



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

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

Unidad didáctica: Naturaleza y Cultura

María Valentín Calzada

Tutor: Luca Valera

Curso: 2023-2024

Resumen

El objetivo de este trabajo es desarrollar una unidad temporal de programación llamada “Naturaleza y Cultura” para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. Esta propuesta está inspirada por el periodo de prácticas docentes del Máster y estructurada conforme al marco normativo vigente. Su pretensión es hacer reflexionar al alumnado sobre los interrogantes que viven en la Filosofía y su carácter holístico, hacerlos dudar de las creencias asumidas, ayudarlos a desarrollar actitudes abiertas respecto a la diversidad y, en definitiva, hacer de la Filosofía una materia que los motive e interese.

Palabras clave

Unidad didáctica; Naturaleza y Cultura; 1º de Bachillerato; Gamificación.

Hoy hay en esta clase, una falta absoluta de libertad [se refiere a la libertad de cada uno de ellos, a la libertad de cátedra y a la libertad de espíritu]. Esos dos señores [hay dos señores en la parte de atrás de la clase con armas], que no son niños, que no son yo mismo, y a quienes he intentado impedir que entrasen en el aula; se han colado aquí y lo que es mucho más grave aún, me han exigido que os haga un examen para que ellos puedan calibrar cual es el estado actual de vuestros conocimientos. Y después de todo esto, os diré que pretenden “JA”, reiros conmigo oh niños, que la suya es una ocupación pacífica del pueblo, ¡Qué mayor violencia que la que se ejerce contra el espíritu!

Fragmento extraído de la película *Amanece, que no es poco*,

José Luis Cuerda, 1989

Índice

1. Introducción.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1 Contextualización teórico-normativa y objetivos.....	6
2.2 Justificación de la unidad didáctica.....	10
2.3 Contexto: centro y alumnado.....	12
3. Etapa: competencias clave, descriptores operativos y objetivos.....	14
4. Fundamentación curricular.....	33
4.1 Fundamentación curricular de la Unidad Didáctica.....	43
5. Metodología.....	46
5.1 Principios pedagógicos y metodológicos.....	47
6. Organización y recursos.....	49
6.1 Temporalización y organización de espacios.....	49
6.2 Recursos didácticos y actividades.....	50
6.2.1 Innovación docente. <i>Breakout</i> educativo.....	50
6.3 Actividades complementarias y extraescolares.....	52
7. Secuenciación didáctica.....	53
8. Proceso de evaluación.....	58
8.1 Evaluación del proceso de aprendizaje.....	59
8.1.1 Criterios de evaluación e indicadores de logro.....	59
8.1.2 Procedimiento de evaluación.....	60
8.1.2.1 Procedimiento de evaluación de la unidad didáctica.....	62
8.1.3 Criterios de calificación.....	64
8.2 Evaluación del proceso de enseñanza.....	65
9. Atención a las diferencias individuales.....	66
10. Conclusiones.....	69
11. Referencias.....	70
12. Anexos.....	75
Anexo I.....	75
Anexo II.....	116
Anexo III.....	125

1. Introducción

La filosofía en su historia como materia educativa en España ha estado amenaza, perseguida, ensalzada y defendida. Siendo partícipe del último grupo, me veo en la necesidad de defender la importancia de la materia de Filosofía en Bachillerato. Según el BOE la materia consta de tres finalidades: primero, ofrecer un marco conceptual y metodológico para el análisis de las inquietudes esenciales y existenciales del alumnado desde donde se puedan interrogar sobre preguntas y propuestas filosóficas, desarrollar reflexiones críticas acerca del sentido y valor de los distintos saberes, actividades y experiencias que configuran su entorno vital y formativo; en segundo lugar, una educación filosófica es necesaria para una sociedad democrática articulada a partir de unos principios, valores y prácticas éticas, políticas y cívicas cuya legitimidad y eficacia precisan de la deliberación dialógica, la convicción racional y la autonomía de juicio de los ciudadanos; y por último, supone también una reflexión crítica sobre las emociones y los sentimientos. A mi parecer, la materia debe intentar motivar al alumnado en desarrollar un amor por saber, para aprender a aprender donde ellos/as puedan enfrentarse a los desafíos de la vida y crecer como personas. Pero, ¿cómo podría ayudar la materia de Filosofía? La Filosofía puede enseñar al alumnado a ser capaces de comprender, razonar y pensar por sí mismos de forma crítica el mundo y sus pensamientos, dotándoles de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas. En el plano teórico el alumnado conocerá las teorías filosóficas, los conceptos fundamentales y los grandes interrogantes que nos han hecho y nos hacen pensar a lo largo de la humanidad. En la dimensión práctica, la materia propone una actitud crítica y reflexiva que permite dudar y analizar de forma rigurosa tanto los pensamientos propios como las ideas externas, incitando así a un diálogo respetuoso, tolerante, crítico, no dogmático y riguroso. De modo que la enseñanza de la Filosofía en la etapa de bachillerato permite a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes áreas de la actividad humana: el saber científico, la experiencia estética, la vida en sociedad, el análisis del presente y los desafíos del futuro.

La presente propuesta teórico-práctica pretende ser un aporte a la didáctica y a la práctica pedagógica de la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. La realización de la presente unidad temporal de programación (en adelante, unidad didáctica), nace a partir de mi experiencia en el periodo de prácticas docentes en el IES Delicias donde tuve la oportunidad de intervenir en diferentes aulas descubriendo el mundo educativo desde el

otro lado de la mesa. Fue a raíz de una serie de intervenciones que llevé a cabo en la materia de Filosofía, donde expliqué el tema Naturaleza y Cultura, cuando me percaté del potencial que tenían los contenidos y las infinitas posibilidades de realizar una didáctica con diferentes actividades que animasen y motivasen al alumnado en su proceso de aprendizaje. Esta temática está inspirada en las ganas de aprender que el alumnado mostró en mis intervenciones, y está impulsada por unas preferencias personales en lo que respecta a los campos de la filosofía de la biología, la antropología y la gamificación.

Los seres humanos necesitamos conocer la realidad en la que nos movemos para poder orientarnos, pero también necesitamos buscar(nos) y dar sentido a nuestra experiencia, por ello, la unidad didáctica se configura en tres bloques donde encontraremos disciplinas como la filosofía, la antropología, la biología y la sociología enredadas: el primer bloque hace referencia al estudio del ser humano y su dimensión biológica; el segundo bloque da cuenta de la evolución cultural del ser humano y los mecanismos de socialización; por último, el tercer bloque toma un enfoque más filosófico en el que se estudia la dimensión personal del ser humano.

Para comprender la elaboración de la propuesta es necesario comentar qué apartados la forman. Primero se explicitará un marco teórico que contextualizará la unidad didáctica. Posteriormente, en cada apartado, primero se explicarán los elementos curriculares pertenecientes a una programación didáctica, para después explicar las concreciones específicas de la unidad didáctica donde veremos las competencias, los objetivos, la metodología, los contenidos, los recursos y su organización, la secuenciación didáctica, y los criterios de evaluación específicos y generales que la conforman.

2. Marco teórico

2.1 Contextualización teórico-normativa y objetivos

La unidad didáctica se enmarca dentro una programación didáctica la cual sirve como instrumento para conseguir una enseñanza estructurada, organizada y coherente desde la que se permita una transmisión de conocimiento y reflexión del mismo de modo eficaz. Además de planificar, la programación constata el desarrollo profesional del profesorado y finalmente, la mejora cuantitativa del proceso educativo. De esta forma, dado que la realidad educativa del centro es lo que determina la práctica docente, este

trabajo tiene la meta de concretar este proceso flexible, dinámico y continuo en la exposición de una unidad didáctica.

Desde este punto de vista, la unidad didáctica y por ende la programación de este curso consiste en la concreción del modelo curricular vigente expresado en la ley marco 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); por la que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato y en el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre por el que se establece el Currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Así, se estructura en tres niveles de concreción curricular: la ley marco (LOMLOE), el Currículo de Bachillerato de la comunidad de Castilla y León y, en último lugar, la programación de aula. La presente unidad didáctica es el medio de concreción de la programación didáctica dentro de un periodo específico en el que se adapta a la realidad del aula. Esto permite al docente la posibilidad de ajustar sus propuesta didáctica al calendario escolar, consiguiendo una planificación educativa adecuada. En concreto, es preciso situar la Unidad Didáctica “Naturaleza y Cultura” pensada para ser impartida en la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato, en la parte correspondiente al “Bloque A: La filosofía y el ser humano; n.º 2: El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica” según los establecido por el BOCYL.

La historia de la educación en España y en especial la presencia de la filosofía en bachillerato ha sido complicada, García Moriyón (2015) explica que la Ley de 1970 supone un cambio tanto para la enseñanza en general como para la filosófica, este cambio proviene en su mayor medida por las decisiones pedagógicas y didácticas ya iniciadas con las propuestas de la Institución de Libre Enseñanza. Si bien es cierto que la educación ha ido cambiando a lo largo de los años mediante las leyes educativas que se han ido sucediendo, hoy en día podemos decir que la materia de Filosofía ayuda al alumnado a desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para cumplir todos los objetivos de la etapa de bachillerato. La filosofía, a partir de sus diferentes dimensiones debe contribuir a la conciencia ciudadana ayudando a que el alumnado entienda los mecanismos que hacen posible la resolución de conflictos de manera pacífica y justa; a su vez debe ayudar al alumnado a pensar la complejidad de los problemas filosóficos desde el ejercicio de la lectura atenta y reflexiva con el propósito de fomentar no sólo la expresión de ideas y razonamientos, sino también de una conciencia crítica. Asimismo, no podemos olvidar

ejercitar una de las herramientas intrínsecas de la filosofía, el diálogo. Según la definición normativa que ofrece el MECED¹, la materia de Filosofía

tiene, en primer lugar, la finalidad de ofrecer un marco conceptual y metodológico para el análisis de las inquietudes esenciales y existenciales [...] en el que este pueda abordar personalmente las grandes preguntas y propuestas filosóficas y emprender una reflexión crítica acerca del sentido y valor de los distintos saberes, actividades y experiencias que configuran su entorno vital y formativo. En segundo lugar, la educación filosófica resulta imprescindible para la articulación de una sociedad democrática en torno a principios, valores y prácticas éticas, políticas y cívicas cuya legitimidad y eficacia precisan de la deliberación dialógica, la convicción racional y la autonomía de juicio de los ciudadanos. [...] Por último supone también una reflexión crítica sobre las emociones y los sentimientos, presentes en todos los ámbitos, desde la estética a la teórica pasando por la ética y, a menudo, olvidados en los currículos.

Ante esta forma de comprender la filosofía, Moriyón rescatando a Thecla Rondhuis, nos informa de tres rasgos distintivos que caracteriza a la práctica filosófica y que los docentes debemos tener en cuenta:

En primer lugar es una reflexión que exhibe una clara capacidad de análisis y de razonamiento; en segundo lugar, muestra especial preferencia por la discusión sobre conceptos y temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizo [...]; por último, los filósofos elaboran y manejan amplios marcos de referencia, lo que también podríamos llamar concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real (Moriyón, 2015, p. 384-385).

Para poder alcanzar una práctica filosófica segura y crítica, el currículo de Filosofía explicita que las herramientas básicas del filósofo/a son, entre otras: el análisis crítico de

1 Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. (s.f.). *Currículo: Desarrollo de la materia de Filosofía*. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/filosofia/desarrollo.html>

fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; el pensamiento y el diálogo argumentativos y la investigación y la disertación filosófica. La práctica filosófica suele venir junto con una pregunta clásica: ¿se enseña filosofía o se enseña a filosofar? Sabemos que la filosofía es una actividad que se practica, pero para ello parece que tenemos que apelar a una serie de contenidos que necesariamente deben estar acompañados de unos procedimientos propios de la filosofía como puede ser el diálogo filosófico. Además, mediante el diálogo entre el alumnado y el docente se abre un espacio comprometido y seguro en el que el alumnado puede ser capaz de configurar pensamientos complejos capaces de cuestionar discursos, proponer interpretaciones y sentirse escuchado/a por el resto del grupo. Así, el pensamiento consistiría en

un diálogo: con la propia tradición cultural, con otras tradiciones, con los clásicos, con los contemporáneos, con los demás y... con nosotros mismos. La clase de filosofía debe convertirse, pues, en una comunidad de diálogo. Es el diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación el motor que puede convertir nuestras aulas en laboratorios de razonabilidad, donde se desarrolle un pensamiento complejo (Alonso, 2015, p. 414).

Y es en dicho diálogo, filosofando para con el alumnado en el que se aprende Filosofía.

La unidad didáctica se ha diseñado a partir de una serie de finalidades que se entrelazan y muchas veces coinciden con los objetivos del Currículo de Filosofía y los objetivos del aprendizaje. Dichas finalidades son las siguientes:

1. Hacer de la Filosofía de 1º de Bachillerato una materia atractiva, motivadora e interesante para el alumnado.

En primer lugar, estamos ante el comienzo de un cambio de etapa, y en algunos casos incluso de centro educativo. Y en segundo lugar, es imperativo tener en cuenta que la materia de Filosofía al ser prácticamente nueva para el alumnado puede derivar en algún tipo de confusión o frustración ya que no se parece al resto de materias que el alumnado haya cursado. Por todo ello, es menester intentar anticiparnos a las sensaciones desagradables y presentar la materia como un desafío intelectual motivando al alumnado desde el principio.

2. Una herramienta para poder llevar a cabo la motivación en el aula es la aplicación de experiencias de gamificación en el aula que veremos más adelante donde el alumnado podrá trabajar los contenidos a través de actividades didácticas y entretenidas.
3. Conocer y reflexionar en torno a la pregunta *¿Qué es el ser humano?* Así como poner en duda las creencias asumidas y no fundamentadas.
4. El desarrollo de actitudes abiertas y tolerantes ante las diferencias y la diversidad aplicando principios como la cooperación, el respeto a la pluralidad y diversidad a un diálogo racional, abierto y constructivo.
5. Comprender el carácter plural de la filosofía, su complejidad y la complementariedad de perspectivas, en definitiva, su carácter holístico.

Hoy en día las distintas disciplinas que conforman nuestro conocimiento están más separadas que nunca, incluida la Filosofía. Parece que la “guerra contra las Humanidades” (Alonso, 2015) y la clara diferenciación entre Humanidades y las Ciencias y la tecnología está más patente que nunca, pero, ¿acaso las ciencias y la tecnología no son también construcciones de los seres humanos? Es menester que el alumnado comprenda que la reflexión filosófica, por tanto el análisis de los procedimientos que se utilizan para pensar y razonar bien, permea tanto en el nacimiento como en la historia de las ciencias y por tanto, en el conocimiento de la realidad. Por ello “la misión de la filosofía [y la ambición de la educación en el Bachillerato] es la de urgir y visibilizar un pensamiento complejo, en un proceso que no tiene final, ya que la realidad cambia constantemente” (Alonso, 2015, p. 410).

Por último, desde la unidad didáctica se trabajarán los valores que están en la base de la Agenda 2030 y que han inspirado los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con la meta de que el alumnado conozca y se comprometa con los problemas globales como el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales o las desigualdades sociales y económicas.

2.2 Justificación de la unidad didáctica

La presente unidad didáctica llamada “Naturaleza y Cultura” se encarga de aunar la filosofía y la antropología abriendo la posibilidad de explorar algunas preguntas fundamentales sobre la existencia y praxis humana. Por un lado, la filosofía busca transmitir al alumnado una comprensión sobre el mundo y ellos mismos, dotándolos de

herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas que permiten reflexionar de forma crítica, argumentar, preguntar y dudar sobre lo que nos rodea y sobre nosotros mismos. Por otro lado, la antropología al estudiar las sociedades del presente y el pasado, las diversas culturas, formas de organización e interacción, en definitiva, la humanidad; proporciona el acercamiento perfecto para que el alumnado aprenda los conceptos relacionados con la temática y reflexione sobre dichas cuestiones. Como explica Segura:

La antropología nos acerca a la diferencia, nos hace partícipes de las lógicas diversas que subyacen en las elecciones y rechazos culturales, nos da pistas para acercarnos a la comprensión de sistemas económicos, políticos y religiosos diferentes, nos permite hacer radicales llamadas de atención sobre la injusticia y nos aporta un necesario andamiaje teórico para la reflexión sobre las diversas maneras de estar en el mundo y para actuar ante atentados contra sociedades y culturas de los múltiples grupos humanos, respetar minorías, preservar legados de memoria colectiva pero también a desmontar artificios folkloristas y supuestos rescates de tradiciones (Segura, 2015, p. 54).

Asimismo, es menester que debido a ésta temática se transmitan actitudes y valores vinculados con el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural, la igualdad de género, la equidad, la empatía y se fomente una actitud dialogante y atenta entre el alumnado y por ampliación, hacia el resto de la sociedad.

La Antropología española tradicionalmente se ha visto amenazada por su débil presencia tanto en la Academia como en la sociedad. En el contexto de los estudios tanto en secundaria como universitarios, esta disciplina se empezó a impulsar a partir de 1999 (Gázquez, 2012), lo que se considera en comparación con otras disciplinas como un proceso lento y tímido de admisión. La presencia de la antropología en la sociedad no ha tenido mejor acogida, a pesar del contexto de diversidad cultural en el que vivimos, no hay una presencia o reconocimiento en los medios de comunicación o la opinión pública. El diagnóstico de la situación es complicado, por ello en este trabajo se llama a la escuela como institución y a la educación como mecanismo que integra el proceso de enseñanza-aprendizaje, para demostrar una sensibilidad por tratar no sólo las preguntas que respalda la filosofía, sino también el entorno sociocultural en el que se desarrolla la vida del

alumnado. Si bien es cierto que a lo largo de la formación del alumnado podemos encontrar materias que parecen tratar algunas ideas relacionadas con la antropología y la sociedad, por ejemplo, la materia de 3º de la ESO, Educación en Valores Cívicos y Éticos, o la materia optativa en 4º de la ESO, Taller de Filosofía. Es en la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato donde los docentes tenemos más posibilidades de tratar la temática escogida.

2.3 Contexto: centro y alumnado

La programación y como consecuencia la unidad didáctica, se adscriben a un I.E.S. público ubicado en un barrio obrero de una ciudad media cuya actividad socioeconómica predominante es la industria automovilística y el comercio. Los trabajos y profesiones de la población no son cualificados y está presente un nivel cultural medio-bajo. Además, se experimenta una incorporación intermitente de alumnado de pueblos próximos a la ciudad, del extranjero y procedente de minorías socioculturales a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En relación con los recursos sociales, el barrio cuenta con un centro cívico, una biblioteca municipal, un centro de personas mayores, un complejo deportivo, un *skate park*, una Escuela Oficial de Idiomas (EOI), una Asociación Familiar y un centro de salud del SACYL

Como hemos comentado anteriormente, la programación de aula está diseñada para la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. El grupo al que está dirigida pertenece a la modalidad de Ciencias y Tecnología y está formado por 20 alumnos, la mayor parte del alumnado tiene buena disposición a las tareas y las actividades, además, mantienen una actitud participativa en el aula. No hay alumnado que requiera necesidad específica de apoyo educativo, pero eso no debe impedir que se atiendan las diferencias individuales de cada estudiante en todo momento, para ello es conveniente resaltar las características psicoevolutivas del alumnado.

La adolescencia es la etapa que transcurre entre la infancia y la edad adulta, este periodo de tiempo está acompañado de cambios físicos, psicológicos, afectivo-emocionales y sociales. Además, es un periodo de tiempo impreciso y su duración fluctúa a lo largo de la historia, la OMS considera adolescencia entre los 10 y 19 años y se puede dividir en tres etapas: adolescencia temprana (10-14 años), media (15-17 años) y tardía

(18-21 años). Para la materia que se plantea en este trabajo nos centraremos en la etapa de la adolescencia media. Antes de comentar las características generales de la adolescencia, es necesario recalcar que ningún esquema puede describir adecuadamente a cada uno de los adolescentes ya que no forman parte de un grupo homogéneo, cada alumno/a lleva un proceso de desarrollo diferente y tiene una respuesta propia a las situaciones de la vida. Además, cabe destacar que la adolescencia “no es un proceso continuo, sincrónico y uniforme. Los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés” (Hidalgo, 2017, p. 234). Por ello, y teniendo en cuenta el cambio de etapa que se da de la ESO al Bachillerato, el/la docente debe constatar al inicio del curso el grado de adquisición de capacidades -como el razonamiento abstracto-, y apoyarse en los informes del alumnado realizados en la ESO por el Departamento de Orientación.

El alumnado experimenta un proceso de cambios especialmente significativos, por un lado se produce un incremento en el poderoso papel de la amistad y las relaciones sociales, frente al detrimento de las relaciones con la familia. El adolescente se encuentra en la búsqueda y conformación sus propias ideas, actitudes y valores que le permiten progresivamente construir su auténtica identidad personal y social, muchas veces desde un tono crítico con las personas que lo rodean y la sociedad en general. Sin embargo, estos procesos pueden llevar al adolescente a experimentar una gran inseguridad y desorientación que puede concluir en actitudes negativas o explosiones emocionales, que se deben tener en cuenta a la hora de actuar en el aula. Por otro lado, respecto al ámbito cognitivo e intelectual, sabemos desde los trabajos de Piaget que en esta etapa se alcanza el pensamiento formal abstracto, en otras palabras, se pasa del pensamiento concreto al abstracto con la posibilidad de no sólo de proyectar el futuro, sino también de comprender la filosofía en profundidad pues entre otras capacidades, el alumnado no se limita a organizar la información, sino que es capaz de elaborar situaciones posibles que podrían coexistir con la situación dada. Así, en la adolescencia media, se aumenta tanto la capacidad intelectual como la creativa y se amplía el ámbito de los sentimientos (Hidalgo, 2017, p. 240). Además, en el campo de la moral se va formando una ética autónoma y por tanto la formación de los valores de justicia, solidaridad, igualdad, autonomía familiar, solidaridad grupal, exigencia de derechos, amistad y amor.

En defensa de los/as adolescentes y su momento de vida, Hidalgo y colaboradoras nos muestran algunos mitos sobre la adolescencia que debemos reconocer para no caer en ellos:

- “El desarrollo del adolescente normal es turbulento”. No hay ningún estudio que confirme dicha creencia. Está claramente demostrado que el 80% de los adolescentes no pasan por un periodo tumultuoso, se llevan bien con sus padres y familiares, les gusta estudiar y trabajar y se interesan por los valores sociales y culturales de su entorno.

- “La adolescencia es un periodo de gran emotividad descontrolada”. Los estudios no han mostrado diferencia alguna con la emotividad de los niños. Sí se detecta que, cuanto mayor es el adolescente más negativo es su estado de ánimo, lo que puede deberse a las obligaciones y responsabilidades escolares y laborales crecientes.

- “El pensamiento de los adolescentes es irracional e infantil”. Desde los trabajos de Piaget, sabemos que en la adolescencia se pasa del pensamiento concreto al pensamiento abstracto con proyección de futuro, característico de la madurez. Sobre los 12 años se alcanza el desarrollo cognitivo con capacidad de pensar en abstracto, y a los 15-16 el desarrollo moral, el saber lo que está bien y mal (Hidalgo, 2017, p. 234-235).

En definitiva, los alumnos/as experimentan los cambios propios de la adolescencia y todo lo que conlleva en un momento tan importante en su desarrollo. El conocimiento de las situaciones personales del alumnado y la posibilidad de ayudar cuando se necesite por parte del docente resulta indispensable para una práctica educativa segura, cómoda y exitosa.

3. Etapa: competencias clave, descriptores operativos y objetivos

El objetivo final del sistema educativo reside en que los jóvenes alcancen el máximo desarrollo integral dentro de un contexto de igualdad de oportunidades donde puedan adquirir las competencias que les permita desenvolverse en la sociedad.

A lo largo de la enseñanza básica se han establecido una serie de grados o perfiles de salida que el alumnado debe alcanzar para ver desarrollado el nivel de competencias

clave que se propone, en otras palabras, el perfil de salida se conforma cuando el alumno cumple los objetivos de etapa que se concretan en las competencias clave compartidas por todas las materias ya que al estar entrelazadas, las competencias pueden no solo aplicarse en ámbitos/áreas distintas y en diversas combinaciones, sino que también intervienen en el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas... De esta forma, las competencias abren el horizonte que permite desarrollar una educación en la que el aprendizaje que se va desarrollando a lo largo de la vida, como proyecto humano. Aquí se presenta la conceptualización de las competencias clave como primer nivel de concreción:

Competencia en comunicación lingüística (CCL):

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Competencia plurilingüe (CP):

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta

competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

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

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

Competencia digital (CD):

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

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

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

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Competencia ciudadana (CC):

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y

cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Competencia emprendedora (CE):

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC):

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de

una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (Real Decreto 243/2022).

Para identificar el nivel de desarrollo de cada competencia clave que el alumnado debe lograr al finalizar la etapa se han creado los descriptores operativos. Son la piedra angular del currículo pues además de concretar y contextualizar, en ellos convergen los objetivos de etapa del Bachillerato y conforman el referente último que guía la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Además, conectan las competencias clave con las competencias específicas, fundamentan decisiones curriculares y justifican la metodología. En la siguiente tabla² se presentan las competencias clave relacionadas con los descriptores operativos desarrollados en la etapa de Bachillerato:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.	STEM1. Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario. STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar fenómenos

² Todas las tablas son de elaboración propia.

<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>	<p>relacionados con la modalidad elegida, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose hipótesis y contrastándolas o comprobándolas mediante la observación, la experimentación y la investigación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados.</p>
<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando y creando prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma colaborativa, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y evaluando el producto obtenido de acuerdo a los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad.</p>
<p>CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.</p>	<p>STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de investigaciones de forma clara y precisa, en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...) y aprovechando la cultura digital con ética y responsabilidad y valorando de forma crítica la contribución de la ciencia y la</p>

<p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.</p>	<p>tecnología en el cambio de las condiciones de vida para compartir y construir nuevos conocimientos.</p> <p>STEM5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental, y preservar el medio ambiente y los seres vivos, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.</p>
<p>Competencia plurilingüe (CP)</p>	<p>Competencia emprendedora (CE)</p>
<p>CP1. Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.</p>	<p>CE1. Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.</p>
<p>CP2. A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.</p>	<p>CE2. Evalúa y reflexiona sobre las fortalezas y debilidades propias y las de los demás, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, interioriza los conocimientos económicos y financieros específicos y los transfiere a contextos</p>
<p>CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo</p>	<p>los conocimientos económicos y financieros específicos y los transfiere a contextos</p>

<p>personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.</p>	<p>locales y globales, aplicando estrategias y destrezas que agilicen el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios, que lleven a la acción una experiencia o iniciativa emprendedora de valor</p> <p>CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.</p>
<p>Competencia digital (CD)</p>	<p>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</p>
<p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.</p> <p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos</p>	<p>CPSAA1.1 Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje. CPSAA1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.</p> <p>CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al</p>

<p>digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.</p>	<p>bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable</p>
<p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>	<p>CPSAA3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p> <p>CPSAA3.2 Distribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos</p>
<p>CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p>	<p>CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.</p>
<p>CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>	<p>CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver</p>

	problemas con autonomía.
Competencia ciudadana (CC)	Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
<p>CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.</p> <p>CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.</p> <p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas,</p>	<p>CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.</p> <p>CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.</p> <p>CCEC3.1 Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.</p> <p>CCEC3.2 Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la</p>

<p>rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p>	<p>experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.</p>
<p>CC4. Analiza las relaciones de interdependencia y ecoddependencia entre nuestras formas de vida y el entorno, realizando un análisis crítico de la huella ecológica de las acciones humanas, y demostrando un compromiso ético y ecosocialmente responsable con actividades y hábitos que conduzcan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la lucha contra el cambio climático.</p>	<p>CCEC4.1 Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición. CCEC4.2 Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen. (Real Decreto 243/2022)</p>

Tabla 1. Muestra las competencias clave en relación con los descriptores operativos

Conociendo el papel de las competencias clave y los descriptores operativos, es menester comentar los objetivos de etapa. Llamamos “objetivos de etapa” a los logros que se alcanzan cuando se corrobora la adquisición de las competencias clave vinculadas a dichos objetivos mediante los descriptores operativos. En el momento en el que estos logros se cumplen, el alumno o la alumna ha alcanzado el perfil de salida y por tanto ha finalizando una etapa.

Aquí se presentan los objetivos de Etapa de Bachillerato propuestos por la LOMLOE y los marcados por el BOCYL:

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.

- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible (Real Decreto 243/2022).
- p) Investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

q) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo y mejorándolo, y apreciando su valor y diversidad.

r) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación, mejora y evolución de su sociedad, de manera que fomente la investigación, eficiencia, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno (Decreto 40/2022).

Así mismo, como último nivel de concreción en lo referido a la unidad didáctica que nos atañe, se propone una serie de objetivos del aprendizaje que se esperan conseguir y cuyo logro suponga la integración de un conjunto de saberes básicos propuestos en la unidad didáctica:

1. Conocer y reflexionar sobre las preguntas acerca del fundamento, el valor y el sentido de la realidad y la existencia humana, en torno a la pregunta *¿Qué es el ser humano?*. Así como poner en duda las creencias asumidas y no fundamentadas.
2. Reconocer la importancia de la cooperación, el respeto a la pluralidad y diversidad, y el rechazo de toda actitud discriminatoria aplicando dichos principios al diálogo (racional abierto y constructivo), y trabajo en grupo.
3. Comprender el carácter plural de la filosofía, su complejidad y la complementariedad de perspectivas a través del resto de materias mediante diferentes medios de expresión de cualquier ámbito cultural.

Si la asignatura de Filosofía resulta imprescindible en el currículo de Bachillerato es, entre otras razones, porque todos los objetivos de aprendizaje contribuyen a la consecución de los objetivos de la etapa:

- Conocer y reflexionar sobre las preguntas acerca del fundamento, el valor y el sentido de la realidad y la existencia humana (objetivo de aprendizaje 1) a partir de los hábitos de lectura, estudio y disciplina contribuye al desarrollo personal (objetivo de etapa d).
- El reconocimiento de la cooperación, el respeto a la pluralidad y diversidad, y el rechazo de toda actitud discriminatoria aplicando dichos principios al diálogo (objetivo de

aprendizaje 2), contribuye a conocer y analizar críticamente las situaciones actuales del mundo teniendo en cuenta su contexto histórico, y a participar de forma activa en el entorno social, además de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres (objetivos de etapa h, c).

- Por último, la comprensión del carácter plural, complejo y complementario de la filosofía (objetivo de aprendizaje 3), contribuye no sólo al enriquecimiento cultural, sino también al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad (objetivos de etapa k, l).

Para aunar y ver entrelazados todos los conceptos explicados anteriormente se proponen las siguientes tablas, recogidas del Decreto 40/2022, donde se vinculan los objetivos de etapa con los descriptores operativos de cada competencia clave:

	CCL				CP			STEM					CD					CPSAA						CC					CE				CCEC													
	CCL 1	CCL 2	CCL 3	CCL 4	CCL 5	CP 1	CP 2	CP 3	STEM 1	STEM 2	STEM 3	STEM 4	STEM 5	CD 1	CD 2	CD 3	CD 4	CD 5	CPSAA 1.1	CPSAA 1.2	CPSAA 2	CPSAA 3.1	CPSAA 3.2	CPSAA 4	CPSAA 5	CC 1	CC 2	CC 3	CC 4	CE 1	CE 2	CE 3	CCEC 1	CCEC 2	CCEC 3.1	CCEC 3.2	CCEC 4.1	CCEC 4.2								
Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.			✓								✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓													✓									
Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.		✓	✓					✓		✓	✓	✓	✓				✓	✓			✓																									
Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.		✓	✓					✓		✓	✓	✓	✓											✓																						
Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.									✓	✓	✓	✓	✓																																	
Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.																																														
Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.	✓			✓																																										
Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.																																														

	CCL				CP			STEM				CD				CPSAA					CC					CE			CCEC																
	CCL 1	CCL 2	CCL 3	CCL 4	CCL 5	CP 1	CP 2	CP 3	STEM 1	STEM 2	STEM 3	STEM 4	STEM 5	CD 1	CD 2	CD 3	CD 4	CD 5	CPSAA 1.1	CPSAA 1.2	CPSAA 2	CPSAA 3.1	CPSAA 3.2	CPSAA 4	CPSAA 5	CC 1	CC 2	CC 3	CC 4	CE 1	CE 2	CE 3	CCEC 1	CCEC 2	CCEC 3.1	CCEC 3.2	CCEC 4.1	CCEC 4.2							
Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.												✓									✓					✓																			
Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.										✓											✓																								
Investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.				✓																																									
Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo y mejorándolo, y apreciando su valor y diversidad.													✓																																
Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación, mejora y evolución de su sociedad, de manera que fomente la investigación, eficiencia, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno.			✓																																										

4. Fundamentación curricular

La fundamentación curricular consta del encaje entre el conjunto de objetivos, descriptores operativos, competencias y criterios de evaluación del Bachillerato. En el apartado anterior habíamos señalado a los descriptores operativos como la piedra de toque de nuestro planteamiento ya que son especificaciones del perfil de salida. Pero además, éstos son capaces de conectar las competencias clave con las competencias específicas.

Las competencias específicas (CE) hacen referencia a las ejecuciones o el desempeño que el alumnado debe poder llevar a cabo en actividades cuya aproximación requiere de los saberes básicos de cada materia. Así mismo, son propias de cada materia y están vinculadas a los descriptores operativos, gracias a los cuales son capaces de vincularse con las competencias clave, y por otro lado, sirven como conexión para los saberes básicos de las materias y los criterios de evaluación. Los saberes básicos o contenidos de materia que se organizan por bloques y son los conocimientos, las destrezas y las actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia. Se establecen para cada uno de los cursos de la etapa y su aprendizaje es necesario para la adquisición de las CE. De manera que, desde las CE, cada materia contribuye a que el alumnado desarrolle los requisitos para alcanzar el perfil de salida. Por ello éstas marcan el objetivo al que hay que llegar, y los criterios de evaluación marcan los sub-objetivos.

El objetivo de cada materia es que el alumnado alcance las competencias específicas y esto se mide a través de los criterios de evaluación. Cada competencia específica está asociada con uno o varios criterios de evaluación, es necesario comentar que en Castilla y León la evaluación es criterial por lo que la calificación que determina el docente no es hacia la competencia sino hacia el o los criterios que provienen de la competencia. De este modo, los criterios de evaluación indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las actividades construidas a partir de las competencias específicas de cada materia. Son la referencia de cada materia para valorar el aprendizaje del alumnado y, gracias a las competencias específicas, estos criterios están vinculados a los descriptores operativos a cuya evaluación contribuyen. En esta línea los criterios de evaluación se desglosan en indicadores de logro observables y medibles. Los indicadores de logro son las concreciones de los criterios de evaluación para trabajar en el aula, son la clave del trabajo diario. Por tanto, sirven a los docentes para establecer la puntuación organizada en rubricas, teniendo en cuenta que lo que se evalúa es un criterio, el indicador

de logro tiene que estar directamente conectado con el criterios de evaluación. Aunque es cierto que además del criterio de evaluación, son capaces de integrar otros aspectos como contenidos específicos propios o transversales, u otros aprendizajes competenciales.

De este modo, el alumnado tiene que desarrollar una competencia específica que se concreta en uno o dos criterios de evaluación. Es necesaria añadir que no todo el alumnado alcanza de igual manera el criterio ni la competencia, no tienen por qué conseguir el mismo nivel de desempeño. Para poder tener en cuenta a todo el alumnado en su proceso de aprendizaje, hay diferentes niveles de desempeño y pueden estar graduados de muchas maneras, por ejemplo, insuficiente (0-4), suficiente (5), bien (6), notable (7-8), sobresaliente (9-10). El objetivo y función fundamental de los indicadores de logro es medir los niveles de desempeño concretando los criterios de evaluación.

Para poder comprender el encaje, se propone la siguiente tabla de relaciones criterios donde se encuentran vinculados los criterios de evaluación de cada competencia específica con los descriptores operativos de las competencias clave y los objetivos de etapa:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptores operativos	Objetivos de etapa
1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a	1.1 CPSAA1.2, CC3	1.1 a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r

trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	cualquier otro ámbito cultural.		
	1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico.	1.2 CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1	1.2 h,i f a,b,c,h,n,o,p a,b,c,h,o,p,q,r a,h,l,p
2.Buscar, gestionar, interpretar, aprender, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para generar y transmitir juicios y tesis personales, y desarrollar una	2.1 Demostrar un conocimiento práctico y teórico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información, y la correcta organización, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto	2.1 CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3	2.1 h,i d,e,g,h,i,r i,j g,i,j,r g,o a,b,c,h,o,p,q,r

actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito	digitalmente como por medios más tradicionales.		
de la reflexión filosófica.	2.2 Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.	2.2 CCL1, CD3, CC3, CE3.	2.2 a,c,e,l d,g,i,j a,b,c,h,o,p,q,r d,i,k,q
3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso, de forma rigurosa, y evitar así	3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.	3.1 CCL1, CCL2, STEM1, CC3	3.1 a,c,e,l h,i i,j a,b,c,h,o,p,q,r
modos dogmáticos, falaces y sesgados de	3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de	3.2 CCL1, CCL5	3.2 a,c,e,l

sostener opiniones e hipótesis.	sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias.		a,b,c,e,
	3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.	3.3 CC3	3.3 a,b,c,h,o,p,q,r
4.Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del	4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y	4.1 CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2	4.1 a,c,e,l a,b,c,e i,j a,b,c a,b,c,d,h,o,p,

planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.	comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.		a,b,c,h,o,p,q,r a,h,l,p k,l,m
5. Conocer y reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas, y una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y	5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.	5.1 CC2, CC3	5.1 a,b,c,d,h,o,p a,b,c,h,o,p,q,r
	5.2 Comprender y exponer distintas teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y	5.2 CCL5, CC1	5.2 a,b,c,e a,b,c,d,h,n,o,p

pacífica de los conflictos.	enfoques de dichas tesis y teorías.		
6. Comprender y saber las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores, mediante el examen crítico y dialéctico de las mismas y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción rigurosa, crítica y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común.	6.1 Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a ámbitos culturales diversos, así como poniéndolas en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad.	6.1 CC1, CC3	6.1 a,b,c,h,n,o,p a,b,c,h,o,p,q,r
	6.2 Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores de la historia, mediante su	6.2 CCL2, CCEC2	6.2 h,i h,l,p

	aplicación y el análisis crítico en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.		
7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.	7.1 Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.	7.1 CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1	7.1 h,i d,e,g,h,i,r i,j,k,m g,o a,b,c,h,n,o,p a,b,c,h,o,p,q,r h,j,n,o,q,r a,h,l,p
8. Analizar problemas	8.1 Desarrollar el	8.1	8.1

<p>éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.</p>	<p>propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.</p>	<p>CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1</p>	<p>a,b,c,e a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r a,b,c,h,n,o,p a,b,c,d,h,o,p, h,j,n,o,q,r a,d,h,i,j,k,l,n,q,r</p>
<p>9.Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los</p>	<p>9.1 Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o</p>	<p>9.1 CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2</p>	<p>9.1 a,b,c a,b,c,d,h,o,p, a,b,c,h,o,p,q,r h,l,p a,b,c,g,k,l k,l,m</p>

sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.	experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.		
10. Adquirir los conocimientos concretos y globales necesarios, en el ámbito de la filosofía, mediante el estudio de los contenidos, para generar una concepción propia acerca de los problemas filosóficos de forma autónoma y sólidamente fundamentados.	10.1 Disponer de unos conocimientos mínimos propios de la disciplina filosófica, especialmente de autores y teorías, a través de la selección adecuada de fuentes de información.	10.1 CCL1, CCL3, CPSAA4	10.1 a,c,e,l d,e,g,h,i,r g,o
	10.2 Reflexionar sobre estos conocimientos estableciendo relaciones adecuadas entre las teorías filosóficas y las situaciones y problemas propios de las sociedades actuales.	10.2 CCL4, CPSAA3.1, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1	10.2 d,l,p a,b,c i,k a,b,c,h,n,o,p a,b,c,d,h,o,p, a,h,l,p

Tabla 2. Las relaciones criterios

4.1 Fundamentación curricular de la Unidad Didáctica

<i>Competencias específicas</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores de logro</i>	<i>Descriptorios operativos</i>	<i>Objetivos de etapa</i>
<i>CE.1 Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.</i>	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	1.1.1 Reconocer y analizar los problemas filosóficos relacionados con la realidad y la existencia humana.	1.1 CPSAA1.2 CC3	1.1 a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r
		1.1.2 Comprender el carácter plural de la filosofía, su complejidad y la complementariedad con el resto de disciplinas.		
	1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico	1.2.1 Analizar, estudiar e interpretar textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos,	1.2 CCL2 CP2 CC1 CC3 CCEC1	1.2 h,i f a,b,c,h,n,o,p

		científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	a,b,c,h,o,p,q, r a,h,l,p	
<i>CE.5 Conocer y reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas, y una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y pacífica</i>	5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.	5.1.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico.	5.1 CC2 CC3	5.1 a,b,c,d,h,o,p a,b,c,h,o,p,q,r
	5.2 Comprender y exponer distintas teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.	5.2.1 Comprender y dialogar sobre diferentes teorías o posturas filosóficas a través de los argumentos y enfoques de dichas tesis y teorías.	5.2 CCL5 CC1	5.2 a,b,c,e a,b,c,d,h,n,o, p

<p><i>de los conflictos.</i> CCL5, CC1, CC2, CC3.</p>				
<i>Contenidos de la materia</i>		<i>Contenidos transversales</i>		
<p>Bloque A. La filosofía y el ser humano 2. El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica</p>	<p>La escuela tiene la responsabilidad de involucrarse en la construcción de una sociedad que facilite la convivencia de los ciudadanos del futuro, sobretodo cuando avanzamos en compromisos multiculturales donde los valores actúan como escudos ante la intolerancia. Entre las metas educativas del centro y los objetivos generales del Bachillerato se incluyen el fomento de los hábitos democráticos, el desarrollo de la madurez personal, social y moral, así como la participación activa en la mejora del entorno social. Para poder alcanzar estos objetivos y por ende la especialización de la etapa educativa en cuestión, necesitamos una serie de contenidos educativos que complementen a todas las materias, estos son los contenidos trasversales. Se proponen los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso responsable, así como la educación para la convivencia escolar proactiva orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza. 2. las técnicas y estrategias propias de la oratoria que proporcionen al alumnado confianza en sí mismo, gestión de sus emociones y mejora de sus habilidades 			

	<p>sociales. Asimismo, se desarrollarán actividades que fomenten el interés y el hábito de lectura, así como destrezas para una correcta expresión escrita.</p> <p>3. La prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.</p>
<p>Aprendizaje interdisciplinar: Se propone la posibilidad de un trabajo interdisciplinar con la colaboración del profesorado del departamento de Biología, donde la aprendizaje adquirido y vivenciado en las clases de Biología pudiera ofrecerse como material para las clases de reflexión crítica y dialéctica de distintas posiciones o interpretaciones del mundo.</p>	

Tabla 3. La fundamentación curricular de la U.D Naturaleza y Cultura

5. Metodología

La metodología, para que se puedan dar los objetivos de etapa de Bachillerato, debe estar basada en los principios básicos del aprendizaje por competencias. Antes de explicar cómo la metodología de la unidad se deriva de la forma de concretar los elementos del currículo en su contexto educativo, es sustancial recordar que el modelo basado por competencias tiene tres principios comunes para desarrollar en el alumnado: la actuación autónoma, la interacción con grupos heterogéneos y el uso interactivo de herramientas (Decreto 40/2022). Estos principios están atravesados por una perspectiva inclusiva que al tener en cuenta la diversidad del alumnado debe garantizar un aprendizaje

personalizado que apoye y empuje la igualdad de oportunidades a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

De manera que, mediante una metodología planificada que se ajuste al nivel competencial inicial del alumno/a, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe facilitar la construcción y consolidación de aprendizajes significativos y funcionales que se extiendan más allá de aprendizajes memorísticos. Asimismo, esta metodología debe favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, el desarrollo de la autonomía personal y el aprendizaje cooperativo o trabajo en grupo, además de despertar y mantener la motivación del alumnado y el desarrollo de procesos de metacognición.

5.1 Principios pedagógicos y metodológicos.

La metodología, encajada en el marco normativo, está basada en el modelo psicopedagógico que la respalda, valiéndose de modelos abiertos para adaptarse a las diversas y distintas exigencias del alumnado, siguiendo los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) expresadas en el Decreto 40/2022:

- a) Proporcionar múltiples formas de implicación, al objeto de incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- b) Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, al objeto de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible.
- c) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, al objeto de permitir al alumnado interactuar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado, de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades.

El DUA, como visión de conjunto de la que debe beber la metodología docente, parte de cuatro ideas fundamentales³:

1) La transversalidad: todas las competencias son igual de importantes a la hora del desarrollo integral del alumnado. Esto ayuda a impulsar competencias que se han

3 Márquez, A. (2022). *Currículo Lomloe y DUA: oportunidad para minimizar barreras*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios. <https://cedec.intef.es/curriculo-lomloe-y-dua-oportunidad-para-minimizar-barreras/>

maltratado en la educación, como las “competencias blandas”, proporcionando la oportunidad de desarrollar una serie de habilidades que ayudan al alumnado a romper barreras. Por ejemplo, la competencia Aprender a Aprender, una gran olvidada, puede ayudar al alumnado a desarrollar positivamente la Competencia Lingüística.

2) La libertad: debido a la desconexión entre los saberes básicos y los criterios de evaluación se ha abierto la posibilidad de conformar nuevas formas de aprendizaje con un rango muy amplio de posibilidades por parte del docente. De manera que no sólo permite proponer actividades con diferentes grados de complejidad, sino que se abre la posibilidad de jugar con el multinivel respetando los ritmos de aprendizaje del alumnado.

3) La apretura: hace referencia a cómo se han formulado y definido los elementos curriculares permitiendo la entrada, el apoyo y el impulso a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.

4) La flexibilidad: permite que la actividad docente se pueda adaptar a las motivaciones y necesidades del alumnado mediante las situaciones de aprendizaje y cualquier desarrollo didáctico. Además, permite al alumnado ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Este aprendizaje significativo, contextualizado y cooperativo sigue concretándose en las orientaciones metodológicas indicadas en el Decreto 40/2022 programático de la Junta de Castilla y León donde se expresan el conjunto de normas que deben orientar la vida del centro educativo:

a) La respuesta ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que vayan surgiendo a lo largo de la etapa.

b) El trabajo en equipo, favoreciendo la coordinación de los diferentes profesionales que desarrollan su labor en el centro.

c) La continuidad del proceso educativo del alumnado, al objeto de que la transición entre la etapa de educación secundaria obligatoria y la de bachillerato sea positiva.

De manera que la metodología docente, abrazando todo lo anterior, es la aplicación coherente del conjunto de estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que orientan la acción del profesorado para conseguir los objetivos propuestos en un contexto dentro de un marco global de referencia. Y el docente, en sí mismo, es el mediador entre el alumnado y el conocimiento, y debe servir como guía facilitando la construcción del aprendizaje.

Para poder diseñar diferentes y variadas estrategias metodológicas se tienen que tener en cuenta las siguientes características expresadas en el Decreto 40/2022:

- 1) Se adaptarán a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.
- 2) Se deberá promover la motivación, para lo cual se optará por las metodologías que convierten al alumnado en protagonista, lo más autónomo posible, del proceso de aprendizaje.
- 3) Se deberá potenciar la interacción entre los estudiantes, ayudando a generar un ambiente favorable dentro del aula que favorezca las estructuras de aprendizaje cooperativo, en las que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo compartan y construyan el conocimiento mediante el intercambio de ideas.
- 4) Las estrategias adoptadas deberán contribuir a que el alumnado transmita lo aprendido, como medio para favorecer la funcionalidad del aprendizaje adquirido.

A la luz de lo comentado, se usarán las siguientes metodologías, estrategias y técnicas:

- a. Metodologías: aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, dinámicas de grupo, aprendizaje dialógico, metacognición y gamificación.
- b. Estrategias: fomentar el entusiasmo y la motivación en los estudiantes, además de crear un ambiente favorable al aprendizaje cooperativo.
- c. Técnicas: la lluvia de ideas, el debate, la encuesta, poner ejemplos, ayudar a la organización y regulación de apuntes o actividades, el descubrimiento, la toma de notas Cornell a lo largo de las unidades, explicación entre iguales, síntesis de ideas con herramientas web 2.0, disertación guiada.

6. Organización y recursos

6.1 Temporalización y organización de espacios

Respecto a la organización del tiempo y los espacios, la unidad se imparte en 8 sesiones a partir de la segunda quincena de febrero en el aula de referencia del grupo.

6.2 Recursos didácticos y actividades

Se usarán algunos recursos didácticos elaborados por la profesora, así como otros en formato digital. Los recursos propuestos constan de una parte teórica en la que se desarrolla el temario (Anexo I) y una parte práctica con actividades que acompaña a la teoría, de manera que la presente unidad didáctica está dividida en tres bloques: A) La dimensión biológica del ser humano; B) La dimensión cultural y social del ser humano y C) La dimensión personal del ser humano. En cada bloque se incluye una serie de actividades (Anexo I). Además, como propuesta de repaso se ha desarrollado la actividad de un BreakOut educativo (Anexo II).

Así mismo, algunos recursos se utilizarán de forma continua en la unidad didáctica y a lo largo del curso:

- Herramientas web 2.0: Se abrirá una carpeta compartida en Teams organizada por la profesora en la que se compartirán los recursos. Además se trabajará con herramientas tecnológicas como el QR, RA, búsquedas en Internet o formularios.
- Cuaderno de aprendizaje con una ficha de metacognición por unidad didáctica en la que el alumnado autoevaluará su proceso de aprendizaje.
- Toma de apuntes con el método Cornell. Este sistema permite tomar apuntes de manera activa sintetizando la información más relevante, para ello dividimos un folio en tres apartados: una columna de apuntes donde se toma nota de la información y las explicaciones relevantes; una columna de ideas donde se anotan los conceptos clave; y una columna resumen donde se sintetizan todas las ideas anteriores y permite refrescar la información una vez estudiada.

La organización de las actividades, los agrupamientos, materiales y recursos propios de las actividades se especifican en el apartado (8) dedicado a la secuenciación didáctica.

6.2.1 Innovación docente. *Breakout* educativo

En la actualidad los jóvenes están en constante interacción con la tecnología y otras formas de comunicación, esto implica una transformación en la socialización, el desarrollo personal y la adquisición de conocimientos. De modo que, ante esta realidad el aprendizaje tradicional puede parecer algo tedioso para el alumnado, por ello, esta propuesta o actividad de innovación basada en la enseñanza vinculada a la gamificación

no-lúdica pretende proporcionar al alumnado una experiencia de aprendizaje mucho más rica y motivadora.

La actividad toma forma de Breakout Box en el que los participantes se enfrentan a una caja cerrada con candados. El objetivo de los jugadores es resolver los desafíos, enigmas y acertijos que encuentran en la caja en un periodo de tiempo determinado, normalmente entre 30min y 1 hora. Cada desafío superado proporciona a los jugadores otra prueba a superar. Una vez que todos los candados han sido abiertos y la caja ha sido desbloqueada el juego ha terminado. El término "breakout", inspirado en su hermano mayor el "escape room", refiere a "juegos en equipo de acción en vivo en los que los jugadores descubren pistas, resuelven rompecabezas y realizan tareas en una o más salas con el fin de lograr un objetivo específico en una cantidad limitada de tiempo" (Nicholson, 2016, p. 1). En el contexto educativo, los Breakout deben resalta el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que se mantiene la oportunidad de experimentar y fortalecer habilidades psicosociales, además de contribuir al proceso de aprendizaje. La diferencia fundamental entre un juego lúdico y un juego de breakout educativo son las decisiones didácticas. Para enmarcar esta idea es necesario explicar que en el diseño de juegos educativos se encuentran las características propias de los juegos recreativos o lúdicos, por ejemplo, la ambientación permite una experiencia inmersiva que devenga en un aprendizaje significativo. Pero, a su vez, para que la experiencia sea parte del aprendizaje los objetivos están definidos y diseñados según los contenidos que se quieren tratar. Como explican Odetti y Langhi (2022), los juegos de escape educativos están diseñados a partir de tres elementos: el universo narrativo (se considera el trasfondo de la historia, la ambientación y el contexto que justifican los desafíos a superar); las decisiones didácticas (los contenidos de materia) y las configuraciones tecnológicas (los recursos). Además, es requisito fundamental la intervención del docente, antes, durante y después de la actividad para terminar de transformar una actividad lúdica en una experiencia de aprendizaje.

Dicho aprendizaje está respaldado por una metodología activa, se propone la gamificación como una estrategia que "consiste en la aplicación de dinámicas propias de los juegos en situaciones que no son recreativas para cambiar o potenciar la motivación y la respuesta de los individuos ante la consecución de determinados objetivos" (Piñero, 2019, p.3). Además, el aprendizaje basado en retos propone a los alumnos ejercitar la cooperación y el diálogo para llegar a consensos personales. A mayores se tendrán en

cuenta el M-learning con tecnologías como QR, RA, búsquedas en Internet o formularios y el desarrollo de las inteligencias múltiples a partir de diferentes actividades como juegos de palabras, acertijos, mapas, códigos, canciones...

Los objetivos de un Breakout pueden variar según lo que se esté buscando, podemos proponer la actividad al inicio del curso para hacer las presentaciones y trabajar la pertenencia y la cohesión en el grupo, puede formar parte como actividad en la semana cultural, se puede proponer que alumnos de cursos superiores diseñen una actividad para alumnos menores, puede ser de carácter motivacional para empezar un proyecto o una unidad didáctica nueva y también puede ser una actividad de refuerzo en la que se repasen los aprendizajes adquiridos de la unidad. La actividad que aquí se propone tiene como objetivo general el repaso y refuerzo de los contenidos y aprendizajes adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Este objetivo general va entrelazado con otros objetivos educativos más específicos, por ejemplo:

- Aumentar la motivación y compromiso del alumnado.
- Aumentar el interés por el tema.
- Permite una evaluación inmediata sobre el aprendizaje adquirido.
- Permite el desarrollo de las “competencias blandas” como podría ser la gestión del tiempo, los recursos, la toma de decisiones, la resolución de conflictos...
- Proporcionar una visión de la filosofía y la biología.
- Explorar nuevas técnicas docentes.
- Aumentar la interacción entre alumnos y profesor/a.
- Aumentar la interacción entre miembros del grupo.

Así, mediante esta actividad, el alumnado puede aplicar el conocimiento adquirido en la unidad didáctica de manera práctica y colaborativa mientras se divierten y se involucran activamente en el proceso de aprendizaje como indica la LOMOE. Para mayor información, en el Anexo II se propone la ficha técnica de la Actividad de repaso BreakOut: “La conspiración de Piltown”.

6.3 Actividades complementarias y extraescolares

En numerosas ocasiones, sobretodo en asignaturas como la Filosofía, las actividades extraescolares representan un punto de partida esencial para despertar el interés de los estudiantes a la hora de comprender el mundo que nos rodea, además permite la

observación práctica en ciertos conceptos teóricos abordados en el aula. Es necesario comentar que la actividad que aquí se propone puede variar en función de la programación de otras nuevas que se consideren de más interés o de la aparición de otras necesidades u ofertas. Como actividad complementaria a las lecciones de Filosofía en el aulas se propone la visita guiada al Museo de la Evolución Humana (Burgos) y al Yacimiento de Atapuerca.

7. Secuenciación didáctica

Los objetivos del aprendizaje elegidos para esta unidad permean por los tres bloques de la unidad didáctica, aunque su desarrollo efectivo se verá marcado en las actividades propuestas. Los objetivos del aprendizaje son:

- 1. Conocer y reflexionar sobre las preguntas acerca del fundamento, el valor y el sentido de la realidad y la existencia humana, en torno a la pregunta “¿Qué es el ser humano?”. Así como poner en duda las creencias asumidas y no fundamentadas.*
- 2. Reconocer la importancia de la cooperación, el respeto a la pluralidad y diversidad, y el rechazo de toda actitud discriminatoria aplicando dichos principios al diálogo (racional abierto y constructivo), y trabajo en grupo.*
- 3. Comprender el carácter plural de la filosofía, su complejidad y la complementariedad de perspectivas a través del resto de materias mediante diferentes medios de expresión de cualquier ámbito cultural.*

<i>Descripción</i>		<i>Recursos</i>
Bloque 1. La dimensión biológica del ser humano	4 sesiones	
<i>El primer bloque presenta la estructuración del temario entorno a la interrogación “¿Qué es el ser humano?”. Además, desarrolla la primera cara del prisma: el ser humano desde su dimensión biológica mediante la cual el alumno conocerá y trabajará la importancia de poner en duda las creencias asumidas y no fundamentadas.</i>		
SESIÓN 1. La primera parte de la sesión se centrará en recordar algunas de las preguntas fundamentales de la filosofía: “¿Qué somos los seres humanos?” o “Cómo llegamos a ser seres humanos?” y se realizará una evaluación inicial de los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el tema a partir de preguntas orales con feedback correcto o incorrecto y		Material elaborado por la profesora. Herramientas web 2.0 (Canva, Power Point, Google forms, etc.)

<p>con feedback basado en una justificación o argumentación. Después se explicará la antropogénesis y la hominización (Apartados 2 y 2.1.1 en Anexo I). En la segunda parte de la sesión, para motivar al alumnado y ayudar al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior se realizará la <i>Actividad n°2, Recuerda y Crea</i> (Anexo I).</p> <p><i>Actividad n.º 2. Recuerda y Crea:</i></p> <p>a) ¿Cuáles son los rasgos más distintivos de la hominización?</p> <p>b) Inventa y dibuja una posible modificación que el ser humano podría experimentar dentro de 100 años. Utiliza los recursos que necesites, proponemos Canva y Genially. Después, explica el por qué.</p> <p>SESIÓN 2. En esta sesión se explicarán las teorías de la evolución (Apartado 2.1.1.2 en Anexo I). Se realizará la siguiente actividad (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 3.</i> Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones. Primero de forma individual, luego en grupos de dos y por último en grupo.</p> <p>SESIÓN 3. En el desarrollo de esta sesión se intercalará la parte teórica con la parte práctica. Se explicará la humanización y sus características (Apartados 2.1.2 y 2.1.2.1 en Anexo I). Y se realizarán las siguientes actividades (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 4.</i> Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones en grupo: El aprendizaje humano vs.</p>	<p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>La Evolución del Ser Humano: Hominización y Humanización, videode Unboxing Philosophy⁴. Herramientas web 2.0 (Canva, Power Point, Google forms,</p>
---	---

⁴Canal Unboxing Philosophy (27 de noviembre del 2016). *La Evolución del Ser Humano: Hominización y Humanización*.

<p>Animal.</p> <p><i>Actividad n.º 5.</i> un video explicativo que aúna la teoría hasta ahora explicada.</p> <p>Después, se continuará con la distinción entre lo natural y lo aprendido (Apartado 2.1.2.2 en Anexo I). Y se realizará la siguiente actividad (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 6.</i> Diferencia entre lo natural y lo aprendido. Clasifica las siguientes acciones o hechos humanos según su origen natural o cultural.</p> <p><i>Actividad</i> Toma de apuntes método Cornell</p> <p>SESIÓN 4. Prueba objetiva. La sesión, fundamentalmente práctica, estará dedicada al desarrollo de una disertación en el aula a partir del texto de la <i>Actividad nº7</i> (Anexo I). La disertación será un ejercicio en clase individual para entrega y calificación.</p> <p><i>Actividad n.º 7.</i> Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones. ¡Atrévete a poner en duda el mito del hombre cazador!</p>	<p>etc.)</p> <p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>Casal, P. (2010). <i>La humanización no es solo cosa de hombres: el papel de las madres en la evolución de nuestra especie.</i> <i>Mètode: Revista de difusió de la Investigació</i>, (67), 84-90.</p>	
<p>Bloque 2. La dimensión cultural y social del ser humano</p>	<p>2 sesiones</p>	
<p><i>El segundo bloque, dedicado a una segunda cara del prisma: la dimensión cultural y social del ser humano. Persigue promover el diálogo intercultural y el respeto por la pluralidad y la diversidad, además de desarrollar la crítica a toda actitud discriminatoria.</i></p>		
<p>SESIÓN 5. Se comenzará poniendo en práctica los conocimientos previos del alumnado. Y se realizará la siguiente actividad (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 8.</i> En grupos de cuatro haced un listado de las actividades que realizáis a lo largo del día. De todas esas</p>	<p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>Herramientas web 2.0 (Canva, Power Point, Google forms, etc.)</p>	

<p>actividades, deberéis distinguir las que se realizan por el hecho de ser animales vivos y, por otro, las que tienen que ver con otras circunstancias “no-naturales” (históricas, culturales o de otro tipo). Después intentad imaginar cómo sería vuestra vida sin las actividades “sociales” o “culturales”.</p> <p>Después, se desarrollará la parte teórica donde se explicará la sociogénesis y la cultura (apartados 3, 3.1, 4, 4.1 y 4.2 en Anexo I). Y se realizará la siguiente actividad (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 12.</i> En grupos de tres, escoged una realidad cultural (una norma, costumbre o relación social) tal y como se da en vuestro entorno social y de la que hayáis oído que siempre ha sido así. Intentad trazar su historia: la situación en la que aparece, su persistencia, las modificaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo... Después compartirlo con el grupo completo.</p> <p>SESIÓN 6. La sesión se dividirá en dos partes, la primera parte está destinada a la teoría donde se explicarán las posturas ante la diversidad cultural (Apartado 4.2 en Anexo I). En la segunda parte de la sesión, de carácter práctico, se propone un debate mediante la <i>Actividad n.º 14</i> (Anexo I), en la que se dividirá a la clase en tres grupos, cada grupo recibirá una postura respecto a la diversidad cultural que deberá defender mediante el desarrollo de argumentos.</p> <p><i>Actividad n.º 14.</i> Se propone un debate entre las tres posturas o actitudes respecto a la diversidad cultural. Se divide al alumnado en tres grupos, cada grupo defiende una postura diferente (etnocentrismo, relativismo o</p>	<p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>Herramientas web 2.0</p>
---	---

<p>multiculturalismo). El objetivo es que cada grupo se prepare una serie de argumentos que defiendan la postura que se les ha asignado. Después, en un corro, se desarrollará un debate entre las posturas modulado por la profesora. Se propondrán temas como el canibalismo, el trabajo infantil, la prueba del pañuelo, los niños soldados o el trato de las mujeres en Irán.</p>		
<p>Bloque 3. La dimensión personal</p>	<p>1 sesión</p>	
<p><i>El tercer bloque, además de explicar la dimensión personal del ser humano, tiene el objetivo de hacer comprender al alumnado el carácter plural de la filosofía aunando todo lo aprendido en una actividad final de repaso.</i></p>		
<p>SESIÓN 7. La sesión comenzará con la puesta en práctica de la Actividad nº15 (Anexo I), donde se leerá y reflexionará sobre la identidad y la cultura desde la literatura.</p> <p><i>Actividad n.º 15.</i> Lectura. Cultura, sociedad e identidad. Cuento de Kafka: <i>Comunidad</i>. Lee y contesta a las preguntas.</p> <p>Después, se desarrollará la parte teórica donde se explicará la identidad y la cultura; el sexo y el género y la dimensión personal del ser humano (Apartados 5, 5.1 y 6 en Anexo I). Se desarrollara la siguiente actividad (Anexo I):</p> <p><i>Actividad n.º 19.</i> Comprende, analiza el poema Soy, de Borges y contesta las siguientes cuestiones.</p> <p><i>Actividad:</i> Cuaderno de aprendizaje. Ficha de metacognición (Anexo III).</p>	<p>Material elaborado por la profesora.</p> <p>Herramientas web 2.0</p> <p>Escalera de metacognición de CeDeC</p>	
<p>SESIÓN 8. <i>Actividad de repaso.</i> Esta sesión está destinada al repaso de la unidad didáctica. En la</p>	<p>1 sesión</p>	<p>Material elaborado por la profesora.</p>

<p>primera parte de la sesión se hará un Break Out educativo (ver propuesta en Anexo II). Y en la segunda parte la sesión estará dedicada a explicar las dudas que tenga el alumnado antes de la prueba escrita.</p>		<p>Herramientas web 2.0 (Educo Play, Google forms, QR, etc.).</p>
--	--	---

Tabla 4. Secuenciación didáctica de la U.D Naturaleza y Cultura

8. Proceso de evaluación

En virtud de la normativa, la evaluación se concibe como una pieza determinante en el modelo competencial. Este proceso es fundamental tanto para la identificación y seguimiento de los aprendizajes del alumnado, como para facilitar al profesorado la información necesaria que ayudará a tomar decisiones en la práctica educativa, por ejemplo pudiendo adaptar y reajustar la metodología según las necesidades del alumnado tras su previa evaluación. De modo que la evaluación es el recurso docente para recibir el diagnóstico o feedback del estado de salud del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y debe guiar las metas propuestas que lograrán que el alumnado aprenda mediante una serie de cambios en el conocimiento del estudiante. Además, la evaluación deberá atender a dos ámbitos del aprendizaje complementarios: el grado de desarrollo de las competencias clave y de los aprendizajes específicos de cada materia. Es menester recordar que en Castilla y León la evaluación será criterial y orientadora.

El proceso de evaluación cuenta con una serie de características que lo hacen especial: tiene que ser continua, diferenciada y formativa. La evaluación es continua ya que acompaña a todo el proceso de aprendizaje y está destinada a describir e interpretar antes que a medir y clasificar, esto nos recuerda a que

debemos cambiar nuestra mirada sobre el proceso de evaluación y reflexionar desde una perspectiva centrada en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. [...] Todo este proceso supone un cambio cultural en nuestra praxis docente que ya está recogido tanto en la normativa actual como en anteriores que promueven una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje (Pardo, 2022).

A su vez, también es diferenciada por materias permitiendo valorar desde diferentes prismas y niveles de concreción la consecución de los objetivos y la adecuación en la adquisición de las competencias clave. Por último, la evaluación funciona de manera formativa, el docente previamente debe compartir con su alumnado tanto los criterios de evaluación como las herramientas que se usarán a lo largo del proceso de aprendizaje con el objetivo de que el alumnado sea capaz de lograr los objetivos requeridos reflexionando y siendo consciente de su aprendizaje desde la metacognición. De esta forma la evaluación se vuelve formadora pues el alumnado se involucra dentro del proceso de aprendizaje, ¿cómo? Veremos a continuación que hay diferentes formas de hacer que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, por ejemplo, desde la autoevaluación se desarrollan procesos de autorregulación y metacognitivo donde los estudiantes reflexionan sobre qué aprenden, cómo aprenden y para qué aprenden.

8.1 Evaluación del proceso de aprendizaje

Los elementos que forman parte del proceso de evaluación del alumnado son los criterios de evaluación de los que se derivan los indicadores de logro, los momentos de la evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación y los agentes evaluadores. Cada elemento se concreta tradicionalmente en una de las siguientes interrogaciones: qué se evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa y quién evalúa.

8.1.1 Criterios de evaluación e indicadores de logro

¿Qué se evalúa? Se evalúan los criterios de evaluación y los indicadores de logro . Como hemos visto en el apartado (4), con el fin de evaluar las competencias específicas, son los criterios de evaluación los que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado a partir de las actividades diseñadas. Los criterios, para poder servir al contexto y necesidad del alumnado se despliegan en los indicadores de logro, los cuales son creados por los docentes para trabajar en el aula y cuyo objetivo fundamental es medir los niveles de desempeño concretando los criterios de evaluación, aunque también pueden integrar contenidos específicos propios o transversales, u otros aprendizajes competenciales. En la Unidad didáctica se proponen los siguientes criterios de evaluación e indicadores de logro:

<i>Crterios de evaluaci3n</i>	<i>Indicadores de logro</i>
1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filos3ficos mediante su reconocimiento, an3lisis y reformulaci3n en textos y otros medios de expresi3n tanto filos3ficos como literarios, hist3ricos, cient3ficos, art3sticos o relativos a cualquier otro 3mbito cultural.	1.1.1 Reconocer y analizar los problemas filos3ficos relacionados con la realidad y la existencia humana.
1.2 Identificar los distintos medios de expresi3n cultural descubriendo en ellos temas para la reflexi3n y el debate filos3fico	1.2.1 Analizar, estudiar e interpretar textos y otros medios de expresi3n tanto filos3ficos como literarios, hist3ricos, cient3ficos, art3sticos o relativos a cualquier otro 3mbito cultural.
5.1 Generar una concepci3n compleja y no dogm3tica de los problemas filos3ficos mediante el an3lisis cr3tico de tesis filos3ficas distintas y opuestas en torno a los mismos.	5.1.1 Generar una concepci3n compleja y no dogm3tica de los problemas filos3ficos mediante el an3lisis cr3tico.
5.2 Comprender y exponer distintas teor3as filos3ficas como momentos de un proceso din3mico y siempre abierto de reflexi3n y di3logo a trav3s del an3lisis comparativo de los argumentos, principios, metodolog3as y enfoques de dichas tesis y teor3as.	5.2.2 Comprender y dialogar sobre diferentes teor3as o posturas filos3ficas a trav3s de los argumentos y enfoques de dichas tesis y teor3as.

Tabla 5. Criterios de evaluaci3n e indicadores de logro de la U.D Naturaleza y Cultura

8.1.2 Procedimiento de evaluaci3n

¿C3mo se evalúa? Para poder evaluar los docentes necesitan planificar, seleccionar y elaborar una serie de acciones y procedimientos variados que faciliten la

obtención de la información para el posterior diagnóstico sobre el aprendizaje del alumnado. Pueden diferenciarse tres tipos de técnicas, cada una con una serie de instrumentos.

➤ Técnicas de observación

Permiten obtener información y registrar como se desarrolla el aprendizaje. Los instrumentos son los siguientes: registro anecdótico, guía de observación, lista de control, lista de cotejo, diario de clase o el registro de anotaciones tabuladas por parte del docente.

➤ Técnicas de análisis del desempeño

Permiten valorar el proceso y el resultado de un aprendizaje a partir de la realización de actividades o tareas. Los instrumentos son los siguientes: el portafolio, el cuaderno del alumno, la realización de proyectos o investigaciones, el diario de aprendizaje o el diario de equipo.

➤ Técnicas de análisis del rendimiento/ experimentación

Permiten valorar de forma específica e inclusiva el resultado del aprendizaje final. Los instrumentos son los siguientes: pruebas orales (examen oral, debate, exposición oral, puesta en común, intervención en clase, entrevista), escritas (de respuesta cerrada, abierta o mixta, o de ejercicio práctico, como análisis de casos, resolución de problemas o interpretación o comentario valorativo) o audiovisuales.

Por último, después de haber aplicado los instrumentos de evaluación de las diferentes técnicas y para aplicar de forma objetiva el aprendizaje se puede recurrir a determinadas herramientas de calificación como las rúbricas que incorporen los criterios de corrección de cada uno de ellos.

¿Cuándo se evalúa? La interrogación hace referencia a los tres tipos de evaluación que se dan según el momento. La primera fase hace referencia a la situación de partida, la evaluación inicial o diagnóstica se realiza con el fin de poder diseñar una intervención adaptada y personalizada del proceso de enseñanza del alumnado. Para ello se pueden evaluar unos conocimientos previos a partir de una serie de actividades iniciales en las que se mide el estadio de la cuestión mediante la observación docente y cuyo resultado se puede plasmar en un registro anecdótico. La segunda fase hace referencia a la evaluación continua, la cual informa acerca del desarrollo y la evolución del proceso de aprendizaje, además de indicar a cada docente cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje y si es necesario cambiar algo en la metodología o evaluación. Por último encontramos la

evaluación sumativa, la cual permite determinar tanto qué se ha logrado durante el proceso de desarrollo del programa de enseñanza como la posibilidad de planificar y hacer correcciones para el siguiente aprendizaje.

¿Quién evalúa? Los agentes evaluadores son el docente y el discente. Hay tres tipos de evaluación. La primera es la heteroevaluación, el encargado de evaluar es el docente a su alumnado. La segunda es la autoevaluación, en ella el alumno evalúa su propio trabajo. Por último está la coevaluación, los responsables son los alumnos y se evalúan mutuamente.

8.1.2.1 Procedimiento de evaluación de la unidad didáctica

El proceso de evaluación cuenta con procedimientos variados, adecuados a las necesidades del alumnado y por supuesto objetivables, haciendo que la capacidad diagnóstica sea eficaz y equitativa. Además, mediante los procedimientos de evaluación, se buscará la participación del alumnado a través de su propia evaluación y de la evaluación entre iguales haciendo a cada alumno/a sujeto activo de su proceso de aprendizaje. A continuación se muestra la tabla de procedimientos de evaluación de la unidad didáctica:

PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA						
C.E	I.L	ACTIVIDAD	TÉCNICA	INSTRUMENTO	AGENTE	
		Actividad inicial	Registro anecdótico	Observación	Heteroevaluación	Inicial
		<i>Actividad n°2</i> <i>Actividad n°3</i>	Registro anecdótico	Observación	Heteroevaluación	
		<i>Actividad n° 4</i>	Análisis del desempeño	Lista de cotejo	Heteroevaluación	Continua
		<i>Actividad n°6</i>	Análisis del desempeño	Lista de cotejo	Heteroevaluación	
		Toma de apuntes método Cornell	Observación	Lista de cotejo	Autoevaluación	

1.2	1.2.1	Actividad n°7 Disertación	Análisis del desempeño	Rúbrica	Heteroevaluación	
		Actividad n° 8 Actividad n°12	Análisis del desempeño	Lista de cotejo	Heteroevaluación	
5.1 5.2	5.1.1 5.2.1	Actividad n° 14 Debate	Análisis del desempeño	Lista de cotejo (Anexo III)	Coevaluación y heteroevaluación	
		Actividad n° 15 Actividad n° 20	Análisis del desempeño	Lista de cotejo	Heteroevaluación	
		Cuaderno de aprendizaje	Análisis del desempeño	Ficha de metacognición (Anexo III)	Autoevaluación	
1.1	1.1.2	Actividad de repaso	Análisis del rendimiento	Rúbrica	Heteroevaluación	
1.1	1.1.1	Prueba escrita	Análisis del rendimiento	Rúbrica	Heteroevaluación	Sumativa

Tabla 6. Evaluación de la U.D Naturaleza y Cultura

De modo que en esta unidad didáctica se estructurará la temporalidad de la evaluación de la siguiente manera:

1. Evaluación inicial: Se evaluarán los conocimientos previos a partir de las actividades iniciales de la primera sesión mediante la observación docente, cuyo resultado se plasmará en un registro anecdótico.

2. Evaluación continua: Esta evaluación se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite valorar los progresos del alumnado, por lo que se llevará a cabo a través de la observación mediante los siguientes instrumentos de evaluación: lista de cotejo (Anexo III), rúbrica y ficha de metacognición donde el alumnado evaluará su proceso de aprendizaje (Anexo III). Se cumplirá con los tres agentes evaluadores: heteroevaluación (las actividades son evaluadas por el la docente), coevaluación (por ejemplo, en la *Actividad n.º 14* de debate, los alumnos deberán evaluar los argumentos

propios que los grupos han generado para comprobar la comprensión de sus compañeros y la calidad de las respuestas) y autoevaluación (cada alumno es el encargado de evaluar su toma de apuntes); según las actividades propuestas.

3. Evaluación sumativa: Al ser la evaluación que evidencia el objetivo último de la etapa, se llevará a cabo mediante dos pruebas, una actividad de repaso y una prueba escrita, para que pueda no analizarse un rendimiento respecto a los criterios de evaluación mediante las rúbricas.

8.1.3 Criterios de calificación

Una vez que se han aplicado los instrumentos de evaluación y sus diferentes técnicas, para poder calificar de forma objetiva el aprendizaje recurrimos a las rúbricas como herramientas de calificación, que no evaluación, en las que se incorporan los criterios de corrección de cada uno de los criterios de evaluación y sus indicadores de logro, siguiendo con la clasificación de cinco niveles de desempeño comentados en el apartado (4).

Así, recordando que la evaluación en Castilla y León es criterial, la calificación de cada criterio se sumará al resto de calificaciones de la evaluación trimestral, de manera que la media aritmética final dará lugar a la nota de la evaluación trimestral.

En este apartado proponemos el ejemplo de una rúbrica para calificar la disertación de la unidad didáctica:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DISERTACIÓN						
CRITERIO DE EVALUACIÓN						
<i>1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico.</i>						
INDICADOR DE LOGRO	NIVELES DE DESEMPEÑO					
	INSUF.	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBR.	
	0-4	5-6	6-7	7-8	9-10	
1.2.1 Analizar, estudiar e	Cumple < 2: (1) Se atiende	Cumple 2: (1) Se atiende	Cumple 3: (1) Se atiende	Cumple 4: (1) Se atiende	Cumple 5: (1) Se atiende	

interpretar textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	a la cuestión. (2) Ofrece ideas/razone s argumentad as relevantes, suficientes y aceptables (3) Matiza la conclusión. (4) Señala posibles excepciones y ejemplos. (5) Emplean adecuadame nte la terminología , sin ambigüedad es.	a la cuestión. (2) Ofrece ideas/razone s argumentad as relevantes, suficientes y aceptables (3) Matiza la conclusión. (4) Señala posibles excepciones y ejemplos. (5) Emplean adecuadame nte la terminología , sin ambigüedad es.	a la cuestión. (2) Ofrece ideas/razone s argumentad as relevantes, suficientes y aceptables (3) Matiza la conclusión. (4) Señala posibles excepciones y ejemplos. (5) Emplean adecuadame nte la terminología , sin ambigüedad es..	a la cuestión. (2) Ofrece ideas/razone s argumentad as relevantes, suficientes y aceptables (3) Matiza la conclusión. (4) Señala posibles excepciones y ejemplos. (5) Emplean adecuadame nte la terminología , sin ambigüedad es.	a la cuestión. (2) Ofrece ideas/razone s argumentad as relevantes, suficientes y aceptables (3) Matiza la conclusión. (4) Señala posibles excepciones y ejemplos. (5) Emplean adecuadame nte la terminología , sin ambigüedad es.
---	--	--	---	--	--

Tabla 7. Rúbrica de la disertación. U.D Naturaleza y Cultura

8.2 Evaluación del proceso de enseñanza

Existe una relación directa y dependiente entre la metodología y la evaluación, en otras palabras, no se puede pensar en una metodología sin tener en cuenta la evaluación, asimismo el diseño de la evaluación está condicionado por la metodología elegida. ¿Qué tenemos que hacer los/as docentes para que el alumnado alcance las competencias

específicas? Tenemos que utilizar metodologías de aprendizaje adecuadas, ¿cómo lo hacemos? Evaluando el proceso de aprendizaje. De modo que, a partir de unos métodos didácticos adecuados (en función de las metas y el contexto) se debe hacer una evaluación del aprendizaje y una posterior retroalimentación del proceso con el objetivo de ir adaptando y mejorando los errores que puedan llegar a aparecer en el desarrollo del aprendizaje. Para ello, cada docente está llamado a autoevaluar su práctica docente en general, como ejemplo se proponen las listas de control para la autoevaluación docente proporcionadas desde el Centro Nacional de Desarrollo Curricular (CeDeC). Se evaluará desde la adecuación al contexto de centro y alumnado, la elección de metodologías, materiales y recursos didácticos, el procedimiento de evaluación y calificación, la valoración de resultados académicos, hasta los criterios para la atención a la diversidad o adaptaciones curriculares. Es menester además de analizar el proceso de aprendizaje del alumnado para su posible adaptación y posterior modificación si es necesario, la preparación de unas encuestas en las que el alumnado pueda expresar sus ideas y propuestas. De este modo, mediante el ejercicio de la autocrítica, los/as docentes debemos hacer una serie de registros para evaluarnos al terminar cada unidad didáctica mediante el seguimiento continuo de registros quincenales, mensuales o trimestrales y al finalizar el curso escolar, se deberá registrar los cambios necesarios y las propuestas de mejora.

9. Atención a las diferencias individuales

La LOMLOE recoge como uno de sus principios fundamentales ofrecer una educación de calidad y adaptada a las necesidades del alumnado. Para lograr este propósito es esencial una educación adecuada que se preocupe por la inclusión y la diversidad del alumnado en cada etapa educativa. Según el Artículo 25 del Real Decreto 243/2022:

1. Corresponde a las administraciones educativas disponer los medios necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención diferente a la ordinaria puedan alcanzar los objetivos establecidos para la etapa y adquirir las competencias correspondientes. La atención a este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión.

2. Asimismo, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
3. Las administraciones educativas fomentarán la equidad e inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la no discriminación del alumnado con discapacidad. Para ello se establecerán las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas de accesibilidad y diseño universal que sean necesarias para conseguir que este alumnado pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.
4. Igualmente, establecerán medidas de apoyo educativo para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. En particular, se establecerán para este alumnado medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.
5. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará conforme a lo dispuesto en la normativa vigente.
6. Con objeto de reforzar la inclusión, las administraciones educativas podrán incorporar las lenguas de signos españolas en toda la etapa.

Las estrategias que se llevan a cabo con el objetivo de facilitar la adecuación del currículo al alumnado según sus características individuales y su contexto sociocultural se llaman estrategias organizativas y metodológicas. Estas estrategias, dirigidas por los centros docentes, proporcionan una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la luz de los objetivos generales de cada una de las etapas educativas. Como se explicó en el apartado (6), desde los principios pedagógicos que orientan la vida del centro educativo, la metodología de esta unidad didáctica utiliza modelos abiertos para atender a las distintas necesidades del alumnado siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), proporcionando: múltiples formas de implicación tanto del centro como del docente y el resto del alumnado; múltiples formas de

representación de la información y del contenido para un acceso real al aprendizaje mediante Herramientas 2.0, tutorías o explicaciones entre alumnos; y múltiples formas de acción y expresión por parte del alumnado para que, además de hacer suya la información y el desarrollo de destrezas, puedan demostrarlo. Asimismo en la unidad didáctica se proponen actividades muy variadas desde las que el alumnado podrá trabajar diferentes competencias, igualmente su puesta en práctica se realizará mediante un aprendizaje cooperativo formando grupos según dicte el/la docente para lograr los objetivos de aprendizaje desde equipos heterogéneos y equilibrados, además, siempre que se detecte a un estudiante con dificultades de aprendizaje será necesario poner otro compañero o compañera que pueda ayudarle. Por otro lado, la evaluación continua y formativa permite aplicar medidas metodológicas en el transcurso de la unidad.

En esta línea, se consideran algunas actividades de ampliación y de consolidación o refuerzo para aquel alumnado que lo precise:

- Actividades de ampliación:

1. Textos ser humano como ser natural y cultural. (2018, 24 de enero). *Lafiloylasofia*.

<https://ies-europa-rivas.es/inicio/extern/filoysofia/?p=1564>

2. Gamificación completa de Las aventuras de Filoland. El espejo maldito del Proyecto EDIA de Cedec disponible en

https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/filosofia/contenidos/Filoland7_espejo_maldito/index.html

- Actividades de repaso y consolidación:

- a) Varó Peral, À. (2020, 6 de abril). Hominización y Humanización. *Filosofem*.

<https://www.filosofem.cat/spip.php?article412>

- b) FC1 - Tema 3.2: El ser humano desde la filosofía: Naturaleza y cultura en el ser humano. Recursos de Aprendizaje. (s.f.). Intef.es.

<https://procomun.intef.es/ode/view/1576033204866>

Respecto a las medidas específicas de atención a la diversidad, en especial las adaptaciones curriculares significativas, se comunicará de forma periódica con el Departamento de Orientación para poder coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada mediante un seguimiento constante.

10. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos propuesto la unidad didáctica “Naturaleza y Cultura” elaborada a la luz de la legislación vigente para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. Con el propósito encubierto de concienciar al lector de la trascendencia que conlleva la filosofía en la educación, se ha intentado desarrollar el presente trabajo intercalando la normativa general de la LOMLOE con la concreción que se llevaría a cabo dentro del aula. Para ello primero hemos establecido un contexto en el que se informa de las características del centro y el alumnado ya que el Bachillerato coincide con una etapa crítica en el desarrollo del adolescente en la cual el alumnado además de desarrollar el pensamiento abstracto, también empiezan a conformar sus propias ideas, actitudes y valores que les permitirán progresivamente construir su auténtica identidad personal y social. Después, se han ido sucediendo los elementos necesarios para la organización de una unidad didáctica: la etapa en el marco del sistema educativo, la fundamentación curricular, la metodología, la organización y los recursos, la secuenciación didáctica, el proceso de evaluación y por último la atención a las diferencias individuales, todo ajustado a los parámetros establecidos por la normativa.

La unidad didáctica además de tomar esta estructura está atravesada por una serie de objetivos que han tomado forma a partir de mi intervención en las prácticas del Máster de Profesorado, entre estos objetivos están hacer de la Filosofía de Bachillerato una materia atractiva y motivadora, desarrollar experiencias de gamificación educativas, infundir la duda respecto a las creencias asumidas, inspirar y desarrollar actitudes abiertas, respetuosas y cooperativas, y ayudar al alumnado a comprender el carácter holístico de la filosofía con el propósito final de que puedan desarrollar un amor por el saber que pueda acompañarlos el resto de su vida.

11. Referencias

Recursos didácticos:

Aristóteles. (1998). *Política*. Gredos

Canal Unboxing Philosophy (27 de noviembre del 2016). La Evolución del Ser Humano: Hominización y Humanización.

<https://www.youtube.com/watch?v=9Mm0K0D1YzM>

Casal, P. (2010). La humanización no es solo cosa de hombres: el papel de las madres en la evolución de nuestra especie. *Mètode: Revista de difusió de la Investigació*, (67), 84-90. Recuperado de Varó, P. (2008). *Filosofem*.

<https://www.filosofem.cat/spip.php?article412>

Darwin.C. (2020). *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. Los libros de la Catarata.

Enciclopedia Herder. (s.f.). Concepta, *Antropología Filosófica*.

https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Antropolog%C3%ADa_filos%C3%B3fica

Gomis Blanco. A. (1991). *La biología en el siglo XIX*. Akal.

Habermas, J. (2002). *El Futuro De La Naturaleza Humana*. Paidós

Harris, M. (2011). *Antropología cultural*, Alianza Ed., Madrid.

Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle: #FiloRetos para la vida cotidiana*. Editorial Ariel.

Lúis Perez, J., Caballero, L., & Colomar, M. (s.f.). *Prehistoria Viva*.

<https://prehistoriaviva.es/>

Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Alianza Editorial

Puleo, A.H. (1996). *La filosofía contemporánea desde una perspectiva androcéntrica*. Secretaría de Estado de Educación.

Sábato, E. (1961). *Sobre héroes y tumbas*. Epublibre.

Kafka,F. (2009). *Cuentos completos*. (Trad). Hernández J.R. Editor digital: Titivillus.

<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/13%20Cuentos%20Comp%20Kafka.pdf>

Libros de texto:

Campomanes, C. (1996). *Introducción al pensamiento filosófico. Filosofía 1º Bachillerato*. SM.

Chazarra, A. Blanco, N. (2022). *Filosofía IBTO Construyendo mundos*. Santillana.

Galcerán, M. García del Campo, JP. Méndez, E. (1998). *Filosofía 1º Bachillerato*. Ediciones Akal.

Moreno, M. Suárez, JC. (2017). La antropogénesis: Naturaleza y Cultura tema. *Filosofía, Profesores de Enseñanza Secundaria* (Vol.2, pp. 129-157). MAD.

Muñoz, J. Barceló, M. Marías Benito, I. (2001). *Praxis, Filosofía 1 Bachillerato*. Octaedro.

BreakOut Educativo:

Berzosa, J. (2018). *Manual de diseño de un Juego de Escape*. Mérida: Instituto de la Juventud de Extremadura.

García, M. G., Hamed, M. B., Dorado, C. P., Gutiérrez, N., & de Arana, E. L. (2022). BreakOut Edu y Gamificación para la formación inicial del profesorado. *Curso formativo: Diseño de experiencias de aprendizaje para la educación a distancia*. Universidad Autónoma de Madrid.

Manual sobre escape rooms educativos para la educación de los jóvenes. (s.f.). Exploring Supportive Creative Alternative Paths for Education.

<https://www.e-scapeproject.app/about/>

Nicholson, S. (20-22 de octubre de 2016). *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*. Artículo presentado en la Conferencia Meaningful Play 2016, Lansing, Michigan.

<https://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49.

- Odetti, V., & Langhi, M. (2022). Diseñar juegos de escape: convergencia entre lo narrativo, lo didáctico y lo tecnológico. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3(2), 39-60.
- Parra González, M. E., & Segura Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: Un análisis cuantitativo. *Revista de educación*.
- Piñero, J. C. (2019). Análisis sistemático del uso de salas de escape educativas. Estado del arte y perspectivas de futuro. *Revista Espacios*, 40(44).

7.1 Referencias sobre la historia oficial del Hombre de Piltdown

- Ansede, M. (2013, 12 de marzo–2015, 23 de abril). La broma que inspiró uno de los mayores fraudes científicos de la historia. *El Confidencial*.
https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2013-03-12/la-broma-que-inspiro-uno-de-los-mayores-fraudes-cientificos-de-la-historia_767756/
- Schulz, P. C., & Katime, I. (2003). Los fraudes científicos. *Revista Iberoamericana de Polímeros*, 4(2), 1-90.
- Yanes, J. (2018, 20 de noviembre). *El Hombre de Piltdown, el mayor fraude científico del siglo XX*. Open Mind BBVA.
<https://www.bbvaopenmind.com/ciencia/apuntes-cientificos/el-hombre-de-piltdown-el-mayor-fraude-cientifico-del-siglo-xx/>

Actividades de ampliación para atender a las diferencias individuales

- Cedec Intef. (s.f.). Gamificación completa de Las aventuras de Filoland. El espejo maldito. Proyecto EDIA de Cedec.
https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/filosofia/contenidos/Filoland7_espejo_maldito/index.html
- FC1 - Tema 3.2: El ser humano desde la filosofía: Naturaleza y cultura en el ser humano. Recursos de Aprendizaje. (s.f.). Intef.es.
<https://procomun.intef.es/ode/view/1576033204866>
- Textos ser humano como ser natural y cultural. (2018b, 24 de enero). Lafiloylasofia.
<https://filoteka.files.wordpress.com/2016/08/bloque-7.pdf>
- Varó Peral, À. (2020, 6 de abril). Hominización y Humanización. Filosofem.
<https://www.filosofem.cat/spip.php?article412>

Artículos

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(Nº 9), 55–68.
- Chica Pardo, D. (2022). *Evaluación: un cambio de mirada hacia el aprendizaje*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios.
<https://cedec.intef.es/evaluacion-un-cambio-de-mirada-hacia-el-aprendizaje/>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062015000600010
- García Moriyón, F. (2015). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato. *Diálogo Filosófico*, 31(93), 368–398.
- Gázquez, M. V. (2012). Antropología e “interés público”. El desafío profesional de la antropología en España. *Antropología Experimental*, (12).
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Macías Sánchez, M. J. (2010). El desarrollo en la edad de la educación secundaria. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, (31), 1–9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_32/MARIA%20JOSE_MACIAS_1.pdf
- Márquez, A. (2022). *Currículo Lomloe y DUA: oportunidad para minimizar barreras*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios.
<https://cedec.intef.es/curriculo-lomloe-y-dua-oportunidad-para-minimizar-barreras/>
- Miranda Alonso, T. (2015). Situación de la filosofía en el bachillerato español. *Diálogo Filosófico*, 31(93), 399–415.
- Santos Fraile, S., & Massó Guijarro, E. (2014). Introducción. Antropología en España: Nuevos Caminos Profesionales. *Antropología Experimental*, 12.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1899>

Segura, J. C. (2015). Antropología en secundaria: ¿ trayectoria histórica o crónica de un desarraigo?. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (20 (1), 53-70.

Otros:

Cedec Intef. (s.f.). *Plantilla autoevaluación del proceso de aprendizaje*. CEDEC.

<https://cedec.intef.es/rubrica/plantilla-autoevaluacion-del-proceso-de-aprendizaje/>

Cedec Intef. (s.f.). *Lista de control para evaluar la participación en debates*. CEDEC.

<https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-control-para-evaluar-la-participacion-en-debates/>

Legislación:

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. Boletín Oficial de Castilla Y León, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=30/09/2022>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

12. Anexos

Anexo I

TEMA: NATURALEZA Y CULTURA

1. Introducción. La complejidad de lo real y el origen de la vida

La imagen sobre el mundo y el universo que los seres humanos nos hemos creado ha ido cambiando a lo largo del tiempo desde los astrónomos egipcios o babilonios, aunque probablemente nos podríamos remontar más atrás en el tiempo hasta hoy.

Si bien es cierto que la ciencia todavía no sabe cuales son las causas que provocaron el origen del Universo, hoy se cree que una gran explosión (Big Bang), situada entre nueve y quince mil millones de años, provocó la creación de galaxias. La Tierra se formó hace 4.500 millones de años y las primeras formas de vida de las que tenemos noticia, unas colonias de bacterias llamadas estromatolitos, datan de hace 3.500 millones de años.

Al principio eran los seres unicelulares, después aparecieron los organismos pluricelulares y con el paso del tiempo se fueron desarrollando formas vivas más complejas. La mayor parte de este tiempo los organismos vivos han vivido bajo el agua, en los últimos 400 o 500 millones de años algunos organismos abandonaron los océanos y adoptaron las condiciones necesarias para vivir en la tierra, por ejemplo los reptiles. Los mamíferos aparecieron hace aproximadamente 150 millones de años, los primeros homínidos entre 5 y 7 millones de años y la especie humana hace unos 100.000 años.

1.1 El ser humano y el mundo

No podemos saber cuándo el ser humano comenzó a interrogarse acerca de sí mismo, pero la pregunta *¿Qué es el ser humano?* Parece que siempre ha estado entre nosotros. *Esta interrogación* tiene la posibilidad de responderse desde diferentes perspectivas. Podemos definir biológicamente al ser humano, investigar sobre sus comportamientos y formas de aprender, preguntarnos cuál es su lugar en el cosmos...

Las visiones que han intentado responder a la gran pregunta han variado a lo largo de la historia, ¿es el ser humano un animal estático o evoluciona? ¿Es un animal como el resto? ¿Carece de naturaleza? ¿Por qué decimos que el ser humano es un animal cultural?

A los animales [...] les basta vivir. Porque su existencia se desliza armoniosamente con las necesidades atávicas. Y al pájaro le basta con algunas semillitas o gusanos, un árbol donde construir su nido, grandes espacios para volar; y su vida transcurre desde su nacimiento hasta su muerte en un venturoso ritmo que no es desgarrado jamás ni por la desesperación metafísica ni por la locura. Mientras que el hombre, al levantarse sobre las dos patas traseras y al convertir en un hacha la primera piedra filosa, instituyó las bases de su grandeza pero también los orígenes de su angustia; porque con sus manos y con los instrumentos hechos con sus manos iba a erigir esa construcción tan potente y extraña que se llama cultura e iba a iniciar así su gran desgarramiento, ya que habrá dejado de ser un simple animal pero no habrá llegado a ser el dios que su espíritu le sugiera. Será ese ser dual y desgraciado que se mueve y vive entre la tierra de los animales y el cielo de sus dioses, que habrá perdido el paraíso terrenal de su inocencia y no habrá ganado el paraíso celeste de su redención. Ese ser dolorido y enfermo del espíritu que se preguntará, por primera vez, sobre el porqué de su existencia. Y así las manos, y luego aquella hacha, aquel fuego, y luego la ciencia y la técnica habrán ido cavando cada día más el abismo que lo separa de su raza originaria y de su felicidad zoológica (Sábato, 1961, p. 473-474).

En cualquier caso, de lo que parece que sí podemos estar seguros es lo evidente: el ser humano se ha preguntado y sigue preguntándose acerca sí mismo y su lugar en el Universo. En esta unidad vamos a reflexionar sobre tres dimensiones que confeccionan al ser humano: la dimensión natural, la cultural y la personal.

A. La dimensión biológica del ser humano

2. ¿Qué somos los seres humanos? La antropología

La interrogación *¿Qué es el ser humano?* se ha contestado de muchas maneras, por ejemplo, se nos ha atribuido diferentes características como: animal racional, emotivo, social, dotado de lenguaje, trabajador, libre y espiritual. Sin embargo, ninguna de las respuestas ha conseguido cerrar definitivamente el tema. Este empeño en responder a la interrogación derivó en la Antropología:

La antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida. Dada la amplitud y complejidad del tema, las diferentes ramas de la antropología se centran en distintos aspectos o dimensiones de la experiencia humana. Algunos antropólogos estudian la evolución de nuestra especie, denominada científicamente *Homo sapiens*, a partir de especies más antiguas. Otros investigan cómo el *Homo sapiens* ha llegado a poseer la facultad, exclusivamente humana, para el lenguaje, el desarrollo y diversificación de los lenguajes y los modos en que las lenguas modernas satisfacen las necesidades de la comunicación humana. Otros, por último, se ocupan de las tradiciones aprendidas de pensamiento y conducta que denominamos culturas, investigando cómo surgieron y se diferenciaron las culturas antiguas, y cómo y por qué cambian o permanecen iguales las culturas modernas (M.Harris, 1982, p.9).

De manera que, la antropología es la ciencia y el saber que estudia al ser humano en su totalidad, esto significa estudiar tanto nuestros orígenes como la dimensión biológica, social, cultural y personal que nos abraza. El estudio de la antropología se divide en tres ramas, lo vemos en la Figura 1⁵:

5 Todas las figuras son de creación propia

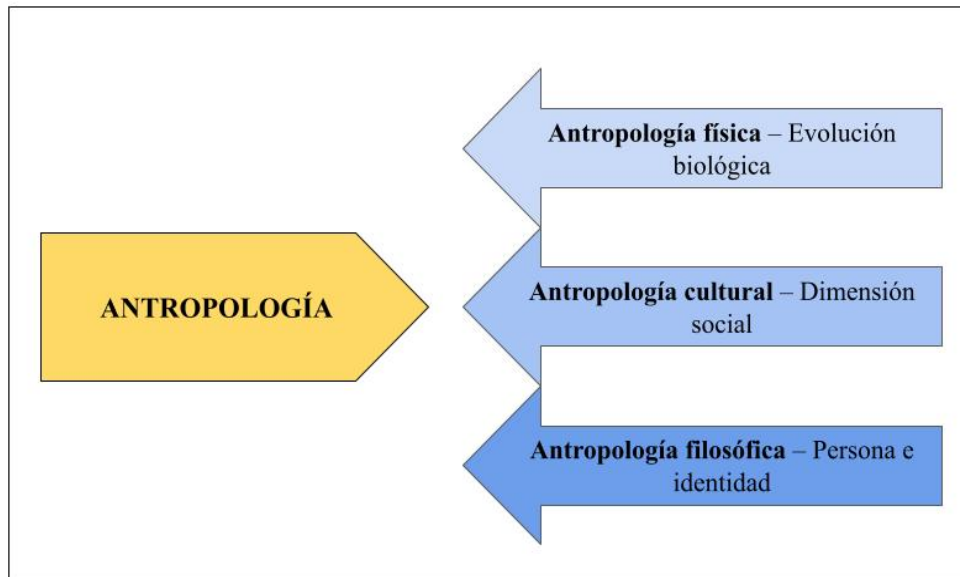


Figura 1. Las ramas de la Antropología

2.1 ¿Cómo llegamos a ser seres humanos? La antropogénesis

Para responder a la interrogación *¿Cómo llegamos a ser seres humanos?* es necesario aclarar algunos conceptos como filogénesis y antropogénesis. La filogénesis refiere al origen y desarrollo biológico de una especie. La antropogénesis es el proceso de cambios que ha experimentado el linaje de primates al que pertenece la especie humana a lo largo de su historia evolutiva. Este proceso se suele contemplar desde dos desarrollos complementarios de adaptación al medio dentro de nuestra historia evolutiva:

- a) La hominización hace referencia al conjunto de rasgos físicos y biológicos que nos hacen humanos. Es el objeto de estudio de la antropología física.
- b) La humanización hace referencia al conjunto de rasgos culturales y de comportamiento adquiridos en el proceso de humanización. Es el objeto de estudio de la antropología cultural.

Es importante recordar que la conjunción entre la hominización y la humanización y su influencia bidireccional es la base fundamental de lo que somos.

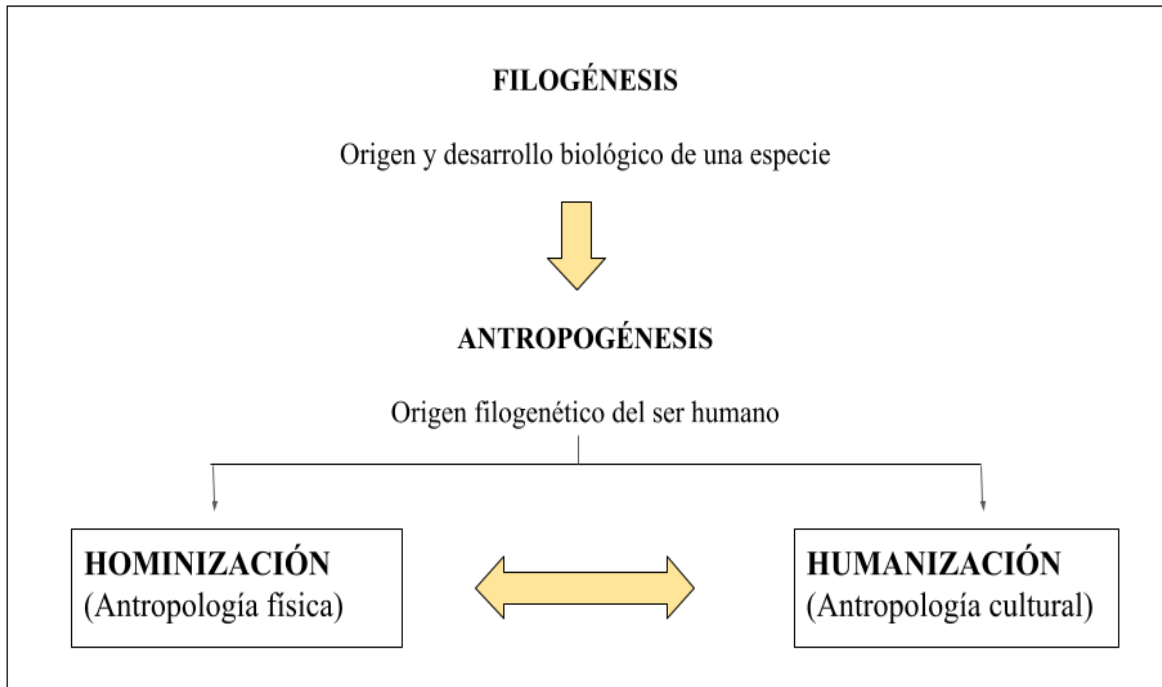


Figura 2. La antropogénesis

2.1.1 La hominización

Denominamos “hominización” a la serie de procesos biogenéticos y evolutivos que han permitido el surgimiento del actual homo sapiens sapiens a partir de un grupo de primates. Como hemos comentado anteriormente, la especie humana tiene una existencia relativamente reciente, así mismo, el ser humano tal y como lo conocemos es el resultado del proceso de modificación/cambios producidos en las especies animales dando lugar a la aparición de la manimia de los homínidos. El orden de aparición es el siguiente:

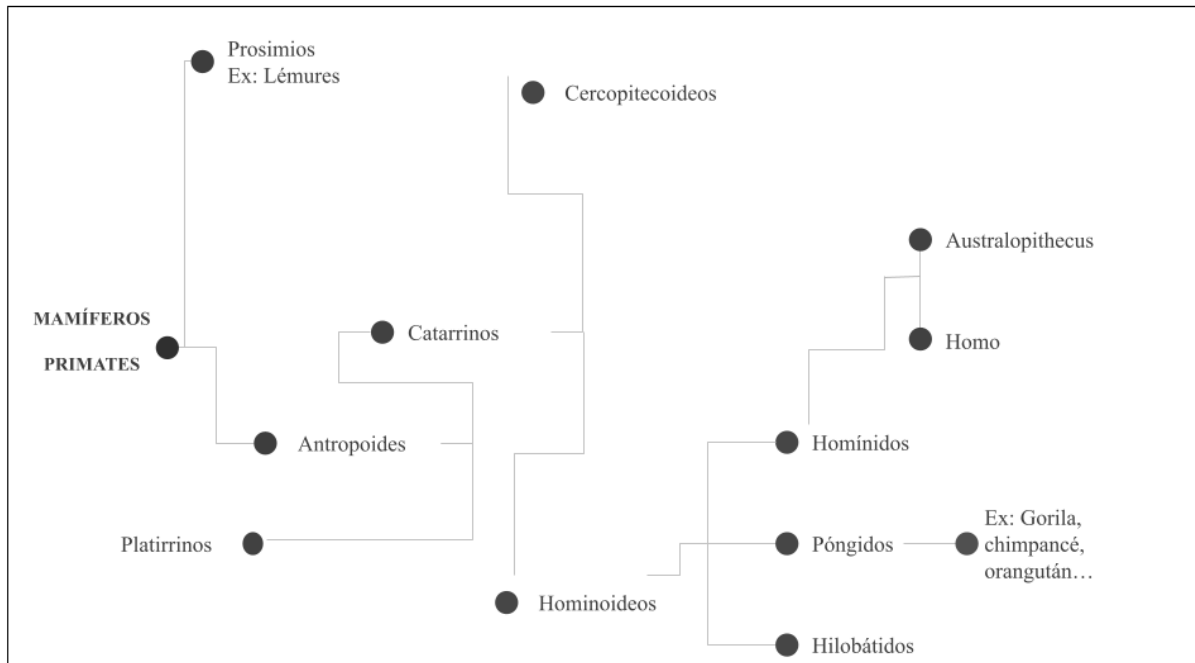


Figura 3. La evolución de los homínidos



Hay que saber...

El concepto de naturaleza.

En la historia de la filosofía el concepto “Naturaleza” se ha entendido de distintas formas: como esencia, como mecanismo, como espíritu o como historia, entre otras muchas. En relación con la hominización este concepto es clave. En este caso vamos a recoger y diferenciar dos sentidos de la palabra “naturaleza” o “natural”:

A. En un sentido, la naturaleza es lo innato o instintivo, lo heredado, lo obligado o necesario, en definitiva, lo universal.

B. En otro sentido, también es lo que se ajusta a la norma (lo normal).



Actividad 1

Actividad de aplicación. Agrupa las frases dependiendo del significado que posea el término naturaleza y explica cada sentido:

- | | |
|--|--|
| a) Ciertas organizaciones se dedican a defender la preservación de la naturaleza | e) Crear organismo genéticamente modificados es antinatural |
| b) ¡Qué sabia es la naturaleza! | f) En verano es natural ir a la piscina |
| c) Me he comprado una fruta de plástico que parece natural | g) Con todo lo que te has esforzado, es natural que estés triste |
| d) No te preocupes, es natural eructar. A todo el mundo le pasa. | h) Si bebes mucha agua es natural que tengas que ir al baño |

2.1.1.1 El ser humano y sus transformaciones

Los rasgos más distintivos de la hominización que nos han ayudado a comprender nuestra historia evolutiva son los siguientes:

Bipedestación	El bipedismo, la habilidad de caminar únicamente sobre dos extremidades inferiores, implicó una serie de adaptaciones anatómicas: la transformación de la pelvis (más corta y menos ancha) proporcionando un mayor soporte para los órganos internos durante la marcha bípeda, el cambio en la posición del agujero occipital y la liberación de extremidades superiores. Estos cambio, además de sus ventajas tenían inconvenientes: dificultades para el parto, neotenia, dolores de espalda...
Liberación de las manos	Como consecuencia de la marcha bípeda encontramos la liberación de las manos y, con ello, se ofreció de forma indefinida la posibilidad de manipular objetos hasta el punto de manifestar cambios anatómicos como la posición del pulgar oponible, que permitía hacer una pinza con mayor precisión. A su vez se potenció el uso y creación de herramientas.
Encefalización	El aumento de la capacidad craneal permitió el desarrollo de la masa encefálica, del cerebro y las habilidades cognitivas. Además, el desarrollo del lóbulo frontal se relaciona directamente con el desarrollo de la inteligencia.
Aparato fonador	Una peculiar construcción de la laringe y su posición en la cavidad bucal permitió la producción del sonido de las vocales y la especificidad del lenguaje humano.

Figura 4. Las características de la hominización



Actividad 2

Recuerda y Crea:

- ¿Cuáles son los rasgos más distintivos de la hominización?
- Inventa y dibuja una posible modificación que el ser humano podría experimentar dentro de 100 años. Utiliza los recursos que necesites, proponemos Canva y Genially. Después explica el por qué.

2.1.1.2 Las teorías de la evolución

Hoy en día parece innegable la evidencia del *hecho evolutivo*. Sin embargo, a lo largo de la historia las explicaciones que intentan responder a preguntas como: ¿Quiénes

somos? o ¿De dónde venimos? Se basan en motivos religiosos o ideológicos que llevan incluso a negar descubrimientos científicos en áreas como la paleontología. En este apartado repasaremos las principales teorías de la evolución sin olvidar que toda explicación científica es deudora de las condiciones en las que se desarrolla la ciencia de su tiempo.

Hasta el s. XIX se consideró que las características de los seres vivos se mantenían fijas e invariables a lo largo del tiempo respondiendo a modelos eternos o ideas divinas inmutables. El fijismo es la teoría que afirma que los seres vivos se han mantenido iguales transmitiendo fielmente sus características de generación en generación. Estas ideas están relacionadas con las explicaciones creacionistas defendidas por el paleontólogo de gran prestigio George Cuvier (1769-1832). De acuerdo con el creacionismo, concepción deudora de algunos presupuestos religiosos, defiende que las especies vivas fueron creadas por Dios en el origen de los tiempos. De manera que las especies vivas permanecen fijas e inalteradas. Frente al creacionismo y al fijismo, el evolucionismo supone, por un lado, la continuidad biológica de todos los seres vivos, y, por otro, la continuidad de las distintas formas de organización de la materia. El evolucionismo cuenta con diferentes explicaciones que tratan de alejarse de las pretensiones místicas o religiosas para ofrecer una serie de explicaciones de carácter científico. Si bien es cierto que a lo largo de la historia podemos encontrar explicaciones formuladas con ideas de carácter evolutivo, por ejemplo en la Grecia clásica, oficialmente, las teorías evolutivas fueron elaboradas a partir del siglo XIX, en el momento en el que el desarrollo científico y la técnica pusieron de manifiesto la necesidad de responder las cuestiones de forma diferente a la tradicionalmente aceptada.

a) La teoría de Lamarck

El naturalista francés Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) publicó en 1809 un libro titulado *Filosofía zoológica* en el que exponía los motivos y principios de una explicación evolutiva de la naturaleza y de la vida. Lamarck entendía que los cambios en las especies vivas se producían por adaptación al medio, y el mecanismo que explicaba dicha idea se basaba en dos principios fundamentales: 1.) el primero sostiene que la función crea al órgano, y 2.) el segundo, que los caracteres adquiridos son heredados.

1. La función crea al órgano: para que un ser vivo se pueda adaptar al medio, sus órganos corporales se han tenido que modificar de algún modo. De manera que, los órganos corporales, atrofiándose o generándose para un uso específico sufren unas modificaciones a las que Lamarck llama *caracteres adquiridos*.

2. En la adaptación al medio, dichos caracteres adquiridos se transmiten a la descendencia, de modo que los nuevos individuos de la especie incorporan los cambios producidos por sus progenitores.

Es necesario tener en cuenta que la concepción de Lamarck es criticable en varios aspectos, por ejemplo, en el primer principio cuando se explica la generación de órganos para cumplir un uso determinado, se está aceptando la existencia de una causalidad final como explicación de los fenómenos biológicos, luciendo de ese modo un prejuicio teleológico. Sin embargo, las críticas que se le puedan hacer hoy en día no deberían oscurecer que la formulación de Lamarck fue el primer intento de explicación de los descubrimientos de su época.

b) La teoría evolutiva de Darwin

El médico y naturalista Charles Darwin (1809-1882) tenía un objetivo en su cabeza: resolver el problema científico clave en su época, el del origen de las especies, basándose exclusivamente en explicaciones basadas en mecanismos y procesos naturales. Sus ideas impactaron en el mundo científico, cultural y social influyendo en ellos indiscriminadamente. Darwin nació en 1809, el mismo año que Lamarck publica la obra expuesta anteriormente, estudió medicina y más adelante se embarcó -en el Beagle-, en un viaje de cinco años donde recopiló material científico. Los años posteriores se entrevistó con grandes mentes del momento como John Herschel, Alexander Von Humboldt, Charles Lyell y Alfred Russel Wallace. Fue éste último quién en 1858 envió una carta a Darwin junto con el trabajo llamado *On The Tendency of Varieties to Depart Indefinitely from the Original Type*, en él estaba presente la idea de evolución por selección natural. Darwin, tras trabajar todas sus notas además de las obras y trabajos ya mencionados, el 24 de noviembre de 1859 publica *El origen de las especies por medio de la selección natural*. En síntesis podemos resumir las ideas de Darwin en tres puntos:

1. Todas las especies actuales proceden de la paulatina transformación de especies anteriores.

2. La causa de la transformación es la lucha de los individuos por su existencia, ya que los mejores adaptados son los que sobreviven, mientras que los peores adaptados mueren.
3. Los caracteres morfológicos y fisiológicos adquiridos en la continua lucha por la existencia se transmiten a la descendencia (Gomis, 1991, p. 34).

Podemos decir que Darwin es capaz de eliminar el espíritu teleológico que se respira en la teoría de Lanmarck desde la consideración de la lucha por la supervivencia ya que no hay una inteligencia que seleccione con vistas a mejorar las especies, sino que en el proceso vital cada individuo lleva a cabo una lucha por la supervivencia y solo se reproducen los individuos que logran sobrevivir, dado que no todos los individuos de una especie son iguales, se transmiten a su descendencia las variantes particulares. Además, desde la variabilidad entendemos las diferencias entre individuos de la misma especie y que explican la posterior diferenciación de especies aunque sigan biológicamente emparentadas.

c) Mutaciones genéticas y Neodarwinismo

Los descubrimientos en el campo de la genética desde Gregor Mendel quién en 1866 elaboró los primeros experimentos en relación con la transmisión de la herencia, nos han permitido acercarnos vertiginosamente a una serie de consecuencias teóricas y en definitiva a la elaboración de una teoría sintética de la evolución a partir del concepto de mutación genética. Brevemente, entre las consecuencias teóricas destacamos en 1901, la introducción del concepto de mutación por Hugo de Vries. En 1910 Lewis Morgan explica esas mutaciones como consecuencias de cambios en los cromosomas En 1937 Dobzhansky elabora una primera síntesis de la teoría de la herencia genética en relación con la cuestión del origen de las especies. En 1953, los científicos Watson y Crick revelan que la variación en la estructura del ADN es lo que constituye los diversos cromosomas. Posteriormente, las investigaciones en biología molecular han permitido avanzar en el conocimiento del código genético.

De modo que la teoría sintética, también conocida como neodarwinismo, consiste en la interrelación entre el concepto de mutación, la recombinación genética del ADN, la deriva genética, la migración y la selección natural como factores que dan pie a los

cambios evolutivos en los seres vivos. La teoría sintética se sustenta en en líneas generales en las siguientes tesis:

1. La unidad de transmisión de información genética y de mutación es el gen
2. La unidad de selección es el individuo. La unidad de evolución es la población que comparte determinado genoma.
3. El proceso de selección natural es dependiente de las interacciones entre los organismos y su medio ambiente. Esto podría originar, o no, lo que Darwin llamó una “lucha por la existencia”.
4. En esta teoría se enriquece el concepto de selección natural y la noción de variabilidad explicada a partir de las mutaciones y la genética.

De esta manera, una mutación genética originada al azar, mediante recombinación genética, y la selección natural actúa como filtro de las diversas mutaciones genéticas aleatorias.

Si bien es cierto que esta explicación está aceptada por la mayoría, cabe destacar que tiene sus problemas. Ya en 1960 algunos matemáticos objetaban por un lado que, siguiendo los mecanismos descritos por Darwin, no había habido tiempo suficiente para que la evolución se hubiera producido, y, por otro lado, entendían que el registro fósil presentaba unas discontinuidades que no podían ser explicadas desde el gradualismo. Por ello, los paleontólogos John Eldredge y Stephen Jay Gould propusieron la teoría del equilibrio puntuado. Dicha teoría defiende que la evolución se caracterizaría por largos periodos de tiempo estables alternados por breves lapsos (unos pocos milenios) en los que los cambios se producirían de forma abrupta. Esto, según los autores, casaría más con el registro fósil. En la actualidad, debido a la cantidad de datos genéticos que hemos ido obteniendo, la teoría sintética se ha ido revisando y engendrando diversas teorías regionales, como el gradualismo y la teoría del equilibrio puntuado o saltacionismo, aún en debate.



Actividad 3

Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones. Primero de forma individual, luego en grupos de dos y por último en grupo:

Texto 1. La diferencia. Platón (Político, 262-263).

[Hay aquí un problema] que todos nosotros tendemos a “afirmar precipitadamente que hay dos géneros de vivientes: el género humano, primero, y por otra parte, todos los demás animales en un solo bloque”. [...] Pero, podríamos engañarnos. Primero, hay un engaño del lenguaje: puesto que “tenemos una sola palabra para designar a todos los demás animales”, el de las fieras o bestias, imaginamos que no forman sino un solo género contrapuesto al género humano. En segundo lugar, nos engaña nuestro orgullo. Pero esto es “es lo que quizá haría cualquier animal que pudiéramos imaginar dotado de razón, como la grulla: aislaría primero el género “grulla” para oponerlo a todos los demás animales, y de esta forma glorificarse a sí misma, y rechazaría el resto, seres humanos incluidos, en un mismo grupo, para el que probablemente no encontraría otro nombre que el de “bestias””.

Texto 2. “A no haber sido el hombre clasificador de sí mismo, jamás hubiera pensado en fundar un orden separado para él solo” *El origen del hombre*, Darwin.

En otras palabras, si el ser humano no hubiera sido su propio clasificador, jamás habría soñado en fundar un orden separado para colarse en él.

Cuestiones:

1. ¿Cuáles son las ideas principales de los textos?
2. ¿Es el ser humano mejor que el resto de los animales?

2.1.2 La humanización

La humanización se refiere al proceso social y cultural que ha llevado a la formación de la identidad humana y a la creación de las diversas sociedades y culturas que existen en el mundo. Este proceso incluye la adquisición de conocimientos, valores, creencias y comportamientos que nos hacen humanos y nos permiten interactuar con otros individuos de nuestra especie. La humanización es, por tanto, un fenómeno complejo que ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido moldeado por factores como la historia, la geografía, las interacciones sociales y la tecnología.

2.1.2.1 Las características

Las características más destacadas de la humanización son las siguientes:

I. El desarrollo de lenguaje.

La capacidad de comunicación está presente en otros animales, pero la comunicación con un lenguaje articulado sin límite para crear todo tipo de sentencias significativas es exclusiva del ser humano. El lenguaje está claramente relacionado con la formación de grupos humanos en sociedades, en otras palabras, permite coordinarse con los demás y pensar de forma compleja.

Tenemos un lenguaje articulado, con elementos simples sin significado (fonemas) que, combinados entre sí, dan lugar a elementos con sentido (palabras). Para desarrollar el lenguaje fueron necesarios cambios anatómicos: por una parte, la aparición de un aparato fonador y, por otra, la especialización de nuestro cerebro, sobre todo del área de Broca y el área de Wernicke, que producen el lenguaje⁶.

Recientes estudios genéticos han descubierto que hay un gen del lenguaje directamente relacionado con nuestra capacidad de hablar, que poseían también los neandertales.

⁶ Las características del lenguaje que más destacan en nuestro sistema de comunicación son las siguientes: la doble articulación (el lenguaje está formado por fonemas y morfemas), la flexibilidad (el lenguaje humano puede hablar de sí mismo), la arbitrariedad (la relación entre los símbolos del lenguaje y los objetos que representan no depende ni de una causalidad natural ni de semejanza alguna entre ellos), la capacidad generativa (en sus niveles fonético, semántico y sintáctico con un número limitado de componentes es posible producir una diversidad casi ilimitada de combinaciones). Conclusión: el lenguaje posee universalidad semántica: esto es la capacidad para “transmitir información sobre aspectos, dominios, propiedades, lugares, o sucesos pasados, presentes o futuros tanto existentes como imaginarios, próximos o lejanos” (Harris, 2011).

Aclaración: esto no significa que el resto de seres vivos no se comuniquen, sí lo hacen pero de forma diferente a nosotros.



Actividad 4

Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones: El aprendizaje humano vs. animal. La cultura no humana.

Este es uno de los ejemplos más elaborados de cultura no humana que se ha encontrado entre los parientes más próximos de nuestra especie, los monos y los grandes simios:

Los científicos del Instituto de Investigación de Primates han podido observar el proceso real mediante el que se difunden innovaciones de conducta de individuo a individuo y cómo llegan a formar parte de la cultura de la manada independientemente de la transmisión genética. Para atraer a los monos a la costa y observarlos más fácilmente se dispusieron algunas batatas en la playa. Un día, una hembra joven empezó a lavar la arena de las batatas sumergiéndolas en un pequeño arroyo que corría a través de la playa. Esta conducta de lavado se extendió a todo el grupo y sustituyó gradualmente a la costumbre de frotarlas. Nueve años más tarde, del 80 al 90 por ciento de los animales lavaban sus batatas, unos en el arroyo, otros en el mar. Cuando se esparció trigo sobre la playa, los monos de Koshima pasaban al principio mucho tiempo separando los granos de la arena. Sin embargo, bien pronto la misma hembra joven inventó un proceso para separar la arena del trigo, y esta conducta fue adquirida por los demás. El proceso consistía en sumergir el trigo en el agua: el trigo flota y la arena se va al fondo (M. Harris, 2011, p. 43).

Cuestiones:

1. ¿Cómo es el aprendizaje de la hembra?
2. ¿Está genéticamente programado?
3. ¿Qué creéis que hubiera pasado si hubiera sido una mujer en lugar de una hembra primate?

II. La técnica.

Hace referencia al nivel de las actuaciones humanas en cuanto están orientadas a la transformación del medio. Fabricar herramientas y producir fuego fueron esenciales para desarrollar nuevas formas de caza, mejorar la alimentación... La técnica aumentó nuestra capacidad para planificar, diseñar y anticipar nuestras tareas. Producir herramientas impulsó el desarrollo del cerebro e intensificó los vínculos sociales con un sistema de aprendizaje “cultural”.

Podemos establecer 4 características complementarias:

- a) Las pautas de comportamiento técnico: son propias de la especie animal donde el comportamiento es un esquema fijo de movimiento de escasa diferencia entre individuos. En el ser humano, a mayores entendemos que las técnicas serían propias de cada cultura, más de una cultura pueden conseguir los mismos alimentos utilizando técnicas diferentes.
- b) La herramientización: el ser humano tiene la capacidad de fabricar herramientas, específicamente utiliza herramientas independientes de su cuerpo para fabricar otras herramientas (no como los chimpancés comedores de termitas que utilizan su cuerpo como herramienta para fabricar otras herramientas).
- c) La satisfacción de las necesidades: el ser humano manifiesta una gran variedad en las necesidades y el modo de satisfacerlas. Esta variedad viene determinada por las peculiaridades de cada cultura, esto es, por el hábitat en el que se encuentre, la tecnología que maneje, las relaciones sociales que la construya y la historia que la conforme.
- d) La transmisión de conocimiento técnico.

III. La crianza y la sexualidad.

El nacimiento de crías inmaduras reforzó la necesidad de cooperación, con periodos mucho más largos de aprendizaje. La sexualidad evolucionó: la hembra se hizo receptiva independientemente de su ciclo fértil, que dejó de ser perceptible, lo que separó sexualidad y fertilidad. La sexualidad humana permite el reconocimiento con el consiguiente refuerzo de los vínculos de la pareja, pero no sólo eso, además, la inmadurez de las crías entre otras causas, ha forzado el sistema de cuidados, el aumento del vínculo con la descendencia y el aumento del periodo de aprendizaje. Ponemos el ejemplo de Miguelón, un *Homo heidelbergensis* de hace 400.000 años, no podía masticar por una infección en la

mandíbula. El primer pensamiento que nos viene a la cabeza es una muerte prematura, sin embargo, vivió varios años con esta enfermedad. Alguien lo cuidó masticando la comida y dándole protección. Ante esto podemos afirmar que la cooperación y los vínculos sociales han sido nuestras mejores herramientas de supervivencia.

IV. Las estructuras sociales complejas.

La cooperación y la creación de estrategias colectivas impulsadas por las herramientas y el lenguaje reforzaron nuestra sociedad, al tiempo que la inmadurez de las crías necesitaba una organización de grupo que promoviera su cuidado y aprendizaje. La organización social tuvo un cambio sin precedentes tras la última glaciación, en lo que se conoce como revolución neolítica. Se domesticaron las primeras especies (agricultura) y animales (ganadería) y nos hicimos sedentarios. Esto produjo las primeras estructuras sociales “actuales”: la ciudad y el Estado, hasta llegar al ser humano que conocemos.

Es importante añadir que la estructuración de las diferencias entre individuos o grupos dentro de la sociedad, las reglas o diferencias organizan el modo en que las actuaciones de unos miembros de la colectividad condicionan las actuaciones de otros.

La evolución humana muestra cómo los cambios biológicos (hominización) y los cambios de conducta (humanización) condujeron a una especie que ya no vive en un mundo exclusivamente natural, sino que le ha dado sentido al mundo y es un animal simbólico.



Actividad 5

Video explicativo de Unboxing Philosophy. La Evolución del Ser Humano: Hominización y Humanización.

2.1.2.2 Distinción entre lo natural y lo aprendido

Naturaleza y cultura son dos nociones muy generales que pretenden distinguir entre realidades o aspectos contrapuestos de la vida humana. El término “naturaleza”, aunque con diversos significados, aparece de forma constante en el pensamiento

occidental. El término “cultura”, entendido como lo contrario de la naturaleza, no surge hasta finales del siglo XVIII.

Anteriormente ya los sofistas en la antigua Grecia distinguían entre lo que era por naturaleza (*physis*) universal y permanente; y las costumbres, normas, reglas y leyes (*nomoi*), consideradas como convencionales y provisionales. Aristóteles también diferenciaba entre lo natural y lo artificial, entre los entes que son por naturaleza y los que son productos del arte (*téchne*), o sea, los realizados por la actuación humana. Hasta el siglo XVIII el término “cultura” se entendía exclusivamente relacionado con el cultivo en general, así agri-cultura, api-cultura... Sobre a lo que la distinción naturaleza vs cultura se refiere, se hablaba metafóricamente del cultivo del alma y se diferenciaba valorativamente entre seres humanos o pueblos “cultos” y seres humanos o pueblos “incultos”, “bárbaros” o “salvajes”. Esta concepción de la cultura tiene un carácter marcadamente elitista y etnocentrista que se conservará en los filósofos e investigadores hasta finales del siglo XIX.

Lo cultural hace referencia a lo que el ser humano tiene de específico, no lo comparte con otros seres, en cuanto a ser social, histórico y comunicativo. Sería lo aprendido y lo producido por el ser humano. Mientras que lo natural hace referencia a lo que es específico del ser humano en cuanto ser biológico y a lo que tiene que ver con los demás animales y plantas. Hablamos de lo biológico y lo no elaborado por nuestra especie.

Esto supone que la distinción entre ellos es una manera de ordenar el mundo que conocemos y no la separación entre dos realidades. Además, cabe destacar que el ser humano, para poder ser modificado por la cultura, tiene primero que ser un cuerpo y un ser vivo de la especie humana. En otras palabras, aquello que haya de cultura en el ser humano, dependerá de lo físico/biológico que hay en él.

Los humanos somos seres sociales condicionados por una serie de reglas, instrumentos, prácticas, sistemas de significación, costumbres... mediante los cuales interactuamos con nosotros y nuestro medio. Por otro lado, las realidades culturales que constituyen lo social son producto de la actuación humana, ni nos las han regalado los dioses ni surgen espontáneamente de la naturaleza. En tanto que se transmiten de unos individuos a otros, de generación en generación, y en cuanto se siguen produciendo otras

nuevas y transformando las antiguas, las reglas, las relaciones, las costumbres, son adoptadas de forma consciente o no, por los diferentes individuos que componen las distintas colectividades humanas.



Actividad 6

Diferencia entre lo natural y lo aprendido. Clasifica las siguientes acciones o hechos humanos según su origen natural o cultural:

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| a) Alimentarse | g) Alimentar al hambriento |
| b) El respeto por la vida humana | h) Incinerar los cadáveres humanos |
| c) Los ritos religiosos | i) Mostrar respeto a los difuntos |
| d) Dormir | j) Respirar |
| e) Ser vegetariano | k) El pan con tomate |
| f) La muerte humana | l) Ver la televisión |

➤ Para ampliar:



Actividad 7

Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones. ¡Atrévete a poner en duda el mito del hombre cazador!

La humanización no es solo cosa de hombres: el papel de las madres en la evolución de nuestra especie (2010). Escrito por Paula Casal.

El amor (al bebé) y no la guerra

Mucho antes de que en mayo de 1968 se estrenase 2001 en Europa, e incluso antes

de que Heráclito dijese que «la guerra es el padre de todas las cosas», se hablaba del ave

fénix y del progreso mediante la destrucción. Sin embargo, numerosos hallazgos recientes componen una imagen no belicocéntrica de la humanización.

Al parecer –por los datos genómicos y fósiles–, en los orígenes de nuestra especie éramos poquísimos. No teníamos gran necesidad de enfrascarnos en una guerra fratricida que, siendo tan pocos, podría haber sido nuestro fin. Sin embargo, se piensa que, al menos entre los machos, había altos niveles de agresividad. Luego nos fuimos tranquilizando, nos hicimos menos brutos, menos polígamos, disminuyó nuestro dimorfismo sexual, aumentó el cerebro y el papel del padre, y nos hicimos «más humanos» Es probable que, en lugar de un sólo factor, varios factores coevolucionasen, quizá estando todos ellos relacionados con un mismo reto, como sacar adelante a los bebés. Entre los póngidos, esta labor la realizan ellas. Los orangutanes tienen tendencia a dejarlas por otras, los gorilas a formar un harén, y los chimpancés y los bonobos, a la promiscuidad. Los humanos modernos tenemos más tendencia que ellos a la monogamia, y los

padres ayudan más. Pero para hallar nuestro origen debemos pensar en cómo eran nuestros antepasados. Sabemos que heredamos de ellos un claro dimorfismo sexual y los diez rasgos distintivos de la poligamia: nacen más hombres, mueren más, mueren antes, son más grandes, competitivos, arriesgados, violentos, tienen juegos más agresivos y son menos selectivos para copular y más dispuestos a ello. Cuanto más atrás vamos, mayor el dimorfismo y menor la probabilidad de que ellos cuidasen de las crías (Lehman, 1998).

«LOS CHIMPANCÉS LLEVAN MILES DE AÑOS CAZANDO CON LANZAS, Y ASESTANDO FEMURAZOS, Y NO HAN AVANTAJADO A LOS BONOBOBOS, MÁS PACÍFICOS, MATRIARCALES Y SUPERIORES EN INTELIGENCIA SOCIAL»

Y buscar nuestro origen supone ir muy atrás, retrocediendo millones de años, porque en tiempos de Homo erectus, por ejemplo, alguien ya cocinaba y cuidaba a los desvalidos. Y si sacar adelante a los bebés es crucial para salir adelante como especie, y la

empatía, la comunicación y la preparación de alimentos fueron y son claves en la supervivencia de los bebés y en la evolución de nuestra especie, la imagen del proceso humanizador que deberíamos tener tendría que ser muy diferente. La que tenemos ahora es una extensión de nuestra visión tradicional de la historia como sucesión de glorias bélicas y masculinas. La que deberíamos tener presta más atención a modestas tareas cotidianas como cuidar a quien lo necesite, preparar comidas seguras y nutritivas y enseñar motherese.

La posición de la mujer en nuestra sociedad no solo se refleja en el bajo status de sus tareas, sino también en las teorías evolutivas que han dominado nuestra imaginación. Jared Diamond aporta varios ejemplos de fantasías masculinas disfrazadas de ciencia, entre las que incluye al gran cazador. Los simios somos mayormente vegetarianos y entre los cazadores-recolectores que quedan, las familias viven principalmente de lo que ellas recogen. Ellos cazan a veces pequeñas presas y luego, añade

Cuestiones:

1. ¿Qué conceptos importantes se mencionan en el texto y cómo los entiendes?

Diamond, celebran mucho sus hazañas. La caza mayor es esencial en las zonas frías, pero cuando las ocupamos ya éramos humanos modernos (Diamond, 1994). Según Wrangham, fue además la seguridad de una cena recolectada y cocinada por ellas lo que permitió a los machos disponer del tiempo y la energía necesarios para cazar. De otra forma, los hombres solo habrían podido cazar como los chimpancés: de forma esporádica, oportunista, y brevemente, antes de volver a la tarea lenta pero segura de masticar suficientes raíces y brotes para recuperar la energía gastada ese día. Sin embargo, y pese a la alta difusión alcanzada por autores como Diamond o Wrangham, sigue dominando la idea de la evolución como un logro masculino, cuestión de golpes y hachazos, no de lenguaje, cocina o empatía. Kubrick tituló su secuencia «El alba del hombre», pero si la ontogénesis reproduce la filogénesis, hasta puede que ellas amanecieran antes.

2. ¿Cuál es el tema principal? ¿Qué propone la teoría tradicional? ¿Qué propone la autora?
3. ¿Cuál es el papel de la mujer en el proceso de humanización?
4. ¿Qué preguntas te surgen después de leer el texto?
5. ¿Cómo crees que las ideas defendidas se pueden aplicar al día a día?

B. La dimensión cultural y social del ser humano

3. La sociogénesis

La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad (Aristóteles, *Política*, I, 1, 1253a).

El ser humano se diferencia de los animales gregarios en que él es un animal político, el único animal que vive en la ciudad (polis), y ésta existe gracias al sentido de la justicia. Para Aristóteles el ser humano es un animal político, un ser social gracias a que también es un animal que habla (dotado de lenguaje), racional y moral (para vivir en sociedad es necesario tener un concepto de lo bueno/malo y lo justo/injusto).

3.1 Definición de socialización y tipos

Como decíamos en el apartado introductorio, además de ser seres naturales y culturales los seres humanos somos seres sociales. Desde que nacemos necesitamos relacionarnos con los demás para sobrevivir. La vida en grupo es tan importante que sin ella no podríamos llegar a ser verdaderamente humanos. El lenguaje es un claro ejemplo, solo lo adquirimos en contacto con otros. Para que un individuo pueda integrarse en la sociedad es preciso que interiorice la forma de vida característica del grupo al que pertenece. Este proceso recibe el nombre de *socialización*. Mediante la socialización los seres humanos nos convertimos en miembros de una cultura específica.

De modo que la socialización es el proceso por el que adquirimos las pautas socioculturales de nuestro entorno y nos inscribimos en la cultura. Normalmente se realiza

a través de los siguientes agente socializadores como son la familia o la escuela. En función del tipo de contenidos aprendidos y del momento de la vida en los que los aprendemos diferenciamos entre:

a) Socialización primaria: es el aprendizaje de las cuestiones básicas de la supervivencia y la convivencia cultural. Ejemplos: hábitos de alimentación, higiene y sueño, normas básicas de conducta...

El motor de aprendizaje: la familia, en la que muchas de estas cuestiones se interiorizan por imitación.

b) Socialización secundaria: consiste en aprendizajes más complejos, y se da a partir de la adolescencia, que abren nuevas posibilidades culturales y nos preparan para ser autónomos dentro del mundo cultural. Las instituciones con las que nos socializamos en esta etapa son tanto formales (escuela, instituto, universidad) como informales (amistades, asociaciones, medios de comunicación...)



Actividad 8

En grupos de cuatro haced un listado de las actividades que realizáis a lo largo del día. De todas esas actividades, deberéis distinguir las que se realizan por el hecho de ser animales vivos y, por otro, las que tienen que ver con otras circunstancias “no-naturales” (históricas, culturales o de otro tipo). Después intentad imaginar cómo sería vuestra vida sin las actividades “sociales” o “culturales”.



Actividad 9

Vivimos rodeados de objetos producidos. Por grupos, observad los objetos producidos que se encuentran en nuestro entorno:

a) Pon ejemplos de utensilios e instrumentos culturales donde se haya utilizado la naturaleza como modelo para diseñar su forma.

b) ¿De qué fuentes naturales surgen los materiales que construyen los utensilios escolares?

4. La cultura

¿Qué es la cultura? ¿Qué diversidad cultural existe? ¿Cómo se relacionan las culturas entre sí? ¿Los animales tienen cultura? Cuando nos imaginamos cómo será la vida en otra cultura posiblemente intentemos reproducir el esquema de nuestro día a día: levantarnos, asearnos, vestirnos, tomar el desayuno, informarnos de las noticias, socializar... Sin embargo... ¡Las cuestiones más sencillas de nuestra vida cotidiana son ya culturales! La rama que estudia e intenta dar respuesta a estas preguntas es la antropología cultural la cual se ocupa de los seres humanos como miembros de un grupo social e integrantes de una determinada cultura.

4.1 Definición de cultura

La palabra “cultura” deriva del latín *colere* (“cultivar”), y el término *cultura* (“cultivo”) se usaba en la antigua Roma para hablar del campo cultivado. No es hasta finales del siglo XVIII cuando se recupera la expresión latina *cultura animi* (cultivo del alma) entendido como lo contrario de la naturaleza. Muchos académicos han intentado definir el concepto de cultura, por ejemplo, el filósofo y sociólogo alemán Arnold Gehlen (1904-1976) y el filósofo y teólogo Johann G. Herder definen la cultura como nuestra segunda naturaleza creada por nosotros para adaptarnos al medio, ¿por qué? Gehlen entiende que el ser humano es un ser carencial, está orgánicamente/físicamente desvalido (sin armas naturales, sin órganos de ataque, defensa o huida), pero aún así lo vemos conservarse en cualquier ambiente, ¿por qué? Porque vive como “ser cultural”, a partir de una actividad previsora y planificada transforma el medio.

Proponemos la definición de cultura del antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917) en su obra *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura* de 1976, “La Cultura o la Civilización [...] es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualquiera otras actitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”.

¿Cuáles son las principales expresiones del mundo cultural? Conceptos clave: ideas, normas, instituciones, objetos y técnicas.

1. Conocimientos, ideas y creencias: es la visión del mundo de nuestra cultura, el saber disponible. Cumple una función descriptiva, porque detalla cómo es el mundo en que vivimos y qué vamos a aprender. Por ejemplo, la ciencia, los mitos y las ideologías.

2. Técnicas y productos: es la forma en que nuestra cultura “produce” para resolver sus problemas concretos: fabricar algo, intercambiar bienes, cocinar o crear una obra artística. Tiene una función práctica. Algunos productos de este tipo son la tecnología, el dinero, la comida que comemos o las obras de arte.

3. Normas, pautas y hábitos: expresan lo que es correcto o deseable dentro de una cultura, por lo que cumplen una función normativa y valorativa. Van desde las costumbres y normas no escritas que aprendemos en la infancia o en la escuela hasta las leyes. De manera que las normas son todas las reglas que organizan la vida social, desde las leyes hasta los mandamientos religiosos o las costumbres.

4. Instituciones: son estructuras creadas para ordenar las tareas sociales, distribuir el poder y jerarquizar las funciones, por lo que tienen una función organizativa: la escuela, la familia, los sindicatos o el Estado.

Respondemos a cualquier situación de la vida con estos modos de la cultura, por lo que la herencia fundamental en nuestro caso no es biológica, sino que es herencia social. Todos nacemos en el seno de una cultura y configuramos nuestra identidad mediante creencias, hábitos y normas, aunque luego podamos y debamos cuestionarlos. La adquisición de estas pautas socioculturales se dan mediante el proceso que hemos estudiado anteriormente: la socialización.



Actividad 10

Investigación y debate. Investiga sobre cómo viven o cuál es la rutina de una persona diferente a tu cultura. Después se establecerá un debate en grupo con algunas de las siguientes cuestiones: ¿por qué es diferente a lo que estamos acostumbrados? ¿Cómo y cuánto dormimos? ¿Qué ropa utilizamos y qué ropa utilizan? ¿Cómo nos acercamos a otras personas aquí y allí? ¿Qué comemos y qué comen?



Actividad 11

En grupos, buscad información sobre estos pueblos o prácticas culturales: yanomami, hopi, trobriand, piraha, sistema de castas, chamanismo, covada, potlatch, hogar multigeneracional, kogals japoneses, lengua pidgin, rituales de inversión.



Actividad 12

En grupos de tres, escoged una realidad cultural (una norma, costumbre o relación social) tal y como se da en vuestro entorno social y de la que hayáis oído que siempre ha sido así. Intentad trazar su historia: la situación en la que aparece, su persistencia, las modificaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo...

4.2 La diversidad cultural

En el apartado 4.1 hemos mostrado qué era lo que todas las culturas tienen en común, hemos visto que en toda cultura se dan ciertos sistemas de significación (lenguaje), cierta técnica y ciertas relaciones sociales. Pero al mismo tiempo son diferentes, al descender en el grado de generalidad, cuando estudiamos las culturas, y se estudia el modo en el que las realidades que componen estos niveles se articulan entre sí, lo hacen de forma diferente. Las diferencias se dan en la articulación y en la manera en la que la articulación determina a tales realidades con una función u otra dentro de la totalidad.

En la actualidad y como consecuencia de la expansión económica-política de las sociedades occidentales a escala mundial, la coexistencia se ha generalizado hasta el punto de que apenas si restan culturas que hayan quedado al margen de la influencia cultural de nuestras sociedades. La coexistencia se presenta en tres niveles:

- 1) la emigración de trabajadores procedentes de países con problemas económicos y/o políticos a los países occidentales, trabajadores que traen consigo su idioma y sus costumbres.
- 2) el acercamiento hacia otras culturas que nos proporcionan los medios de comunicación
- 3) la dependencia económica, político-militar e ideológica de los países y culturas con menor capacidad productiva y destructiva con respecto a las grandes potencias de Occidente.



Hay que saber...

La distinción entre dos enfoques a la hora de analizar una cultura:

Enfoque Emic: descripción de la cultura desde dentro

Enfoque Etic: descripción de la cultura desde fuera

4.2.1 Posturas ante la diversidad cultural

Ante el hecho de la diversidad cultural podemos tomar tres actitudes:

- Actitud etnocéntrica (Etnocentrismo)

Se juzgan los rasgos y costumbres de las otras sociedades desde el punto de vista de la cultura propia, la cual se entiende como superior a otras, despreciando las demás, sin esforzarse por comprender cómo funcionan. Así, la cultura propia se convierte en el modelo de “normalidad” con el que se juzga al resto. Llevado al extremo conduce a un sentimiento de superioridad étnica y al desprecio por otros pueblos (racismo, xenofobia). Esta fue la actitud más extendida durante el s. XIX. Desde esta perspectiva se hablaba de los pueblos “salvajes” o “primitivos” por comparación al hombre europeo. Por esta pretendida superioridad se justificó el proceso de colonización en India, Sudáfrica...

- Actitud relativista (Relativismo cultural)

Sostiene que todas las culturas son igualmente buenas y no es posible juzgar rasgos culturales desde una cultura ajena (cada cultura se evalúa a sí misma). Considera las culturas como mundos cerrados en sí mismos que no pueden comunicarse o valorarse, ya que esto produce “contaminación cultural”.

Esta actitud, aparentemente inocua, además de impedir el contacto, puede caer en la defensa y justificación de prácticas culturales perjudiciales cuando no contrarias a sus derechos para los individuos de la misma.

- Actitud multiculturalista (Interculturalidad)

En la sociedad interconectada en la que vivimos no podemos quedarnos al margen del reconocimiento de la multiculturalidad de esta, por ello es necesario mantener una actitud de respeto hacia las diferentes cultural siempre y cuando sus prácticas sean compatibles con los derechos humanos. Esta actitud promueve la comunicación y el diálogo entre culturas para intercambiar conocimientos y prácticas, buscando una civilización global, acordando los valores universales que deben ser respetados, como los derechos humanos.

Establece que las prácticas culturales se puedan juzgar desde el diálogo y no con superioridad, como hace el etnocentrismo; y al tiempo, promueve, como el relativismo, el respeto ante las diferentes expresiones culturales.

Para terminar este apartado, es interesante comentar el problema de la valoración ante la diversidad cultural. La actividad valorativa es intrínseca al ser humano, no podemos no valorar. Y esta valoración en cuanto actividad afectiva, mental y verbal se nutre de los medios simbólicos que encuentra en su cultura. Valoramos dentro de un entorno cultural del que no podemos salir porque somos parte de él. De modo que valoramos un entorno cultural desde otro entorno cultural. Necesitamos analizar la base y el funcionamiento de cómo valoramos para poder valorar ya que estos valores tienen un planteamiento de base social y no son independientes del resto de realidades culturales que nos rodean. Las culturas no son algo cerrado o estático sino que son multiplicidades complejas y móviles, los problemas entre culturas y entre valoraciones surgen de su coexistencia y parte de nuestra responsabilidad consiste en conocer el proceso histórico en el que se ha fraguado tal coexistencia y la situación actual en que se encuentra, por ello tenemos que tener en cuenta que la coexistencia entre culturas está basada en el dominio económico, político-militar e ideológico de las potencias occidentales.



Actividad 13

Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones:

El relativismo coincide con el emocentrismo en hacer imposible la crítica racional, pues al establecer a priori que ninguna alternativa cultural es preferible a otra, la discusión sobre qué alternativa sea preferible se convierte en un ejercicio ocioso y condenado de antemano al fracaso. El etnocentrismo nos orienta demasiado, pues nos quita toda oportunidad de elección. El relativismo, por el contrario, nos orienta demasiado poco, pues trata de convencernos de la vanidad de toda elección. En la noche sin estrellas del relativismo todos los gatos son negros y todas las direcciones son equivalentes: ninguna conduce a ninguna parte. El etnocentrismo promueve el conformismo; el relativismo, la indiferencia. Ambos impiden la

comparación evaluativa, la ponderación objetiva y la elección y decisión racionales.

Desde un punto de vista filosófico, tanto el etnocentrismo como el relativismo son posturas incoherentes, como se ha señalado repetidamente. Baste aquí recordar que el etnocentrismo de un grupo refuta al de los demás y es incompatible con ellos, por lo que el etnocentrismo, en general, es lógicamente contradictorio. El relativismo pretende dar a su propia tesis relativista una validez no relativa, por lo que se aurrrefuta. En realidad todos los argumentos (que son sutiles y complejos, pero finalmente contundentes) que sirven para refutar el dogmatismo y el escepticismo en epistemología son trasladables sin apenas cambios al etnocentrismo y al relativismo (Mosterín, 1993 p.139-140).

Cuestiones:

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?
2. ¿Qué quiere decir Mosterín con “En la noche sin estrellas del relativismo todos los gatos son negros y todas las direcciones son equivalentes: ninguna conduce a ninguna parte”?
3. ¿Cuál es la problemática de estas posturas o actitudes hacia la diversidad cultural?



Actividad 14, Debate.

Se proponen las tres actitudes frente a la diversidad cultural como propuestas a defender por tres grupos en clase. El objetivo es prepararse una serie de argumentos y defensas por separado y después, en un corro, desarrollar un debate entre las tres posturas. Para ello se proponen temas como el canibalismo, el trabajo infantil, la prueba del pañuelo, los niños soldados o el trato de las mujeres en Irán.

5. Identidad y cultura

Nuestra identidad cultural se establece al normalizar y ajustar nuestra conducta al modelo culturalmente dominante en el que vivimos. Aunque es cierto que no todas las personas de una sociedad comparten los mismos rasgos culturales. El modo particular de

entender una cultura en función del estatus, ya sea a nivel económico o según la edad, se denomina subcultura. Un ejemplo de subcultura juvenil serían las tribus urbanas en las que los jóvenes encuentran su identidad a través de gustos musicales o la vestimenta (reaperos, punks, emos, góticos, hipsters...).

Hay muchos aspectos que constituyen la identidad cultural, por ejemplo la alimentación, el arte y su expresión, las tradiciones, la vestimenta, la narrativa colectiva, el sexo...



Actividad 15

Lectura. Cultura, sociedad e identidad. Cuento de Kafka: *Comunidad*. Lee y contesta a las preguntas:

Somos cinco amigos, hemos salido uno detrás del otro de una casa; el primero salió y se colocó junto a la puerta; luego salió el segundo, o mejor se deslizó tan ligero como una bolita de mercurio, y se situó fuera de la puerta y no muy lejos del primero; luego salió el tercero, el cuarto y, por último el quinto. Al final formábamos una fila. La gente se fijó en nosotros, nos señalaron y dijeron: " Los cinco acaban de salir de esa casa".

Desde aquella vez vivimos juntos. Sería una vida pacífica, si no se inmiscuyera continuamente un sexto. No nos hace nada, pero nos molesta, lo que es suficiente. ¿Por qué quiere meterse donde nadie lo quiere? No lo conocemos y tampoco queremos acogerlo entre nosotros. Si bien es cierto que nosotros cinco tampoco nos conocíamos con anterioridad y, si se quiere, tampoco ahora, lo que es posible y tolerado entre cinco, no es posible ni tolerado en relación con un sexto. Además, somos cinco y no queremos ser seis. Y qué sentido tendría ese continuo estar juntos. Tampoco entre nosotros cinco tiene sentido, pero, bien, ya estamos juntos y así permanecemos, pero no queremos una nueva unión, y precisamente a causa de nuestras experiencias. ¿Cómo se le podría enseñar todo al sexto? Largas explicaciones significarían ya casi una acogida tácita en el grupo. Así, preferimos

no aclarar nada y no le acogemos. Si quiere abrir el pico, lo echaremos a codazos, pero si insistimos en echarlo, regresa (Kafka, 2009, p. 249).

Cuestiones:

1. ¿Cómo se establece la identidad de grupo?
2. ¿Qué quiere decir la frase: " Los cinco acaban de salir de esa casa"?
3. ¿Cómo se justifica ese mantenimiento?
4. ¿Por qué excluyen al sexto?
5. ¿Es lícito defender la identidad de un grupo desde la violencia?

5.1 Sexo y Género

En cada época, cada cultura construye unas expectativas sociales de comportamiento que se distribuyen en función de lo que se considera “masculino” o “femenino”. El pensamiento occidental ha sido predominantemente “androcéntrico” y ha desarrollado un discurso de sesgo patriarcal y masculino que excluye a las mujeres y a su práctica social e histórica, y justifica así la desigualdad en las relaciones de poder entre los sexos.

¿Es una postura justificable desde el punto de vista biológico? ¿Es sólo una construcción cultural? ¿Hacia dónde parece ir nuestra sociedad? La distinción entre “sexo” y “género” que nos propone la filósofa Alicia Puleo contribuye a aclarar la cuestión.

Mientras que la categoría de sexo hace referencia a las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres (genitales y caracteres sexuales secundarios), la categoría de género alude a los aspectos culturales, a la construcción social que toda sociedad elabora en torno a las diferencias anatómicas. El género se refiere, entonces, a todo aquello que se considera masculino o femenino y que puede variar de una sociedad a otra y de un período histórico a otro (roles, gestos, temperamento socialmente inducido, vestimenta, etc.). Kate Millet (cf. Política sexual, México, Aguilar, 1975) señala que el género se constituye ya en la primera

infancia. En su relación con los adultos, los niños y las niñas son condicionados genéricamente (se refuerzan los comportamientos que se consideran propios de su sexo y se inhiben los otros a través de múltiples mecanismos entre los que se cuenta la coerción implícita en adjetivos peyorativos aplicables a conductas "inapropiadas" tales como "afeminado", "marimacho", etc.). Se construye así al varón agresivo y competitivo y a la mujer tierna y maternal (.Puleo, 1996, p.158).



Actividad 16

Reflexiona: a partir del #FiloReto12 que lanza Eduardo Infante: Dialoguemos sobre "la historia" a partir de esta pregunta: ¿POR QUÉ NO HAY MUJERES, HOMOSEXUALES Y NO-BLANCOS EN TUS LIBROS DE TEXTO?

Contesta las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué crees que no hay mujeres, homosexuales y no-blancos en nuestros libros de texto? ¿Dónde están éstas personas en la historia?
2. ¿Cuántas calles de tu ciudad/ barrio tienen nombre de mujeres? ¿Qué podría significar?

➤ Para ampliar:



Actividad 17

Visualización de la película *La Balada de Narayama* (1983). En grupos, responded a las siguientes cuestiones, después con toda la clase las comentaremos:

- 1) ¿Qué te ha llamado la atención respecto a la cultura japonesa del siglo XIX?
- 2) ¿Por qué crees que la anciana protagonista de la película se golpea los dientes con una piedra? ¿Qué valor tiene esta actitud?
- 3) ¿Cómo influyen los ancianos en el orden social de la aldea? ¿Cómo entienden la vejez? ¿Cómo entendemos desde nuestra cultura la vejez?
- 4) ¿Cómo entienden la muerte?

5) ¿Crees que las normas éticas y morales dependen del lugar en el que vives?



Actividad 18

Comprende, analiza el texto y contesta las siguientes cuestiones:

La mayor parte de las culturas muestran una particular configuración o estilo. Un valor singular, patrono modo de percibir el mundo pone su sello en diversas instituciones de la sociedad. Ejemplos de ello son el “machismo” en las culturas de influencia hispánica, la importancia de la “fachada” social de cada persona en la cultura japonesa y la “contaminación por las mujeres” en algunas culturas montañosas de Nueva Guinea. En este artículo, Horace Miner demuestra que las “actitudes hacia el cuerpo” tienen una penetrante influencia en muchas instituciones de la sociedad de los Nacirema. [N. del T.]

El antropólogo social está tan familiarizado con la diversidad de modos en que se comportan distintas personas ante situaciones similares que no suele sorprenderse ni siquiera ante las más exóticas costumbres. De hecho, si todas las posibles combinaciones de comportamiento no han sido registradas en diferentes partes del mundo, el antropólogo tiende a sospechar que deben estar presentes en alguna tribu aún no descrita. Este punto ha sido destacado, por ejemplo, por Murdock con relación a la organización en clanes. Bajo esta luz, las creencias y prácticas mágicas de los Nacirema presentan rasgos tan inusuales que vale describirlas como un ejemplo de los extremos a que puede llegar el comportamiento humano.

El profesor y antropólogo cultural Linton (1893-1953) llamó por primera vez la atención de los antropólogos sobre los rituales de los Nacirema hace unos veinte años, pero la cultura de este pueblo es todavía poco comprendida. Son un

grupo de indígenas norteamericanos que viven en el territorio situado entre los Cree canadienses, los Yaqui y los Tarahumara de México y los Caribes y Arawak de las Antillas. Poco se conoce sobre su origen, aunque la tradición sostiene que provienen del este.

La cultura de los Nacirema se caracteriza por una economía de mercado altamente desarrollada que ha evolucionado en un rico hábitat natural. Mientras una gran parte del tiempo de este pueblo está dedicada a actividades económicas, una gran parte del fruto de estas labores y una gran proporción del día se dedican a la actividad ritual. El foco de esta actividad es el cuerpo humano, cuya apariencia y salud se yergue como una preocupación dominante en el *ethos* de este pueblo [...]. La creencia fundamental que subyace en todo el sistema es, aparentemente, que el cuerpo humano es feo y tiene una natural tendencia a la debilidad y la enfermedad. Encarcelado en su cuerpo, el hombre tiene como única esperanza la de prevenir esa tendencia a través del uso del ritual y la ceremonia. Cada hogar cuenta con uno o más santuarios o habitaciones sagradas destinadas a tal fin. Los individuos más poderosos de la sociedad disponen de varios de estos santuarios en sus casas y, de hecho, la opulencia de una casa puede medirse por la cantidad de ámbitos rituales con que cuenta. La mayor parte de las casas están construidas con materiales arcillosos, pero las habitaciones sagradas de los más ricos llegan a tener paredes de piedra. Las familias menos pudientes imitan a las ricas aplicando placas de cerámica en las paredes de sus santuarios [...]

El punto más importante del santuario es una caja o cofre incrustado en la pared. En este cofre se conservan numerosos amuletos y pociones mágicas, sin las cuales ningún nativo cree poder sobrevivir. Estas preparaciones se obtienen de varios practicantes especializados. Los más poderosos de estos últimos son los curanderos de la tribu cuya asistencia debe retribuirse con sustanciales obsequios.

No obstante ello, el curandero no provee en forma directa las pociones curativas a sus clientes; decide sólo sus ingredientes y los especifica en forma escrita en un antiguo y secreto lenguaje. Esta escritura es entendida solamente por el curandero y los herboristas, quienes a cambio de otro obsequio proveen el amuleto o brebaje requerido.

[...] Como los materiales mágicos son específicos para determinadas enfermedades, y las enfermedades reales o imaginarias de la gente son muchas, el cofre de pociones suele estar repleto de ellos [...]. Debajo de la caja de pociones hay una pequeña fuente o pila de agua. Cada día, todo miembro de la familia entra en sucesión a la habitación sagrada, inclina su cabeza ante el cofre de amuletos y pociones, mezcla distintos tipos de agua sagrada en la fuente y procede a realizar un breve rito de ablución. Las aguas sagradas se obtienen del Templo del Agua de la comunidad, en el que los sacerdotes realizan elaboradas ceremonias para purificar ritualmente el líquido.

En la jerarquía de los practicantes de magia, y por debajo del curandero en prestigio, existen especialistas cuya designación puede traducirse como “hombres de la bocasagrada”. Los Nacirema tienen un horror casi patológico y una particular fascinación por la boca, cuya condición según se cree tiene influencia sobrenatural en las relaciones sociales [...]. El ritual corporal diario desarrollado por cada persona incluye un rito de la boca. No obstante el hecho de que estas personas sean tan puntillosas respecto al cuidado de su boca, este rito incluye una práctica particularmente repulsiva para el extranjero iniciado. Me han informado que el ritual consiste en introducirse en la boca un montoncito de pelos de cerdo, junto con algunos preparados mágicos, y moverlo en una serie altamente ritualizada de gestos.

En toda comunidad, cualquiera sea su tamaño, los curanderos tribales tienen un muy impresionante templo, o latipsoh. En éste llevan a cabo las más elaboradas ceremonias que se requieren para tratar a los devotos muy enfermos [...] Se sabe que los niños pequeños, cuyo adoctrinamiento es aún incompleto, se resisten a que los lleven al templo, porque “allí es donde se va para morir”. No obstante este hecho, los enfermos adultos no sólo suelen estar deseosos sino hasta ansiosos por sobrellevar la prolongada purificación ritual, si pueden hacer frente a sus costos.

El suplicante que ingresa al templo es, ante todo, completamente despojado de sus ropas. En la vida cotidiana, los Nacirema evitan la exposición del cuerpo y de sus funciones naturales. Los actos de bañarse y de excretar se llevan a cabo secretamente en la habitación sagrada, a donde se los ritualiza como parte de los ritos corporales. Al ingresar al latipsoh se produce un verdadero shock psicológico a partir de la súbita pérdida del secreto del cuerpo.[...] Este tipo de tratamiento ceremonial es exigido debido a que las deposiciones son utilizadas por un adivino para establecer el curso y naturaleza de la enfermedad del devoto.

Queda todavía por mencionar otro tipo de practicante, conocido como le “escuchador”. Este hechicero tiene el poder de exorcizar los demonios que se aposentan en las cabezas de las personas que han sido embrujadas. [...]La contra magia del hechicero se destaca por su carencia de ritual. El paciente le cuenta simplemente al “escuchador” todos sus problemas y miedos, comenzando por las primeras dificultades que pueda recordar. En estos ritos de exorcismo, los Nacirema despliegan una notable memoria. *Un Ritual Corporal entre los Nacirema* Horace Miner (1956)

[Como el lector lo habrá quizá sospechado, el artículo es una irónica descripción de los rituales mágicos de los norteamericanos actuales en torno a sus cuerpos, algo que los refleja como “un pueblo gobernado por la magia”. NACIREMA es un anagrama de AMERICAN (norteamericanos); LATIPSOH lo es de HOSPITAL]

Cuestiones

1. ¿Cuál es tu reacción?
2. ¿Qué intenta lograr Miner con este artículo?
3. ¿Cómo estudian los científicos/antropólogos otras culturas? ¿De qué modo sus conductas o hábitos difieren de los nuestros? ¿Cómo se trata al resto de culturas?
4. ¿Estás de acuerdo con su “interpretación”? ¿Por qué o por qué no?

C. La dimensión personal

6. La dimensión personal del ser humano

Además de la dimensión natural-biológica y la social-cultural, en los seres humanos encontramos la dimensión personal, nos reconocemos como personas y nos interrogamos acerca de nosotros mismos y el mundo que nos rodea, ¿qué significado tiene la vida? ¿Hay algún objetivo o propósito en nuestra existencia? ¿Qué debo hacer con el tiempo que dure mi vida? ¿Qué es la muerte? Los mitos, la religión y la filosofía han tratado de responder estas cuestiones. La disciplina que reflexiona estos temas es la Antropología filosófica, la cual apareció en la época moderna ya que sólo a partir del siglo XVII pudo empezarse a considerar el hombre independientemente de la teología, no obstante, la reflexión sobre el hombre es tan antigua como la filosofía misma.

En líneas generales esta disciplina se dedica a analizar los fundamentos de la noción de ser humano y estudia la consideración de éste como el punto de partida de todo conocimiento tanto sobre el mundo como sobre sí mismo. Es importante resaltar que su estudio parte de las ciencias humanas (antropología física, la antropología cultural, la psicología, la lingüística, la sociología, etc), y no trata de establecer unas supuestas características esenciales del ser humano. De modo que estamos hablando de una reflexión filosófica y holística acerca del ser humano.

Si bien es cierto que en toda filosofía hay una reflexión sobre el hombre, ya sea de carácter mítico-religioso como una reflexión filosófica propiamente dicha, es a partir de la época moderna cuando se abre una nueva perspectiva en la que el hombre ya no se entiende solamente desde una perspectiva natural o sobrenatural, sino que se liga a su acción (producciones, obras y relaciones con el resto de seres humanos). El hombre aparece en la filosofía moderna entendido como “sujeto” o “razón”, como el protagonista de todo preguntar filosófico. Es Kant quién abre las puertas a la antropología filosófica con sus preguntas: «¿Qué puedo saber? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre?». Después, le seguirán las primeras reflexiones del último Schelling, en Feuerbach, en Kierkegaard, en Marx y en Nietzsche. Dependiendo de en qué parte del prisma que es el ser humano se ponga el énfasis podremos determinar las orientaciones de la antropología filosófica, por ejemplo, si entendemos el ser humano como historicidad (Hegel, Marx), como sujeto trascendental (Kant, Husserl), como ser carencial (Gehlen),

como ser simbólico (Cassirer), como existencia frente a esencia (Heidegger, Sartre y el existencialismo)...

En líneas generales podemos clasificar las posiciones filosóficas en tres grupos:

- Nihilismo. Corriente de pensamiento que defiende que la vida no tiene ningún sentido especial. Nuestra vida no es más que un hecho biológico, somos inteligentes y podemos hacernos preguntas, pero eso no significa que nuestra existencia tenga un sentido especial. Cualquier intento de buscar un sentido superior a la realidad humana es una fantasía ingenua e inútil.
- Existencialismo. Esta postura considera que el sentido de la existencia debe buscarse en la propia vida humana, es la respuesta inmanente.
- Escepticismo. Más que una corriente de pensamiento sería una actitud crítica ante la vida. En esta actitud no se da nada por sentado, se defiende la imposibilidad total de justificar afirmaciones verdaderas.



Actividad 19

Comprende, analiza el poema *Soy*, de Borges y contesta las siguientes cuestiones:

Soy el que sabe que no es menos vano
que el vano observador que en el espejo
de silencio y cristal sigue el reflejo
o el cuerpo (da lo mismo) del hermano.

Soy, tácitos amigos, el que sabe
que no hay otra venganza que el olvido
ni otro perdón. Un dios ha concedido
al odio humano esta curiosa llave.

Soy el que pese a tan ilustres modos
de errar, no ha descifrado el laberinto
singular y plural, arduo y distinto,

del tiempo, que es uno y es de todos.
Soy el que es nadie, el que no fue una espada
en la guerra. Soy eco, olvido, nada.

Jorge Luis Borges, 1975

Cuestiones:

1. ¿Qué quiere decir Borges en su poema?
2. ¿A qué posición filosófica clasificarías las ideas que subyacen en este poema?
3. Crea un poema, rima, rap... en el que desarrolles algunas de las preguntas que se ha hecho el ser humano a lo largo de la historia.



Actividad 20

Comprende, analiza y contesta las siguientes cuestiones:

Max Frisch hace que el fiscal, mientras contempla a «Stiller», pregunte: «¿Qué hace el hombre con el tiempo que dura su vida? La pregunta, apenas fui consciente de ella, me irritó». Frisch hace la pregunta en indicativo. El lector reflexivo, preocupado por sí mismo, le da un giro ético: «¿Qué debo hacer con el tiempo que dure mi vida?». Durante mucho tiempo, los filósofos creyeron tener preparados los consejos apropiados al respecto pero ahora, después de la metafísica, la filosofía ya no se cree capaz de dar respuestas vinculantes a las cuestiones referentes a la guía de la vida, sea personal o colectiva. (Habermas, 2002)

1. Contesta a las preguntas fundamentales del texto: ¿Qué hace el hombre con el tiempo que dura su vida? ¿Qué debo hacer con el tiempo que dure mi vida? Después, compártelo con el resto del grupo.
2. ¿Qué quiere decir el autor?
3. ¿Por qué crees que los filósofos actuales, según Habermas, ya no se sienten capaces de proporcionar respuestas definitivas sobre cómo se debe vivir la vida?
4. ¿Cómo te hacen sentir las preguntas del texto?

Anexo II

Ficha técnica del Break Out “La conspiración de Piltdown”

Tema: Ayuda a los antropólogos a desenmascarar la conspiración del hombre de Piltdown.

Misión: Conseguir la cinta magnética para descubrir quién inició el fraude de Piltdown.

Participantes: 5 grupos de 4 alumnos.

Rol del Game Master (GM): el alumnado se encontrará acompañado siempre por el GM (la profesora) quién explicará la dinámica del juego al principio, aunque no participará salvo que algún equipo requiera de una pista para poder continuar. Y por último, al terminar la sesión, se encargará de explicar cada prueba y repasar los contenidos.

Narrativa del Break Out:

Buenos días, espías.

El 18 de diciembre de 1912, el cazador de antigüedades Dawson y el paleontólogo Woodward presentaron ante la Sociedad Geológica la flamante reconstrucción del cráneo del *Eoanthropus dawsoni*, un eslabón perdido entre simios y humanos que habría vivido hace medio millón de años encontrado cerca de Piltdown, en Sussex.

Esta sorpresa halagaba la vanidad británica, fuertemente sacudida por el éxito de franceses y alemanes ya que en 1907 el alemán Otto Schoetensack había descubierto el Hombre de Heidelberg, el fósil humano más antiguo conocido. Durante años se mantuvo el debate sobre el origen de estos restos, aunque acabaron siendo aceptados por la mayor parte de la comunidad científica ya que los restos eran perfectos e idénticos a la idea de aquella época sobre el eslabón perdido y concordaban con la idea de evolución de la época. No obstante, comenzaron a surgir cada vez más dudas sobre la antigüedad y el origen de esos restos.

En 1953, nuestro año, sabemos que el antropólogo Joseph S. Weiner, el anatomista W.Clark, ambos de la Universidad de Oxford, y Kenneth P. Oakley del British Museum of Natural History han aplicado nuevas técnicas para demostrar definitivamente el fraude. Por otro lado, discurre una investigación secreta sobre quién es el responsable de tantos años de engaño. Tan sólo el profesor de Orford J.A Douglas, tras años de estudio, parecía conocer el culpable. Desgraciadamente hace unas horas el profesor ha aparecido muerto en su despacho. Sabemos que Douglas estaba esperando a que Weiner, Clark y Oakley consiguieran las suficientes pruebas para poder ayudarles a desenmascarar el fraude. Lo

único que nos han podido corroborar sus colegas es que el profesor mantenía el secreto del autor de la falsificación a salvo en una cinta magnética. Para que el fraude quede definitivamente cerrado y honrar la muerte del profesor, la Agencia Secreta necesita que encontréis la cinta.

El grupo de *hackers* de la Agencia Secreta se ha infiltrado en los sistemas del profesor Douglas y ha descubierto 5 cajas misteriosas donde se encuentra la llave que os llevará a la cinta magnética. El tiempo apremia, por ello hemos establecido 5 grupos de 4 espías en los que trabajaréis codo con codo, el grupo que consiga la cinta será gratamente recompensado. Las cámaras de vigilancia sólo pueden permanecer desconectadas 30 minutos, luego os quedaréis sin ayuda externa. Tened cuidado, si alguien ha conseguido estar lo suficientemente cerca del profesor para matarlo, podría volver a buscar la cinta que escondía en su despacho.

PD: Douglas era un académico muy intrigante y por alguna razón que desconocemos, adoraba la filosofía.

Localización: Aula de referencia del grupo. El espacio puede ordenarse según los grupos establecidos.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente.

Ambientación: Se requiere de una atmósfera que permita la inmersión de los jugadores, transportarlos a otros mundos es crucial para potenciar la emoción, motivación y proporcionar una experiencia única. Para ello proponemos algunos objetos que se pueden colocar dentro del aula para que se parezca al despacho del profesor Douglas: fotos colgadas en la pared de especies del género homo, fotos de los acusados, materiales arqueológicos como una calavera o un hueso de plástico...

Materiales necesarios:

Con el objetivo de promover actividades sostenibles y económicamente asumibles aquí se proponen una serie de posibles materiales para el Breakout:

- Recursos que usará el alumnado: cajas, papel, bolígrafo, cinta magnética, una tablet y una llave.
- Candados digitales. Un candado digital, en el caso que proponemos, es un código QR vinculado a un formulario Google capaz de validar una clave. La parte física del candado digital es una tarjeta con un QR por un lado y una foto de un candado por el otro lado. Cada grupo contará con una tablet supervisada por la GM (profesora) con la que

deberán insertar el QR y completar el reto. Más adelante se propone un ejemplo de candado digital.

Propuesta de un candado digital ¹⁷ para la Prueba 2:



Explicación del juego: Organizaremos al alumnado en 5 grupos de 4 jugadores. A cada grupo le corresponde una caja llena de puzzles que resolver. Dentro de cada gran caja encontrarán 5 cajas más pequeñas, cada una cerrada por un candado con QR que necesita de un código para abrirse. Cada vez que consigan resolver un enigma o acertijo y abrir una de las cajas encontrarán más pistas y acertijos hasta que consigan abrir la última caja donde encontrarán la llave que abre uno de los cajones de la mesa del profesor, y por tanto la cinta magnética. El primer guro que consiga abrir la última caja y abrir el cajón de la mesa del profesor con la llave ganará.

7 Enlace al documento Google Forms
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfw3kE49qR9Ecb2q_V-0WTDenXo51K1C-grj5DqN8EU3ssbzw/viewform?usp=sf_link

Boceto de las cajas:

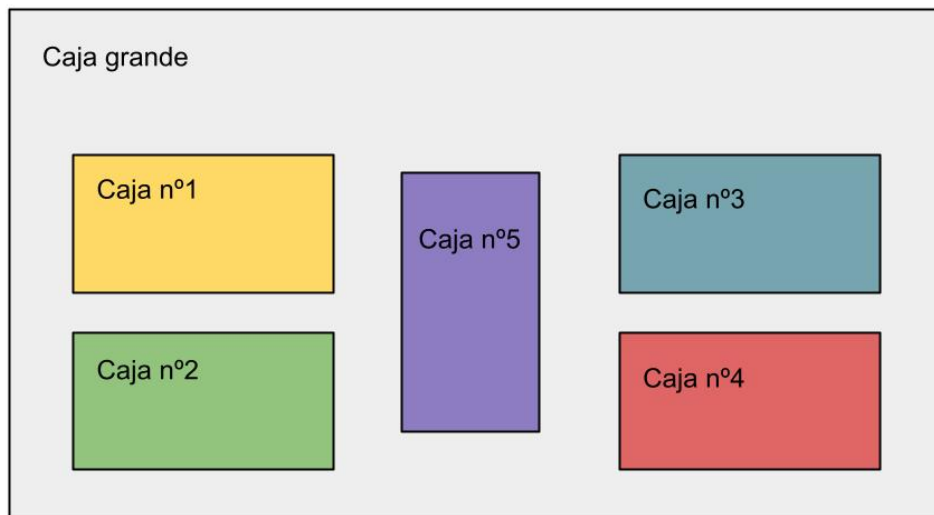


Figura 5. Boceto de la localización de las cajas

Boceto navegación del juego, organización secuencial:

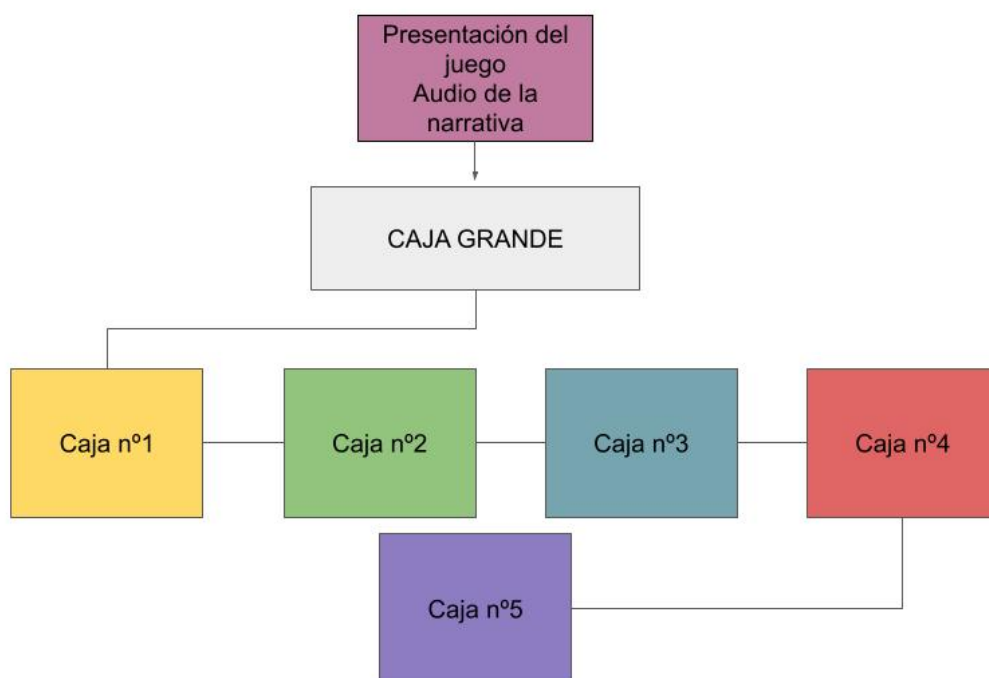


Figura 6: Navegación del Breakout

En cada caja encontramos los siguientes puzzles⁸:

- Caja grande: La mitad del poema “Relativismo cultural”, piezas del crucigrama, la imagen de un Homo antecessor con un número escondido en él y un laberinto.
- Caja n.º1: La otra mitad del poema “Relativismo cultural”, piezas del crucigrama.
- Caja n.º2: Piezas del crucigrama, la imagen de un Homo habilis con un número escondido en él y un bolígrafo de tinta invisible.
- Caja n.º3: Piezas del crucigrama, la imagen de un Homo sapiens con un número escondido en él
- Caja n.º4: La imagen de un Homo rhodesiensis con un número escondido en él
- Caja n.º5: La llave.

Para que el alumnado esté en constante interacción con la historia en cada caja se propone introducir diferentes objetos como cartas, postales, recuerdos, utensilios relacionados con la arqueología... Por ejemplo se propone la siguiente carta escrita por Dawson a Woodward:

8 Todas las imágenes y las pruebas son de creación propia.

11 de Febrero, 1912

Querido señor Woodward,

Confío en que esta misiva lo encuentre en buena salud y ánimo. Me dirijo a usted con gran emoción para compartirle un descubrimiento de suma importancia.

Durante una de mis expediciones exploratorias en los campos cercanos a Piltdown, en Sussex, he tenido el privilegio de hallar fragmentos de un cráneo humano fósil y una mandíbula en una gravera fluvial. Estoy convencido de que estos restos ofrecen una oportunidad única para ampliar nuestro entendimiento sobre la evolución humana y la historia de nuestra especie.

Estoy ansioso por conocer su opinión y discutir las implicaciones de este descubrimiento en nuestro campo de estudio.

Con renovado entusiasmo y anticipación,
Dawson



Figura 7: Propuesta de ambientación: una carta

Pruebas:

Prueba 1: El alumnado dividido en los grupos determinados entrará en el aula de referencia ambientado. Cada grupo recibe una caja abierta en la que se encuentra el resto de cajas cerradas. La caja grande cuenta con una serie de acertijos que se resuelven cuando se van abriendo el resto de cajas. El alumnado, tras darse cuenta de que no pueden hacer nada con las pistas expuestas deberán buscar por el aula las partes del siguiente acertijo que ha sido recortado en trozos. A cada grupo se le asignará un color en el que está escrito el acertijo para que puedan buscar los trozos de su color.

El acertijo es el siguiente: “Ninguno de nosotros sabe nada, ni siquiera esto, si sabemos o no sabemos; ni sabemos lo que es «no saber» o «saber», ni en general, si algo es o no es. ¿Sabes quiénes somos?”

Podemos esconder los papeles en el porta-lápices que se encuentra en la mesa del profesor. El acertijo está dividido en 15 papelitos, detrás de cada papelito hay una letra o número, cuando consiguen unir los trozos encontrarán detrás lo siguiente: ESCEPTICISMO PG 86. Deben ir a la mesa del profesor donde encontrarán una serie de libros, entre ellos un manual de Historia de la Filosofía, la página 86 hace referencia al capítulo sobre el escepticismo donde encontrarán un código que abre el QR de la caja nº1.

Prueba 2: Entre las pruebas de la caja grande y la caja nº1 el equipo debe unir las dos mitades del poema “Relativismo cultural”:

En el mosaico de la tierra, *mil* colores danzan,
culturas diversas, como estrellas que avanzan.

En la sinfonía de voces, ninguna es igual,
cada una brilla con su propio cristal.

En el abrazo de la *diferencia*, nos hallamos siendo *uno* ,
en la aceptación de lo distinto, encontramos libertad.

En la mesa de la vida, todos tienen lugar,
celebrando la diversidad, sin juzgar.

El equipo, fijándose en la cursiva que se encuentra dentro del poema debe hacer la diferencia, la resta 1000-1 para conseguir abrir el QR de la caja n.º2

Prueba 3. Al abrir la caja dos, el equipo ha conseguido el bolígrafo de tinta invisible. La luz que tiene el bolígrafo permite ver qué es lo que se ha escrito. Deberán utilizarlo en el laberinto (donde se pueden leer las características de la humanización) para encontrar que están rodeadas las siguientes letras con tinta invisible:

U -A -N -I -Z -A- C-I -N

Los estudiantes deben apuntar las letras que faltan para descubrir la palabra “humanización”, con las letras que faltan “H-M-Ó” se abrirá el QR de la caja n.º .3. Este es el laberinto:

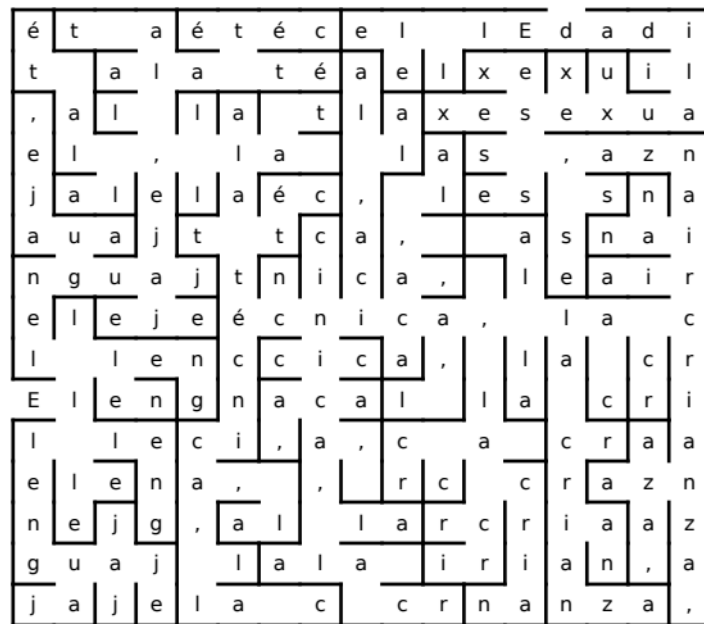


Figura 8: Laberinto, prueba 3

Prueba 4. En la caja nº3 se encuentran las últimas piezas del crucigrama que deberán resolver a partir de una serie de pistas/ definiciones encontradas en la caja nº3 que harán referencia a los conceptos más importantes desarrollados en el temario. Al unir las piezas del crucigrama encontrarán que las palabras toman forma de números descifrando así el siguiente código y abriendo la caja nº4.

Prueba 5. En la caja n.º 4 el equipo encontrará el último Homo que permitirá empezar a resolver el último puzzle. Este candado se abre cuando los jugadores adivinan que en las fotos de los Homos hay un número escondido. Estos números se organizan según la antigüedad de los individuos del género Homo. El equipo deberá estar atento a la ficha colocada en la clase donde se encuentra la familia de los homínidos organizada cronológicamente. Proponemos la imagen sacada de Atapuerca⁹. Al ordenar los números se descifra el último puzzle y se abre la caja n.º 5 donde accederán a la llave.

Propuesta de una imagen de un Homo habilis con el número 3 escondido:

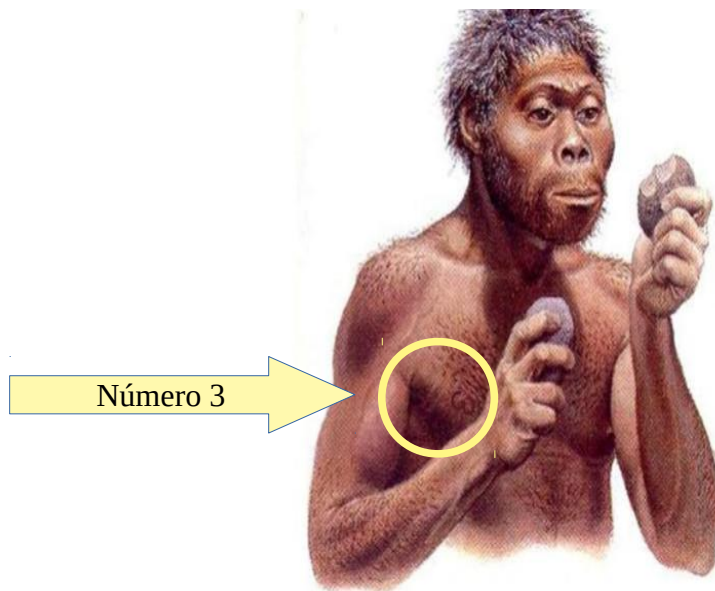


Figura 9: Homo habilis, prueba 5

Con la llave el grupo ganador debe ir a la mesa del profesor Douglas para abrir el cajón donde se encuentra la cinta secreta y se completa la misión.

9 Museo de la Evolución Humana (MEH). (s.f.). Árbol de la Evolución de los Homínidos. Museo de la Evolución Humana. <https://www.museoevolucionhumana.com/media/files/Evolucion.pdf>

Anexo III

Ficha de metacognición¹⁰. Propuesta para la autoevaluación del proceso de aprendizaje del alumno/a al finalizar la unidad didáctica.

Unidad: Naturaleza y Cultura

Filosofía. Secundaria.

PLANTILLA AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Nombre: _____

1	¿Qué grado de implicación has mostrado en las actividades que has realizado a lo largo de la unidad? ¿Alto, medio o bajo? Razona tu respuesta.
2	¿Cómo calificarías tu aportación al trabajo en equipo? ¿Muy positiva, positiva, regular o negativa? Explica por qué.
3	¿Cuáles han sido las tareas que te han resultado más complejas? ¿Por qué?
4	¿Cuáles han sido las tareas que te han parecido más fáciles de realizar? ¿Cuál ha sido el motivo?

¹⁰ Cedec INTEF. (s.f.). Plantilla autoevaluación del proceso de aprendizaje. CEDEC. <https://cedec.intef.es/rubrica/plantilla-autoevaluacion-del-proceso-de-aprendizaje/>

5

¿Qué has aprendido que antes no sabías?

6

¿Para qué te ha servido? ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido?

7

¿Qué es lo que has hecho bien y debes mantener en futuros proyectos?

Lista de cotejo¹¹. Coevaluación entre iguales, Actividad debate.

Unidad: Naturaleza y Cultura

Filosofía. Secundaria.

PLANTILLA DE COEVALUACIÓN DE UN DEBATE

Grupo:

Tema:

Evaluador/a:

ÍTEM	SI	NO	A VECES
Expresan sus ideas de manera tranquila, respetando el turno de palabra y sin interrumpir a otros compañeros, con un tono de voz adecuado			
Apoyan sus ideas con argumentos razonado			
Respetan a los participantes del debate, evitando interferencias tales como ruidos o cuchicheos, apelaciones a destiempo, etc.			
Utiliza el lenguaje no verbal adecuadamente para expresarse: realiza contacto visual, y una postura adecuada.			
Practica una escucha activa, mostrando interés por otras opiniones			
Es capaz de reconocer sus errores así como cambiar de opinión si los argumentos son adecuados.			

Comentarios:

¹¹ Cedec INTEF. (s.f.). Lista de control para evaluar la participación en debates. CEDEC. <https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-control-para-evaluar-la-participacion-en-debates/>