase media en el que la mayoría de las familias se dedicaban al sector industrial y algunos al funcionariado. El centro, debido a su ubicación podía saciar la demanda educativa de los barrios vallisoletanos de La Victoria, San Nicolás y La Rondilla, además de la de pueblos como Santovenia de Pisuerga, Cabezón de Pisuerga o Valoria de la Buena. Esto hacía que el instituto contase con muchos alumnos y que los grupos fueran amplios.

Apliqué esta unidad al curso de segundo de Bachillerato en la asignatura de Historia de la Filosofía. Contaba con dos grupos diferentes (A y B), un bachillerato de ciencias y un bachillerato de humanidades respectivamente. En el grupo de ciencias había un total de veintidós alumnos mientras que el grupo de humanidades era menor y se componía de quince alumnos. Tenía tres horas semanales de docencia con cada grupo, y me fueron permitidas tres semanas para mi fase de intervención.

Pude aplicar esta unidad debido a las fechas en las que se desarrollaron las prácticas, y más concretamente a las fechas de la fase de intervención que tuvo comienzo el cinco de

marzo, dado que en ese trimestre estaban dando los contenidos relativos al bloque B establecidos en el Decreto de la comunidad. Por contextualizar un poco más, cuando yo llegué al centro el primer día estaban dando a San Agustín, por lo que cuando llegó mi fase de intervención coincidió que estaban dando los contenidos relativos al racionalismo y el empirismo.

Es cierto que hubo que hacer adaptaciones y la unidad no se mantuvo fiel al cien por cien al modelo original que aparece en este trabajo de investigación. Esto se debe a que, al llegar a un centro en el que las clases ya están iniciadas, debes adaptarte al ritmo del curso e intentar no trastocar la temporalización que tenía planteada el tutor en inicio para ese trimestre. Si a eso le añadimos que estamos en segundo de bachillerato, un curso que finaliza una etapa educativa y que da paso a la universidad, se hace notoria la importancia de respetar los tiempos y dar los autores necesarios para que los alumnos vayan preparados de cara a EBAU. Aun así, considero que la unidad se pudo adaptar bastante bien a la dinámica ya existente del curso sin renunciar a las actividades principales de la misma.

A continuación, procederé a detallar las modificaciones realizadas. Las sesiones primera y segunda, dedicadas al racionalismo cartesiano, se siguieron tal y como aparecen expuestas en este documento, incluyendo sus actividades. Se me permitió insistir mucho en este autor porque es un autor obligatorio en EBAU, al igual que Hume. Sabemos que la LOMLOE es una ley de mínimos, es decir, que señala que contenidos deben darse obligatoriamente, y luego deja espacio al docente para que pueda añadir el contenido que desee, siempre que se hayan dado primero los autores estipulados en el decreto. Por lo que nuestra prioridad era explicar correctamente dichos autores y sólo si había suficientes sesiones, desarrollar algún otro autor.

La tercera sesión expuesta en la unidad temporal de programación, dedicada al racionalismo de Leibniz y de Spinoza desgraciadamente no se pudo realizar. Hubo que sacrificar esta sesión debido a la falta de tiempo. Aunque decidí adaptar la actividad del “Kahoot” al racionalismo cartesiano y la realicé en los últimos cinco minutos de la segunda sesión.

Tomé esta decisión porque consideré que era una actividad muy productiva para los alumnos en la cual trabajarían con TICs, colaborarían entre ellos y podrían repasar el contenido dado. De modo que, en lugar de eliminarla, simplemente la adapté para que se convirtiera en un refuerzo de Descartes.

La cuarta sesión acerca del empirismo Lockeano sí que fue llevada a cabo tal y como aparece descrita. Me pareció interesante incluir a este autor pues, aunque no era un autor obligatorio dentro de los mínimos de la ley, podíamos permitirnos dedicarle una sesión y consideré que podría servir de puente entre el racionalismo cartesiano y el empirismo de Hume porque tiene puntos en común con ambos y podría facilitar la transición entre estos dos autores.

La quinta sesión sobre el empirismo de Hume se siguió fielmente, pero con la diferencia de que en lugar de realizarse en una única sesión tuvimos que dividirla en dos sesiones. Esto se debió a que los alumnos presentaron dificultades a la hora de entender su teoría y fue pertinente explicarlo más detalladamente, dilatar las sesiones y dedicar tiempo a resolver todas las dudas posibles. La actividad del cuestionario de hecho resultó muy útil para que los alumnos terminasen de comprender la materia dada.

Me hubiera agradado poder realizar la sexta sesión acerca de la proyección del racionalismo y el empirismo en la actualidad porque considero que es un tema muy interesante y que podría ayudarles a conectar los autores con cuestiones más contemporáneas y consecuentemente más cercanas a ellos, pero mi tutor y yo decidimos que no podía ser llevada a cabo debido a que hubiéramos tenido que sacrificar otras sesiones que los alumnos necesitaban para su aprendizaje. Aun así, considero que si hubiéramos tenido más tiempo hubiera sido una sesión de ampliación del contenido muy enriquecedora.

En cuanto a la séptima sesión tampoco pudo ser llevada a cabo debido a que ni tenía acceso a la plataforma Moodle del centro, ni los alumnos tenían el tiempo necesario para poder realizar los vídeos, ni podíamos dedicar una sesión a exponer los vídeos en el aula. Hubiera sido una buena manera de repasar, además de trabajar otros aspectos como ya hemos explicado. Considero que en un curso completo que programes como docente (y no en unas prácticas en las que no tienes toda la libertad de acción que te gustaría) si se puede planificar este tipo de actividad con los alumnos de modo que no afecte negativamente a esta u otras asignaturas en lo relativo a los exámenes.

La octava sesión no pude llevarla a cabo porque el examen del empirismo y del racionalismo que debían hacer estaba programado por el tutor para después de las vacaciones de Semana Santa, y para entonces yo ya no podía estar en el centro y mis prácticas habían finalizado. Lo que sí que hice fue dejar preparado un examen de Descartes junto con su rúbrica para dárselo al tutor, por si decidía usarlo finalmente. En la unidad tal y como yo

la he planeado, el examen no sería sólo de Descartes, sino que abarcaría también a Hume, pero en las prácticas lo hice de esa manera siguiendo las indicaciones que me dio mi tutor al respecto.

Ahora que ya han sido concretados los cambios que tuvieron lugar en la unidad, considero pertinente pasar a analizar el impacto que tuvo la unidad sobre el alumnado en el que se aplicó. Con ello pretendo demostrar su eficacia y utilidad, mostrando de esta manera que el tratamiento dado a la misma ha podido hacer una diferencia en el aprendizaje, pues dar los mismos contenidos de una manera o de otra puede generar resultados muy diferentes.

El alumnado en ambos grupos recibió bastante bien mi estilo de enseñanza. Las explicaciones les resultaban amenas y sencillas, con un lenguaje que conocían y que podían comprender y memorizar (a excepción de la terminología pertinente evidentemente). Además, el uso de la pizarra digital para hacer esquemas a medida que explicaba facilitó el estudio posterior y la comprensión de los contenidos.

Se mostraron muy receptivos y colaboradores con las actividades planteadas, tanto las realizadas en el aula como las pautadas para casa. Recibieron muy bien las actividades que involucraban nuevas tecnologías como el “Kahoot” o la actividad de *Matrix* ya que les gustaba incorporar estos métodos al aprendizaje tradicional al que estaban más acostumbrados. Aun así, seguían necesitando de la clase magistral en las explicaciones, por lo que intenté mantener un sano equilibrio entre innovación y tradición. El debate y la discusión en el aula también fue bien recibida entre los alumnos, aunque he de reconocer que al principio se mostraron algo tímidos y poco participativos, pero con mi intervención y la del tutor se animaron poco a poco a participar más en las clases. En cuanto a las actividades para casa tales como el cuestionario de Hume o el comentario de texto del *Discurso del método* puedo afirmar que los alumnos se implicaron bastante. Lo entregó la mayor parte de la clase en ambos grupos y la mayoría de la gente aprobó, a excepción de un par de suspensos.

Referían también que les había sido especialmente útil el comentario de texto guiado puesto que presentaban problemas a la hora de redactar un comentario de texto filosófico y esta actividad les permitió practicarlo y ver los fallos que habían cometido y cómo solventarlos.

En lo tocante a los resultados académicos de las actividades evaluadas, tengo que decir que las notas fueron buenas, estableciéndose en torno a una media de siete sobre diez.

Obviamente había alumnos que tenían notas superiores, y otros que tenían notas inferiores, pero podríamos establecer el nivel de la clase en torno al bien/notable.

En cuanto a la metodología, el método dialéctico funcionó muy bien para la unidad puesto que al contraponer diferentes visiones les era más sencillo establecer relaciones entre autores y doctrinas. Yo comenzaba introduciendo los autores y explicándolos y luego siempre dedicaba apartados a presentar sus similitudes y diferencias con el fin de que ellos pudieran entender en qué puntos convergían dichas teorías y en que cuestiones discrepaban. Esto no sólo ayudó a que comprendiesen mucho mejor cada uno de los autores por separado, sino que les permitió adquirir una visión de conjunto acerca de la problemática epistemológica del origen y fundamento del conocimiento.

El método “Visual Thinking” utilizado principalmente en esquemas y mapas conceptuales durante las explicaciones tuvo un impacto muy positivo en la comprensión y memorización del material, pues de cara al examen utilizaban los esquemas para repasar más rápidamente.

Por último, creo que el aprendizaje colaborativo junto con el aprendizaje basado en proyectos tuvo también muy buenos resultados porque los alumnos se implicaron mucho con las actividades al realizarlas conjuntamente y aprendieron los unos de los otros.

11. Conclusiones

Tras haber realizado esta propuesta educativa, he podido observar tanto sus beneficios como sus posibles mejoras, las cuales especifiqué en el anterior apartado. Todo ello me ha llevado a darme cuenta de que la labor docente es increíblemente dura, en el sentido de que es un constante aprendizaje. No basta con innovar, lo cual bajo mi punto de vista ya es, en ocasiones, bastante complicado, sino que hay que someterse a una constante autocrítica con el fin de poder llegar a obtener mejores resultados cada vez. Nuestro deber como docentes es no sólo enseñar, sino que los alumnos aprendan. Para ello hay que intentar llegar a todos y cada uno de ellos. Son precisas muchas adaptaciones, la aplicación de diferentes metodologías, etc. Porque cada alumno aprende de manera diferente. Lo que hay que comprender, sobre todo, es que el alumnado no es un ente abstracto como muchas veces se le tiende a concebir, sino que se compone de personas reales. Personas

totalmente diferentes, con sus propios contextos y dilemas, con necesidades diferentes y con sus propias motivaciones e intereses que en ocasiones cuesta conciliar.

Es aquí cuando el docente debe buscar creatividad hasta donde no la haya, y debe intentar llegar a todos los sujetos.

Esto es de vital importancia si comprendemos que los alumnos no sólo se están formando académicamente, sino que se están formando personalmente, como adultos plenos y funcionales, y necesitamos hacer todo lo posible para que alcancen su pleno desarrollo.

De esto me di cuenta al reflexionar acerca del espíritu de la LOMLOE e innovaciones tales como el programa competencial. Contemplando la educación desde este enfoque por competencias entiendo que la enseñanza va más allá de los contenidos y de la cultura, y en último término pretende desarrollar el máximo potencial de cada ser humano. La asignatura de Historia de la filosofía y esta unidad no son más que una diminuta parte del proceso de formación de los alumnos, el cual se compone de muchísimas más partes y entornos. Por medio de las competencias específicas que trabajamos desde nuestra materia colaboramos al proceso de desarrollo de una persona, y eso es una responsabilidad enorme que normalmente pasa desapercibida.

A mayores, el haber tratado con alumnado real en las prácticas te hace ver la enseñanza desde otra perspectiva mucho más humana que la perspectiva teórica a la que hasta ahora estábamos acostumbrados. Comprendes que son alumnos y alumnas jóvenes que tienen una vida más allá de las aulas y tratas de conectar con ellos. Debido a esto he intentado que en mi unidad haya un espacio para ciertos aspectos de su vida como pueden ser las nuevas tecnologías. Pues al final todos mostramos más interés por aquellas cosas con las que podemos conectar o sentirnos identificados. También he incorporado debates y actividades de discusión grupal tales como la de “*Matrix*” con el fin de darles voz y conocer sus opiniones, pues para mí es muy importante saber lo que ellos piensan y considero que, a pesar de mi formación, siempre pueden sorprenderme y hacerme aprender algo nuevo. A su vez creo que esto también es bueno para ellos pues muy pocas veces se les pregunta lo que ellos piensan y terminan por pensar que su opinión no importa, renunciando de este modo muchas veces a debates que podrían enriquecerles profundamente.

Contemplándolo desde esta perspectiva, lo más importante para mí es que mis alumnos consideren que han aprendido algo con esta unidad (y en último término con la asignatura) independientemente de que pueda serles o no útil en un futuro. Cada alumno escogerá un camino diferente, y no siempre estará vinculado a la filosofía. Pero si en ellos ha calado lo que les he transmitido, si pasados los años pueden recordar lo aprendido en las clases y si les ha aportado algo positivo en su trayectoria educativa, considero que habré hecho bien mi trabajo.

12. Bibliografía

LIBROS Y ARTÍCULOS

- Bermúdez Torres, V., & Negrete Alcudia, J. A. (2023). “Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE”, *Supervisión. Revista de educación e inspección*, 21(67).
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. (G. Arnaiz, Ed.; G. Arnaiz, Trad.). EDITILDE S.L.
- Cifuentes Medina, J. E. “Recursos didácticos para la enseñanza de la Filosofía”, *Filosofía UIS*, 14(2), 241–279.
- Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J. M., Arroyo, J., Lasterra, J. d. D., Merchán, C., Olivé, E., Pichel, J., Revenga, A., & Solé, T. (2010). *Didáctica de la filosofía*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Collado, L., Hernández, M. d. I. Á., & Molina, S. (2021). "Lecto-escritura y TDAH". *Revista Cálamo FASPE*, (69), 66–76.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método* (M. García Morente, Trad.). Austral. (Obra original publicada en 1637).
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones Metafísicas* (G. Graíño Ferrer, Trad.). Alianza Editorial, S.A. (Obra original publicada en 1641).
- Díaz Rincón, B. (2006). "Definición, orígenes y evolución de la dislexia". *Papeles salmantinos de educación*, (7), 141–162.
- Forero Mora, J. A. (2012). “Hume, Popper y el problema epistemológico de la inducción”. *Logos*, (21), Artículo 7.

- Hume, D. (1980). *Investigación sobre el entendimiento humano* (J. Salas, Trad.). Alianza Editorial, S.A. (Obra original publicada en 1748).
- Husserl, E. (1985). *Meditaciones cartesianas* (M. García & J. Gaos, Trads.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1931).
- Kojève, A. (2013). "¿Qué es la dialéctica?" (A. Vargas, Trad.). *Revista de ciencias sociales, I* (139), 91–102.
- Kolani, S. (2021). "El problema del mal: una lectura desde la teodicea de Leibniz". *Razón y fe. Universidad Pontificia de Comillas*, (1452), 33–42.
- Leibniz, G. (2022). *Teodicea: Ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal* (P. de Azcaráte, Trad.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1710).
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (O' Gorman, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1690).
- López González, S. d. J. (s.f.). "Visual Thinking: una propuesta para el docente del S.XXI.". *Revista Educ@rnos*, 145–162.
- López Rupérez, F. (2022). "El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE". *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55–58.
- Míguez, M. (2014). Metodologías de Investigación desde la razón dialéctica. *RELMIS*, (7), 7–18.
- Ortiz Aguirre, E. (2023). "Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la didáctica de la lengua". *Supervisión. Revista de educación e inspección*, 21(67).
- Pliego Prenda, N. (2011). "El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural". *Hekademos. Revista educativa digital*, (8), 63–76.

- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica* (V. Sánchez de Zavalza, Trad.). Editorial TECNOS. (Obra original publicada en 1934).
- Rodríguez Palmero, M. L. (s.f.). "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual". IN. *Revista Electrónica d'Investigació: Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29–50.
- Rodríguez Sánchez, R. (2016). "Conocimiento y causalidad en el pensamiento de David Hume". *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 60(226), 145–161.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Vidal Peña, Trad.). Alianza Editorial, S.A. (Obra original publicada en 1677).
- Tamayo, S. (2017). "La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura". *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1).

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

WEBGRAFÍA

- <https://create.kahoot.it/details/0b4891c9-d9c4-4a49-aadb-23fdc63ddbd3> (Última consulta el 20/04/2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=SJrkhNskaUs&t=11s> (Última consulta el 20/04/2024)

<https://opoxacademia.es/20-propuestas-de-dua-en-el-aula/> (Última consulta el 08/05/2024)

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

https://kahoot.com/?utm_name=controller_app&utm_source=controller&utm_campaign=controller_app&utm_medium=link (Última consulta el 20/04/2024)

<https://www.youtube.com/> (Última consulta el 20/04/2024)

<https://moodle.org/?lang=es> (Última consulta el 20/04/2024)

<https://www.canva.com/> (Última consulta el 20/04/2024)

13. Anexos

ANEXO I

El Método Cartesiano

1. Regla de la Evidencia:

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

2. Regla del análisis:

“Dividir cada una de las dificultades que examinaré, en cuantas partes fuera posible y en cuantas requiriese su mejor solución”

3. Regla de la síntesis:

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

4. Regla de la enumeración:

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

Descartes, R. (2010), *El discurso del método*, traducción de García Morente, Madrid, Colección Austral- Espasa Calpe, Parte II, (47-48), (trabajo original publicado en 1637 por René Descartes)

ANEXO II

Preguntas del fragmento de Matrix

Debatid oralmente, en grupos de cinco, acerca de las siguientes preguntas relacionadas con el fragmento visualizado en clase, finalmente tratad de llegar a una conclusión común que presentaréis por escrito como grupo:

1. ¿Crees que ahora mismo estás despierto?
2. ¿Qué evidencias tienes para saber que no estás durmiendo ahora mismo? ¿Alguna vez has tenido un sueño que parecía demasiado real?
3. ¿Crees que podría sucederte como a Neo y estar viviendo en la Matrix? ¿Cómo podrías argumentar que tu realidad es verídica?
4. ¿En qué sentido tu realidad es más auténtica que la de Neo o que un sueño?

Comentario del Discurso del Método

“Pensé que debía hacer lo contrario y rechazar como absolutamente falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor duda, con el fin de ver si, después de hecho esto, no quedaría en mi creencia algo que fuera enteramente indudable. Así, puesto que los sentidos nos engañan, a las veces, quise suponer que no hay cosa alguna que sea tal y como ellos nos la presentan en la imaginación [...] Considerando que todos los pensamientos que nos vienen estando despiertos pueden también ocurrirnos durante el sueño, sin que ninguno entonces sea verdadero, resolví fingir que todas las cosas que hasta entonces habían entrado en mi espíritu no eran más verdaderas que las ilusiones de mis sueños. Pero advertí luego que, queriendo yo pensar, de esa suerte, que todo es falso, era necesario que yo, que lo pensaba, fuese cosa alguna; y observando que esta verdad: «yo pienso, luego soy», era tan firme y segura que las más extravagantes suposiciones de los escépticos no son capaces de conmovér-la, juzgué que podía recibirla sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que andaba buscando”

1. Explica el contexto histórico del autor y su situación
2. Señala el tema principal del texto
3. Encuentra las 3 ideas principales del texto y relacionalas entre sí
4. Explica las tesis cartesianas relacionándolas con el texto

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Racionalismo: Descartes, Spinoza y Leibniz
 El mundo • Creador: [Empezar](#) [Asignar](#) [Jugar en solitario](#)

Preguntas (16) [Ocultar respuestas](#)

1 - Quiz
La duda metódica exige considerar falso 30 s

- No considero nada falso ✗
- Solo aquellas creencias que puedan pensar falsas ✗
- Todas las creencias que permitan dudar de ellas ✓
- Absolutamente todas las creencias dando lugar a un escepticismo radical ✗

2 - Quiz
Descartes llama _____ a las cualidades que poseen los objetos en sí mismos 30 s

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Un kahoot público
inymp29
 Actualizado hace 23 segundos

2 - Quiz
Descartes llama _____ a las cualidades que poseen los objetos en sí mismos 30 s

- cualidades secundarias ✗
- cualidades formales ✗
- cualidades primarias ✓
- atributos ✗

3 - Verdadero o falso
Descartes comparte la teoría mnemónica aristotélica 30 s

- Verdadero ✗

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales:
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

3 - Verdadero o falso
Descartes comparte la teoría hierárquica aristotélica

Verdadero Falso

4 - Quiz
En Descartes, las ideas que sirven de portida para la demostración de la realidad extramental son

ideas advertidas ideas innatas ideas facticias

22°C Mayem, rubia... 19:03 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales:
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

4 - Quiz
En Descartes, las ideas que sirven de portida para la demostración de la realidad extramental son

ideas advertidas ideas innatas ideas facticias Las 3 por igual

5 - Quiz
Descartes define la sustancia como

El sujeto del que se predicar las propiedades Aquello que permanece igual aunque otras cosas cambien

22°C Mayem, rubia... 19:03 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

5 - Quiz
Descartes define la sustancia como

- El sujeto del que se predicar las propiedades
- Aquello que permanece igual aunque otras cosas cambien
- Ninguna de las anteriores
- Aquello que no necesita de otra cosa para existir

6 - Quiz
¿En cuántas reglas se basa la moral provisional cartesiana?

2

Windows taskbar: 22°C Mayem, rubia... 19:03 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

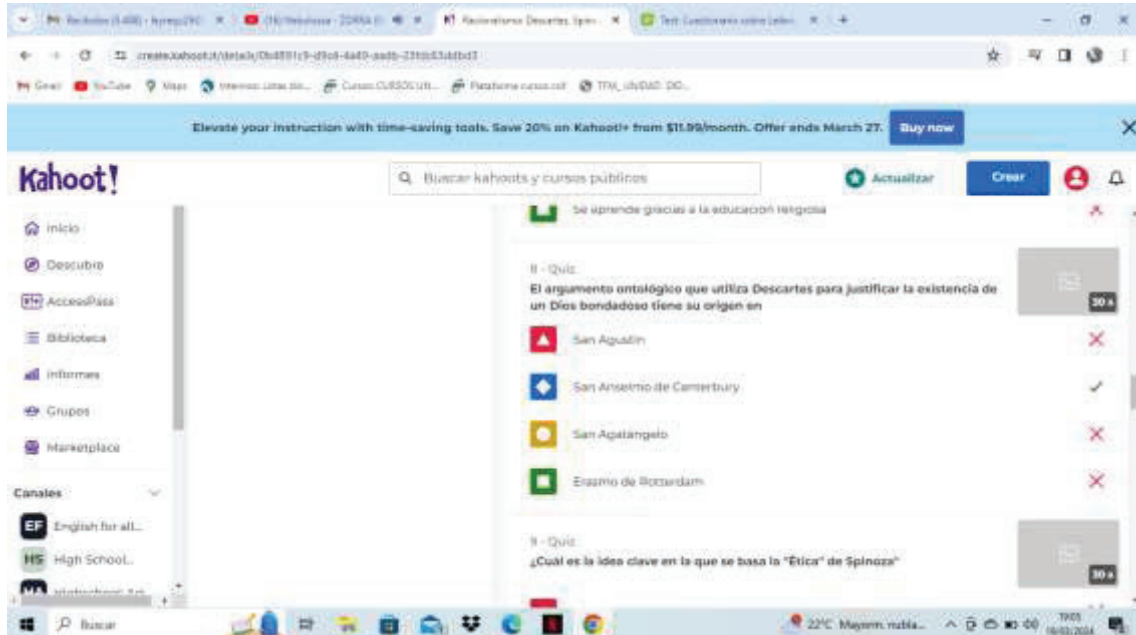
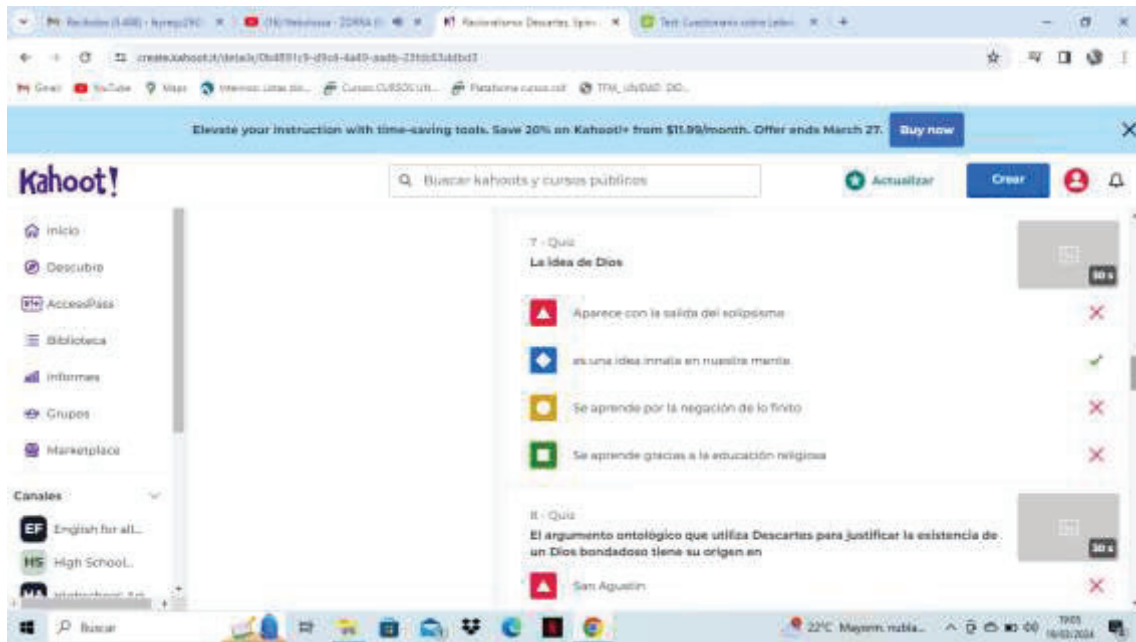
6 - Quiz
¿En cuántas reglas se basa la moral provisional cartesiana?

- 2
- 1
- 1
- 4

7 - Quiz
La idea de Dios.

- Aparece con la salida del solptismo
- se una idea innata en nuestra mente

Windows taskbar: 22°C Mayem, rubia... 19:03 16/03/2024



Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot!® from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

9 - Quiz
¿Cuál es la idea clave en la que se basa la "Ética" de Spinoza?

- Dios es la causa de sí mismo. ✗
- Dios es causa de sí mismo y también de la naturaleza porque se identifican. ✓
- Dios es la causa de lo creado (creatio ex nihilo). ✗
- Dios no existe. ✗

10 - Quiz
El dios Spinoziano...

- Cree por voluntad propia. ✗
- Cree fuera de sí (creatio ex nihilo). ✗

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot!® from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

10 - Quiz
El dios Spinoziano...

- Cree por voluntad propia. ✗
- Cree fuera de sí (creatio ex nihilo). ✗
- Cree por necesidad. ✓
- No ha creado nada. ✗

11 - Quiz
Segun Spinoza de los infinitos atributos de Dios sólo conocemos...

- Esencia y existencia. ✗

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales:
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

11 - Quiz
Según Spinoza de los infinitos atributos de Dios sólo conocemos...

- Esencia y existencia
- Voluntad y omnipotencia
- No podemos conocer ninguno de sus atributos
- Pensamiento y extensión

12 - Quiz
La concepción de las mónadas de Leibniz como "átomos" que componen la materia nos recuerda a...

- Newton

Windows taskbar: 22°C Mayem, rubia... 19:00 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales:
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

12 - Quiz
La concepción de las mónadas de Leibniz como "átomos" que componen la materia nos recuerda a...

- Newton
- Platón
- Demócrito
- Aristóteles

13 - Quiz
Principio que establece que todo fenómeno sucede de la manera que sucede, y no de otra, debido a una causa

- Principio de razón suficiente
- Identidad de los indiscernibles

Windows taskbar: 22°C Mayem, rubia... 19:00 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot!® from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

13 - Quiz
Principio que establece que todo fenómeno sucede de la manera que sucede, y no de otra, debido a una causa

- Principio de razón suficiente
- Identidad de los indiscernibles
- Mecanismo orgánico
- Optimismo metafísico

14 - Quiz
Las únicas verdades que nos aportan conocimiento universal y necesario son las ...

- Verdades empíricas

Windows taskbar: 22°C Mayem, Cuba... 19:00 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot!® from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

14 - Quiz
Las únicas verdades que nos aportan conocimiento universal y necesario son las ...

- Verdades empíricas
- Verdades de razón
- Verdades positivas
- Verdades de hecho

15 - Quiz
Teoría que define el ordenamiento y funcionamiento del mundo en Leibniz

- Mecanismo orgánico

Windows taskbar: 22°C Mayem, Cuba... 19:00 16/03/2024

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

16 - Quiz
Teoría que define el ordenamiento y funcionamiento del mundo en Leibniz

- Mecanicismo organico
- Optimismo metafísico
- Armonía preestablecida
- Identidad de los indiscernibles

16 - Quiz
Principio que establece que vivimos en el mejor de los mundos posibles porque así lo quiso Dios

- Principio de causalidad

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 20% on Kahoot! from \$1.99/month. Offer ends March 27. [Buy now](#)

Kahoot! [Actualizar](#) [Crear](#)

Inicio
Descubre
AccesoRápido
Biblioteca
Informes
Grupos
Marketplace

Canales
EF English for all...
HS High School...
U Universidad...

Identidad de los indiscernibles

16 - Quiz
Principio que establece que vivimos en el mejor de los mundos posibles porque así lo quiso Dios

- Principio de causalidad
- Principio teológico-teológico
- Principio de razón suficiente
- Optimismo metafísico

Créditos de recursos ^

ANEXO V

Cuestionario del empirismo Humeano

1. ¿Cuál es para Hume el fundamento del conocimiento?
2. Explica brevemente la concepción que tiene Hume de las relaciones de ideas y las cuestiones de hecho
3. Nombra las leyes de asociación de ideas y explica brevemente en qué consisten
4. ¿Cómo se origina la idea de causalidad?
5. ¿En qué consiste la crítica a la causalidad de Hume? Explicala
6. ¿En qué se basa Hume para criticar la idea de sustancia?

ANEXO VI

Asignatura: _____

Curso y grupo : _____

Nombre y apellidos: _____

1. Comentario de texto:

“No obstante, está grabada en mi mente una antigua idea, a saber, que existe un Dios que es omnipotente y que me ha creado tal como soy yo. Pero, ¿cómo puedo saber que Dios no ha hecho que no exista ni tierra, ni magnitud, ni lugar, creyendo yo saber, sin embargo, que todas esas cosas no existen de otro modo que como a mí ahora me lo parecen? ¿E incluso que, del mismo modo que yo juzgo que se equivocan algunos en lo que creen saber perfectamente, así me induce Dios a errar siempre que sumo dos y dos o número los lados del cuadrado o realizo cualquier otra operación si es que se puede imaginar algo más fácil todavía? [...] Supondré, pues, que no un Dios óptimo, fuente de la verdad, sino algún genio maligno de extremado poder e inteligencia pone todo su empeño en hacerme errar; creeré que el cielo, el aire, la tierra, los colores, las figuras, los sonidos y todo lo externo no son más que engaños de sueños con los que ha puesto una celada a mi credulidad; consideraré que no tengo manos, ni ojos, ni carne, ni sangre, sino que lo debo todo a una falsa opinión mía; permaneceré, pues, asido a esta meditación y de este modo, aunque no me sea permitido conocer algo verdadero, procuraré al menos con resuelta decisión, puesto que está en mi mano, no dar fe a cosas falsas y evitar que este engañador, por fuerte y listo que sea, pueda inculcarme nada.”

René Descartes, Meditaciones metafísicas, Primera de las meditaciones sobre la metafísica, en las que se demuestra la existencia de Dios y la distinción del alma y el cuerpo.

1.1. Identifique el problema filosófico al que responde el texto, exponga la tesis o las tesis que sustenta y los argumentos que emplea.

1.2. Relacione el contenido del texto con la filosofía del autor.

ANEXO VII

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle glossary page. The browser's address bar shows the URL: `https://myrmarjwan.moodlectad.com/moodle/glossary/view.php?id=302&focusview=1`. The page title is "Terminos racionalismo y empirismo". The user is logged in as "Users" with a score of "30/100". The page includes a navigation menu with "Filosofía", "Página Principal", "Área personal", "Mis cursos", and "Administración del sitio". The main content area features a "Glosario" section with a "Configuración" link and a "Mis" dropdown. Below this, there are two tabs: "Inicio" (selected) and "Inicio: Definiciones". A text box contains the following text: "En este Glosario comenzare dejando algunas definiciones de terminos que apareciran en las conierdes y autores que vamos a estudiar para ir introduciendos en la actividad y rompiendo el hielo. La idea es que todos participéis en esta actividad agregando palabras y definiciones que vayamos viendo en clase para que al final del tema lleguemos a tener un diccionario comun de los terminos del racionalismo y otro del empirismo." Below the text box are buttons for "Añadir entradas", "Importar entradas", and a search bar with the text "Buscar" and a prompt "¿Buscar en conceptos y definiciones?". The Windows taskbar at the bottom shows the date as 20/01/2024 and the time as 12:00.

Señales racionales y empíricas

Impresión fuente definición

leyesarjunan.moodlectad.com/mod/glossary/view.php?id=62&idcurso=1

Filosofía | Página Principal | Área personal | Mis cursos | Administración del sitio

Libros Score: 0 | Modo de edición

E

Empirismo

El empirismo es la corriente filosófica que considera que todo conocimiento seguro proviene de la experiencia de los sentidos.

Palabra(s) clave: Experiencia, sentidos, impresiones

Comentarios (0)

Impresión

Una impresión en el empirismo de Hume es una percepción. Concretamente nos habla de percepciones que como nos vienen por primera vez a la mente.

Comentarios (0)

R

Racionalismo

El racionalismo es la corriente filosófica que defiende que la razón es la fuente de conocimiento seguro.

Palabra(s) clave: Razón, Pensamiento

Comentarios (0)

13°C Parc, nublado 21/01/2024

Señales racionales y empíricas

Impresión fuente definición

leyesarjunan.moodlectad.com/mod/glossary/view.php?id=62&idcurso=1

Filosofía | Página Principal | Área personal | Mis cursos | Administración del sitio

Libros Score: 0 | Modo de edición

S

Sustancia cartesiana

Para Descartes la sustancia es todo aquello que no necesita de ninguna otra realidad para existir. De acuerdo a esa definición, la única sustancia verdadera en Descartes es Dios, ya que es el único ser cuya existencia depende únicamente de sí mismo. Aunque admite en cierto modo la existencia del alma y del mundo exterior en tanto que son garantizados por Dios.

Comentarios (0)

13°C Parc, nublado 21/01/2024

ANEXO VIII

Rúbrica examen

CRITERIOS DE EVALUACION 1.1.,1.2.,2.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2., 6.1,				
INDICADOR DE LOGRO		0	0'25	0'5
PREGUNTA 1: COMENTARIO DE TEXTO	1.1. Identifica el problema filosófico que plantea el texto			
	1.2. Localiza las ideas principales del texto y las expone			
	1.3. Cita fragmentos del texto			
	1.4. No expone simplemente una teoría, sino que sabe discernir qué información es pertinente y cuál no			
	1.5. Intenta argumentar de forma racional y objetiva			
	1.6. Presenta una introducción con un contexto histórico-filosófico del autor o corriente, un desarrollo central y unas conclusiones			
PREGUNTA 2: CONCEPTOS	2.1. Reconoce los términos que le están preguntando			
	2.2. Sabe situarlos correctamente dentro de su teoría y autor en cuestión			
	2.3. Aporta no sólo su definición, sino una explicación más amplia de los términos			
	2.4. Lo relaciona con otros aspectos de la teoría			
	2.5. Aporta ejemplos			
	2.6. Lo contrasta con otras corrientes o puntos de vista			

ANEXO IX

Rúbrica Comentario de texto

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 3.1, 3.2				
INDICADOR DE LOGRO		0	0'25	0'5
CLARIDAD Y PRESENTACIÓN	1.1. Se adecúa al texto y enfoca bien la argumentación			
	1.2. Respeto un orden en su exposición: introducción, nudo y desenlace			
	1.3. La ortografía y el vocabulario utilizado son correctos			
	1.4. La presentación es clara y ordenada			
	1.5. El texto es fácil de leer y se comprende su exposición			
	1.6. La letra es legible			
	1.7. No presenta tachones o una distribución desordenada			
RELACIÓN DEL TEXTO CON LAS TESIS DEL AUTOR	2.1. Reconoce correctamente las tesis acerca de las que trata el fragmento			
	2.2. Sabe poner en relación la doctrina del autor con el fragmento a comentar			
	2.3. Reconoce en el texto elementos comunes a la teoría dada en clase y lo conecta.			
	2.4. Introduce contexto histórico- filosófico del autor en cuestión			
	2.5. No expone simplemente una teoría, sino que sabe discernir qué información es relevante y cuál no en relación con el fragmento dado			
	2.6. Cita fragmentos y recurre al texto a comentar a lo largo de su argumentación			

ANEXO X

Rúbrica Cuestionario Hume

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 3.1, 3.2				
INDICADOR DE LOGRO		0	0'25	0'5
CLARIDAD Y PRESENTACIÓN	1.1. Se adecúa al texto y enfoca bien la argumentación			
	1.2. Respeta el orden de las preguntas			
	1.3. La ortografía y el vocabulario utilizado son correctos			
	1.4. La presentación es clara y ordenada			
	1.5. El texto es fácil de leer y se comprende su exposición			
	1.6. La letra es legible			
	1.7. No presenta tachones o una distribución desordenada			
CONTESTACIÓN DE LAS PREGUNTAS	2.1. Reconoce correctamente las tesis acerca de las que se está preguntando			
	2.2. Sabe poner en relación la doctrina del autor con su explicación a los interrogantes presentados			
	2.3. Menciona contenido dado en clase como pueden ser teorías, autores, ejemplos, etc.			
	2.4. No incluye información no solicitada y que no tiene que ver con la pregunta			
	2.5. Contesta a lo que se está preguntando de manera correcta y concisa, sin divagar.			
	2.6. Recurre a ejemplos dados en clase o aportados de la obra original			

ANEXO XI

RÚBRICA MAPA CONCEPTUAL

CRITERIOS DE EVALUACION				
1.1, 1.2., 3.1, 3.2, 5.1, 5.2				
Insuficiente		Mejorable	Satisfactorio	Excelente
PRESENTACIÓN	La presentación es desordenada y sus contenidos inconexos. Es ilegible.	La presentación, aunque ordenada, resulta confusa y dificulta la comprensión de la doctrina del autor.	La presentación es clara y ordenada, los contenidos están conectados siguiendo un orden lógico que facilita su comprensión.	La presentación es clara y ordenada, los contenidos están conectados siguiendo un orden lógico que facilita su comprensión. Además, es original e innovadora.
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	No muestra comprensión de la teoría ni de los conceptos de la misma. No establece relaciones entre elementos de la misma.	Se percibe comprensión de la teoría y los conceptos aunque no lo ha reflejado en el mapa conceptual. No establece relaciones entre elementos	Muestra comprensión de la teoría y de los conceptos de la misma y establece relaciones entre elementos de la misma.	Comprende la teoría y muestra de manera sintetizada los conceptos centrales y las relaciones entre ellos, jerarquizándolos si es necesario.
ORGANIZACIÓN DEL CONJUNTO	Los elementos se presentan aislados, sin organización jerárquica ni relación entre ellos. Esto dificulta la comprensión.	Los elementos están organizados, pero de manera confusa. Faltan conectores entre los elementos.	Los elementos están ordenados jerárquicamente y conectados entre sí mostrando sus relaciones	Los elementos están ordenados jerárquicamente y conectados entre sí mostrando sus relaciones. Utiliza palabras de enlace y símbolos como leyenda.
CONCEPTOS CLAVE	No conoce los conceptos clave de la teoría	Aparecen algunos conceptos, pero no distingue cuáles son los conceptos clave y cuáles son secundarios.	Aparece la mayoría de conceptos clave, pero aun al mismo nivel que las ideas secundarias	Conoce todos los conceptos claves de la teoría y los distingue de las ideas secundarias.

ANEXO XII

RÚBRICA VÍDEOS

CRITERIOS DE EVALUACION 1.1.1.2.2.1.2.2.3.1.3.2.4.1.4.2.5.1.5.2					
Insuficiente		Mejorable	Satisfactorio	Excelente	
CALIDAD DE LA INFORMACIÓN	La información aportada resulta incomprensible	La información dada es confusa	La información es clara y accesible	La información es clara y precisa, accesible e inspiradora	
CALIDAD DE LA IMAGEN	Las imágenes son una copia o no son adecuadas para el material a exponer	Las imágenes son originales aunque no acertadas para el contenido	Las imágenes son originales, de buena calidad y edición	Las imágenes son originales, de buena calidad y edición y representan correctamente lo que se pretende transmitir	
ORGANIZACIÓN DEL CONJUNTO	El conjunto está desordenado, esto impide seguir la explicación	La información está organizada pero no es de fácil lectura	La información está organizada y se lee bien	La información está organizada, se lee bien y contiene aclaraciones y detalles	
CREATIVIDAD	El contenido creado es una copia y no se adecua a la temática	Usa modelos externos y se adapta a la temática pero no es original	Es original, se adecua a la temática y aporta novedades	Es original, se adecua a la temática, aporta novedades y es muy representativo	