

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional

**El pensamiento visual:**

***El recurso de la imagen en la Filosofía de 1º de  
Bachillerato***

Autor: Federico Fernández Lavín

Tutor: Alberto Hidalgo Tuñón

Fecha: 30 de Mayo de 2014

Nº del tribunal. 11

Autorización del Director. Firma.

Nº del tribunal: 11

## **El pensamiento visual:**

### ***El recurso de la imagen en la Filosofía de 1º de Bachillerato***



Federico Fernández Lavín

Alberto Hidalgo Tuñón

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Presentación.....  | 3         |
| <b>Bloque I. Memoria de Prácticas.....</b>                     | <b>4</b>  |
| Análisis y reflexión sobre las prácticas. ....                 | 4         |
| Análisis del currículo oficial de la materia. ....             | 7         |
| Reflexión inicial sobre la propuesta innovadora. ....          | 12        |
| <b>Bloque II. Programación Didáctica.....</b>                  | <b>16</b> |
| Justificación. ....  | 16        |
| Criterios de selección.....                                    | 17        |
| Objetivos de materia. ....                                     | 19        |
| Contenidos transversales. ....                                 | 20        |
| Unidades Didácticas: Objetivos, Contenidos y Actividades. .... | 21        |
| Temporalización. ....  | 37        |
| Metodología y recursos. ....                                   | 38        |
| Evaluación. ....   | 40        |
| Atención a la diversidad. ....                                 | 44        |
| <b>Bloque III. Propuesta de innovación.....</b>                | <b>45</b> |
| Enmarque teórico y justificación del proyecto. ....            | 45        |
| Problemática, contexto y ámbito de aplicación. ....            | 46        |
| Objetivos.....   | 51        |
| Recursos materiales y formación.....                           | 52        |
| Metodología y desarrollo.....                                  | 53        |
| Evaluación de resultados ....                                  | 63        |
| Síntesis valorativa.....                                       | 64        |
| <b>Conclusión general. ....</b>                                | <b>65</b> |
| <b>Referencias bibliográficas generales.....</b>               | <b>67</b> |
| Referencias Bibliográficas específicas. ....                   | 67        |
| Anexos.....  | 68        |

## Presentación

El trabajo que nos disponemos a desarrollar se centrará en la puesta en práctica de una reflexión sobre los diversos ámbitos en los que la acción didáctica está compuesta partiendo de la experiencia de prácticas realizada, en tanto que nos compete de manera global ésta tarea a la hora de mostrar la capacitación que la titulación a la que corresponde dicho trabajo pretende otorgar.

De éste modo, no podemos más que anticipar a modo de preludio la estructura general que seguirá nuestro trabajo, atendiendo de manera explícita a la voluntad implícita de la que dicha estructura parte.

Así, tendremos que el ejercicio al que nos enfrentamos constara de tres partes fundamentales. En un primer momento se realizara un ejercicio de reflexión sobre las prácticas profesionales realizadas, atendiendo a éstas como el marco fundamental desde el que realizar la tarea en su conjunto, puesto que se entenderá que dichas prácticas son la columna vertebral del Máster cursado, así como de la reflexión sobre el propio ejercicio docente. Esta primera parte se tomará como punto de anclaje y partida de las subsiguientes, en tanto que será el sustento primordial al que se pretenderá, en la medida de lo posible, ajustar éstas. El contacto con la realidad educativa así como la reflexión sobre los conceptos fundamentales a los que se atenderán las propuestas de nuestro trabajo serán lo que pretenderemos establecer como cimiento del desarrollo del mismo.

En una segunda parte se desarrollará el ámbito que concierne a lo programático, en tanto que se comprende como una de las capacidades fundamentales del docente el ser capaz de estructurar una programación anual para una asignatura, desarrollando unos criterios de organización y selección, así como unos métodos adecuados y ajustados a una situación concreta partiendo de un ajuste inicial al ámbito legal formal. Aunque si bien es cierto que el ajuste a lo legislativo será fundamental en esta parte de nuestro trabajo, creemos más pertinente la práctica de un ajuste contextual y de ámbito que tome en cuenta la diversidad y la complejidad del contexto concreto en el que se ejerza la puesta en práctica de lo programado, partiendo del anclaje a la reflexión inicial.

En tercer y último lugar desarrollaremos una propuesta de innovación para el curso y materia seleccionados que tendrá en cuenta lo desarrollado en los dos puntos anteriores, y lo tomará como peldaño para poner en práctica el tercer aspecto fundamental que configura desde nuestra estructura lo que se entiende por capacidades docentes básicas. Y esto no será otra cosa que la capacidad de innovar, en tanto que se entiende ésta como la puesta en práctica de propuestas relativamente nuevas que intenten mejorar en algún aspecto la tarea docente y su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta última parte será la más significativa del trabajo en tanto que en ella se intentará mostrar la capacitación en su momento de desarrollo más completo.

## **Bloque I. Memoria de Prácticas.**

### **Análisis y reflexión sobre las prácticas.**

A la hora de comenzar este breve ejercicio de reflexión sobre la significatividad de las prácticas en el desarrollo de la capacitación como docente y su valoración general frente a otros ámbitos que componen el ejercicio formativo que hemos desarrollado a lo largo de nuestra experiencia de máster, no podemos relegar ni dilatar la tarea primordial de contextualización. En éste sentido consideramos fundamental realizar una descripción sucinta de nuestro centro, así como del contexto general que le caracteriza, pues ésta cuestión será uno de los factores centrales que caracterizarán nuestra praxis docente.

Nuestro centro asignado de prácticas es el IES La Corredoria, un centro ubicado en el barrio de La Corredoria, que da nombre al mismo. Es un centro que, por diversidad de causas, muchas ellas relacionadas con su condición de barrio urbano- residencial, así como con su crecimiento en los últimos años, se ha constituido como un núcleo de inmersión multicultural. Así uno de los factores fundamentales a tener en cuenta en el centro será la necesidad de afrontar un número sustancial de alumnado inmigrante, en situaciones familiares complejas, cercanas a la exclusión social, así como un número también elevado de alumnado de etnia Roma, mucho del cual también se encuentra en situaciones de riesgo de exclusión. La inclusión y adaptación de los alumnos, y por tanto de las diversas situaciones sociales de las cuales éstos son representantes será uno de los retos principales a asumir por el centro.

Además de esto, podemos observar que, incluso sin hacer una referencia explícita a la diferencia de procedencia del alumnado, hay factores que muestran que en general, el nivel socio-económico de las familias del centro es más bien medio-bajo. Más del 50% de los padres y más del 40% de las madre tienen un nivel de estudios bajo, y casi el 20% de ambos tiene un nivel educativo muy bajo. Y en cuanto a la situación laboral, el 15% de los padres y casi el 40% de las madres son desempleados. Otro 40% de madres son asalariadas manuales sin cualificar, y casi el 50% de los padres son asalariados manuales con nivel bajo o intermedio de cualificación. Estos datos nos llevan a ver que la situación socio-económica de la zona responde a la tipología de extrarradio urbano en una coyuntura más amplia de crisis económica y social. Familias monoparentales, en muchas de las cuales el miembro laboralmente activo de la familia era un trabajador poco cualificado que con la llegada de la crisis económica perdió su empleo. Así también, muchas de las madres son amas de casa, entrando así dentro del sector de desempleados.

Este pequeño abanico de cuestiones que nos ayudan a definir el centro constituye una muestra de factores no exhaustiva, pero suficientemente significativa para afirmar sin lugar a dudas que nuestro centro puede entenderse como un centro tipo. Lo que

queremos dar a entender con esto es que las problemáticas a las que se enfrenta el centro, así como las características de los actores fundamentales que componen nuestra experiencia configuran sin lugar a duda una experiencia modelo, en tanto que éstos pueden comprenderse como extrapolables a nivel de experiencia estándar. Consideramos que nuestra experiencia de prácticas en el IES La Corredoria ha sido paradigmática, puesto que ha supuesto una toma de contacto directa con una realidad social palpable, desde nuestro punto de vista, ampliamente extensible al conjunto de lo que podría verse como experiencia media de centro, al menos a nivel de sistema educativo asturiano.

Y esto se hace más palpable a medida que se atiende al tipo de problemáticas que se dan en el centro. Estas comprenden un abanico demasiado amplio para detenerse a analizarlas en profundidad. Pero atendiendo a algunas de ellas podremos dar una muestra más clara de lo que pretendemos defender. Una de las problemáticas que podemos tomar como paradigmática, ya no del contexto educativo, sino de manera más general del contexto socio-económico de nuestro país, se define por el alto nivel de desempleo. Esto ya ha sido referido más arriba dando muestras a nivel de centro. Altas tasas de paro, así como una diferenciación por sexos muy grande, que se une a una baja cualificación profesional. Esto produce uno de los grandes problemas a los que se enfrenta nuestra sociedad de hoy día, que es la dificultad de amplios sectores de población para reinsertarse en el mundo laboral. Pérdida del empleo que había sido la fuente de sustento económico de la familia durante años, a una edad avanzada que dificulta la recontratación, y que se une a la imposibilidad de enfrentar las responsabilidades familiares, las cuales se convierten en la preocupación central y en la fuente de angustia por la dificultad de encontrar un empleo. Estas y muchas otras problemáticas de tipo socio-económico afectan al ámbito educativo de manera directa, y no cabe duda de que se dejan ver a las claras en nuestro centro de prácticas.

Por poner otro ejemplo de las problemáticas que configuran el día a día de nuestro centro, y que no son sino muestras de problemáticas sociales más amplias de las que nuestra experiencia directa es muestra, podemos hacer referencia a otro de los asuntos ya referidos que es el amplio espectro de alumnado inmigrante en el centro. Esta es también una problemática que puede tomarse como paradigmática del contexto socioeconómico de nuestro país. No hay más que remitirse a las publicaciones de prensa y medios de comunicación actuales, así como a los debates sociales y los discursos políticos, en los que el tema de la inmigración es una constante.

Estas dos cuestiones se consideran suficientes para mostrar el gran interés y significatividad paradigmática que han tenido las prácticas profesionales en nuestro centro. Pero no son cuestiones exclusivas. Las causas de éste interés han sido muy variadas, y no han tenido solo que ver con el aspecto de ejemplaridad estadística de nuestro centro.

Es relevante atender a la naturaleza de las propias prácticas, a su definición como praxis y su enfrentamiento con el ámbito teórico para ser conscientes de la profundidad ya no solo de su revestimiento motivacional a la hora de hacer honor a su carácter activo, sino a lo que tiene éste de constitutivo en lo que podemos entender como el sentido fundamental del entramado que nos incumbe, que no es otro que la capacitación como docente.

En éste sentido hemos de hacer mención a la profunda configuración práctica que tiene la definición de lo que sea que podamos comprender como competencias docentes. Y es que puede defenderse, si miedo a errar demasiado, la idea de que la docencia es fundamentalmente un ejercicio, un modo de hacer. Sin duda que el requisito conceptual, la carga de conocimientos y de cuestiones formativas que podemos referir como tradicionales es uno de los aspectos fundamentales que capacitan a un docente. Uno no puede ser un buen docente, ni tan siquiera un docente mediocre, si no conoce la materialidad de aquello de lo cual se convierte en encargado de transmitir e inculcar. Entendiendo que enseñar puede comprenderse en un primer momento como un proceso de transmisión de conocimientos, es evidente que el manejo competente y eficaz de aquellos conocimientos que se quieran impartir es el requisito fundamental, la *conditio sine qua non*.

Pero si aceptamos que el ejercicio docente no solo se queda en un proceso de transmisión de conocimientos, sino que dicho proceso es una cuestión más amplia que también lleva integrado de manera esencial un aspecto formal configurador, el espectro de la praxis toma una relevancia añadida. Y esto es así en tanto que el espacio que determinamos como característico de lo práctico viene relacionado en un principio con lo que hemos tomado en consideración referir como formal.

El problema de fondo que se nos plantea a éste respecto es el clásico problema filosófico de la relación profundamente problemática entre materialidad y formalidad, aunque aparece de un modo peculiar y anclado al ámbito de lo educativo. Y como deja ver la complejidad de dicho problema y su acercamiento al ámbito de lo irresoluble, la división realizada entre el espectro material de lo educativo y su espectro formal, que toma como característica fundamental el adjetivo de metodológico en algunos casos, o que se nombra con el oxímoron de “educación en valores” en otros, es una división que las más de las veces se caracteriza por ser completamente artificiosa.

Nuestra intención aquí no es negar la problemática, ni mucho menos romper con las categorizaciones pedagógicas que se desarrollan como herramienta pragmática. Al contrario, creemos que la intención de la división, así como la naturaleza del problema es ineludible en el planteamiento del acto educativo. Pero sí que tenemos una intención, y es la de hacer patente la unión, problemática pero ineludible, de estos dos ámbitos en el ámbito práctico, así como la toma en consideración de esta unión como el motivo fundamental de nuestra afirmación central en la reflexión sobre las prácticas:

Lo práctico ejemplifica en muchos casos el ámbito teórico, pero si bien puede aceptarse la necesidad de la formación teórica, los casos en los que ésta se ve reforzada por la praxis son tantos como en los que éste ámbito teórico se ve desbordo por la realidad de la práctica. Y por ello, es en el ámbito práctico y en el propio ejercicio de la docencia el lugar donde se aprende a gestionar esta problemática educativa fundamental.

El proceso de capacitación docente, y de adquisición de una serie de destrezas y herramientas para la puesta en práctica de unos ritmos y circulaciones apropiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene un carácter estático, por lo que la demostración de dicha adquisición y la justificación de las aptitudes para el manejo de dichas herramientas no es una cuestión cerrada, que pueda comprobarse mediante una baremación de un número de factores relativamente exhaustivo.

Es sin embargo en el ámbito desbordante y no limitativo de la práctica docente el lugar en el que la capacitación se adquiere, o mejor dicho, se desarrolla. Puesto que partiendo de la idea de que se comprenda la capacitación como un proceso abierto, habremos de aceptar el hecho de que la formación constante y la reelaboración continua son los factores determinantes. Así, vemos que la línea divisoria que antes separaba materia y forma, y que según el concepto de capacitación cerrada, ahora parecía separar la condición de aprendiz y la de enseñante, se desdibuja en una especie de artificio provisional.

Puede que la oportunidad fundamental que nos brinden las prácticas en tanto que prácticas, y no por sus condiciones coadyuvantes, sea que nos ponen en el lugar propio, y puede que en el único posible, en el que la gestión de la problemática educativa aparece como necesidad en su plano más amplio y a la par concreto. En el plano donde se da de manera más directa la contradicción que se ha de gestionar. Es la oportunidad de descender a lo concreto, a lo pequeño, para descubrir en ello los errores y las violencias que lo pretendido ejerce sobre ello. Y puede que sea, en último término, la manera más adecuada y más ajustada de reelaborar las propias pretensiones.

### **Análisis del currículo oficial de la materia.**

En este segundo punto de la memoria trataremos de dar una contextualización del trabajo en cuanto a su ámbito curricular. De una parte se tratará de que se justifique en parte el desarrollo de la programación. Pero también servirá este punto para que se comprenda el ajuste y pertinencia del proyecto de innovación. Y es que resulta evidente que tanto el desarrollo de los criterios de selección y configuración de la programación didáctica, como los motivos y ajustes propios correspondientes al proyecto de innovación se han de encuadrar en una reflexión sobre el desarrollo curricular de la asignatura y del momento académico en que ésta se imparte.



Nuestro trabajo está planteado por completo en el ámbito del Bachillerato, enseñanza que en el contexto español ha sufrido diversas variaciones hasta llegar a la actual división en dos años. Nosotros centraremos nuestra atención hacia el primero de estos dos años. Nuestro trabajo en cuanto a la programación y en cuanto al diseño de la innovación se enmarcará entonces dentro del actual curso de 1º de Bachillerato. Y dentro de éste primero de Bachillerato, la asignatura que nos incumbe desde el ámbito de la Filosofía es la asignatura de “Filosofía y Ciudadanía”.

Leyendo hasta aquí, podemos dar por establecidos al menos dos niveles en los que centrar nuestra reflexión en torno al ámbito curricular que nos atañe. Por un lado, habremos de hacer referencia a cuestiones que atañen de manera global al curso de 1º de Bachillerato, entendiendo que existen algunas problemáticas características del mismo dignas de reflexión y mención explícita. Por otro lado habremos de tomar en consideración el papel específico que dentro de dicho periodo debe afrontarse desde el ámbito filosófico atendiendo a la asignatura de “Filosofía y ciudadanía”.

En cuanto a la primera tarea, la labor comienza con la explicitación de la referencia legislativa que define los objetivos generales de la etapa. Según el artículo 3 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, el bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y personales.
- c) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- d) 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.
- e) Afianza el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

La legislación no es citada aquí de manera completa, puesto que comprendemos que las capacidades que se intentarán fomentar y desarrollar en los alumnos en éste periodo no constituyen una lista exhaustiva si atendemos a la realidad práctica. Si hemos citado ésta lista de capacidades es con la intención de dar una idea global de lo que se pretende

generar en éste periodo, así como de los requisitos que se esperan del alumnado de bachillerato. Se trata de hacer referencia a lo pretendido para compararlo con lo observado en el desarrollo de las prácticas. Y la comparación será realmente enriquecedora en tanto que dejará ver los tremendos desajustes, y nos acercará hacia el objetivo de desarrollar propuestas más ajustadas en la medida de lo posible.

Atendiendo a ésta lista reducida de capacidades esperadas, podemos afirmar que una de las cuestiones que debería caracterizar el periodo de bachillerato sería el desarrollo de cierto grado de madurez y autonomía personales por parte del alumnado. El Bachillerato, en teoría, supone un salto cualitativo fundamental en el sistema educativo en tanto que se diferencia en su definición por completo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Existen muchas diferencias entre uno y otro periodos educativos, pero la fundamental desde nuestro punto de vista es la condición de obligatoriedad. La ESO es un periodo que, bien o mal, todo el mundo está obligado a cursar, por lo que su sentido tiende hacia la formación básica que se comprende como indispensable para todo ciudadano de una democracia, entendiendo éstos términos desde el ámbito legal. Sin embargo, el sentido del bachillerato es, al menos en teoría, un sentido diferente, que tienen más que ver con la formación intermedia entre un periodo de educación obligatoria y el acceso a un posterior periodo de formación universitaria. Su carácter está fundamentalmente dirigido a erigirse como un momento de paso, una transición entre el mundo infantil y el adulto. De ahí que su característica principal sea el carácter voluntario, puesto que de algún modo se presupone que el alumno que llega al Bachillerato, lo hace en primera instancia porque lo ha decidido. Y es ésta decisión uno de los primeros pasos de la transición a la madurez, palabra que, de tener algún significado, tendría que ver con la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma y de aceptar las consecuencias y afrontar lo que las decisiones suponen. Esta sería en teoría la característica fundamental del periodo de Bachillerato. Y dentro de esto, el primer curso tendría que ser una toma de postura ante la decisión que se supone tomada.

Pero lejos de corresponderse con esta postura pretendida, la realidad al respecto del centro en el que realizamos las prácticas es bien distinta. En base a la observación de la actitud del alumnado, los resultados académicos y las opiniones y sensaciones del profesorado del centro al respecto, es sin duda constatable el hecho de que para una cantidad significativa del alumnado de los cursos de Bachillerato en sus diversas modalidades, la palabra Bachillerato no es para nada sinónimo, ni tan siquiera símil, de los conceptos referidos como el de madurez, responsabilidad o capacidad de decisión. Parece que más que tratarse de una decisión responsable, más que constituir un primer paso hacia la madurez personal, el Bachillerato se caracteriza actualmente por la existencia de una especie de “inercia formativa”, según la cual, los alumnos dan el salto de la educación secundaria al bachillerato no por una decisión consciente de lo que implica el bachillerato, sino más bien por una tendencia naturalizada a alargar el proceso de permanencia en el sistema educativo.

Desde aquí confiamos en que es desde la aceptación de esta realidad práctica de la significación del periodo de Bachillerato desde donde ha de partirse a la hora de desarrollar un proyecto educativo de cualquier tipo relacionado con éste periodo. No se trata de aceptar de manera inocente esta valoración del periodo, sino de comprenderla tomándola como punto de partida con el objetivo de no caer en pretensiones demasiado despegadas de ella. Así que, en cuanto a la segunda tarea de este punto que hacía referencia a la caracterización de nuestra asignatura de Filosofía y Ciudadanía, podemos ver ahora que habrá de partir de ésta última consideración.

Hacer mención específica a la asignatura de Filosofía y Ciudadanía dentro del periodo de Bachillerato significa hacer referencia al papel de la filosofía como disciplina dentro de dicho marco, y atender a su relevancia como elemento formativo fundamental de dicho proceso de madurez y autonomía, a menos en el ámbito de la intención. A éste respecto, será interesante citar el Real Decreto 1467/2007 y el Decreto 75/2008, que definen la enseñanza de la *Filosofía y ciudadanía* en el Bachillerato. En ellos se define la filosofía del siguiente modo;

“La filosofía es una actividad reflexiva y crítica que, a partir de las aportaciones de las ciencias y de otras disciplinas, pretende realizar una reflexión acerca del ser humano, el conocimiento, la conducta y la vida social y política. Tras un primer contacto con los planteamientos éticos en la etapa anterior, es en Bachillerato cuando el alumnado inicia una aproximación sistemática a la filosofía”

En éste pequeño párrafo se condensa parte de lo que entenderemos en el desarrollo de este trabajo acerca de lo que es el papel de la filosofía en el Bachillerato. Sin duda, lo fundamental a lo que hace referencia este párrafo, y a lo cual no podremos desde aquí sino sumarnos, es a la caracterización de la filosofía como una disciplina eminentemente crítica y reflexiva, que pretende que los alumnos adopten en su modo de enfrentar la realidad estos dos conceptos como herramientas primordiales. La reflexión y la crítica han de ser los pilares base desde los que parta una justificación de la necesidad de nuestro ámbito en la enseñanza en general, y concretamente en el ámbito del Bachillerato. En un ámbito socio-político enrarecido y viciado por la deriva atomista del ámbito social, en el que la problemática de la libertad de la deuda y de la dificultad económica vale más que lo que reste de igualdad y fraternidad social y ciudadana, el recurso a la formación reflexiva y crítica es de una urgencia acuciante.

Si bien, no es aquí donde ejercer nuestra tarea de justificación de la filosofía. La tarea que nos atañe es un tanto diferente, aunque no esencialmente despegada, puesto que es la tarea de dar una perspectiva de la filosofía en tanto que asignatura conformante del currículo del Bachillerato. Por lo que nuestra atención se debe detener con interés en la segunda parte del citado párrafo, en el que se hace mención a una característica que, si bien es también característica del conocimiento filosófico, aquí nos interesa en tanto

que problemática educativa. Y no es otra cuestión que el problema de la sistematicidad y su necesidad dentro de la orientación y configuración de nuestra asignatura.

En el párrafo citado se toma la caracterización de sistematicidad como un elemento diferenciador, que vendría a establecer una división entre el tratamiento de las reflexiones y cuestiones filosóficas que se realizan en la ESO y el modo de realizar este tratamiento en el Bachillerato. Este último se caracterizaría por un aumento gradual en el nivel de sistematicidad, en tanto que el tratamiento anterior de las cuestiones relacionadas con el ámbito filosófico tendría un carácter más desordenado, fragmentario o confuso.

Pero desde nuestro modo de enfrentar la etapa del Bachillerato, aceptando en parte la falta de madurez del alumnado y la caracterización del periodo en términos de transición, hemos de atender al menos a la pluralidad de significados del concepto de sistematicidad, o al menos a su apertura interpretativa.

A éste respecto, atenderemos al menos a dos significados del concepto que abrirán dos vías de posicionalidad frente a lo sistemático. En un primer momento, podemos comprender lo sistemático como aquello que se desarrolla con arreglo o ajuste a un sistema. Si nos atenemos a esta primera acepción del concepto de sistematicidad no podremos sino aceptar la inevitable necesidad de proceder de este modo en cuanto al desarrollo de nuestra asignatura. De hecho, tanto en el desarrollo de la programación como en el desarrollo del proyecto de innovación se pretenderá ser sistemático en la medida en que se atienda a un proceder en función de unos principios aceptados y racionalmente relacionados y revisados.

Así que, en este primer sentido, la sistematicidad no es solo una cuestión de claridad, sino que se trata de una exigencia en tanto que la estructuración de la tarea docente necesita de una organización racional. Y esto es así no solamente para que nuestra asignatura de Filosofía y Ciudadanía tenga sentido, sino que es así en tanto que se entienda la sistematicidad como garantía de sentido del concepto mismo de asignatura o materia. Y en éste sentido, la exigencia de sistematicidad es requerida tanto para las asignaturas correspondientes a la ESO como a las de Bachillerato.

Es esto lo que nos lleva a pensar que la mención a la sistematicidad que se realiza en dicho párrafo hace referencia a una segunda acepción del concepto de sistematicidad entendida como propiedad, que tiene más que ver con el aumento en el grado de rigidez que en el grado de ordenación estructural. Es en éste segundo sentido del término es en lo que no estamos de acuerdo, puesto que si lo que entendemos en este párrafo es que la diferencia que debe exigirse desde nuestra materia, por el hecho de corresponder al periodo del Bachillerato, es un incremento en el nivel de rigidez, no podemos más que disentir .

Lo que pretendemos dejar patente en esta reflexión es en definitiva que la diferencia entre el nivel educativo de la ESO y el nivel educativo del periodo de Bachillerato no es realmente tan significativa como se refleja en un principio en el ámbito legislativo. El problema que se nos presenta es el de si el ámbito legislativo en materia educativa debe partir de un análisis más detenido de las realidades educativas y limitarse al ajuste a éstas realidades, o si por el contrario la legislación debe promocionar el desarrollo del ámbito práctico postulándose como principio de lo pretendido.

Aquí nos daremos por satisfechos entendiendo que la distancia entre la pretensión legal y el acto educativo tiene según nuestra experiencia práctica espacios de acercamiento en algunas cuestiones y espacios de fragmentación radical en otras, y comprendiendo la necesidad de preocuparse por poner en marcha la tendencia hacia un ajuste mayor, que entienda la legislación como herramienta para la mejora antes que como rígida definición del marco de lo que debe ser mejor.

### **Reflexión inicial sobre la propuesta innovadora.**

La propuesta de innovación viene motivada desde una reflexión sobre la realidad del contexto juvenil de nuestra sociedad actual. La idea que motiva el proyecto es el hecho de que cada vez más, vivimos en una sociedad donde la imagen, entendiendo ésta en el sentido más amplio posible, viene configurando el modo de enfrentarse a las temáticas y reflexiones filosóficas. Y en general, viene convirtiéndose en la materia prima del ámbito cognitivo de las nuevas generaciones. Cada vez más se utiliza la imagen en multitud de ámbitos para anclar, expresar o representar una idea sobre un tema. Los jóvenes desde la más tierna infancia entran en contacto y conexión directa con el mundo de la imagen, lo que de algún modo afecta profundamente a su manera de articular las relaciones y conexiones entre las ideas.

Pero lo que motiva en parte este proyecto es la consideración de la existencia de un cambio profundo en el uso de los lenguajes. El lenguaje escrito es cada vez un recurso al que menos recurren los alumnos. Los libros son herramientas cada vez más rígidas, que plantean la necesidad de detener el ritmo frenético de la vida contemporánea para posibilitar una reflexión profunda. Sin embargo éste frenado necesario, hace que los alumnos se distancien de la lectura tradicional, buscando el contenido en otros formatos.

De entre estos nuevos recursos a los que acude el alumnado, el fundamental es la imagen (tanto estática como en movimiento), que constituye una herramienta configuradora.

Lo que se intenta proponer en la innovación sería plantear la materia de Filosofía y Ciudadanía de un modo que atienda a esta situación particular de nuestro contexto

socio-cultural, abriendo vías de comunicación y de reflexión crítica entre el lenguaje convencional escrito, que se plantea como modelo originario del contenido, y el más reciente recuso de la imagen, más utilizado por los jóvenes actuales. Y esto, con el objetivo de promover un ajuste más realista entre los ritmos y formas de aprendizaje en el ámbito educativo reglado, y los ritmos y formas de aprendizaje social, entendiéndolo en el sentido amplio de la palabra.

Con esta intención, no podemos sino reflexionar sobre la significatividad de la imagen, tanto sobre su condición filosófica y por tato su significatividad, como sobre su modo de aplicación y configuración en el ámbito educativo. Aunque tan solo realizaremos un acercamiento a estos planos de reflexión en una medida de referencia superficial, consideramos su presentación mínima como una tarea fundamental.

### **Filosofía e imagen.**

El problema fundamental que se nos presenta en éste ámbito de reflexión puede ser el punto de partida de toda actitud pedagógica respecto de la imagen. Y es que la problemática respecto de la significatividad filosófica y ontológica de la imagen en cuanto ésta se entienda bien como representación , bien como ejercitación de la realidad, será el tema fundamental a la hora de realizar una posterior puesta en práctica de la intención innovadora con respecto a dicho material.

En éste sentido podemos proponer que la problemática fundamental se establece entre dos perspectivas fundamentales de interpretación de la significatividad y estatuto ontológico de la imagen, que acabaran en plantear dos modos diferentes de trabajar la imagen en el ámbito educativo. Por un lado, y erigiéndose como la perspectiva típica y comúnmente aceptada respecto de la imagen, aparece la perspectiva que podríamos denominar como perspectiva representacional, o teoría de la analogía. Esta teoría tradicional plantea la imagen como una mera copia degradada de lo real. En este sentido la imagen se concebiría como una reducción en un plano ontológico, lo que deriva en una devaluación de la significatividad de la imagen. Tradicionalmente, la perspectiva de la imagen ha estado reducida a dicha teoría reductora en tanto que las prácticas que configuraban el espacio de la imagen como la pintura, la escultura, y en general el ámbito de lo icónico se consideraban las imágenes como acercamientos al mundo de lo inasible. Pensando en Platón como representante, o al menos como figura fundamental de los inicios del pensamiento occidental, y atendiendo a su perspectiva de la imagen podremos ver reflejada esta idea, en tanto que para Platón, la imagen no era más que una cuestión puramente desechable en virtud de que constituía una degradación dentro de una realidad que ya se concebía como esencialmente degradada. La imagen era entendida como un ejercicio de adoctrinamiento para la plebe, más que como un elemento de construcción de significado, en virtud de que se entendía que ésta no era más que la copia de una copia, sombras de sombras. Acompañada de ésta idea, venía la tendencia a considerar el lenguaje como un acercamiento mucho más digno y ajustado

al ámbito de lo real que lo que nunca podría serlo a imagen. En éste sentido, podría afirmarse la tendencia general en la cultura occidental a tomar el material sintáctico y la herramienta del lenguaje como forma hegemónica de determinación de lo real, o de acercamiento al ámbito de lo determinable. Por ello, la reflexión sobre el lenguaje se ha tomado como el punto de partida más ajustado a la consideración sobre lo humano, lo cognitivo y lo ontológico.

Podríamos pensar en que esta teoría pierde potencia y grado de adecuación en tanto que la imagen se convierta en una realidad relativamente autónoma, en la que produzca sus modos propios de estructura y significación. Y en un plano teórico, no podemos más que afirmar la pertinencia de una resignificación de la imagen, y de una revalorización del ámbito imaginario en virtud de la relevancia socio-tecnológica cada vez más generalizada que este ámbito ha tomado, en tanto que, mediante el desarrollo técnico, a partir del desarrollo de la fotografía en adelante, nuestros modos de acceso y reconstrucción de lo real se han visto cada vez de un modo más profundo, configurados por las imágenes.

### **Pedagogía e imagen.**

En cuanto al ámbito de la pedagogía y su relación con la imagen, no podemos sino afirmar que tradicionalmente influenciado por la perspectiva analógica, ha entendido la imagen como una herramienta al servicio del texto. El problema al que se enfrenta esta postura es que, la concepción de la imagen desde la radicalización de la perspectiva analógica conllevaría, en último término la desaparición del concepto de imagen mismo y su sustitución por una identidad completa entre la imagen y el mundo. Pensándola imagen como espejo de la realidad, y valorando su potencialidad ontológica en virtud de su capacidad de ajuste, aparece la negación de la posibilidad de hablar de la imagen como realidad con propiedad. En éste sentido, el uso de la imagen como herramienta en el aprendizaje tendría una amplia viabilidad en tanto que conocer desde la imagen se convertiría en proceso basado en la confianza de la fiabilidad de la imagen. Esto aparece si uno piensa en términos de, por ejemplo, la realización de filmes didácticos. Si uno realiza un documental didáctico sobre la fauna antártica o las costumbres de los yanomami, es fundamental el hecho de que se comprenda el contenido-imagen como una fiel representación del continente-mundo.

Sin embargo, nuestra perspectiva sobre la significatividad de la imagen será un tanto opuesta, ya que se comprenderá que la imagen es un material propio, con contenidos y formas propias, cuyas características tienden más hacia la puesta en práctica de una apertura perspectivista de posturas y conceptos, más que hacia un uso referencial identitario que tome la imagen como material empírico. La imagen como material propio, pone siempre en marcha procesos de derivación y deformación de lo real.

Puede que en último término, la cuestión que centre nuestra puesta en práctica de la imagen como herramienta fundamental en la didáctica nos lleva a pensar en que la

división teórica se fragmenta en el desarrollo práctico de nuestra propuesta. Esta cuestión tiene que ver con una división más pragmática, pero que consideramos como organizadora principal de nuestras prácticas innovadoras, la división entre pedagogía de la imagen y pedagogía por la imagen.

Por un lado podremos pensar en que uno de los ejercicios fundamentales de trabajo de la imagen se basa en la teoría de la analogía en tanto que se practica un uso referencial de la imagen. Este uso se deja ver la puesta en contacto continua que se realizará entre el material imagen y el material texto que articulará lo conceptual en nuestra asignatura. El lugar más común en el que se dejará ver de modo concreto esta manera de enfrentar el uso de la imagen será el desarrollo de actividades a lo largo de la programación en los que la imagen se utilice como elemento de reflexión sin un proceso de análisis específico mas allá de la relación entre lo esencial de la imagen y el contenido de la Unidad Didáctica correspondiente. A éste respecto, procuraremos incluir en el desarrollo de las Unidades Didácticas un ejemplo de actividad por unidad referido a éste uso de la imagen.

Por otro lado, como núcleo fuerte del desarrollo de nuestra propuesta de innovación, se tratará de incluir la perspectiva de la educación de la imagen, haciendo un uso más central y específico de la imagen como recurso con capacidades y contenidos propios (aunque siempre en el marco del tratamiento de los contenidos propios de las diversas Unidades Didácticas). A éste respecto, podríamos presentar al menos dos conceptos fundamentales que caracterizan la imagen como herramienta en este segundo sentido.

La primera cuestión a la que referirse es a la potencialidad polisémica de la imagen. La apertura y la multiplicidad de interpretaciones las que puede someterse la imagen, así como la multiplicidad de significados distintos que puede motivar una misma imagen en función de los ojos que la miran es fundamental para comprender la imagen su potencialidad como herramienta de apertura filosófica. Una imagen puede soportar interpretaciones múltiples, y según la lectura, según donde se fije la mirada, podrá ser al tiempo prueba o refutación de lo que se defiende desde ella. En este sentido podemos atender a la ambigüedad de la imagen como factor determinante y complementario de esta polisemia.

La otra cuestión a la que queremos hacer referencia en último lugar es a la profundidad de la relación entre la palabra y la imagen, así como la relevancia de tener esta relación presente a la hora de poner en práctica el recurso de la imagen en el aula. La potencialidad de la imagen para exceder los límites de la palabra es casi tan profunda como la separación entre el rigor conceptual de la palabra y la laxitud de la imagen. En ocasiones las imágenes pueden ser expresión de un contenido difícilmente verbalizable. En otras ocasiones es la palabra la que puede auxiliarnos haciendo comprensible una imagen que se resiste a la comprensión. Tener presente esta relación es un principio de la potencialidad del uso de la imagen como recurso en virtud de la necesidad de



gestionarla de manera equilibrada. Habrá de pretenderse llegar a un entendimiento más productivo, en tanto que no sea positivo ni encarcelar a la imagen en la prisión de lo verbal, ni conformarse con el mero silencio que relegue la imagen a el estatismo improductivo de lo meramente contemplativo.

Gestionar esta polisemia esencial de la imagen, así como presentarla en un marco en el que la palabra y la imagen lleguen a un entendimiento productivo y sobre todo constructivo en la tarea del aprendizaje es el reto al que nos enfrentamos, tanto con nuestra propuesta de innovación como con la integración en la selección de actividades de la programación.

## **Bloque II. Programación Didáctica.**

### **Justificación.**

En éste punto trataremos de hacer una mínima referencia al marco desde el que se pretende elaborar la programación, en tanto que dicha labor se ha de realizar, en parte para satisfacer la mencionada exigencia de sistematicidad, desde unas mínimas coordenadas que nos sirvan como ejes articuladores, como principios mínimos de desarrollo. Pues, ha de entenderse en un primer momento, que una programación en tanto que ha de comprenderse como una herramienta útil a la hora de enfrentar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de partir de una exigencia mínima de sentido y coherencia internas. No se pretende que los criterios que se desarrollen den a la programación n sentido excesivamente unitario ni estricto, en tanto que se comprende que la programación, por su propia definición, no puede más que ajustarse al plano de lo programático, entendiendo que con gran probabilidad, las condiciones en las que se imparta dicha programación serán variantes y diversas en grado suficiente como para exigir ajustes significativos. Así, la exigencia de un excesivo grado de unidad y rigidez no tiene sentido práctico. Por esto se tratará de que las líneas básicas sean lo suficientemente amplias para no tener que sufrir grandes modificaciones, y que sean ajustables con relativa sencillez a los diversos contextos y situaciones prácticas.

De éste modo, en tanto que pretendamos generar una programación con sentido, podemos aceptar como primer criterio básico para su desarrollo la idea ya presentada. Partiremos de la presentación de la programación como una herramienta que tiene la obligación de ser flexible, en virtud de que se entiende el carácter programático de la docencia como un aspecto tan indispensable como adaptable.

Esta primera idea sobre la programación, nos conduce casi de manera inexorable a presentar el segundo criterio o principio que conducirá la elaboración de la programación, y que será tan fundamental como el ya expuesto, e incluso complementario de este. Y no es otro que la necesidad de generar una programación

realista, en tanto que ajustada a una realidad práctica, que se aleje de la excesiva pretenciosidad de lo programático. Como ya se ha comentado anteriormente, el desajuste entre lo pretendido y lo efectuado es en muchas ocasiones más amplio de lo deseable y práctico, por lo que nuestra intención será acercar ambos ámbitos desde la exigencia del criterio de ajuste o realismo.

Podrá parecer en un principio que nuestra programación se concibe como una programación demasiado simple, en tanto que su número de Unidades Didácticas es sustancialmente más reducido que el número de unidades a las que solemos estar acostumbrados en las programaciones tipo. La idea en la que se basa la elaboración de programaciones tan amplias, que incluyen hasta 15 y 16 Unidades Didácticas, se basa en gran medida en la idea de que es útil desarrollar un programa muy amplio para tener recursos disponibles sobrantes, aún a sabiendas de la imposibilidad de su aplicación práctica. Pero, como ya se ha dejado patente, nuestra idea de lo que es una programación y nuestras intenciones respecto de ésta son bien diferentes, en tanto que partimos de la exigencia de realismo y aplicabilidad como bases.

### **Criterios de selección.**

En cuanto a los criterios de selección, determinación y secuenciación de los objetivos y los contenidos que se detallarán posteriormente en el desarrollo de las unidades, debemos como primer punto, hacer referencia a lo determinado anteriormente, en tanto que estos criterios se ajustarán al marco justificativo de la programación. Aunque bien es cierto que, si el punto anterior hacía más referencia al volumen de contenidos que a los contenidos mismos, aquí no podremos sino explicitar los principios básicos que motivan nuestra organización y selección.

Para desarrollar nuestros criterios comenzaremos por hacer referencia otra vez al marco legislativo y al Real Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato, en el que aparece la siguiente referencia que utilizaremos como punto de partida:

“Se distinguen, entonces, dos dimensiones (en la asignatura de Filosofía y Ciudadanía): la reflexión filosófica sobre lo fáctico y lo cognoscitivo, esto es, sobre los aspectos relacionados con la realidad y su conocimiento; y la reflexión filosófica sobre lo práctico y axiológico, es decir, sobre aquellas dimensiones de la actividad humana susceptibles de juicios de valor. La antropología, la ontología, la teoría del conocimiento, la filosofía de la naturaleza y de la ciencia serían ejemplos característicos de la dimensión fáctico-cognoscitiva; la ética, la filosofía política, de la historia o del derecho integrarían por su parte la dimensión de lo práctico-axiológico. Se trata de un

propósito doble: en primer lugar, aprender a razonar y a valorar las razones; en segundo lugar, aprender a valorar y a razonar los valores.”

Partiremos de la división realizada en el citado fragmento entre los dos grandes ámbitos de la reflexión filosófica. Por un lado, afrontaremos la reflexión sobre el ámbito de lo fáctico y lo cognoscitivo dedicando un primer bloque de contenidos compuesto por cuatro Unidades Didácticas a éste. En un segundo bloque, se plantearán las cuestiones que desde nuestro punto de vista nos servirán como bisagras para acceder a la conexión fundamental entre los dos ámbitos planteados. Este segundo bloque estará compuesto por dos Unidades Didácticas, un material más reducido, pero no por ello menos significativo, en el que se tratará cuestiones de corte antropológico y sociológico. Por último, en un tercer bloque de contenidos compuesto por tres Unidades Didácticas se enfrentarán los temas que tienen que ver con el ámbito de lo práctico y axiológico, enfrentando sobre todo la reflexión sobre el ámbito de la política, que en cierto sentido desplazará al tratamiento de las cuestiones éticas, que también serán tratadas aunque o con tanta insistencia como las anteriores.

Dispuesta de éste modo la distribución de contenidos en función de la división fundamental entre axiológico y cognoscitivo, nos resta, con el objetivo de hacer honor a nuestra materia, reseñar la artificiosidad de dicha división, en tanto que ambos ámbitos de reflexión que se plantean como divisiones conceptuales organizadoras mantienen una relación y un contacto continuo, y la comprensión del funcionamiento y desarrollo de unos siempre va en función del desarrollo y comprensión de los otros. Así, por poner algún ejemplo de esta conexión, será completamente necesario hacer referencia al ámbito político en el análisis del conocimiento científico, o hacer referencia a conocimientos del campo de la economía o la sociología en el campo de la filosofía política, o a conocimientos de medicina y biología en el campo de la ética.

Planteadas así las cosas, no podemos evitar en último lugar hacer una explicitación de dos principios fundamentales que en cierto sentido refuerzan la división realizada casi tanto como se constituyen enfrentándola a modo de respuesta. Por un lado tendremos la necesidad de plantar la asignatura y por tanto sus objetivos contenidos en función de la necesidad de fomentar la Crítica como valor fundamental, atendiendo a su definición en tanto que guía del proceder por oposición a lo dogmático. Si habríamos de necesitar una referencia fundamental para defender la perspectiva Crítica, no podremos evitar al filósofo de Königsberg y su postura sobre la necesidad de plantear la crítica como oposición a la posición dogmática, tanto como a la reducción empírica, sin verse abocado a un irracionalismo en último término, sino planteando la crítica como modo de razón.

Por otro lado, el segundo principio que nos dirige en nuestra orientación intencional es la necesidad de concebir la filosofía, y por tanto, la asignatura de Filosofía y Ciudadanía desde una voluntad Transformadora. Se entiende que ésta debe ser no solo una

herramienta de apertura de campos de reflexión, sino que tiene que tener una clara orientación hacia la generación de cierres pragmáticos, resoluciones y tomas de postura que se resuelvan en prácticas ciudadanas y ejercicios de responsabilidad social y política. De ahí que, en el último bloque, le demos más peso al ámbito de lo político que al espacio ético. Comprendemos que el carácter principalmente social y colectivo de la política es el campo donde la posible potencia transformadora de nuestra materia cobra una significación más potente y fructífera.

## Objetivos de materia.

Según el Real Decreto 1467/2007 y el Decreto 75/2008, la enseñanza de la *Filosofía y ciudadanía* en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los conceptos y términos específicos en el análisis, la argumentación y el debate.
2. Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando racionalmente tanto las ideas como las conductas.
3. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
4. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional búsqueda de una definición colectiva de la verdad.
5. Analizar y comentar textos filosóficos, considerando tanto su coherencia interna como su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones que proponen.
6. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y autónomo: búsqueda y selección de información en diversas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, mostrando rigor intelectual en el planteamiento de los problemas y en la búsqueda de soluciones.
7. Adoptar una actitud cívica y de respeto ante las personas y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales o sociales.
8. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.

9. Valorar los intentos por construir un orden mundial basado en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

10. Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.

11. Desarrollar una conducta cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, y con la defensa de la naturaleza, mostrando actitudes de responsabilidad social y participación en la vida comunitaria.

### **Contenidos transversales.**

Los siguientes contenidos, que aparecen identificados como contenidos comunes de la materia según el Real Decreto 75/2008 del 6 de agosto, ya citado anteriormente, aparecerán gestionados de un modo transversal en las diversas unidades didácticas en las que se dividirá nuestra programación por lo que se intentará dar un tratamiento completo de todos ellos sin que exista de manera específica una Unidad Didáctica concreta que los aborde como contenidos específicos.

- Identificación, planteamiento y análisis crítico de cuestiones y problemas filosóficos.
- Búsqueda y selección de información utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación. Tratamiento y análisis crítico de la información. Contraste y valoración de la pertinencia tanto de las fuentes manejadas como de los contenidos hallados.
- Comentario de textos (filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos, económicos u otros), definiendo y manejando con propiedad y rigor los conceptos y términos específicos. Identificación de las ideas principales y de la estructura argumentativa. Reconocimiento del contexto histórico del texto y del autor o autora, y de su relación con otras ideas y autores o autoras. Establecimiento de conclusiones.
- Realización de informes escritos y exposiciones orales. Redacción de paráfrasis y elaboración de esquemas. Exposición razonada de ideas y opiniones propias. Cita adecuada de autores o autoras y fuentes. Utilización de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación para exponer información.
- Participación en diálogos y debates. Argumentación razonada del propio pensamiento en contraste con el de otras personas. Respeto y valoración de las opiniones de los demás. Valoración de la razón como el instrumento adecuado para alcanzar acuerdos.
- Realización de trabajos cooperativos, asumiendo responsablemente y de forma igualitaria las tareas propias y colectivas.

- Actitud responsable y cívica de colaboración y participación que contribuya a la convivencia pacífica y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Actitud crítica ante los intentos de justificar cualquier tipo de discriminación.

## **Unidades Didácticas: Objetivos, Contenidos y Actividades.**

### **Bloque I. El saber filosófico y el conocimiento teórico.**

En éste primer bloque se tratarán los temas que atañen a la filosofía en tanto que ámbito de conocimiento. Se partirá de una reflexión inicial sobre la significación de la filosofía y su estatuto epistemológico como disciplina. Posterior a lo cual se realizará un proceso de acceso gradual al ámbito filosófico mediante la presentación de temáticas filosóficas tradicionales, para posteriormente, partiendo de la realización efectiva de este proceso introductorio, desarrollar una reflexión filosófica que vaya ganando profundidad en torno a varios ámbitos referentes al campo de la epistemología así como de la teoría del conocimiento y de la ciencia.

Así, este bloque tendrá dos intenciones primordiales. Por un lado se desarrolla un carácter de acceso, una pretensión introductoria que trate de captar el ámbito y la definición de aquellas cuestiones que se entienden por filosóficas para introducir al alumnado en el campo. Por otro, se pretenderá que se desarrolle una reflexión de ámbito ya más específica, abordando el espacio de la epistemología y de la teoría de la ciencia, pretendiendo puesta en práctica de la reflexión sobre el propio conocimiento, sus tipos y modos, y su significatividad a la hora de enfrentar el inicio de proceso de comprensión y de re-acceso a la realidad.

### **Unidad 1. El saber Filosófico**

#### **Objetivos:**

- a. Conocer el significado y el sentido etimológico de la palabra filosofía.
- b. Localizar en el espacio y en el tiempo el inicio de la actividad filosófica en nuestro entorno cultural.
- c. Delimitar los temas de los que trata la actividad filosófica, distinguiéndola de otros tipos de saberes y fundamentar la unidad de la actividad filosófica
- d. Conocer a grandes líneas las etapas en las que suele dividirse la historia de la filosofía y los problemas y autores que han marcado cada época.
- e. Conocer las distintas disciplinas a las que ha dado lugar la reflexión filosófica.

- f. Comprender que la filosofía es una actividad cuyo objetivo es posibilitar el pensamiento autónomo y crítico.
- g. Introducirse en el método filosófico y en el análisis textual como herramienta fundamental de la actividad filosófica.

### Contenidos.

- a. **Origen de la filosofía:** El conocimiento mitológico y el paso del mito al logos
- b. **¿Qué es filosofía?:** Filosofía y ciencia, Filosofía y Religión y las ramas de la filosofía
- c. **¿Por qué estudiar filosofía?:** La filosofía, la actitud crítica y su vigencia.

### Ejemplo de actividades.

#### Actividad 1.

Los alumnos leen el texto sobre “Las condiciones histórico-culturales de la aparición de la Filosofía” e intentan resumirlo contestando a las siguientes preguntas:

¿Dónde y cuándo surgió la Filosofía en Occidente? ¿Qué eran las polis? ¿Sabes quiénes fueron Homero y Hesíodo? (Si no lo sabes búscalo en una enciclopedia o en internet). ¿Qué son las cosmologías? ¿Y las cosmogonías? ¿Qué circunstancias hicieron que surgiera el pensamiento filosófico?

#### Actividad 2.

Comenta la siguiente viñeta de Antonio Fraguas “Forges”. ¿A qué crees que se refiere?



## Unidad 2. Grandes problemas de la filosofía

### Objetivos.

- a. Introducirse al tipo de problemas que se plantean desde la epistemología y la metafísica, enfrentándose a algunos de los grandes problemas de la filosofía.
- b. Reconocer la importancia de los temas de la filosofía intentando ver la relevancia de éstos respecto a temáticas implicadas directamente en temas vitales.
- c. Conocer la distinción entre materialismo y lo espiritualismo.
- d. Saber plantear el problema de la existencia, así como conocer la problemática en torno a la definición de sus factores principales; el dolor y la muerte.
- e. Conocer el problema de la trascendencia, diferenciando los conceptos fundamentales de inmanencia y trascendencia, viéndolos como un problema del ámbito religioso, pero que sin embargo lo sobrepasa.

### Contenidos.

- a. **El problema del ser:** Ser y devenir, Realidad y apariencia, El ser y la nada y Espiritualismo y materialismo.
- b. **El problema del sentido de la existencia:** El dolor y la muerte.
- c. **El problema de la trascendencia:** El absoluto, la posibilidad de acceso a este y lo relativo.

### Ejemplo de actividades.

#### *Actividad 1.*

Comenta el siguiente texto de Séneca y su visión de la muerte y de la condición del hombre ante ésta.

“Baso dice que es tan necio el que teme a la muerte como el que teme a la vejez; pues de la misma manera que la vejez sigue a la juventud, así la muerte sigue a la vejez. No ha querido vivir quien no quiere morir, puesto que la vida se nos dio como condición de la muerte y hacia ésta vamos”

#### *Actividad 2.*



Cometa la siguiente viñeta. ¿Qué crees que nos dice el Roto con ella? ¿Qué temática presenta? y ¿qué opinión crees que mantiene el Roto respecto del tema que propone? ¿Por qué es o no pertinente ese cartel?



### Unidad 3. El saber científico

#### Objetivos.

- a. Saber situar el conocimiento científico dentro de un marco histórico, político y social de desarrollo del mismo.
- b. Conocer la definición del conocimiento científico así como sus características principales que le diferencian de otros tipos de conocimiento.
- c. Comprender la estructura básica de la metodología científica entendiendo la manera que tiene el conocimiento científico de explicar la realidad.
- d. Conocer la clasificación de las ciencias como ejercicio de estructuración de la relevancia de los conocimientos y su transvase al ámbito de las aptitudes y características humanas.
- e. Manejar la definición de ciencia para diferenciar el conocimiento científico y el no científico o pseudocientífico.
- f. Generar una actitud de revisión del uso del concepto de ciencia atendiendo a los límites del mismo.
- g. Comprender el fundamental carácter social de la ciencia así como su profunda relevancia como pilar base del funcionamiento de la sociedad actual.

## Contenidos.

- a. **Especificidad del saber científico.** El origen de la ciencia. Características específicas. Clasificación de las ciencias.
- b. **El método científico y sus límites.** El lenguaje científico. Las explicaciones científicas. El método científico. Progreso y límites de la ciencia
- c. **La dimensión social de la ciencia.** La institucionalización de la ciencia. La tecnociencia y sus repercusiones.

## Ejemplo de actividades.

### *Actividad 1.*

Lee el siguiente texto y define lo que entiendes por objetividad e imparcialidad después de hacerlo. Después contesta a la siguiente pregunta de manera raonada:

¿Crees que para el autor la dimensión social de la ciencia es algo positivo o negativo?

“Para resumir estas consideraciones, podemos decir que lo que llamamos objetividad científica no es producto de la imparcialidad del hombre de ciencia individual, sino del carácter social o público del método científico, siendo la imparcialidad del hombre de ciencia individual, en la medida de lo posible, el resultado más bien que la fuente de esta objetividad socialmente o institucionalmente organizada en la ciencia.” *Popper, K., La sociedad abierta y sus enemigos.*

### *Actividad 2.*

Contesta a las siguientes preguntas que suscita esta imagen.:

¿Por qué relaciona el Roto el diagnóstico de n paciente con la idea de rentabilidad? ¿Es la rentabilidad un criterio para la salud? ¿Crees que el derecho a la salud debe depender de la sujeción a una renta?



## Unidad 4. Ciencia y cosmovisiones

### Objetivos.

- a. Conocer el significado del término cosmovisión y su relación con el conocimiento científico.
- b. Conocer las diversas cosmovisiones que se han ido sucediendo a lo largo de la historia y las implicaciones filosóficas más relevantes de éstas.
- c. Conocer las cosmovisiones antiguas sobre todo en lo referente a tres elementos principales; la tierra, el cielo y la estructura del universo.
- d. Conocer la cosmovisión moderna desde el giro copernicano así como el contexto general de revolución científica de la época.
- e. Valorar comparativamente las diferentes cosmovisiones a lo largo de la historia sobre todo con la intención de compararlas con nuestra perspectiva actual de conocimiento científico.
- f. Fomentar la curiosidad y el interés por el proceso de conocimiento humano viendo los cambios de perspectivas, así como mostrando la condición abierta de dicho proceso de conocimiento del mundo.
- g. Dar a conocer los posicionamientos filosóficos que las teorías científicas, tanto pasadas como actuales, llevan implícitos, viendo así la filosofía y la ciencia como elementos inseparables de la cognición humana.

### Contenidos.

- a. **Las cosmovisiones científicas y su significado.**
- b. **Las cosmovisiones antiguas:** La tierra, El cielo, La estructura del universo y las implicaciones filosóficas.

- c. **La cosmovisión moderna:** El giro copernicano, La nueva física y las implicaciones filosóficas.
- d. **La cosmovisión actual:** La teoría de la relatividad y el nivel micro, La física cuántica y el nivel macro y las implicaciones filosóficas.

### **Ejemplo de actividades.**

#### *Actividad 1.*

Lee el siguiente texto.

“El cosmos en Aristóteles era una esfera vasta, pero finita, con su centro en la tierra y limitada por la esfera de las estrellas fijas, que era también el primer motor, la fuente original de todos los movimientos del universo. En el centro del universo estaba la Tierra esférica, y rodeándola concéntricamente estaban las distintas esferas, dispuestas como las pieles de una cebolla. En primer lugar venían las envolturas esféricas de los otros tres elementos terrestres, agua, aire y fuego. Rodeando a la esfera del fuego estaban las esferas cristalinas, en las que se encontraban insertas, y eran transportadas por ellas, la Luna, Mercurio, Venus, el Sol, Marte, Júpiter y Saturno, que eran los siete planetas. Más allá de la esfera del último planeta venía la de las estrellas fijas, y tras ésta última, nada.” *Crombie, C. A., Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo.*

- Resume el modelo cosmogónico que se presenta en el texto. ¿Podrías dibujarlo?
- ¿Cuántos planetas se identifican? ¿Por qué se equivoca Aristóteles?

#### *Actividad 2.*

Se realizará la visualización de un breve video explicativo sobre la teoría de la relatividad (<http://www.youtube.com/watch?v=ph-txr9UgX0> )y se plantearán las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa la ecuación  $E = mc^2$ ?
- Empieza definiendo lo que entiendes por relatividad. ¿Qué paradigma fundamental cambia la teoría de la relatividad?
- ¿Qué significado tiene el hecho de que no haya ningún punto de vista privilegiado respecto del observador?

### **Bloque II. El ser humano: persona y sociedad.**

Este bloque intermedio se comprenderá como un bloque con temáticas fundamentales que preparan la transición entre el ámbito de reflexión teórico cognitivo que hemos enfrentado en el primer bloque y el ámbito de reflexión práctica, ética y socio-política que se enfrentará en el tercer bloque de unidades. Aunque por otro lado, sería erróneo concebir que se trata tan solo de un bloque de transición, puesto que los conceptos que

en e se trabajan tendrán una relevancia fundamental propia. Se articulará en él el contacto entre el ámbito teórico de la filosofía y el ámbito práctico, puesto que se trabajarán conceptos que no se pueden comprender si no se trabaja a dicho nivel dual o dialéctico. En tanto que la propia definición del concepto de humano se enfrentará como organizador estructural y referencia más o menos constante, se procederá desde el ejercicio dialéctico en la contraposición de perspectivas y de ámbitos; biologicismo-constructivismo social, sociedad-individuo, natural-cultural etc.

## **Unidad 5. La dimensión biológica, cultural y personal**

### **Objetivos**

- a. Comprender los principios generales del evolucionismo y la hominización
- b. Diferenciar entre explicaciones preevolucionistas y evolucionistas, partiendo de las consideraciones sobre el ámbito del conocimiento realizadas anteriormente.
- c. Definir el concepto de cultura comprendiéndolo como un factor fundamental del proceso de hominización.
- d. Comprender el problema de la tensión entre lo natural y lo cultural siendo capaz de llegar a determinar un límite diferenciador.
- e. Comprender el hecho de la diversidad cultural como factor constitutivo de lo humano, atendiendo a la caracterización de múltiples culturas distintas.
- f. Definir el concepto de persona atendiendo a su diversidad histórica y cultural.
- g. Plantear de modo competente el concepto de persona y la problemática en cuanto a su pretensión de erigirse en mínimo común definitor.

### **Contenidos**

- a. **Explicaciones preevolucionistas:** creacionismo.
- b. **Explicaciones evolucionistas:** Darwin, Lamarck y Mendel.
- c. **La cultura como factor humanizador:** contenidos fundamentales de la cultura humana y tensión entre naturaleza y cultura.
- d. **La diversidad cultural:** lo común y lo distinto, comparación intercultural.
- e. **Aproximación a la noción de persona** en la Antigüedad clásica, en la Edad Media y en la Época Contemporánea.

### **Ejemplos de actividades**

### Actividad 1.

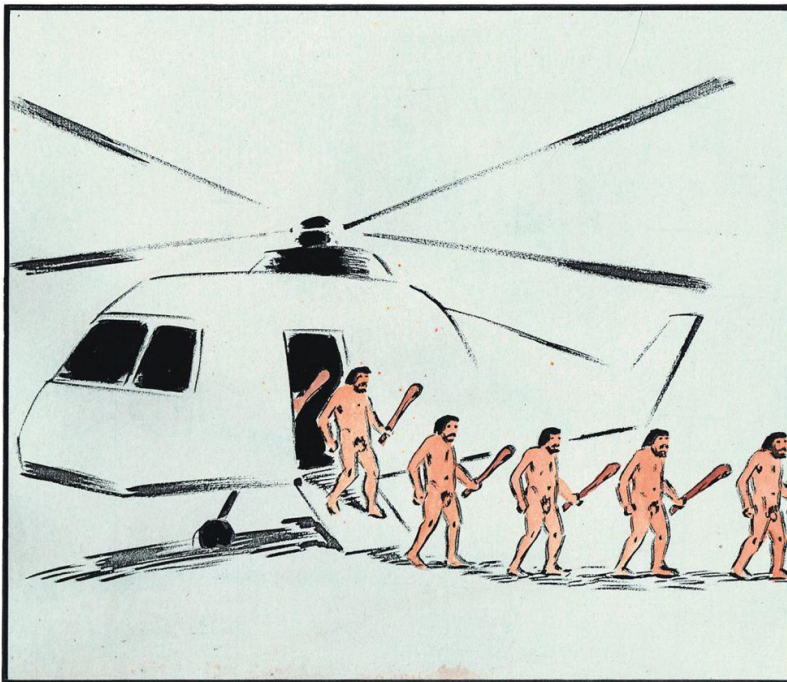
Lee el siguiente texto y responde a las cuestiones.

“Todo lo que nos caracteriza, la posición erguida, nuestra alimentación omnívora, el desarrollo de nuestro cerebro, la invención de nuestros instrumentos, todo eso sería el resultado de una adaptación a un medio más seco. Es el mecanismo clásico de la selección natural: un pequeño grupo de ancestros, que poseen genéticamente las características ventajosas para sobrevivir en el nuevo medio, poco a poco van haciéndose mayoritarias en la población, puesto que, viviendo más tiempo que los demás, tienen una descendencia más numerosa, que posiblemente tendrá esas características.” *Coppens, Y., La historia más bella del mundo.*

- Escribe un título que contenga la idea principal del texto.
- ¿Cuáles son según el texto las características definitorias del ser humano dentro de la perspectiva evolucionista?

### Actividad 2.

Comenta la siguiente imagen. ¿Qué puede intentar simbolizar? ¿Qué dos perspectivas de lo humano se están comparando? ¿Podrías ponerle un título a la imagen?



## Unidad 6. La dimensión social: individuo y sociedad

### Objetivos

- a. Comprender el hecho de la sociabilidad humana y las diferentes fundamentaciones que se presentan al respecto de su justificación.

- b. Analizar críticamente algunos de los problemas que supone el hecho de la sociabilidad.
- c. Entender la socialización como integración social y proceso de formación y crecimiento personal.
- d. Analizar los diferentes factores de sociabilización comprendiendo críticamente su influencia en nuestra configuración personal y grupal.
- e. Plantear de modo competente la problemática en torno a la relación entre individuo y sociedad, manejando las diversas perspectivas teóricas al respecto de dicho problema.
- f. Comprender la condición de la sociabilidad humana como punto de partida de la necesidad de la comunidad.
- g. Enfrentar las condiciones básicas para comenzar la reflexión política y ética.

## Contenidos

- a. **La sociabilidad del ser humano:** fundamentos biológicos y fundamentos políticos de la sociabilidad humana.
- b. **Cooperación y agresividad.**
- c. **El proceso de socialización:** definición, mecanismos y etapas de la sociabilización.
- d. **Agentes de la socialización:** la familia, la escuela, el grupo y los medios
- e. **Las relaciones individuo sociedad:** definición de conceptos. Colectivismo, individualismo y humanismo.

## Ejemplo de actividades.

### *Actividad 1.*

Lee el siguiente texto y responde a las cuestiones.

“Así, pues, la asociación natural y permanente es la familia...La primera asociación de muchas familias, pero formada en virtud de relaciones que no son cotidianas, es el pueblo, que justamente puede llamarse colonia natural de la familia...

La asociación de muchos pueblos forma un Estado completo, que llega, si puede decirse así, a bastarse absolutamente a sí mismo, teniendo por origen las necesidades de la vida, y debiendo su subsistencia al hecho de ser éstas satisfechas.

Así el Estado procede siempre de la naturaleza, lo mismo que las primeras asociaciones, cuyo fin último es aquél; porque la naturaleza de una cosa es precisamente su fin, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo o de una familia.

Puede añadirse que este destino y este fin de los seres es para los mismos el primero de los bienes, y bastarse a sí mismos es, a la vez, un fin y una felicidad. De donde se concluye evidentemente que el Estado es un hecho natural, que el hombre es un ser naturalmente sociable, y que el que vive fuera de la sociedad por organización y no por efecto del azar es, ciertamente, o un ser degradado, o un ser superior a la especie humana..." Tomado de "La Política" de Aristóteles. Libro I, cap. I

- ¿Cómo defiende Aristóteles la sociabilidad humana? ¿Comprende que es algo natural o construido?
- ¿Por qué defiende Aristóteles la idea de que alguien ajeno a la sociedad es una bestia o un dios?

### Actividad 2.

Piensa en la imagen y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Puede el futbol ser un agente de socialización?
- ¿Qué ventajas puede tener el futbol como herramienta de socialización? ¿Puede tener también algún inconveniente?
- ¿Con qué función se relaciona la futbol en la viñeta?



### Bloque III. Filosofía política y moral.

En éste tercer y último bloque de nuestra programación se desarrollarán los contenidos relacionados con el ámbito de la filosofía práctica, abarcando la reflexión desde la profundización en dos ámbitos principales, la ética y la política. A éste respecto, y como ya se ha comentado anteriormente, el protagonismo se dará al aspecto político en virtud de su condición como proyecto colectivo y su relación más profunda con el ámbito de la



praxis. Esto no quiere decir que nos olvidemos de la reflexión ética, sino que, orientados por una voluntad de selección realista se opta por darle preferencia al ámbito político.

Con su condición de bloque final se defiende la idea de que en los ámbitos de reflexión que enfrentaremos en el, podremos observar de un modo completo y complejo los aprendizajes que se han ido gestionando a lo largo de la programación. Pues se entiende que es en el ámbito de la reflexión sobre la ética y la política el espacio más adecuado hacia el que orientar las reflexiones integradas.

## **Unidad 7. La moral y la ética: Libertad y responsabilidad.**

### **Objetivos**

- a. Comprender la relevancia de la relación entre los conceptos de libertad y responsabilidad, así como la necesaria interdependencia entre ambos.
- b. Analizar de forma crítica los conceptos de libertad positiva y libertad negativa atendiendo a las limitaciones conceptuales y prácticas de ambas perspectivas.
- c. Definir el concepto de moralidad atendiendo a la distinción entre normas y valores, así como a su diferencia fundamental con la ética.
- d. Elaborar una definición completa de lo que se entiende por ética así como una justificación en torno a la justificación de la necesidad de la reflexión ética.
- e. Comprender la diferenciación entre la ética teleológica y la ética deontológica.
- f. Desarrollar de manera competente los principios básicos de las teorías éticas principales, desde el intelectualismo moral a la ética discursiva.
- g. Plantear de manera competente las problemáticas respecto a las tres cuestiones de ética práctica que se plantearán integrando los conocimientos sobre las diversas posturas éticas tratadas.

### **Contenidos**

- a. **Libertad y responsabilidad:** la noción de libertad, libertad positiva y libertad negativa. Libertad sin responsabilidad y responsabilidad sin libertad.
- b. **La moral:** de la acción libre a la acción moral. Las normas. Los valores.
- c. **La ética:** de la moral a la ética. Fundamentación de la reflexión ética.
- d. **Principales teorías éticas:** la ética teleológica y la ética deontológica. Del intelectualismo moral a la ética del discurso.
- e. **Problemas éticos actuales:** la bioética, los problemas ecológicos y la globalización.

## Ejemplo de actividades.

### Actividad 1.

Esta actividad está pensada para ser realizada en el aula de informática, puesto que su base es un material colgado en el siguiente enlace web: <http://blog.educastur.es/cmclbach/2009/01/25/actividad-n%C2%BA-7-transgenicos/>

Se trata de una actividad ya diseñada en el entorno online por el instituto de Cangas de Narcea, sobre el tema de los transgénicos. La actividad consiste en la lectura del diverso contenido textual que va apareciendo con diversos enlaces, y posteriormente, la elaboración de un documento de texto en base a la respuesta a una batería de preguntas.

### Actividad 2.

Reflexiona sobre la siguiente viñeta y contesta a las cuestiones planteadas.



- ¿Qué factores se nombran como límites de la libertad individual? ¿Estarías de acuerdo con todos?
- ¿Podrías ejemplificar una argumentación que eximiera a alguno de ellos de considerarse un límite a la libertad?
- ¿Podrías añadir algún límite más que no aparezca en dicha lista?

## Unidad 8. Origen y legitimidad del poder político.

### Objetivos

- a. Definir el concepto de política etimológicamente.
- b. Conocer interpretaciones y posturas diferentes al respecto de la definición de política, tomando consciencia de que la definición del concepto es ya un ejercicio de posicionamiento.

- c. Definir el concepto de poder en términos generales, así como saber diferenciar entre esta definición general, y la adjetivación del poder en tanto que poder político.
- d. Definir el concepto de estado y ser capaz de diferenciar y contrastar definiciones encontradas al respecto de lo que se entiende por estado.
- e. Comprender los rasgos mínimos de definición del estado para analizarlos de manera crítica y generar un concepto revisado de estado.
- f. Conocer las teorías sobre el origen y la justificación del estado, siendo capaz de comparar las diferencias y similitudes entre los tres autores clásicos, así como ser capaz de ejercer una crítica desde posturas más radicales.
- g. Diferenciar los tipos de estado atendiendo a las características generales fundamentales que se dan desde cada tipo y valorarlos comparativamente atendiendo a sus diferencias y similitudes.

## Contenidos

- a. **¿Qué es la política?:** definición general del concepto y definición del concepto según Weber.
- b. **El concepto de Poder:** definición general. Sentido negativo y sentido positivo. Los tipos de poder. El poder político.
- c. **El Estado y la problemática de su definición.** Dos conceptos de estado. Maquiavelo y Weber. Rasgos generales de la definición de Estado.
- d. **El origen del estado y su legitimación.** El estado necesario; el contractualismo. Hobbes, Locke y Rousseau. Perspectivas críticas, el estado innecesario; Marxismo y Anarquismo.
- e. **Los tipos de estado:** estado totalitario, estado de derecho y estado social de derecho.

## Ejemplo de actividades.

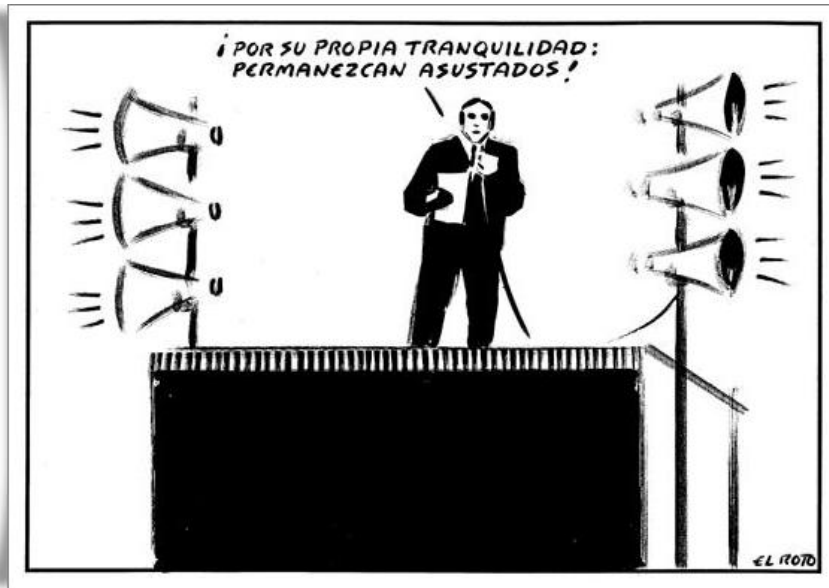
### Actividad 1.

Lee la siguiente noticia del periódico El País y contesta a las siguientes preguntas.  
[http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/13/actualidad/1392246745\\_349858.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/13/actualidad/1392246745_349858.html)

- ¿Cuál es el suceso principal de la noticia? ¿Sabrías identificar a los actores principales?
- ¿Qué figuras o secciones del ámbito político entran en disputa?
- ¿Qué opinión se da respecto al uso de la violencia? Y ¿Cuál crees que es tu postura respecto al uso de la violencia con fines políticos o sociales?

## Actividad 2.

Reflexiona sobre la siguiente imagen y responde a las cuestiones.



- ¿Qué tipo de estado crees que se define en la viñeta?
- ¿Por qué crees que aparecen juntas las ideas de tranquilidad y de miedo?
- ¿Deberá una democracia utilizar el miedo como estrategia política?

## Unidad 9. Democracia y ciudadanía.

### Objetivos

- Comprender la democracia como sistema de organización política y social, así como ser capaz de diferenciar las variantes principales de la misma, y sus diferentes formas de legitimación.
- Comprender los conceptos de ciudadano y ciudadanía, precisar los derechos y los deberes que le dan al ciudadano su carácter de libertad y determinar las condiciones que supone la ciudadanía.
- Definir la noción de derecho y determinar su función normativa en la sociedad, explicar las características que definen las normas jurídicas.
- Comprender los conceptos de legalidad y legitimidad, así como ser capaz de diferenciarlos y aplicarlos al ámbito de la reflexión política con propiedad.
- Conocer el desarrollo de los derechos humanos, así como la lista fundamental de los mismos para ser consciente de su uso, así como de las violaciones que sufren y las prácticas que se ponen en funcionamiento o no para defenderlos.

- f. Plantear el problema de la igualdad de oportunidades en sus diversas vertientes, atendiendo a la distinción entre su planteamiento teórico y su efectividad en la práctica.
- g. Definir el concepto de consumismo comprendiendo la problemática que entraña como modelo de desarrollo, y comprender la necesidad de realizar ejercicios limitativos en función del concepto de sostenibilidad.
- h. Analizar las teorías que explican la influencia de los medios de comunicación como creadores de opinión pública comprendiendo el riesgo de que los medios de comunicación puedan convertirse en medios de propaganda.

## Contenidos

- a. **La democracia:** tipos de democracia, criterios democráticos y riesgos de la democracia. La democracia y a legitimación
- b. **Ciudadanía:** origen y evolución del término. Fundamentación filosófica de la ciudadanía.
- c. **El derecho y la justicia:** conceptos de derecho y justicia. Las leyes y su legitimidad. La problemática entre legalidad y legitimidad.
- d. **Los derechos humanos:** las tres generaciones de derechos humanos, desarrollo y conceptos fundamentales. Atentados contra los derechos humanos. Como se defienden los derechos humanos.
- e. **Los retos de la ciudadanía:** la igualdad de oportunidades teórica y práctica. Consumismo y sostenibilidad. Los nuevos medios de comunicación y el exceso de información.

## Ejemplo de actividades.

### *Actividad 1.*

La actividad consistirá en el visionado de un video fragmento de discurso de Chaplin en el papel de falso Hitler en la película “El Gran Dictador”.  
[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=he26DAbk3Sw](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=he26DAbk3Sw)

En el discurso hace un llamamiento a la unidad de la humanidad completa, al derecho del pueblo a gobernarse a sí mismo, a la necesidad de bondad y de ternura más que de rigidez del pensamiento. Hace referencia a las ideas puras de la democracia y a la fragilidad de éstas cuando recaen en las manos de unos pocos. ¿Se podría decir que Chaplin es Rousseauiano? ¿Podrías señalar algún rasgo que caracterice la democracia según nuestro falso Hitler? ¿Estarías de acuerdo con dicha caracterización de la democracia?

## Actividad 2.

Reflexiona sobre la siguiente imagen y responde a las cuestiones.



- ¿Qué hay de contradictorio en el discurso y en el talante del protagonista?
- ¿Por qué crees que acepta el trabajo? y ¿qué intención crees que tiene el autor de la viñeta al dibujar al protagonista borracho?
- ¿Crees que el Derecho al trabajo está garantizado? ¿Qué consideras un trabajo digno?
- ¿Aceptarías un trabajo en unas condiciones como las que describe el protagonista?

## Temporalización.

En cuanto a la temporalización hemos de comenzar haciendo referencia al número estimado de horas lectivas con las que contamos en la asignatura. Partiendo de una estimación general del número de semanas lectivas que contempla el curso 2013-14 según la Resolución de 2 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2013-2014. ( BOPA del 14 de mayo de 2013 ), podemos afirmar que contaremos con alrededor de 40 semanas, con tres horas lectivas por semana. Por tanto, una cuenta sencilla nos lleva a atender como máximo a la existencia de 120 horas de docencia de la asignatura. Hay que tener en cuenta, no obstante, el hecho de que esta estimación inicial puede variar en función de muchas circunstancias; festivos y puentes por comunidad, periodos de evaluación, fiestas y eventos propios del centro, actividades extraescolares, viajes de fin de curso, y en definitiva, un amplio elenco de cuestiones que pueden variar significativamente el número de horas destinadas a la asignatura. Teniendo en cuenta la experiencia en el centro de prácticas, es muy probable que la cantidad de horas se reduzca considerablemente, puesto que el número de variantes no previstas y de

situaciones particulares es muy amplio y afecta a la cuestión horaria de manera realmente fuerte. Así, un cálculo más realista situaría el varemos de horas entre las 90 y las 100 horas.

A la hora de especificar de manera concreta el reparto temporal en función de las unidades didácticas y las actividades, daremos un salto hacia adelante, posponiendo la tarea hasta la explicitación del cronograma concreto en el tercer bloque de nuestro trabajo que integrará las actividades referentes a la innovación que desarrollaremos. Y realizamos esto con un motivo principalmente de no reiteración, ya que dicho cronograma integrará forzosamente el reparto en el calendario académico de las unidades y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

Aún así, a modo de referencia general, podremos establecer el siguiente reparto general que se concretará en dicho cronograma. Se realizará un reparto de los contenidos a razón de tres Unidades Didácticas por evaluación, quedando como resultado la siguiente estructura general:

- 1ª Evaluación: Unidades 1, 2 y 3.
- 2ª Evaluación: Unidades 4, 5 y 6.
- 3ª Evaluación: Unidades 7, 8 y 9.

Esta secuenciación temporal de los bloques de contenidos debe entenderse de un modo flexible y es posible que sufra alguna pequeña variación en función de las características de cada grupo, de la duración de cada una de las evaluaciones, y de otras cuestiones referentes a la variación del marco temporal ya comentadas.

## **Metodología y recursos.**

N cuanto a la metodología que se pondrá en práctica en el desarrollo de la programación en el aula, hemos de afirmar en un primer momento, que ésta estará en relación directa tanto con la naturaleza y sentido de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía como de la propia naturaleza del proceder filosófico. Y es que, en a medida en que la filosofía es un saber o disciplina de segundo grado, que intenta abarcar un ámbito de reflexión global y multimodal, el ámbito de lo metodológico no podrá menos que hacer justicia a este carácter múltiple de lo filosófico. Por tanto, las metodologías que se integrarán en el desarrollo de la materia serán variadas, y se pretenderá que sean ajustadas y pertinentes a en cuanto que deban hacer justicia a la reflexión inicial desarrollada en torno a la necesidad de ajuste entre el qué y el cómo, entre lo material y lo formal, que realizamos en la memoria del presente trabajo, así como a los principios de “crítica” y “transformadora” que definían el carácter de nuestra materia.

Así, las metodologías de trabajo se abrirán desde varios frentes. Aunque podemos pensar en dos pares de conceptos en cuyas tensiones y distensiones se articulará el proceso metodológico del continuo enseñanza-aprendizaje. En un primer momento tendremos que hacer referencia a la distinción entre metodología expositiva y metodología participativa. Esta será una cuestión que se nos plantea como fundamental en tanto que nos situemos en la situación docente, y veamos que la encrucijada que se nos presenta es por un lado, aumentar el conocimiento del alumnado sobre los temas que se trata, lo que implica hacerles partícipes de cuestiones que no conocen y que son nuevos para ellos. Pero por otra parte, nos vemos en la necesidad de fomentar la activación y participación de los alumnos en su propio proceso de conocimiento, intentando que ellos mismos se impliquen en los conocimientos y procedimientos que se intenta que desarrollen.

La tensión que estas dos intenciones paralelas y en alguno momento, un tanto contradictorias, tendrán que gestionarse desde el ámbito metodológico tendiendo al desarrollo de una metodología basada en la lección magistral participativa., que, sin renunciar a ninguna de las dos voluntades planteadas, sea capaz de integrarlas de manera equilibrada. Esta metodología se basará en el desarrollo de lo expositivo atendiendo a ciertas cuestiones que abren y convierten en común el discurso del docente. Se tratará de establecer relaciones entre temas facilitando la intervención, realizando continuas distinciones y semejanzas que puedan utilizarse como herramientas clasificadoras de los discursos. Se tratará también de recurrir a ejemplificaciones constantes de los contenidos para clarificar y profundizar en los contenidos de un modo ameno e interesante, que recurra en último término a la reflexión sobre las consecuencias prácticas que implican los conocimientos y los discursos. En último término, se tratará de conseguir que los contenidos se comprendan de un modo abierto y discursivo, que se conviertan en algo en lo que el alumno esté implicado. Este es el primer reto al que nos enfrentamos en el ámbito metodológico.

El segundo par de conceptos que enmarcarán el desarrollo del ámbito metodológico serán los que conforman la problemática entre el trabajo individual y el trabajo en grupo. Esta problemática se plantea en unos términos parecidos a los de la problemática anterior en tanto que no es posible ni deseable renunciar a ninguno de los dos modos de trabajo. La preocupación fundamental por este problema vendrá reflejada en el desarrollo de la propuesta de innovación, en tanto que dicha propuesta se desarrollará en base a una metodología participativa grupal. En cuanto al trabajo individual, será una parte fundamental de la materia, y se trabajará mediante la realización de actividades individuales como las que se han ido proponiendo en el desarrollo de las unidades. En este sentido, como se ha dejado ver en dichos ejemplos de actividades, el trabajo con lo textual será fundamental, y se hará uso de diversos tipos de materiales dentro del material textual, así como de recursos relacionados con la imagen y con la propuesta de innovación.



## **Recursos y materiales.**

Los materiales serán también de variado tipo, en función de la variabilidad y multiplicidad de las metodologías. Como ya hemos referido, los dos recursos básicos que se utilizarán constantemente en el desarrollo de las unidades serán el recurso textual en sus diversas formas y el recurso imagen, en su diversidad de formas y caracteres.

Los materiales que se utilicen dependerán de la selección concreta en cada unidad. Pero con objeto de dar una relación de los materiales más importantes podemos presentar los siguientes:

- Power Point, herramienta que será de gran utilidad en los diversos formatos, tanto para la proyección de imágenes o videos como para la elaboración de esquemas explicativos y conceptuales.
- Los materiales tradicionales de aula como la pizarra y la tiza serán herramientas muy prácticas que seguiremos usando de manera intensa en e aula, puesto que su utilidad en el desarrollo explicativo sigue siendo muy pertinente.
- El uso de las nuevas tecnologías, del aula de informática y de las plataformas como Moodle serán también una parte integrante de nuestro material.
- Los fragmentos de textos y las fotocopias de prensa y otros medios de comunicación serán también una herramienta fundamental que abrirá el elenco de materiales hacia un carácter pragmático de contacto con la realidad social.

## **Evaluación.**

Tomando como base el ya mencionado Real Decreto 1467/2007, el Decreto 75/2008 se establecen los siguientes criterios de evaluación para la asignatura de *Filosofía y ciudadanía*:

1. Reconocer y explicar con precisión y rigor la especificidad de la filosofía distinguiéndola de otros saberes o modos de explicación de la realidad, diferenciando su vertiente teórica y práctica, centrándose en las preguntas y problemas fundamentales.
2. Razonar con argumentaciones bien construidas, realizando un análisis crítico y elaborando una reflexión fundamentada en torno a los problemas filosóficos, tanto teóricos como prácticos.
3. Exponer argumentaciones y componer textos propios en los que se logre una integración de las diversas perspectivas y se avance en la formación de un pensamiento autónomo.
4. Utilizar y valorar el diálogo como instrumento de búsqueda de una definición colectiva de la verdad, como proceso de construcción de aprendizajes significativos, y

como herramienta indispensable para la convivencia y el trabajo cooperativo, reconociendo y practicando los valores democráticos intrínsecos del diálogo: el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, el civismo, etc.

5. Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos, sociológicos, y políticos, u otros, y comunicarla oralmente y por escrito, utilizando los recursos proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación.

6. Analizar y explicar las características específicas de lo humano como una realidad compleja y abierta, profundizando en las diferentes dimensiones que los constituyen y en las diversas concepciones filosóficas que lo han definido hasta hoy.

7. Identificar y valorar la naturaleza de las acciones humanas en tanto que libres, responsables, normativas y transformadoras.

8. Distinguir y valorar las ideas filosóficas que han contribuido en distintos momentos históricos a definir la idea de ciudadanía, desde la Grecia clásica hasta el mundo actual, haciendo énfasis en la Ilustración y en la fundamentación histórica de los Derechos Humanos, así como las discriminaciones que han sufrido diferentes colectivos a lo largo de la historia, especialmente las mujeres, para acceder a la ciudadanía.

9. Reconocer y analizar los conflictos, logros, dificultades, cambios y retos más importantes que contextualizan la actividad socio-política del ciudadano y la ciudadana en las complejas sociedades actuales, manifestando una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales o situaciones de discriminación.

10. Señalar y describir las diferentes teorías acerca del origen del poder político y su legitimación, identificando en especial las que fundamentan el Estado democrático y de derecho, y analizar los modelos de participación y de integración en la compleja estructura social de un mundo en proceso de globalización.

Estos criterios se entenderán como requisitos evaluativos que el alumno deberá satisfacer de un modo general. Ha de comprenderse que en cada Unidad didáctica, la evaluación dependerá del nivel de satisfacción de los objetivos de dicha unidad, que consideramos, son lo suficientemente concretos y operativos como para que no sea necesario reformularlos en términos de evaluación. Tendremos presente el hecho de que no se evalúa solamente un conocimiento específico sino que también se evalúan ciertas capacidades procedimentales y destrezas, así como ciertas cuestiones de tipo actitudinal como la responsabilidad, la concienciación, el respeto o la tolerancia. La cuestión aquí es la problematicidad que presenta la evaluación de dichas cuestiones en tanto que su relación con el contenido es tan directa como compleja. Nuestra manera de enfrentar esta problemática dependerá en gran medida del uso de diversos procedimientos evaluativos que explicitaremos a continuación.

El primer procedimiento, que tendrá como objetivo primordial el de evaluar la comprensión y asimilación conceptual consistirá en el uso de pruebas escritas, ya sea

mediante el desarrollo de exámenes de tipo test como exámenes con preguntas a desarrollar, análisis de casos o comentarios de textos, buscando con ello la comprobación de la asimilación y desarrollo de no solo de conocimientos estáticos sino de procedimientos formales como la capacidad de síntesis, el razonamiento, la corrección y articulación del discurso, la identificación y clarificación conceptual etc. Así, se tendrá también en cuenta la corrección ortográfica y gramatical como valor relevante. A respecto de estas pruebas, se contemplará la realización de una por Unidad didáctica cada una con el mismo peso en la nota final de la evaluación.

El segundo procedimiento tendrá que ver con la observación del proceso de elaboración, así como la recogida y corrección de los ejercicios y actividades que se vayan desarrollando a lo largo de las diversas unidades, tanto si se desarrollan en el aula como si se realizan fuera de éste. La valoración de su realización así como de su calidad se utilizará como medida o solo de comprensión y asimilación conceptual, sino también como medida de aspectos procedimentales y actitudinales como la constancia o el nivel de inmersión e implicación en los asuntos y tareas. Se incluirán en este procedimiento la valoración las pruebas referentes a la propuesta de innovación.

En último lugar haremos referencia un tercer elemento evaluativo que tendrá que ver con la observación y anotación periódica por parte del profesor de las cuestiones referentes al nivel de participación, así como al tipo de actitudes desarrolladas por el alumnado en el aula. Para esta finalidad, el profesor tendrá un cuaderno de notas del profesor con un pequeño registro por alumno.

### **Criterios de calificación.**

Cada procedimiento evaluativo tendrá una repercusión en la elaboración de la calificación numérica de la asignatura en función de la siguiente tabla de correspondencias:

| <b>Instrumento</b>                               | <b>Porcentaje en la Calificación</b> |
|--|--------------------------------------|
| Exámenes y pruebas por escrito                   | <b>60%</b>                           |
| Trabajos y actividades individuales y por equipo | <b>35%</b>                           |
| Observación docente y anotaciones periódicas     | <b>15%</b>                           |

### **Mínimos para la calificación positiva**

#### **Contenidos mínimos**

- El concepto de Filosofía y su parentesco y diferencias con el concepto de Ciencia.
- La verdad y sus tipos. Los criterios de verdad. Las teorías principales sobre la verdad.
- La vertiente práctica de la Filosofía: el reino de la libertad y el deber.

- Los temas fundamentales de la Filosofía.
- La constitución biológica del ser humano. El proceso de hominización.
- La naturaleza social del ser humano, su desarrollo cultural.
- El ser humano a la luz de la Filosofía: las principales doctrinas al respecto.
- Las principales teorías éticas y sus respuestas a los retos del mundo contemporáneo.
- La génesis histórica del concepto de Ciudadanía.
- Teorías fundamentales sobre el origen del poder político.
- El concepto de estado, su desarrollo y sus diversas modalidades
- El concepto contemporáneo de Democracia, su defensa de los derechos humanos y su relación con los grandes medios de comunicación.

#### **Actitudes mínimas.**

- Valoración de la Filosofía como garante de un enfoque racional y crítico de la realidad cuyo objetivo es la aclaración y mejora de las cuestiones y circunstancias.
- Adopción de una actitud de respeto hacia el otro, con el que ha de construirse una convivencia pacífica y cooperante.

#### **Recuperación de la asignatura.**

La recuperación de la asignatura será abordada con el mismo procedimiento en cualquier caso, ajustándose a un mínimo de criterios de razonabilidad y casuística. En primer lugar, hemos de mencionar que se realizarán evaluaciones de recuperación por trimestre que llevarán el mismo procedimiento que la evaluación corriente en los casos que sea aplicable la valoración calificada de la evaluación continua y los trabajos. Si alguna de las dos no es aplicable, la recuperación será la misma que para la asignatura completa, con la diferencia del volumen de contenidos que se deba de integrar.

La metodología de recuperación consistirá en la evaluación de dos pruebas. Por un lado se elaborará un ensayo por cada uno de las Unidades didácticas, con un volumen y diseño a determinar por el docente. Por otro se hará una prueba escrita que integre el contenido de la signatura en función del tipo de recuperación.

#### **Tabla de recuperaciones**

| <b>1ª Evaluación</b> | <b>2ª Evaluación</b> | <b>3ªEvaluación</b> | <b>Curso Completo</b> |
|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
| Trabajos 40%         | Trabajos 40%         | Trabajos 40%        | Trabajos 40%          |
| Examen 60%           | Examen 60%           | Examen 60%          | Examen 60%            |

## Atención a la diversidad.

En cuanto a la atención a la diversidad habremos de tener en cuenta los diversos ritmos de aprendizaje, así como las diversas situaciones del alumnado para adaptar los contenidos de las unidades didácticas, así como las exigencias en cuanto a los ritmos de trabajo y la profundización de dichos contenidos. Ante las posibles situaciones diversas que se nos presenten, entendemos que lo principal es hacer referencia a la flexibilidad inherente de la programación, y su dependencia de tales condiciones. Con éste propósito, haremos referencia a tres aspectos principales a los que tenderemos como medidas de atención y gestión de las diversidad.

En primer lugar, trataremos de diversificar las actividades a lo largo de cada unidad. Actividades como identificar situaciones problemáticas, plantear y solucionar problemas, discutir puntos de vista, emitir hipótesis, analizar resultados y formular conclusiones por parte de las alumnas y los alumnos ayudarán a que la gestión grupal inclusiva acepte la diversidad, profundizando en el desarrollo de una actitud positiva frente a las diferencias.

Se tomará también como medida de atención a la diversidad el hecho de realizar trabajos de modo cooperativo y grupal. En concreto se comprenderá que la gestión y selección por parte del profesor de grupos flexibles, permite un reparto de roles en los que las diferentes capacidades de las alumnas y los alumnos, juntamente con sus intereses, encontrarán un acomodo perfecto. La tarea realizada en el equipo por cada individuo no se diluye en el anonimato, sino que queda valorada y resaltada por todos los demás compañeros y compañeras.

En último lugar, se comprenderá la necesidad de presentar diferentes actividades de refuerzo, consolidación y ampliación lo largo de cada unidad que den cabida a los diversos niveles de profundización y comprensión. Con las actividades de refuerzo se atiende a los contenidos, destrezas y competencias que se identifican como básicos para el alumnado con mayores dificultades. Las actividades de consolidación atienden a un nivel de profundidad mayor siendo características de un nivel medio. Las actividades de ampliación se presentan con la finalidad de profundizar en los contenidos a través de conceptos relacionados, o bien de aplicaciones a contextos diferenciados que implican la puesta en acción de las competencias adquiridas a un nivel de desarrollo alto.

## **Bloque III. Propuesta de innovación.**

### **Enmarque teórico y justificación del proyecto.**

En cuanto al enmarque teórico del que partimos para proponer la innovación, hemos de hacer referencia al tipo de metodología que se tomará como la base del proyecto, puesto que el hecho mismo de plantear dicha metodología se entenderá como una enmarcación teórica.

Así, el punto central de nuestro enmarque teórico será el recurso a una metodología basada en estrategias de pensamiento visual, más conocidas bajo las siglas VTS (Visual Thinking Strategies). Esta metodología se viene desarrollando en diferentes ámbitos relacionados con la educación, aunque su aplicación más extendida es la aplicación en los museos, pues es éste en parte su núcleo germinal. Y es que el nacimiento de ésta metodología está estrechamente vinculado con el MoMA neoyorquino (Museum of Modern Art), y su ex-director del Departamento Educativo Philip Yenawine, que en colaboración con la psicóloga Abigail Housen, especialista en el desarrollo del pensamiento estético, desarrollaron éste tipo de metodología para aplicarla en los museos. Si bien, desde los años 80 que se desarrolló, ésta metodología ha ido aplicándose a diversos campos, y desde los museos, ha saltado a su aplicación en centros educativos de todo tipo y nivel educativo.

La metodología está diseñada para que el recurso fundamental sean obras de arte. Pero nosotros sustituiremos este concepto mediante el concepto más abarcativo de imagen. No todo lo que es una imagen es considerable como arte, pero toda presentación de lo artístico en el aula se realizará utilizando la vía de la imagen. A nuestros efectos no supondrá un grave problema la sustitución del material artístico por el material “imaginario” o de imágenes, ya que la imagen que se utilice será siempre adecuada para la puesta en práctica de nuestra metodología.

La primera característica de esta metodología del VTS es que parte del cambio total del rol tradicional del profesor-ponente. El profesor motiva la observación de una o varias imágenes, formula preguntas y fomenta un debate. No se trata de la exposición lineal de contenidos de una materia en el aula, sino la renovación y activación de dichos contenidos en un debate en el que se fomente el espíritu crítico y creativo. La libre interpretación y la combinación de ésta con la referencia a la información que se maneja. Intentando desarrollar las capacidades de observación, reflexión, análisis y especulación.

En una lección que se adecue a la metodología VTS, todos los alumnos tendrán la oportunidad de observar y reflexionar ante una imagen expresando sus ideas sobre ella. Serán conscientes de que se les escucha y de que se tienen en cuenta sus ideas y

aportaciones. Su relato en público les pondrá en el camino de la búsqueda en grupo de los significados y aspectos relevantes de la imagen.

El profesor tendrá cuatro funciones principales para que se desarrolle la lección:

Lo primero será el uso de unas preguntas que fomenten un proceso dinámico de observación. La elaboración de las preguntas será fundamental para que los alumnos se esfuercen y se motiven, al tener un punto de partida para reflexionar, así, en cierto sentido se verá la pregunta como una delimitación.

Escuchar las respuestas e interpretaciones del alumnado reelaborando y reestructurando las respuestas del alumnado de forma que se clarifique lo que el alumno quiera decir. Se parte de la idea de que todo el alumnado, en mayor o menor medida tiene una idea o preconcepción de lo que se debate, por lo que se atenderá a todas las intervenciones, de un modo que el reparto de atención sea lo más equilibrado posible.

En tercer lugar el profesor deberá ayudar al encauzamiento del debate partiendo de las opiniones que salgan de los propios alumnos, ayudando a posicionarse siendo capaces de sintetizar una gran variedad de puntos de vista. Por último, y en relación con esto, el docente deberá motivar al alumnado para permanecer abierto a nuevas idas e interpretaciones, esforzándose en buscar informaciones y argumentaciones más allá de las informaciones y argumentaciones propias.

Así, como apuntábamos, el profesor no será el centro de la lección, aunque si será el que marque el ritmo y gestiones de manera ordenada el debate a partir de la imagen.

## **Problemática, contexto y ámbito de aplicación.**

### **El Contexto.**

El I.E.S. La Corredoria es un instituto de una zona del extrarradio urbano de la capital asturiana. La Corredoria es una localidad urbana con una población de alrededor de 15.000 habitantes, que ha sufrido una gran transformación, pasando de ser una zona prácticamente rural sobre los años 60, a convertirse en una zona fundamentalmente urbana.

Es un centro relativamente nuevo (alrededor de 7 años en funcionamiento). Mucho de su personal docente viene del anterior centro de medias de la zona, que estaba más orientado a la Formación Profesional. Ahora, el centro ofrece los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, además del Bachillerato en sus modalidades de tecnológica, humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales.

La situación de éste centro es peculiar en cuanto al tipo de alumnos se refiere, puesto que engloba una gran multiplicidad de orígenes y situaciones culturales diversas. El centro tiene sobre 600 alumnos. De éstos, más de 50 son de etnia gitana (concentrados sobre todo en los cursos de primero y segundo de la ESO. Hay también una gran cantidad de alumnos inmigrantes, sobre todo de países sudamericanos, aunque también de originarios de países de Europa del Este.

Esto hace que la problemática y complejidad del instituto aumente al verse en la necesidad de gestionar esa amplia gama de diversidad, pese a que siempre se intenta tanto desde la directiva y la jefatura de estudios como de los diversos departamentos (sobre todo desde el departamento de orientación) de hacer ver al alumnado el lado positivo de ésta.

En cierto sentido, esta gran diversidad hace que el centro tenga muchas relaciones con las diversas asociaciones culturales del entorno, desde asociaciones de etnia gitana, a asociaciones de vecinos, u otras instituciones como el Centro Alfalar. Existe una comunicación fluida, tanto dentro de la estructura del propio centro, entre los diversos departamentos y otras figuras (Consejo Escolar, Grupos de trabajo, Jefatura de estudios etc.) como con otras instituciones.

### **El ámbito Curricular.**

En cuanto al ámbito curricular en el que se plantea enmarcar la propuesta de Innovación, atenderemos a la asignatura de Filosofía Y Ciudadanía, que se enmarca dentro del Primer curso de Bachillerato. Es una asignatura común, por lo que no importa el tipo de Bachillerato que se elija, puesto que se imparte en todas las modalidades. En nuestro caso habrá tres modalidades de Bachillerato (Tecnológico-Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales) por lo que tendremos tres grupos diferentes.

Esto en parte lleva a ser uno de los cursos en los que el departamento de Filosofía tiene más repercusión. Es una asignatura con tres horas semanales. Por un lado tiene el inconveniente de ser una asignatura de primer curso de Bachillerato, curso al que los alumnos llegan con cierto grado de desorientación al respecto de lo que supone cursar dicho nivel académico. Esto es una desventaja en la medida en que muchos de los alumnos no respondan a los mínimos exigibles para dicho nivel educativo, y permanezcan en él por una cuestión inercial. Esto complica un poco el llevar a cabo un proyecto educativo participativo.

Pero por otro lado, tiene la ventaja de ser una asignatura enmarcada dentro de una perspectiva bastante abierta. Comparándola con la Historia de la Filosofía del segundo curso de Bachillerato, tiene la gran ventaja de que la presión es mucho menor debido a que en ésta última, la PAU es una exigencia en ocasiones estresante y que se presenta



produciendo la limitación de las cuestiones metodológicas a una perspectiva más tradicional.

En cuanto a la definición legislativa del ámbito curricular, es interesante hacer mención al Real Decreto 1467/2007 en el que se identifica como primer contenido común el tratamiento, análisis y crítica de la información, recalcando la importancia del debate y la participación en el mismo mediante la exposición razonada y argumentada del pensamiento propio. Hacer referencia a ésta cuestión es muy pertinente en tanto que nuestra innovación tomará el debate como procedimiento fundamental.

### **El problema**

La problemática actual del centro se centra en la resolución de cuestiones urgentes en los primeros cursos de la ESO relacionadas sobre todo con temas de disciplina y de promoción. Los resultados porcentuales del centro en cuestiones de calificación están significativamente por debajo de la media asturiana.

Pero que la problemática más acuciante del centro aparezca en dichos primeros cursos, no significa que en lo tocante al ámbito para el que se propone la innovación, los tres cursos de primero de Bachillerato, no existan problemáticas de un calado tan relevante como las mencionadas.

Uno de los problemas que se reconocen en el Bachillerato es la dificultad del alumnado, por norma general, para enfrentarse a los textos, a su comprensión, sintetización y análisis. Es esta una cuestión que no solo se identifica en la asignatura de Filosofía y Ciudadanía, sino que aparece en la mayoría de materias, sobre todo en aquellas en las que el recurso al lenguaje textual es más necesario y frecuente. De hecho el Grupo de trabajo por Competencias, que se enmarca en el centro dentro de su participación en el Contrato Programa<sup>1</sup>, identifica la necesidad acuciante en el centro de poner énfasis en el trabajo desde todos los departamentos de dos competencias: la competencia en autonomía e iniciativa personal (haciendo referencia a la necesidad de la mejora del clima de aula de los cursos de la ESO) y la competencia lingüística.

La motivación del alumnado, o más bien la falta de motivación del alumnado de 1º de Bachillerato también es reconocida como un problema por parte del profesorado. Pese a que el Bachillerato no es una formación obligatoria, un porcentaje significativo de los alumnos acuden a clase con un alto grado de desmotivación y desinterés. No es esta

---

<sup>1</sup> Un programa institucional en el que participa en el centro y que tiene como base la formación del profesorado y el cambio metodológico como pilar de la mejora educativa.

tampoco una cuestión específica de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía, pero sí que se deja ver claramente en ella.

A éste respecto podemos citar los datos recabados en Seguimiento Evaluativo de la PGA del IES La Corredoria de enero de 2014 referentes al nivel de resultados académicos. Concretamente, en el curso de 1º de Bachillerato, en el que el 52,1% de los alumnos suspenden en la primera evaluación del presente curso 2 o más de 2 asignaturas. Es interesante señalar que, el 21,1% de los alumnos de éste curso suspenden más de 5 asignaturas en la primera evaluación.

Es cierto que los resultados académicos no vienen unidos a un único factor, sino que son el producto de una complejidad de cuestiones y factores que se nos escapan. Pero si que podemos tomar la motivación como factor, aunque no único, ciertamente relevante a la hora de reflejarse en los resultados.

Si partimos de una definición de motivación en el sentido de que ésta se entienda como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Tenemos que un alumno motivado hacia las conductas relativas al ámbito académico activaría y mantendría procesos dirigidos a dicho tipo de conductas académicas. Por lo tanto, es fácil suponer que un alumno motivado es un alumno con un rendimiento académico más alto que aquel alumno que no está motivado.

Si tomamos los datos de fracaso escolar que han sido presentados, es fácil suponer que un porcentaje significativo del alumnado no está motivado hacia las cuestiones académicas y el aprendizaje de las diversas materias que componen su ámbito de estudio.

No podemos asegurar que la motivación sea el factor fundamental que aparezca reflejado en el fracaso escolar. Pero sí que podemos afirmar la existencia de cierta relación causal entre rendimiento y motivación. Y es esta relación causal la que nos permite proponer la mejora de la motivación como un aspecto central de nuestra propuesta.

### **Nivel de actuación.**

Con objeto de plantear la motivación desde la base del ejercicio docente, la innovación se plantea a nivel de aula. Podría decirse que es una innovación en los ámbitos del qué y del cómo de la asignatura, por lo cual, se podría ver como una cuestión de metodología y de selección de contenidos, más que como una cuestión organizativa. Se plantea el uso de la imagen como vehículo conductor de la asignatura. Como herramienta de enganche entre los contenidos teóricos de la asignatura por un aparte, que muchas veces pueden resultar complejos y abstractos, y la cultura de la imagen que se entiende como realidad del alumnado.

### **Conocimiento de los grupos.**

Al plantearse la innovación en el marco de una asignatura obligatoria de 1° de Bachillerato, se piensa en su aplicación en los tres grupos ya mencionados en los que se divide dicho curso en nuestro centro. El grupo de ciencias naturales (CC), el grupo de ciencias sociales (CS) y el grupo mixto en el que se unen alumnos que cursan el bachillerato tecnológico y el de humanidades (TH).

En primer lugar tenemos al grupo de Bachillerato de Ciencias (CC). Es el grupo más equilibrado tanto en actitud en el aula como en rendimiento. Son 28 alumnos de los cuales 20 suspenden menos de dos asignaturas. El clima de aula en este grupo es muy abierto y relajado, hay una actitud positiva ante el trabajo, así como un particular interés de algunos de los miembros del grupo en los temas relacionados con la asignatura, lo que hace más interesantes las clases y genera un ambiente saludable de activación y circulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar hablaremos del grupo de Bachillerato de la modalidad Ciencias Sociales (CS). Este grupo tiene una tasa de aprobados bastante inferior a la del grupo anterior. De un total de 18 alumnos, el 44,5% suspende 2 o menos asignaturas. El perfil académico del alumnado de este grupo es un perfil medio. Hay buen clima en el aula aunque es cierto que dan muestras de estar menos motivados y activos en el aula que el grupo anterior. Pero, pese a cierta falta de motivación y cierta sensación de estaticidad en el aula, los alumnos son en general responsables, respetuosos y generan un ambiente estable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque quizás menos activo de lo que sería necesario.

El tercer grupo es grupo mixto, en el que se juntan dos modalidades de Bachillerato, la modalidad de Humanidades y la modalidad de bachillerato Tecnológico. (TH). Este grupo tiene los resultados más bajos de los tres grupos de Bachillerato. Son 25 alumnos, de los cuales suspenden menos de dos asignaturas tan solo el 36%. El grupo puede llegar a ser activo y a rendir adecuadamente en las clases, pero es muy difícil mantener un ritmo constante sobre todo de activación, y mantener la concentración sobre un tema es una tarea compleja. La falta de motivación y la consecuente distracción son también un problema en el funcionamiento del grupo.

Aunque ciertamente vemos diferencias existentes entre los tres grupos, los problemas que se plantean como punto de partida de la innovación (motivación y carencias en la competencia lingüística) son eminentemente comunes a los tres grupos, por lo que si bien en la aplicación concreta de la innovación pueda variar algún matiz, el planteamiento general es aplicable a los tres grupos.

### **El Cambio en el ámbito docente.**

El ámbito central al que afecta nuestra propuesta es el ámbito docente. Y el efecto de nuestra propuesta en éste ámbito se centra como ya hemos comentado en la aplicación de una metodología basada en las Estrategias de Pensamiento Visual. No se trata de

cambiar la metodología por completo, aplicando las VTS en todas las clases del curso, sino que, como veremos en el cronograma, se aplicara esta metodología en algunas sesiones de manera periódica. El modo en que concretamente afectará la aplicación de las VTS lo veremos en el apartado correspondiente a la metodología.

Podemos aun así, podemos reiterar que la aplicación de esta metodología supondrá un cambio radical en el enfoque docente tradicional. El papel del docente se transformará, en tanto que pasará a un segundo plano al menos en cuanto a intervención directa y exposición de contenido en el aula. Será más bien un facilitador de discursos. Más una guía para conocer que un elaborador de conocimientos. Pero esto no significa tampoco que su trabajo disminuya o pierda interés. El trabajo de selección y análisis previo de las imágenes, de guía activo de los discursos, de reformulación de contenidos, de elaboración de preguntas, y en general de preparación de las sesiones será clave para la aplicación de nuestra propuesta.

Así, tendremos que lejos de ser un agente que pierda peso, el docente gana relevancia de un modo diferente, al tiempo que deja espacio para el alumno y su propia construcción de conocimiento.

En éste sentido, nuestra propuesta no sobrepasará el ámbito del trabajo docente y de aula, por lo que los agentes fundamentales implicados serán los docentes encargados de impartir las clases, y los alumnos que forman los diversos grupos.

## **Objetivos.**

### **Objetivos Generales.**

La propuesta de innovación tendrá dos objetivos generales:

1. Mejorar la motivación del alumnado hacia la asignatura de Filosofía y Ciudadanía mediante el recurso de la imagen y el pensamiento visual.
2. Mejorar diferentes aspectos de la Competencia en Comunicación Lingüística mediante el trabajo con imágenes y el pensamiento visual.

### **Objetivos Específicos.**

Los dos objetivos generales se desgranarán en la siguiente serie de objetivos específicos:

1. Aumentar el nivel de activación del alumnado en el aula.
2. Aumentar el número de intervenciones del alumnado en las clases así como la calidad de dichas intervenciones.
3. Generar expectativas equilibradas en el alumnado respecto de la asignatura.

4. Acercar el contenido de la asignatura a la vida cotidiana mediante la imagen.
5. Mejorar la comprensión y expresión oral mediante la participación en el debate.
6. Mejorar la comprensión y expresión escrita mediante la redacción de informes.

| <b>Objetivos Generales</b>  | <b>Indicadores</b>   | <b>Medidas</b>  |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivación del alumnado</li> <li>2. Competencia Lingüística</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejora de la actitud ante la asignatura.</li> <li>2. Mejora de la capacidad de expresión oral y escrita.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuestionarios de Motivación</li> <li>2. Calificación de las pruebas escritas</li> </ol>   |
| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Indicadores</b>   | <b>Medidas</b>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activación</li> <li>2. Intervención</li> <li>3. Expectativas</li> <li>4. Cotidianidad</li> <li>5. Comprensión y expresión oral.</li> <li>6. Comprensión y expresión escrita.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejora la atención en las clases.</li> <li>2. Aumento del número de intervenciones.</li> <li>3. Generación de expectativas ante la asignatura.</li> <li>4. Aplicación práctica de los contenidos</li> <li>5. Argumentaciones diversas y coherentes</li> <li>6. Adapta su lenguaje al receptor.</li> <li>7. Expresión gramatical y ortográfica correcta.</li> <li>8. Uso de una variedad lingüística adecuada.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración del docente</li> <li>2. Registro no exhaustivo del docente.</li> <li>3. Cuestionario</li> <li>4. Referencia a los contenidos en las intervenciones y pruebas escritas</li> <li>5. Valoración docente de las intervenciones en el aula.</li> <li>6. Valoración docente de las intervenciones en el aula.</li> <li>7. Pruebas escritas.</li> <li>8. Pruebas escritas.</li> </ol> |

### **Recursos materiales y formación.**

En referencia a los materiales de apoyo es pertinente comentar la existencia en el centro de carritos portátiles de proyección a los que el profesor puede recurrir en caso de que alguno de los elementos del aula comentados no funcione correctamente. Es importante en este punto hacer referencia a la necesidad de una comunicación fluida entre los

usuarios de dichos medios (profesorado) y los encargados de su mantenimiento (grupo de nuevas tecnologías).

El elemento fundamental será el uso de imágenes mediante la proyección (tanto imagen animada como fija). Por lo que los recursos fundamentales son el ordenador portátil del aula (con su paquete de software incluido), el proyector digital, la pantalla de proyección y los altavoces. Estos son todos elementos con los que todas las aulas del centro están equipadas. De hecho, la innovación sería un modo de dar uso, y por tanto rentabilizar estos materiales, que muchas veces son olvidados cumpliendo más una función ornamental que realmente práctica.

En cuanto a la necesidad de formación del profesorado ha de decirse que no es necesaria una formación específica en el contexto de la imagen ni en el uso de una metodología concreta más allá de la adecuación a ciertas pautas que el modelo de VTS propone como guía de las lecciones de aula. No obstante, siempre será recomendable la formación del profesorado en el ámbito de la imagen, sobre todo a la hora de realizar la selección de imágenes y la adaptación de ésta selección a los contenidos de las diversas unidades didácticas.

## **Metodología y desarrollo**

La asignatura se divide en tres grandes bloques de contenido, divididos en una serie de Unidades Didácticas cada uno, llegando a un total de 9 Unidades didácticas. Como vimos que la innovación consistirá en realizar una sesión por Unidad, veremos que el resultado del marco temporal de ésta se circunscribirá a un total de 9 sesiones. A continuación realizaremos una presentación de la correspondencia entre Unidades didácticas e imágenes de diferente tipo que se trabajarán en las sesiones.

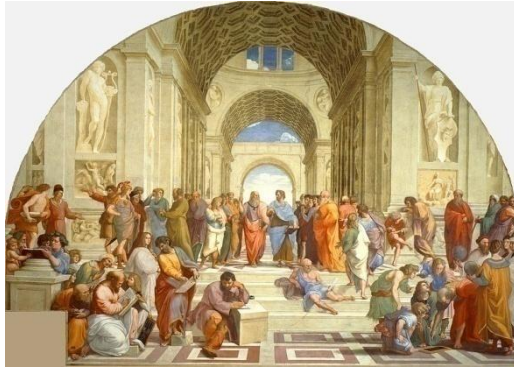
El desarrollo de nuestra propuesta de innovación recorre el marco temporal en el que se adscribe la propia asignatura de Filosofía y Ciudadanía. Es una asignatura a la que corresponde tres horas de docencia semanales durante los tres periodos evaluativos del curso. Nuestra propuesta se centra en la aplicación de la metodología VTS en el trabajo con imágenes a razón de una sesión por Unidad Didáctica impartida en el curso. De tal modo que su desarrollo se adecuará al desarrollo de la Programación Docente de la asignatura.

La sesión por Unidad Didáctica dedicada a la innovación será llevada a cabo en parte a modo de recapitulación y revisión de los conceptos tratados en el ritmo habitual de la asignatura.

## Bloque I. El saber filosófico y el conocimiento teórico.

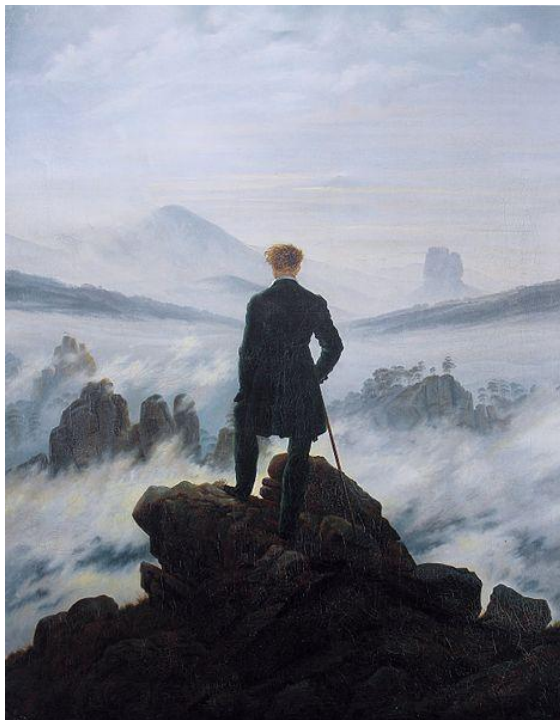
### Unidades e imágenes:

#### 1. El saber Filosófico



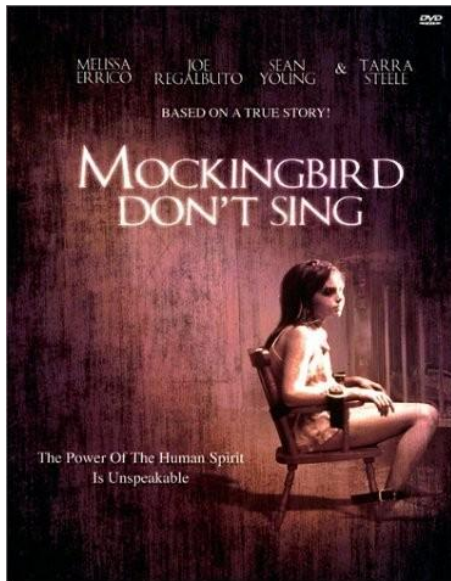
*La escuela de Atenas, de Rafael Sanzio*

#### 2. Grandes problemas de la filosofía



*El caminante ante el mar de niebla, de Caspar David Friedrich*

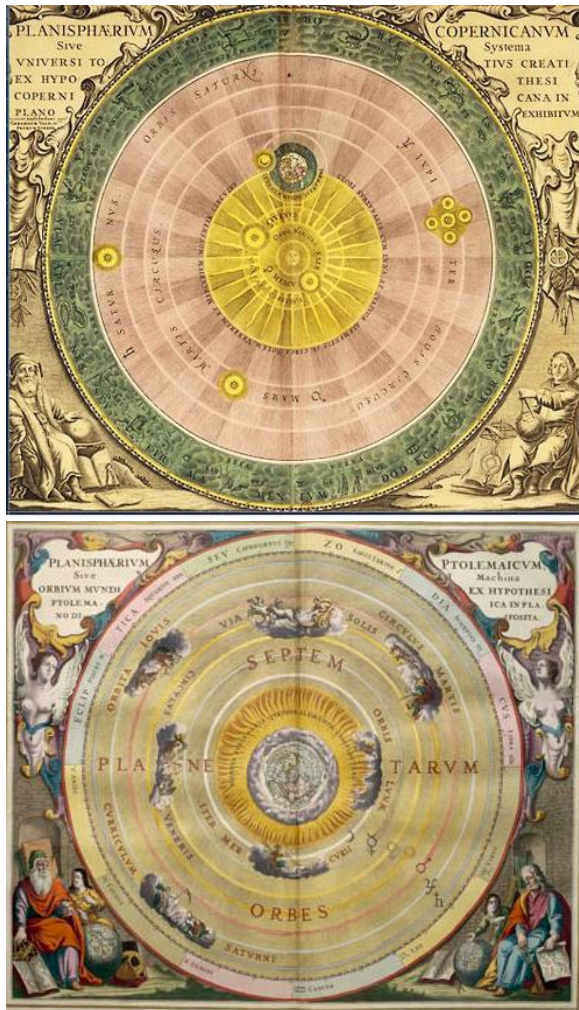
### 3. El saber científico



Selección de fragmentos de la película *Mockingbird Don't sing*, de Harry Blomley



#### 4. Ciencia y cosmovisiones

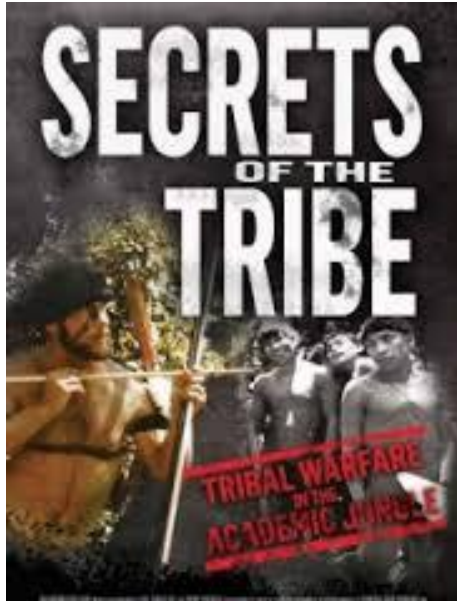


*El sistema copernicano y el sistema ptolemáico*

**Bloque II. El ser humano: persona y sociedad.**

**Unidades e imágenes:**

**5. La dimensión biológica, cultural y personal**



Selección de fragmentos del documental *Los secretos de la Tribu*, de José Padilha

**6. La dimensión social: individuo y sociedad.**



*Salón de baile en Arles*, de Vincent Van Gogh

### Bloque III. Filosofía política y moral.

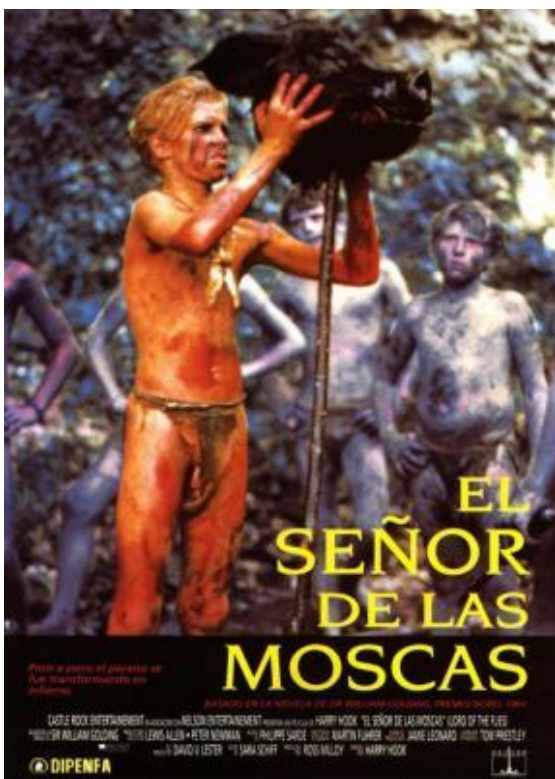
Unidades e imágenes:

#### 7. La moral y la ética: Libertad y responsabilidad.



*La libertad guiando al pueblo*, de Eugene Delacroix

#### 8. Origen y legitimidad del poder político.



Selección de fragmentos de la película *El señor de las moscas*, de Peter Brook.

## 9. Democracia y ciudadanía.



*Manifestación 1934*, de Antonio Berni

### Metodología

La metodología a emplear en las diversas actividades será la misma. Se seguirá el mismo procedimiento en cada sesión con la misma estructura. Podríamos pensar en que esto sería un problema atendiendo a que tenemos básicamente dos tipos de imagen. Por un lado tendríamos la imagen estática y por otro el medio audiovisual. Esto podría suponer la puesta en práctica de metodologías diversas, pero veremos que nuestra propuesta ve como viable la aplicación del mismo procedimiento, independientemente de que la imagen que tratemos sea estática o sea una selección de fragmentos o fotogramas de un todo audiovisual.

A continuación, procederemos a la descripción de la metodología común basada en las Estrategias de Pensamiento Visual que pondremos en práctica en las sesiones:

#### 1º Observación y reflexión.

Se partirá en cada sesión de la proyección de la imagen o conjunto de imágenes sobre las que girará la sesión. En éste primer momento, el alumno realizará una observación minuciosa, que dará pie al inicio de la reflexión a nivel individual.

#### 2º Descripción e interpretación.

Una vez realizada la observación, comenzará la descripción, en la que los alumnos tratarán de enumerar todos los elementos que se encuentren como relevantes, dándole un sentido propio a cada uno de éstos elementos.

Realizada la descripción se dará paso a la interpretación aunque bien es cierto que el ejercicio de descripción implica ya una selección de lo relevante, por lo que el debate probablemente ya de comienzo en el propio ejercicio de descripción.

### **3º Estrategia de preguntas.**

La estrategia por preguntas será el punto fundamental de nuestro ejercicio metodológico, puesto que serán la guía básica de estructuración que intentará fomentar y reconducir las intervenciones del alumnado. A éste respecto, las preguntas formuladas seguirán el siguiente orden:

#### *Preguntas principales.*

- ¿Qué veis aquí, en ésta obra?
- ¿Qué pensáis que está pasando aquí, en esta obra?

Estas dos preguntas inician el debate en tanto que responden a los dos factores ya comentados de la descripción y la interpretación. Son preguntas para iniciar el debate.

#### *Preguntas de desarrollo.*

- ¿Qué veis en la obra que os hace decir lo que decís?
- ¿Qué evidencia visual os hace decir eso?
- ¿Podrías desarrollar esa idea?

Estas preguntas permiten dar un pequeño paso a la atención del profesorado hacia un alumno en concreto, pero debe guardarse un equilibrio entre lo general y lo particular, para que todos participen en el desarrollo de la sesión, lográndose una construcción de significado tanto individual como colectivo.

#### *Preguntas de seguimiento.*

- ¿Observáis algo más?
- ¿Lo podrías describir con más detalle?
- ¿Pensáis que está pasando algo más?

Son preguntas formulables durante toda la sesión que pueden ayudar a los alumnos a esforzarse en revisar su visión y su opinión sobre las imágenes.

#### *Preguntas de intercambio.*

- ¿A quién le gustaría agregar algo a lo que ha dicho..?

- ¿Quién está de acuerdo?
- ¿Quién está en desacuerdo?
- ¿Alguien piensa algo distinto?

Con estas preguntas se trata de fomentar el debate, y el surgimiento de opiniones encontradas que lo enriquezcan. Además, se intentará promover mediante ellas el diálogo y la escucha. Partiendo de la opinión de un compañero del aula y ejerciendo la crítica y la creación de posturas.

*Preguntas específicas.*

- ¿Podrías relacionar lo que veis con lo tratado en la unidad didáctica?
- ¿Se vería reflejada alguna postura de las vistas e clase en la imagen?
- ¿Cuál creéis que sería la postura del autor de la imagen en la temática tratada en el aula?

Son preguntas que exigen un poco más de reflexión y de capacidad de análisis. Se les pide sobre todo relacionar lo visto en los contenidos de la Unidad Didáctica con lo que se observa, describe e interpreta en las imágenes.

**4º Resumen y conclusión**

A modo de cierre y recapitulación, el docente realizará un resumen de lo más relevante de la sesión, recalando las diversas posturas que se han ido tomando y las diversas interpretaciones de las imágenes.

Tras la recapitulación o resumen, el docente realizará una conclusión que desvelará los aspectos principales de los contenidos y posturas buscados en la imagen, y recapitulando las relaciones con los contenidos de la asignatura, para clarificar las cuestiones más relevantes. Con esto se pretenderá dar cierre a la sesión remarcando las conclusiones a las que se ha ido tendiendo en el desarrollo del debate.

**Cronograma**

**1er. TRIMESTRE: 16/09/2013-20/12/2013**

| Meses y semanas | SEPTIEMBRE |   |   |   | OCTUBRE |   |   |   |   | NOVIEMBRE |   |   |   | DICIEMBRE |   |   |   |
|-----------------|------------|---|---|---|---------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|-----------|---|---|---|
|                 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 1         | 2 | 3 | 4 | 1         | 2 | 3 | 4 |
| Unidad 1        |            |   | x | x | x       | x |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| Actividad 1     |            |   |   |   |         | x |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |
| Evaluación      |            |   |   |   |         | x |   |   |   |           |   |   |   |           |   |   |   |

|                              |  |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------------------------|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>inicial</b>               |  |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Unidad 2</b>              |  |  |  | x | x | x | x |   |   |   |   |   |
| <b>Actividad 2</b>           |  |  |  |   |   |   | x |   |   |   |   |   |
| <b>Unidad 3</b>              |  |  |  |   |   |   |   | x | x | x | x |   |
| <b>Actividad 3</b>           |  |  |  |   |   |   |   |   |   |   | x |   |
| <b>Exámenes y evaluación</b> |  |  |  |   |   |   |   |   |   |   | x | x |

**2º TRIMESTRE: 8/01/2014-10/04/2014**

| Meses y semanas<br>Unidades didácticas | ENERO |   |   |   | FEBRERO |   |   |   | MARZO |   |   |   | ABRIL |   |   |   |
|--|-------|---|---|---|---------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|
|  | 1     | 2 | 3 | 4 | 1       | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 | 3 | 4 |
| <b>Unidad 4</b>                        | x     | x | x | x |         |   |   |   |       |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Actividad 4</b>                     |       |   |   | x |         |   |   |   |       |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Unidad 5</b>                        |       |   |   |   | x       | x | x | x |       |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Actividad 5</b>                     |       |   |   |   |         |   |   | x |       |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Evaluación de seguimiento</b>       |       |   |   |   |         |   |   | x |       |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Unidad 6</b>                        |       |   |   |   |         |   |   |   | x     | x | x | x |       |   |   |   |
| <b>Actividad 6</b>                     |       |   |   |   |         |   |   |   |       |   |   | x |       |   |   |   |
| <b>Exámenes y evaluación</b>           |       |   |   |   |         |   |   |   |       |   |   |   | x     | x |   |   |

**3er. TRIMESTRE: 21/04/2014-23/06/2014**

| Meses y semanas<br>Unidades didácticas | ABRIL |   |   |   |   | MAYO |   |   |   | JUNIO |   |   |   |
|--|-------|---|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|
|  | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 1    | 2 | 3 | 4 | 1     | 2 | 3 | 4 |
| <b>Unidad 7</b>                        | x     | x | x |   |   |      |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Actividad 7</b>                     |       |   | x |   |   |      |   |   |   |       |   |   |   |
| <b>Unidad 8</b>                        |       |   |   | x | x | x    | x |   |   |       |   |   |   |
| <b>Actividad 8</b>                     |       |   |   |   |   |      | x |   |   |       |   |   |   |
| <b>Unidad 9</b>                        |       |   |   |   |   |      |   | x | x | x     | x |   |   |
| <b>Actividad 9</b>                     |       |   |   |   |   |      |   |   |   |       | x |   |   |
| <b>Evaluación Final</b>                |       |   |   |   |   |      |   |   |   |       | x |   |   |
| <b>Exámenes y evaluación</b>           |       |   |   |   |   |      |   |   |   |       | x | x |   |

## Evaluación de resultados

El procedimiento de evaluación será un factor importante a la hora de comprobar si la aplicación práctica de nuestra propuesta de innovación cumple en alguna medida con su cometido, satisfaciendo los objetivos planteados. Por esto, la evaluación será un momento importante en nuestra propuesta y estará compuesta de varios aspectos.

En un primer lugar, la evaluación estará dividida en dos partes fundamentales, cada una de las cuales atiende a la evaluación del cumplimiento o no de cada uno de los dos objetivos principales.

Por un lado tendremos la realización de cuestionarios de motivación (Anexos) relacionados con el grado de cumplimiento del primer objetivo de la propuesta, que se cumplimentarán por los alumnos en tres momentos; una evaluación de la motivación inicial, una evaluación de seguimiento, y una evaluación de la motivación final. Los momentos concretos se indican en el cronograma.

Además de esto, para evaluar el cumplimiento del primer objetivo, se tendrá en cuenta como factor relevante el número de intervenciones del alumnado en las sesiones. Por esto, el profesor deberá realizar un pequeño registro al final de cada sesión del número estimado de intervenciones. Con esto podremos comprobar si el número de intervenciones aumenta o disminuye a medida que se realizan las sesiones de nuestro proyecto. Se entenderá en aumento como un triunfo, en tanto que se toma el aumento de la participación en el aula como un indicador relevante del aumento en el grado de motivación del alumnado.

Por otro lado, atendiendo a la evaluación del cumplimiento del segundo objetivo general, que tenía que ver con la mejora de la competencia lingüística, el método evaluativo se dividirá en dos partes atendiendo a los dos aspectos principales de dicha competencia, el aspecto oral y el aspecto escrito.

Respecto al aspecto escrito, se propone la realización del alumnado de un breve ensayo de no más de un folio después de cada sesión de trabajo con imágenes, que entregarán al profesor el día siguiente a dicha sesión. El ensayo deberá integrar una reflexión sobre los temas, perspectivas e interpretaciones de la imagen o imágenes trabajadas, así como una integración de los contenidos trabajados a lo largo de la Unidad Didáctica correspondiente. En la evaluación de éstos ensayos se tendrán en cuenta:

- La aplicación práctica de los contenidos.
- La realización de argumentaciones diversas y coherentes.
- La corrección ortográfica.
- La corrección de las construcciones gramaticales.
- El uso de un vocabulario adecuado, variado y completo.



Para la evaluación de la mejora en la competencia lingüística en su aspecto oral, se tendrán en cuenta las intervenciones en las sesiones y en los debates de los alumnos. El docente realizará una evaluación continua, atendiendo sesión por sesión al desarrollo del alumnado en:

- La adaptación del lenguaje al receptor.
- La puesta en práctica de la escucha activa.
- La corrección en la expresión formal.
- La corrección y riqueza del lenguaje utilizado.

### **Síntesis valorativa.**

Se entenderá que la propuesta realizada tendrá efectos muy positivos en el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De algún modo, se trata de integrar una metodología que aboga por la participación directa del alumnado en los procesos de creación de información mediante el uso del debate y el diálogo, que es una de las fuentes principales en las que se basa el fundamento mismo de la asignatura en la que se pretende poner en práctica.

Además, el recurso de la imagen como punto de partida del debate y como referencia continua y marco desde el que interpretar, tenderá hacia el acercamiento de los procesos docentes a los lenguajes comunes del alumnado. Como ya se hizo referencia en la introducción, el lenguaje de la imagen es el campo natural de reflexión y de construcción de argumentación de las nuevas generaciones. La imagen ha ganado cada vez más relevancia en la construcción de imágenes de mundo, desde la Venus de Willendorf, pasando por la aparición de la fotografía, y llegando hasta la actual realidad virtual y multimedia, en la que la imagen es el contenido fundamental. Es por esto por lo que confiamos en la imagen como inversión motivacional.

En relación con esto, podemos ver que un punto fuerte puede ser el atractivo del planteamiento. Los alumnos parecen estar muy dispuestos a la aceptación de otros modos de trabajo que no sean los habituales. Por mi experiencia hasta ahora en estos grupos, siempre que utilizas un recurso relacionado con la imagen (imágenes de periódicos, fotografías, fragmentos de video) su participación en el debate que se plantea aumenta en comparación con su nivel de participación cuando el recurso es el uso de textos.

Pero, teniendo en cuenta esto, podemos ver desde ello un punto débil si atendemos a la dilatación excesiva en el tiempo de ésta metodología hasta el extremo de la normalización. Entendemos que, en parte, el aumento en el grado de motivación del alumnado que puede suponer esta metodología depende de que se entienda como algo

novedoso, un modo de hacer al que no están acostumbrados. Pero si llegan a acostumbrarse a él, su interés en el ámbito motivacional brindado por su característica de novedoso se diluirá considerablemente. De ahí la necesidad y la intención de concebir nuestra propuesta como una innovación abierta, que pueda aceptar modificaciones y constantes implementaciones para mejorar el cumplimiento de los objetivos primordiales.

Nuestra propuesta afronta uno de los retos educativos de nuestro tiempo, en tanto que exige el cambio en el modelo de docencia y en la manera de comprender la educación. Por tanto, es probable que su aplicación se vea restringida en tanto que depende en gran medida de la actitud y predisposición del profesorado. Esta propuesta supone una considerable carga de trabajo al docente, así como la exigencia de unas capacidades en el ámbito socio-afectivo y comunicativo que no todos los profesores están dispuestos a desarrollar.

La parte más importante al fin y al cabo es la aplicación real en el aula, lo que uno como docente haga en el aula, como trabaje los materiales y como sepa gestionar el clima del aula. A veces no es tan importante la innovación en el uso de recursos materiales (TICs) o en cuestiones de organización y cooperación con otras entidades, sino que lo que marca la diferencia de una propuesta innovadora puede ser más bien el ritmo que se le dé a la propuesta dentro del contexto aula, y en general el trabajo docente y la implicación del alumnado en el aula.

Como vemos, considerar la acción innovadora en el ámbito fundamental del trabajo de aula tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Pero de todos modos confiamos en la existencia de profesionales capaces, así como en la viabilidad de la propuesta en tanto que sencilla, realista, abarcable y aplicable.

## **Conclusión general.**

A modo de cierre completo de la tarea que hemos desarrollado en éste trabajo, podemos realizar una pequeña reflexión que será pertinente en cuanto que se entienda como amarre o lazada final a las intenciones iniciales de nuestro trabajo. Y es que, volviendo a las pretensiones que referíamos en el primer bloque que correspondía a la reflexión o memoria de las prácticas, en el que hablábamos de una voluntad global principal de nuestro trabajo por buscar un ajuste mayor entre el ámbito de lo intencional y el ámbito de lo práctico, creemos poder reconocer que dicha intención inicial ha quedado reflejada y soportada en el desarrollo del trabajo.

Por un lado, creemos que la programación se ha desarrollado ateniéndose a dicho criterio como cuestión fundamental, por lo que entendemos que, de darse el caso en el que nuestra programación se pusiera realmente en práctica, es más que probable que dicha praxis quede menos recortada y forzada que lo que es costumbre. Creemos que nuestro documento no ejercería una presión exacerbada, pero que sin embargo sería un hilo conductor lo suficientemente práctico y claro como para hacer justicia al buen sentido de lo sistemático al que hicimos referencia, desechando la rigidez y aceptando la amplitud, dando cabida al criterio docente como inter-organizador fundamental.

Por otro lado creemos que la coherencia y la pertinencia, entendidas como criterios fundamentales de la relación entre nuestra propuesta de programación y nuestra propuesta de innovación, han quedado suficientemente satisfechas. Juzgamos oportunamente la propuesta de actividades realizada en la programación, que se entendía como un modo de complementación de nuestra propuesta de innovación. Y entendemos que la relación entre ambas se sustenta tanto en dichas actividades como, de un modo general, en el criterio básico de ajuste a la praxis que hemos venido defendiendo a lo largo de todo el trabajo.

Confiamos en que dicho criterio de ajuste, entendido como un compañero inseparable de una pretensión de aplicabilidad que parte de un realismo bien entendido, sea meritorio de la oportunidad futura de una realidad a la que aplicarse, de un contexto en el que ponerse a prueba, donde aparezca la oportunidad de gestionar y afrontar con entusiasmo tanto las contradicciones referidas como aquellas que o bien por despiste, o quizás por falta de experiencia no se apreciaron o pasaron desapercibidas. Y sobre todo una realidad donde se presenten las contradicciones más inquietantes e interesantes a las que como futuros docentes (al menos en lo pretendido) no enfrentaremos, las que son propias de nuestra condición de futuro. Aquellas contradicciones que todavía están por venir.

## Referencias bibliográficas generales.

- Real Decreto 1467/2007, de 2 de Noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto 75/2008, de 6 de Agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato.
- Programación general Anual del IES La Corredoria aprobada en Claustro y en el Consejo Escolar celebrados el 9 de Octubre de 2013.
- Seguimiento Evaluativo de la Programación General Anual del IES La Corredoria de enero de 2014
- Programación Didáctica de Filosofía y Ciudadanía probada por el Departamento de Filosofía del IES La Corredoria para el curso 2013-14.

## Referencias Bibliográficas específicas.

- Tardy, M. (1978). El profesor y las imágenes. *Editorial Planeta, S.A. Barcelona.*
- Debray, R. (1998). Vida y muerte de la imagen, historia de la mirada en occidente. *España: Paidós.*
- Schara, J.C. (2002) La innovación educativa y la teoría de la imagen. *Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria.* Universidad Simón Bolívar. Consultado en 1 de Mayo en [http://es.scribd.com/Revista%20IUM%20\(USB\)/d/13757711-La-innovación-educativa-y-la-teoria-de-laimaen-Julio-Cesar-Schara](http://es.scribd.com/Revista%20IUM%20(USB)/d/13757711-La-innovación-educativa-y-la-teoria-de-laimaen-Julio-Cesar-Schara)
- Lastra, A.(2009) El cine nos hace mejores. Una respuesta a Stanley Cavell. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 6(1), 87-95.*
- Yenawine, P. (1999, September). Theory into practice: The visual thinking strategies. *In conference, Aesthetic and art education: A transdisciplinary approach, Lisbon, Portugal.*
- Housen, A., & Yenawine, P. (2001). VTS: Visual Thinking Strategies: Understanding the basics. VUE: Visual Understanding in Education.
- González, F. Estrategias de Pensamiento Visual. *Contemporánea. Revista gran Canaria de cultura. Las Palmas de Gran Canaria, N°1.*
- Font, V. (1994) Motivación y dificultades de aprendizaje en matemáticas. *SUMA, 17,10-16*

## Anexos.

### Cuestionario motivación intrínseca.

Nombre del alumno:

Curso:

Grupo. \_\_

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Cuanta más contenido de la asignatura nos den en clase, mejor: así mi formación será más completa.                          |   |   |   |   |   |
| 2. Para mí es más importante saber que soy una persona eficaz en mi trabajo que sacar buenas notas sin merecerlo.              |   |   |   |   |   |
| 3. Generalmente, estudio y leo más cosas que las que me dan en clase, pues siento curiosidad por aprender.                     |   |   |   |   |   |
| 4.-Si hay algo que no entra en el examen y es importante para mi formación, suelo interesarme por ello y lo estudio.           |   |   |   |   |   |
| 5. Prefiero que el profesor me exija mucho. Así me satisface más cuando supero la materia.                                     |   |   |   |   |   |
| 6. Me satisface el estudio por sí mismo, sin pensar en lo que trae consigo.  |   |   |   |   |   |
| 7. Estudio por curiosidad, no sólo por el aliciente de las buenas notas.   |   |   |   |   |   |
| 8. No me dejo influir por mis compañeros/as en mi organización académica, sino que soy yo el/la que me organizo personalmente. |   |   |   |   |   |
| 9. No necesito que haya gente conmigo estudiando, o que vea a los demás estudiar, para que yo estudie.                         |   |   |   |   |   |
| 10. Soy estudiante porque lo quiero realmente, no porque me obliguen mis padres.   |   |   |   |   |   |
| 11. Me motivan las cuestiones de estudio relativamente difíciles, pues así puedo demostrar mi competencia académica.           |   |   |   |   |   |
| 12. Estudio por aprender muchas cosas, no sólo pensando en satisfacer lo que esperan de mi mis padres o mis profesores/as.     |   |   |   |   |   |
| 13. Estudio por ser el/la que más cosas conoce de la clase, no sólo por el mero hecho de ser el/la “empollón/a” de la clase.   |   |   |   |   |   |
| 14. Cuando está explicando algo en clase y no lo entiendo, me preocupo de preguntar al profesor/a                              |   |   |   |   |   |

Para conocer tu motivación ante el estudio suma los puntos de las casillas marcadas en función del número de la casilla.

|            |                |
|------------|----------------|
| De 60 a 70 | MUY APROPIADA  |
| De 45 a 59 | APROPIADA      |
| De 30 a 44 | NORMAL         |
| De 16 a 29 | POCO APROPIADA |
| Hasta 15   | INAPROPIADA    |

## **Cuestionario Motivación Extrínseca.**

Nombre:

Curso:

Grupo:

Marca cada pregunta según creas que te defina con una **(V)** si es verdadero, con un interrogante (**¿?**) si es dudoso o con una **(F)** si es falso.

1. Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante los compañeros y compañeras de mi clase.
2. Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante (o una buena estudiante).
3. Los que más me aprecian no están satisfechos de mi dedicación al estudio.
4. Creo que mi nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros.
5. Yo sé que, aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen
6. Me interesa que mis compañeros conozcan que soy bueno en la asignatura.
7. Tengo la impresión de que aunque me dedicase mucho a estudiar, aprendería poco.
8. Tengo pocas aspiraciones profesionales.
9. Fracaso en los estudios aunque tenga buenos profesores.
10. Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar nunca
11. Asistir a las clases me trae malos recuerdos.
12. Me disgusta que el profesor nos pida opiniones sobre cómo queremos las clases.
13. Me encanta pasar desapercibido o desapercibida en clase.
14. Tengo pocos éxitos en las clases
15. En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente, estoy callado (o callada) o hablo de otras cosas.
16. Raramente puedo decir que disfruto en las clases.
17. Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor no me esfuerzo en intentar coger el hilo otra vez.
18. Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien suele ser por chiripa.
19. Me cuesta mucho interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica.
20. Con frecuencia en las clases estoy pensando en otras cosas.
21. Como siempre creo que en este curso aprenderé pocas cosas.
22. No tengo prestigio como estudiante.

### **Suma total de Puntos:**

Ten en cuenta que cada respuesta con V no suma, cada respuesta con ¿? Suma 1 punto, y cada respuesta con F suma 2 puntos.

**Niveles de motivación:**

Motivación Alta: entre 25 y 44 puntos.

Motivación Media: entre 14 y 25 puntos.

Motivación baja: menos de 14 puntos.