



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

Dimensión espacial en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Una propuesta de aula para habitar la filosofía.

**Spatial dimension in teaching-learning processes: A classroom
proposal to inhabit philosophy.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Unai Coto Suárez

Tutor: Pablo Huerga Melcón

Julio, 2020

ÍNDICE

I. RESUMEN.....	1
I. INTRODUCCIÓN.....	3
II. REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	5
1. Primer Semestre	5
1.1 Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	5
1.2 Procesos y Contextos Educativos	6
1.3 Diseño y Desarrollo del Currículum	7
1.4 Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía.....	8
1.5 Tecnologías de la Información y la Comunicación	9
1.6 Sociedad, Familia y Educación.....	10
2. Segundo Semestre	11
2.1 Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Académica	11
2.2 Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía.....	13
2.3 La Tierra a Través de Tiempo	13
3. Prácticum	15
4. Valoración general.....	16
III. PROGRAMACIÓN DOCENTE	19
1. Introducción	19
2. Objetivos de etapa	19
3. Objetivos específicos de la materia	20
4. Contribución de la materia a las competencias clave	22
5. Organización, secuenciación y temporalización de los contenidos	25
6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	31
7. Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado	53
8. Metodología y recursos didácticos	56
9. Medidas de refuerzo y de atención a la diversidad del alumnado.....	59
9.1 Plan de refuerzo para la recuperación y evaluación de la materia no superada	61
10. Propuesta de actividades complementarias.....	62
11. Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y el desarrollo de la programación docente.....	62
IV. Unidad Didáctica	64

1. Descripción	64
2. Objetivos didácticos	64
3. Contenidos	65
4. Competencias clave	66
5. Metodología	67
6. Temporalización y recursos	69
7. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	70
8. Rúbrica.....	73
V. Proyecto de innovación: Dimensión espacial en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Una propuesta de aula para habitar la filosofía.....	74
1. Introducción	74
2. Diagnóstico inicial.....	75
2. 1 Contextualización y ámbitos de mejora	75
2.1.1 Descripción del aula tipo	76
2.1.2 Encuestas de percepción.....	78
3. Justificación y objetivos de la innovación	80
4. Marco teórico	82
5. Desarrollo de la innovación	83
5.1 Elementos a implantar en el aula materia.....	85
5.1.1 Línea temporal.....	85
5.1.2 Filosofía en el presente.....	85
5.1.3 Materiales bibliográficos en el aula	85
5.1.4 Espacio de investigación	86
5.1.5 Democratización de la tarima	86
5.1.6 Mobiliario flexible	86
5.1.7 Espacio expositivo	88
5.1.8 La decoración del espacio como condición de habitabilidad	88
5.2. Agentes implicados	89
5.3. Materiales y recursos.....	90
5.4. Fases	92
6. Evaluación y seguimiento	93
VI. CONCLUSIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS.....	99
Anexo I. Rúbrica	99

Anexo II. Encuestas de percepción de la materia	103
Anexo III. Representación del aula materia y del aula ordinaria.....	109
Anexo IV. Cartel de presentación	111

I. RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster desarrolla un estudio y respuesta al espacio educativo concretado en el aula, exponiendo una propuesta de innovación docente como aula materia al servicio de las enseñanzas filosóficas, entendiendo el espacio como contenedor y contenido en sí mismo. Siguiendo las líneas de investigación en urbanismo y arquitectura, en virtud de las cuales la ordenación y materialidad del espacio presuponen un conjunto de valores e intereses implícitos, se construye una propuesta de aula democrática, flexible, abierta y habitable, en respuesta al aula tradicional observada durante el periodo de prácticas, y común al sistema educativo en general, definida por su escasa flexibilidad metodológico, su modelo autoritario, y su verticalidad. Además, el proyecto desarrollado responde a las condiciones de posibilidad del propio centro, aunando un conjunto de medidas y espacios de fácil implementación, aprovechando y redefiniendo aquellos recursos ya presentes en el aula normal.

Paralelamente, este mismo trabajo desarrolla una propuesta de programación docente para la materia de Filosofía en 1º de Bachiller, atendiendo principalmente al marco legislativo pertinente, e incorporando las posibilidades del proyecto de aula presentado. En conjunto, se construye así una propuesta educativa innovadora sobre la consideración del espacio como agente educativo.

Abstract

The present master's degree thesis develops a study and response to the educational space of the classroom, exposing a proposal of innovation as a classroom at the service of philosophical teachings, understanding the space as a container and content in itself. Following the lines of research in urbanism and architecture, by virtue of which the arrangement and materiality of space presuppose a set of implicit values and interests, the innovation develops a proposal for a democratic, flexible, open and habitable space, in response to the traditional classroom observed during the period of practice, and common to the educational system in general, defined by its scarce methodological flexibility, its authoritarian model, and its verticality. Furthermore, the project developed responds to the conditions of possibility of the center itself, combining a set of measures and spaces of easy implementation, taking advantage of, and redefining those resources already present in the normal classroom.

At the same time, this same work develops a proposal for a teaching program for the subject of Philosophy in the first year of secondary school, mainly taking into account the relevant legislative framework and incorporating the possibilities of the classroom project presented. As a whole, this innovative educational proposal is built on the consideration of space as an educational agent.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se desarrollan tres bloques de contenido de distinta naturaleza y desarrollo, estableciendo, no obstante, relaciones de definición entre el segundo y tercero de estos. Así, el primer bloque ocupa un análisis y opinión a la formación recibida en el máster, expuesto desde la experiencia personal vivida en las distintas materias y, con mayor atención, en el prácticum. A continuación, se presenta una propuesta de programación didáctica para la materia de Filosofía de primero de Bachillerato, concretada en su aplicación práctica en el desarrollo de una Unidad Didáctica. Para su desarrollo, se ha contemplado el marco legislativo pertinente, siendo determinante para su estructura y contenido. Adicionalmente, esta programación toma como contexto de aplicación el aula materia propuesta en el proyecto de innovación, definiendo y dirigiendo las metodologías, recursos, y estilos pedagógicas explicitados en la programación.

En lo relativo al tercer bloque de contenido, este proyecto de innovación constituye la parte más personal y de mayor interés en el contexto del trabajo. La propuesta de aula construye una respuesta a las vivencias y observaciones del centro educativo donde se ha realizado el máster, donde su definida arquitectura y decoración parecían invitar a un modelo educativo vertical y autoritario, sin flexibilidad o amabilidad en la materialidad que lo compone. Frente a esta percepción del centro, surge la idea de construir un espacio educativo en oposición al aula vivida. Con ello, esta propuesta de aula materia pretende definir un espacio al servicio de la filosofía, un aula que sea contenido en sí misma, además de contenedor. Así, se desarrollan aquí los elementos definitorios y constitutivos de este habitáculo, definido por su carácter abierto, flexible, democrático y horizontal.

Si bien las pretensiones que se buscaban alcanzar con este proyecto eran elevadas, su formulación práctica se ha ajustado, en la medida de lo posible, a la realidad material y a las condiciones de posibilidad del propio centro, atendiendo a los recursos ya existentes, por lo que este proceso de construcción de un aula materia es más una labor de redefinición de los espacios y de la interrelación entre el grupo clase y su aula, que una tarea de grandes reformas o inversiones.

Por último, si bien este proyecto responde a una particular realidad como es la del centro educativo en que se han realizado las prácticas, este es extensible a la totalidad del sistema educativo, entendiendo que las aulas tipo siguen siendo la normalidad en los

centros, y que su particular definición del espacio, vertical y autoritario está fuertemente presente en gran parte de las aulas. Así, si bien se desarrolla como un proyecto material y práctico, es también un proyecto conceptual, de inclusión del espacio como agente educativo, y de redefinición de las aulas en relación con el propio grupo clase.

II. REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Con objeto de desarrollar la reflexión acerca de la formación recibida en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, se presentan a continuación los comentarios particulares a las asignaturas cursadas, divididas por semestres, y atendiendo, de ser necesario, a los distintos bloques constituyentes de estas, ya que esta división en asignaturas como Procesos y Contextos educativos, con su significativa variabilidad de plantilla docente, supone una heterogeneidad en sus contenidos de necesario comentario.

Finalmente, se realizará un comentario particular a las prácticas docentes realizadas, entendiendo que esta actividad adquiere una importancia fundamental en el contexto del máster, siendo la puesta en práctica del aparato teórico adquirido durante las clases recibidas.

1. Primer Semestre

Se recogen aquí los comentarios a las asignaturas cursadas entre el 11 de septiembre de 2019 al 13 de diciembre de 2019, siendo estas: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y Contextos Educativos, Sociedad Familia y Educación, Diseño y Desarrollo del Currículum, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía.

1.1 Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Materia dedicada al estudio de los aspectos de la psicología del desarrollo y la educación referidos al alumnado de Secundaria, siendo su comprensión fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigido a este público. Así, se ha expuesto las características cognitivas, sociales o afectivas del alumnado al que la práctica docente se enfrenta en las etapas de secundaria, y en virtud de las cuales construir un modelo oportuno de enseñanza-aprendizaje. En conjunto, y a título personal, considero que los contenidos aquí explicados toman una importancia central en nuestra formación profesional, poniendo en contexto aquellas características comunes al alumnado al que debemos enfrentar nuestra profesión.

Respecto de la estructura y metodología de esta materia, ha resultado ser el ejemplo paradigmático de lo que una asignatura debe ser. Así, los contenidos se han

presentado de forma perfectamente clara y ordenada, apoyados en una metodología hibridada entre la clase magistral y las metodologías activas, no suponiendo un rechazo de la primera, sino una agilización de este clásico método expositivo, confiriendo a la asignatura de una excelente calidad comunicativa e informativa en sus contenidos, a la vez que estos han sido aplicados y puestos a prueba en distintas sesiones, sin construir una artificiosa diferenciación entre dos metodologías que, en este particular caso, han sido complementarias. Estas virtudes aquí presentadas quedan referidas al muy destacable papel del profesor a cargo de la asignatura, siendo un excelente comunicador, exponiendo los contenidos de forma aprehensible y dinámica sin detrimento de la carga académica de estos.

En conjunto, esta asignatura destaca en el máster tanto por su fundamental importancia en la formación del profesorado, como por, especialmente, la forma en que ha sido expuesta, siendo quizá la asignatura referencial en el deber ser del máster respecto a estructura, metodología y contenidos.

1.2 Procesos y Contextos Educativos

La materia de Procesos y Contextos Educativos corresponde al grueso teórico de la formación recibida, ocupando siete créditos en el contexto del máster. Debido tanto a su carga lectiva como a los contenidos teóricos aquí desarrollados, esta materia cobra una importancia fundamental en el máster, siendo fundamental para la formación del profesorado. Esta notable importancia queda explícita en sus contenidos, divididos en cuatro bloques; características organizativas de las etapas y centros de secundaria, interacción, comunicación y convivencia en el aula, tutoría y convivencia en el aula, tutoría y orientación educativa, y atención a la diversas.

Respecto a su metodología y estructura, la forma en que ha sido planteada esta asignatura es, cuanto menos, mejorable, principalmente en sus aspectos organizativos, donde la presencia de ocho docentes ha sido sinónimo de confusión y fragmentación expositiva. Debido a este notable número de docentes de a cargo de la materia, se han presenciado múltiples estilos educativos y metodologías que, lejos de ser una virtud, por el escaso tiempo que correspondía a cada profesor o profesora, ha supuesto un detrimento de la continuidad de la materia, condición mismamente visible en lo relativo a los contenidos. No son pocas las ocasiones en que se ha asistido a las distintas sesiones sin

ser conocedor de que bloque o docente ocupaba ese día, ya que no se mantenía una linealidad en el desarrollo de los temarios, siendo intercalados según la disponibilidad del profesor o profesora. Así, y a modo de ejemplo, se han presenciado clases del primer bloque, para posteriormente pasar al tercero durante algunas semanas, y retomar a continuación el primero de ellos. A título personal, considero que esta particular situación ha perjudicado enormemente a esta asignatura, siendo requerida una solución o mejora a la estructura de esta asignatura.

Reconocidos el principal problema de esta materia, cabe destacar que, en sus contenidos y exposiciones, ha resultado ser excelente. Tanto los materiales proporcionados, como la tarea expositiva de los distintos profesores y profesoras, han sido completos y exhaustivos, facilitando enormemente el estudio de una materia con una notable carga de trabajo. Además, son muchas y muy variadas las actividades y metodologías que se han puesto en práctica, todas ellas distintas en cada bloque y en cada docente, y construyendo una valorada dinamización de los contenidos.

Con todo, esta materia es, a título personal, la que mayor formación aporta en lo relativo a la profesión docente, tanto en su carga teórica como práctica. Si bien adolece de ciertos problemas organizativos, la presentación de los contenidos y el cuerpo docente a cargo de esta materia han resultado ser excelentes comunicadores, siendo un muy valioso elemento en el contexto del máster.

1.3 Diseño y Desarrollo del Currículum

Materia dedicada a la explicación de los aspectos curriculares de la enseñanza en Secundaria, presentando tanto su formulación legislativa como su aplicación práctica en el día a día de los centros, incidiendo en las visibles disonancia entre lo teórico y lo práctico desde la propia experiencia del docente a cargo de esta asignatura. Con ello, se han recorrido las distintas concreciones curriculares, desde las estructuras y marcos legislativos comunes a la educación en general, hasta la concreción en el aula y en el día a día de la clase normal, incidiendo especialmente en estos últimos puntos en la necesaria contextualización del centro, del alumnado, o de la situación socioeconómica, cultural y social a la que debe dar respuesta la función docente. En conjunto, la importancia de los contenidos expuestos resulta central en la formación del profesorado, siendo la estructura general de la institución educativa en sus diferentes niveles, y en función de la cual se construye la profesión docente.

Respecto de la metodología y estructura de esta materia, su propia ordenación temática ha conferido a esta asignatura de una correcta temporalidad y continuidad. En su desarrollo, se han alternado las clases magistrales, donde se ha mantenido un nivel discursivo abierto y mundano, perlado de anécdotas y experiencias personales, alejado así de cierto academicismo y rigor expositivo, quizá demasiado alejado en una asignatura donde su hubiese agradecido, en su carácter legislativo, de un mayor formalismo comunicativo, con pequeñas y anecdóticas prácticas de aula, quizá demasiado escuetas para su pleno aprovechamiento y comprensión, siendo en muchas veces un en exceso rápido ejercicio práctico de cuestionable utilidad en el conjunto de la asignatura, situación quizá derivada de la escasa carga horaria en cuestión, ocupando, únicamente, dos créditos en el conjunto del master.

En conjunto, se percibe como una asignatura de gran peso teórico en la formación del profesorado, pero que por su desarrollo y su quizá escasa carga horaria, ha ocupado una importancia menor en el conjunto del master, aun reconociendo la centralidad e importancia de sus contenidos en la profesión docente, contenidos que, no obstante, han sido ampliamente reforzados en el desarrollo del master en numerosas asignaturas o en el propio estudio y trabajo del alumnado, como es el caso de este trabajo, donde son requeridos estos conocimientos para el correcto desarrollo de los apartados posteriores relativos a la programación y a las unidades didácticas.

1.4 Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía

Dado el carácter abierto y democrático con el que se han desarrollado las sesiones de esta materia, no es posible determinar la temática o contenido que ha ocupado esta asignatura. Así, las clases se han ajustado a los intereses particulares del grupo que, por su formación común, ha permitido la construcción de un espacio de debate e interés compartido, de gran interés tanto para nuestra formación docente en general, como en la profundización en el campo de estudio al que nos hemos dedicado en nuestra previa formación. En consecuencia, las clases han reunido una enorme variedad de temáticas propuestas en función de los intereses que han ido surgiendo, sin un temario o itinerario cerrado previo a su desarrollado, haciendo de estas clases un espacio muy agradecido para el alumnado, quien ha podido construir y dirigir aquello que en el ocurre con total flexibilidad. Se han planteado y discutido desde cuestiones estrictamente filosóficas, en relación a aquellos intereses previos derivados del grado, como aquellos aspectos más

relacionadas con la filosofía en el contexto educativo o, con especial interés, las metodologías y vivencias en relación a como esta se desarrolla en el día a día de la secundaria, a través de las vivencias y opiniones del profesor encargado de esta materia, quien ha mantenido con el grupo clase una muy cercana y provechosa relación, siempre atento a nuestras preocupaciones e intereses, atento a nuestra evolución en el master, siendo un perfecto guía en este curso académico.

En conjunto, se nos ha presentado una inusual metodología de clase en el contexto del máster, más como espacio común de interacción y debate, de guía y formación, que de materia reglada al uso. Pero son precisamente sus particularidades las que han hecho de estas clases un espacio de gran utilidad e interés para nuestra formación, cubriendo una necesidad de orientación y situación no presente en el resto del máster, tarea que ha desarrollado excelentemente el profesor a cargo.

1.5 Tecnologías de la Información y la Comunicación

Materia dedicada a la exposición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su creciente papel en la enseñanza en particular, y la sociedad en general. Así, la asignatura ha expuesto tanto el desarrollo teórico de conceptos como sociedad del conocimiento y sociedad de la información, como contenidos de carácter práctico relativos a herramientas y metodologías de aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos contenidos, al menos en carácter, son centrales en el contexto del presente sociopolítico en que se inscribe el sistema educativo, siendo el papel de las TIC fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en su comprensión como en su correcta aplicación. Este propio carácter de las TIC ha quedado netamente reflejado en la particular situación en la que el sistema educativo se ha visto inscrito en este últimos meses y que, presumiblemente, definirá el futuro cercano. Así, con la actual situación de pandemia consecuencia del COVID-19, el sistema educativo se ha visto obligado a construirse y definirse en la virtualidad a través de las TIC, debido a la imposibilidad de la presencialidad. Si bien esta situación se define como excepción, o como caso límite, ha puesto de relevancia la importancia de los contenidos propios de esta asignatura.

En su estructura y metodología, la materia ha presentado sus contenidos teóricos de forma sintética, sin poder profundizar en lo aquí expuesto dada la escasa carga horaria de esta materia, ocupando tan solo un crédito en el conjunto del máster. No obstante, las

clases magistrales a cargo de la profesora han resultado ser muy provechosas, manteniendo un modelo comunicativo horizontal en dialogo con el alumnado, dinamizando así estas sesiones. Posteriormente, la materia ha quedado centrada en sus aspectos prácticos, desarrollando distintas prácticas de aula relativas al conocimiento y uso de diversas herramientas y metodologías que, si bien no se ha podido profundizar, han construido un excelente catálogo de herramientas para la función docente.

En conjunto, la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación, si bien ocupa un lugar mínimo en el conjunto de créditos del master, ofrece una visión necesaria del papel de las tecnologías en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, situando la formación docente en su presente y ofreciendo al alumnado un conjunto de prácticas de gran provecho para el desarrollo de su profesión, muy de agradecer en la excepcional situación en que ahora se inscribe el sistema educativo dada la situación de pandemia.

1.6 Sociedad, Familia y Educación

Materia dedicada al estudio de los factores sociopolíticos en los que se inscribe el alumnado y las familias, y por los que se ve afectado el sistema educativo en su conjunto. Se han presentado contenidos relativos a la discriminación social, al papel de los estudios de género en la educación, o a la estructura familiar y la relación mantenida entre escuela y familia. En conjunto, se han presentado contenidos de gran relevancia social, y de necesaria consideración en la práctica docente, situando esta profesión en su presente sociopolítico.

Respecto de la metodología y estructura, la asignatura ha estado a cargo de dos docentes, manteniendo una metodología centrada en la clase expositiva, dinamizada con diversas actividades prácticas de gran interés por la relevancia social que ocupaban sus temas. Además, los contenidos expuestos han seguido una estructura lineal apropiada, estando mutuamente interrelacionados, y construyendo una sensación de continuidad de agradecer.

En conjunto, la materia de Sociedad, Familia y Educación supone una necesaria contextualización de la profesión docente en su presente sociopolítico, identificando aquellos problemas y estructuras que afectan al alumnado y familias que componen el objeto del sistema educativo. Por ello, valoro enormemente los contenidos aquí

expuestos, siendo quizá necesario una mayor carga lectiva en una materia que considero fundamental en la formación recibida.

2. Segundo Semestre

Se recogen aquí los comentarios de las asignaturas cursadas entre el 23 de enero de 2020 y el 3 de mayo de 2020, siendo estas: Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Académica, Complementos a la Formación Disciplinar: Filosofía, y la Tierra a Través de Tiempo.

Debido a la particular situación del estado de alarma consecuencia de la pandemia del COVID-19, el desarrollado de estas asignaturas se ha visto condicionado, siendo imposible continuar con la docencia presencial desde el 12 de marzo de 2020, condicionando su desarrollo y metodología, situación de particular interés a comentar en estos apartados.

2.1 Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Académica

Materia dedicada a la introducción a la investigación e innovación en el ámbito educativo, tanto desde una perspectiva teórica, exponiendo aquellos marcos metodológicos desde los cuales analizar y desarrollar las propuestas de innovación en el ámbito educativa, como práctica, desarrollando distintas actividades entre las que destaca, por su importancia, el desarrollo de una innovación docente propia.

La estructura y metodología de esta materia ha destacado por su central desarrollo en metodologías activas en el aula, siendo una apropiada puesta en práctica de los contenidos teóricos aprendidos, expuestos previamente en clases magistrales que, a título personal, han resultado de gran interés, aunque es necesario reconocer que esta evaluación personal se ve influenciada por el enfoque teórico mantenido por el profesor y sobre el cual ha construido estas sesiones, el cual ha ocupado mi interés filosófico en mi formación previa a este master. Así, el ver como los contenidos propios de la pedagogía pueden ser planteada en clave CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), ha supuesto, a nivel personal, un gran aliciente para centrar un renovado interés tanto en esta asignatura en particular, como en la profesión docente en general.

Si bien son muchas las asignaturas que han introducido metodologías activas en sus sesiones, es en esta materia donde mejor han sido desarrolladas, presentadas desde un

enfoque sistemático y exhaustivo, y con un peso central en la materia, frente a otras asignaturas donde, quizá, tomaban un carácter más secundario y anecdótico. De este modo, son muchas las sesiones dedicadas a desarrollar tareas de este tipo, destacando el trabajo de *roleplay* realizado, donde se ha presentado un ejemplo de desarrollo de innovación docente desde un enfoque experiencial o vivencial para el alumnado. A su vez, siendo central no solo en la asignatura, sino en este propio trabajo y en el propio master, el desarrollo de la innovación docente propia no ha quedado limitado a su elaboración escrita, sino que esta tarea ha sido dinamizada con diferentes actividades, como la elaboración y presentación de un poster expositivo, o la realización de unas jornadas de innovación donde exponer los mejores trabajos que, desgraciadamente, no han podido ser realizadas dada la irrupción del estado de alarma en la normalidad del curso expositivo. Este conjunto de actividades ha supuesto un ambiente propicio para la elaboración y desarrollo de la innovación, haciendo de ella algo más que un simple trabajo escrito, cuestión que agradezco particularmente pues ha sido de los pocos espacios que se han ofrecido a desarrollar un trabajo plenamente autónomo y personal.

Consecuencia de la excepcional situación del estado de alarma y de necesaria interrupción de las clases presencial, esta materia ha ajustado su desarrollo a la virtualidad educativa. En este particular caso, no se ha visto especialmente afectada, ya que las sesiones presenciales relativas a contenidos o temario habían sido finalizadas, siendo las restantes aquellas relativas a actividades prácticas como la ya comentada jornada de innovación. Así, estas actividades se han trasladado, con mayor o menor acierto, a la plataforma virtual, traslado que no ha resultado abrupto ya que durante su desarrollo normal ya había sido empleado con frecuencia el campus virtual a través de foros y encuestas. No obstante, y aún con el notable esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias, ciertas actividades se han visto notablemente perjudicadas, como es el caso de las jornadas de innovación en que tan solo ha sido posible compartir los carteles seleccionados, diluyendo a su mínima expresión lo que en un principio auguraba ser una de las actividades de más interés del máster.

En conjunto, la asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Académica ha destacado en el conjunto del máster por su gran desarrollo de las metodologías activas, siendo además de gran utilidad en el contexto formativo del máster por los contenidos teóricos y prácticos impartidos.

2.2 Aprendizaje y Enseñanza: Filosofía

Como continuación a la materia de Complementos a la Formación Disciplinar, las sesiones correspondientes a este semestre se desarrollan con el mismo carácter, sin cambios perceptibles en metodología o contenido.

Como una de las materias afectadas por la excepcional situación consecuencia del COVID-19, su desarrollo en este particular contexto ha sido ejemplar. En respuesta, las clases se han trasladado al formato virtual, acordando las horas y sesiones a conveniencia de la totalidad del grupo, permitiendo así el desarrollo normal de esta materia. Las sesiones virtuales han mantenido la metodología propia del aula, incorporando, además, las posibilidades derivadas de las aplicaciones empleadas. El profesor ha mantenido un compromiso continuo y un notable esfuerzo en la continuación de la materia, así como su adaptación al medio virtual.

En conjunto, se mantienen las opiniones referidas a la materia de Complementos a la Formación Disciplinar, siendo su continuación directa. Además, en este particular caso, la necesaria virtualización de las sesiones ha supuesto, no un impedimento a su normal desarrollo, sino una muy provechosa oportunidad para experimentar y aprender de forma práctica el deber ser del sistema educativo en su formulación virtual.

2.3 La Tierra a Través de Tiempo

Siendo la materia optativa elegida, La Tierra a Través del Tiempo desarrolla contenidos propios de la geología, presentando la evolución del sistema solar en general, y de la tierra en particular, buscando construir un conocimiento general respecto de este campo de estudio. Dada la naturaleza del grupo-clase, siendo estudiantado de formación no relacionada con la geología, la profesora encargada ha ajustado los contenidos al nivel e intereses particulares presentados, contextualizando debidamente esta materia.

Respecto de la metodología y estructura, la materia se ha desarrollado en clases magistrales, presentado los contenidos de manera accesible y manteniendo una fluida comunicación con el alumnado, permitiendo así el desarrollo de numerosos debates de gran interés. Así, si bien se presenta una asignatura más académica en el conjunto del máster, se evidencia aquello que el discurso mantenido en el propio carácter del máster se parece negar, que es el valor de las clases magistrales las cuales, en este caso, han resultado ser excelentes. Si bien las características del grupo han fomentado el carácter

divulgativo e introductorio a esta asignatura, se han profundizado en algunos de los temas de mayor interés, realizando un acercamiento más académico a diversas controversias dentro del campo. En conjunto, y a pesar de la novedad del temario para gran parte de los integrantes, ha sido una muy fructífera introducción a esta materia de estudio, proporcionando conocimientos necesarios y suficientes para, al menos, un entendimiento lego de lo que es la tierra como sistema, cuestión que, a título personal, no es baladí.

Como última de las asignaturas afectadas por la situación derivada del COVID-19, en este caso ha habido ciertas dificultades para continuar su curso normal debido a la carga de trabajo que esta excepcional situación supuso al profesorado, situación que justifica plenamente que estos problemas puedan surgir, no siendo esto una crítica. Así, hemos podido desarrollar un número suficiente de sesiones virtuales, ajustando a su vez la evaluación a este modelo mediante exámenes de tipo test a través del campus virtual, pero con un ligero recorte y ajuste al temario planeado, y sin poder desarrollar la totalidad de actividades de gran valor que se pretendían desarrollar. Aún con estas pequeñas dificultades, la profesora encargada, quién en todo momento, tanto en lo presencial como en lo virtual, ha mantenido una relación cercana y de comunicación e interés con el alumnado, ha sugerido la posibilidad de, tras la situación del estado de alarma y fuera del calendario escolar, retomar una de las más valiosas actividades programadas; la visita al Museo del Jurásico de Asturias (MUJA), donde se podría asistir a los espacios de investigación de esta institución, realizando un acercamiento más especializado y con una guía de gran valor a esta institución como colofón a los contenidos estudiados durante la materia.

En conjunto, si bien esta materia se presentaba como una elección un tanto desajustada a lo que la formación docente requería en mi particular campo de estudio como es la filosofía, siendo por ello una elección enteramente tomada sobre intereses particulares no estrictamente pragmáticos, ha resultado una asignatura de gran interés en sus contenidos y desarrollo, y con una utilidad mayor de la esperada para la propia formación docente, resaltando esa particular situación que se ha dado en el grupo dada la mínima formación en geología, y como una clase expositiva con contenidos teóricos duros puede ser perfectamente ajustada a los niveles que presenta el alumnado.

3. Prácticum

El periodo de prácticas es, a título personal, la vivencia de más interés e importancia en el máster, siendo el acercamiento efectivo a la profesión docente. Durante este periodo, se ha podido experimentar de primera mano la complejidad e importancia de la tarea del docente, a la vez que se ha visto el anclaje real de lo aprendido hasta ahora, y las notables disonancias entre el acercamiento teórico a la profesión y su formulación efectiva en el aula.

En mi vivencia personal, el periodo de prácticas ha sido un punto de inflexión en el máster, tomando consciencia de lo que la docencia es, y desarrollando esta labor en aquellos espacios en los que uno mismo se ha hecho cargo del aula y su desarrollo. En este contexto, ha sido fundamental la orientación y apoyo de, no solo el tutor, sino de todo el cuerpo de profesoras y profesores, del personal administrativo, y de, en conjunto, todo integrante del centro educativo, construyendo una experiencia atravesada por cierto sentimiento de acogida y comunidad.

En lo referente a su aspecto formativo, este periodo ha supuesto un gran desarrollo y refuerzo a todo lo aprendido en el master, tanto en los aspectos inmediatamente pedagógicos, al asistir a cuantas clases ha sido posible, y siendo encargado del desarrollo de alguna de ellas, como en aquellos aspectos organizativos y funcionales de los centros educativos, accediendo a una realidad cuya formulación teórico no recoge su funcionamiento efectivo, siendo un contexto más falible, más natural y cambiante. Destacan aquí los momentos en que se ha experimentado el aula como docente en prácticas, teniendo que situarse frente al alumnado en una tarea expositiva hasta ahora no realizada, resultando en una vivencia valiosísima. Este valor de la experiencia vivida ha sido en parte gracias a ese mismo alumnado, quien, siendo muy diverso, ha mostrado un notable interés, construyendo un contexto amable para desarrollar una tarea tan novedosa para mí como es la docente. Si bien este ha sido el tono general, han sido muchos los problemas e inconvenientes que aquí se han vivido, pero que son parte de la realidad educativa, y cuya experimentación es igualmente valiosa, revelando a lo que uno ha de enfrentarse en las aulas, y cómo han abordarse las diferentes problemáticas que en el centro escolar surgen, que, en este caso, no son pocas. En este punto, una de las vivencias de mayor valor ha sido la asistencia y participación en las clases dirigidas a PMAR. Este grupo, objeto de cierto abandono por la institución escolar, ha supuesto un acercamiento crudo y directo a los problemas que aquejan a este sistema, encontrándonos con un

alumnado de escasa atención para el centro, casi ignorado, pero que en estas clases han demostrado tener un interés y una capacidad envidiable, y que, con la atención necesaria, son sobradamente capaces de continuar con esta formación. Aún reconocidas estas características, el mismo alumnado aseguraba ser autoconsciente de su situación, de cómo PMAR para ellos era una forma fácil de avanzar de curso, y como lo que allí hacían con ellos era a todas luces insuficiente, siendo tachados como aquel alumnado con el que nada se puede hacer, presuposición refutada en el momento en que se les dirige la atención necesaria.

En conjunto, el prácticum, el cual se ha visto interrumpido por la excepcional situación derivada del estado de alarma, sin capacidad de continuar con aquello que se desarrollaba en mi particular experiencia personal, ha constituido el espacio de más valor en el conjunto del máster, tanto a nivel formativo, como personal.

4. Valoración general

En conjunto, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional ha ofrecido la formación necesaria y suficiente para, al menos, realizar un acercamiento a la práctica docente, entendiendo que esta profesión requiere, además de todo el aparato teórico aquí aprendido, de la experiencia y la práctica directa en las aulas. Con todo, ha resultado un periodo de formación correcto, con una carga de trabajo ajustada, y, a título personal, de gran interés en sus contenidos, accediendo a áreas de conocimiento hasta ahora apenas trabajadas, como son la pedagogía, de tan necesaria presencia en este máster.

Si bien se han presentado ciertos problemas e inconveniente en el máster, como la agotadora conciliación de las prácticas con las clases presenciales, en largas y agotadoras jornadas, ha sido, en general, una buena experiencia, tanto formativa como profesional, con un muy buen cuerpo docente y con unos contenidos teóricos apropiados, finalizando este máster con una buena experiencia de lo vivenciado y aprendido.

Finalmente, es oportuno comentar la particular situación en que se ha visto inscrito tanto este periodo de formación en sus etapas finales, como el sistema educativo en general, como consecuencia del estado de alarma dada la situación de pandemia del COVID-19. En este particular contexto de urgencia, se ha experimentado una rápida reformulación de las prácticas que constituían la normalidad de los procesos de

enseñanza-aprendizaje, para nada exenta de problemas debido a la excepcionalidad de la situación, ya que no se contaba ni con los recursos materiales, ni con la experiencia previa suficiente para un volcado de un sistema esencialmente presencial a un medio enteramente virtual.

En el contexto del máster, esta situación no ha sido especialmente problemática, pudiendo continuar con la normalidad de las sesiones a través del uso de distintas herramientas virtuales y el ya ampliamente utilizado campus virtual. No obstante, esta respuesta toma como objeto un muy reducido grupo de estudiantes, en un periodo de formación donde el alumnado ya presenta una alta capacidad para el trabajo autónomo y autogestionado, sin requerir de una guía o tutorización esencial en las etapas de educación obligatorio. Es precisamente en las etapas de educación obligatoria, concretada aquí en la secundaria, de la que se ha realizado una observación directa en el proceso de prácticas, donde los problemas han resultado más notables, poniendo en tela de juicio la actual capacidad y forma de un sistema educativo enteramente centrado en su presencialidad, o al menos, de su capacidad frente a una contingencia que, no obstante, debido a su novedad en los efectos y cambios que ha forzado, se entiende que fracase en sus primeros intentos de adaptación a esta nueva y repentina realidad. En el caso de la secundaria, el objeto de la respuesta ha sido muy diferente al máster, referido aquí a un elevadísimo número de alumnado por docente, en etapas de formación donde se requiere una activa relación de tutoría y acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien se ha tratado de atajar estas cuestiones a través del uso de herramientas virtuales, en ningún caso puede sustituir plenamente lo que en el aula ocurre, y la labor del docente. A su vez, han adquirido aún más relevancia las desigualdades sociales presente en un muy diverso alumnado. Así, la situación familiar, el disponer de un espacio de estudio propicio en el hogar, o el propio acceso a internet, han condicionado enormemente las condiciones de posibilidad de una educación virtual que, en estos casos, reafirma unas desigualdades que quizá en el contexto del centro educativo puedan ser atajadas o solventadas. En conjunto, el desarrollo del sistema educativo en periodos de pandemia ha presentado enormes dificultades en una atropellada solución consiste en la delegación del trabajo del alumnado y en un muy cuestionable uso de la virtualidad. En todo caso, esta reflexión se construye en un contexto de excepcionalidad. Por ello, las notables dificultades del sistema educativo en situación de pandemia no pueden, en ningún caso, suponer una crítica o rechazo de este sistema en condiciones normales. Si bien se requiere de una

revisión y de un ajuste de la educación enmarcada en este novedoso estado del mundo, contemplando nuevos escenarios y horizontes de futuro, los problemas aquí desarrollados son, considero, enteramente circunstanciales, consecuencia de la irrupción de una situación inesperada y repentina, entendiendo que, con planificación y previsión, la respuesta educativa no se desarrollaría en los términos aquí expuestos.

III. PROGRAMACIÓN DOCENTE

1. Introducción

Se desarrolla a continuación una propuesta de Programación Didáctica para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. Para su elaboración, se toma como referencia el marco legal referenciado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y, con carácter autonómico, el Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Establecido el marco legal, la Programación Didáctica contempla en sus contenidos los recursos y naturaleza del aula materia posteriormente desarrollada en el proyecto de innovación.

2. Objetivos de etapa

En referencia al Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, los objetivos de etapa a desarrollar en el alumnado en el Bachiller son (Ministerio de Educación, 2015, p. 188):

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, comprender y expresarse con corrección en la lengua asturiana. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, autoconfianza y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.
- Conocer, valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico, lingüístico y artístico del Principado de Asturias para participar de forma cooperativa y solidaria en su desarrollo y mejora.
- Fomentar hábitos orientados a la consecución de una vida saludable.

3. Objetivos específicos de la materia

En referencia Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 95):

- 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.

- Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando racionalmente tanto las ideas como las conductas, no aceptando ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis riguroso.
- Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo tanto para la búsqueda de una definición colectiva de verdad como para la búsqueda de nuevas soluciones a los interrogantes planteados.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar y comentar textos filosóficos, considerando tanto su coherencia interna como su contexto histórico, expresando tanto por escrito como oralmente y de forma clara los problemas que plantean, y valorando críticamente los enfoques que ofrecen sobre las cuestiones tratadas.
- 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.
- Adoptar una actitud crítica ante cualquier tipo de desigualdad y discriminación social, ya sea por motivos de sexo, raza, creencias u otras circunstancias, tomando conciencia de los prejuicios que subyacen en las propias formas de pensamiento.
- Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón como instrumento de transformación y cambio a la hora de construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.
- Conocer y examinar críticamente alguno de los aspectos más relevantes acerca de la naturaleza de las acciones humanas desde las dimensiones ética, técnica y estética, valorando críticamente su capacidad transformadora, así como las diversas repercusiones que pueden tener sobre la vida individual y social.
- Conocer y examinar críticamente alguno de los aspectos más significativos de la sociedad, especialmente en lo relativo a cuestiones como la construcción de los derechos o la legitimación de poder, valorando los esfuerzos por constituir una sociedad democrática e igualitaria basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa del medio natural.

- 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.
- Consolidar las competencias sociales y cívicas, fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.
- 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.

4. Contribución de la materia a las competencias clave

Tal como establece el Artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, las competencias clave son (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 172); comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Establecidas las competencias claves, la materia de Filosofía contribuye al desarrollo o adquisición de estas siete destrezas, siendo esto desarrollado en el apartado de metodología didáctica de la materia de filosofía, en el Anexo I del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Se exponen a continuación la contribución particular de la materia a cada uno de estos ítems, entendiendo que la propia naturaleza de esta ámbito de estudio y de las Unidades Didácticas que la componen supone una especial promoción de algunas de las competencias claves:

- Comunicación lingüística: Con carácter particular, la naturaleza discursiva y deliberativa de la materia Filosofía supone una promoción general de las destrezas lingüísticas, siendo connatural a su desarrollo en el aula la práctica de distintas situaciones comunicativas. Así, las metodologías propias de esta materia promueven la comunicación oral del alumnado en forma de debates o exposiciones orales, la comprensión e interpretación de textos de muy diversos géneros y ámbitos de estudio, o la producción escrita de trabajos académicos, comentarios de textos, o disertaciones, entre otros. Consecuencia de estas

prácticas, se suscribe la simultánea promoción de actitudes y valores relacionados con la comunicación lingüística, como son el espíritu crítico, la valoración del debate como medio para la comunicación, la convivencia, y la resolución de conflictos, el interés por la argumentación y el debate racional, etc.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Con carácter particular, la materia presente dedica parte de su temario al estudio de la naturaleza del saber científico y tecnológico. A estos efectos, el Bloque 3, relativo al conocimiento en general, y al conocimiento científico en particular, supone un acercamiento teórico a la ciencia y la tecnología desde la filosofía, exponiendo aquellas interpretaciones epistemológicas en referencia a las cuales se construye la actividad científica y tecnológica. A su vez, se desarrollan aquellos elementos constitutivos de la racionalidad científica, como son los principales modelos de conocimiento, véase el método inductivo y el método hipotético deductivo, o la propia estructura y validez de los argumentos e hipótesis, a través del estudio de la lógica, siendo este último punto la más evidente promoción del aspecto matemático de esta competencia por su carácter formal.

Conjuntamente al acercamiento teórico al conocimiento científico, la materia promueve una actitud crítica frente al presente tecnocientífico en que se inscribe, siendo particularmente interesante la promoción del ámbito de estudio CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) en las asignaturas filosóficas, promoviendo la formación de un juicio informado y argumentado frente al progreso científico y técnico, necesario para una ciudadanía activa en el uso y desarrollo de la ciencia y tecnología de su presente a la luz de las demandas sociales de bienestar, igualdad y justicia, y construyendo la visión de la ciencia y la tecnología como saberes socialmente enmarcados, suscribiendo sus propios valores e intereses velados, frente a la visión en exceso científicista presente en las asignaturas dedicadas a su estudio.

- Competencia digital: Con carácter general, el uso de herramientas y metodologías relativas a las tecnologías de la información y la comunicación, tales como el uso de fuentes digitales, revistas, o motores de búsqueda especializados, o herramientas participativas en el espacio virtual, como los blogs o los foros,

suponen la promoción de las competencias digitales. Conjuntamente, y por los motivos señalados en el aspecto crítico de las destrezas científico-tecnológicas, se desarrolla aquí el análisis y crítica de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su papel como agentes transformadores, sus riesgos, sus oportunidades, etc.

- Aprender a aprender: En relación con las habilidades para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, la materia contribuye, con carácter general, a la reflexión sobre conceptos propios de la psicología y del conocimiento en referencia a los cuales tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. Paralelamente, las metodologías y prácticas desarrolladas en esta materia, tales como la realización de trabajos de investigación o disertaciones entre otros, entendidos como trabajo autónomo y supervisado, suponen el desarrollo de destrezas de autorregulación y control de los procesos de aprendizaje.
- Competencias sociales y cívicas: Con carácter particular, la materia dedica gran parte de sus contenidos teóricos al estudio de la política, de la sociedad, y de la cultura, siendo estos términos fundamentales para el entendimiento de lo social y lo cívico. Así, y en base al acercamiento teórico a estas cuestiones, el alumnado se ve en posición de desarrollar un pensamiento crítico y una capacidad de análisis con su presente sociopolítico, comprendiendo la complejidad social en que, como ciudadano, se ve inscrito. Conjuntamente, tanto los contenidos teóricos como el carácter deliberativo y abierto del aula promueven actitudes propias del ciudadano democrático, suscribiendo los valores de la tolerancia, la diversidad, la igualdad, la justicia y la libertad, y construyendo una actitud de participación, responsabilidad y compromiso con lo social y lo político.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: De manera general, la materia fomenta, en cierto grado, destrezas que se suponen básicas en el emprendimiento, tales como la capacidad de análisis y de crítica, la planificación del trabajo individual y cooperativo, o el diálogo y negociación entre otros. Adicionalmente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece que la materia supone cierta promoción de esta competencia concretada en “un

tratamiento específico de las condiciones y las fases del proceso creativo, de la oportunidad de asumir calculadamente riesgos como condición para la innovación y la evolución en el ámbito individual, profesional o social, así como del conocimiento y práctica de algunas técnicas para el desarrollo de la creatividad” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 96).

- Conciencia y expresiones culturales: La materia Filosofía realiza un acercamiento a diversos conocimientos de distinta herencia cultural, referidos a las distintas corrientes, escuelas, o autores y autoras que construyen la tradición filosófica, construyendo un corpus de contenido multicultural. Adicionalmente, parte del temario queda dedicado al estudio de la sociedad, la política, y la cultura, elementos de gran importancia para la comprensión de la diversidad cultural que, en un contexto democrático, suponen el conocimiento y respeto de estas, en un clima de necesaria convivencia y cooperación.

5. Organización, secuenciación y temporalización de los contenidos

Los contenidos de la materia Filosofía de la etapa de 1º de Bachiller queda determinada por el Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Así, los contenidos del currículo son (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pp.97-99):

Bloque 1. Contenidos transversales

- Textos filosóficos y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con las temáticas filosóficas estudiadas.
- Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación.
- Uso de los procedimientos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía.

Bloque 2. El saber filosófico.

- La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia.

- El saber racional. La explicación pre-racional: mito y magia. La explicación racional: la razón y los sentidos.
- El saber filosófico a través de su historia. Características de la Filosofía.
- Las disciplinas teórico-prácticas del saber filosófico.
- Funciones y vigencia de la Filosofía.

Bloque 3. El conocimiento

- El problema filosófico del conocimiento. La verdad.
- La teoría del conocimiento.
- Grados y herramientas del conocer: razón, entendimiento, sensibilidad.
- Racionalidad teórica y práctica.
- La abstracción.
- Los problemas implicados en el conocer: sus posibilidades, sus límites, los intereses, lo irracional
- La verdad como propiedad de las cosas. La verdad como propiedad del entendimiento: coherencia y adecuación.
- Algunos modelos filosóficos de explicación del conocimiento y el acceso a la verdad.
- Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia.
- Objetivos e instrumentos de la ciencia.
- El método hipotético-deductivo.
- La visión aristotélica del quehacer científico.
- La investigación científica en la modernidad, matemáticas y técnica como herramientas de conocimiento e interpretación fundamentales.
- La investigación contemporánea y la reformulación de los conceptos clásicos.
- Técnica y Tecnología: saber y praxis.
- Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico: el problema de la inducción.

Bloque 4. La realidad

- La explicación metafísica de la realidad.
- La metafísica como explicación teórica de la realidad.

- La pregunta por el ser como punto de partida de la Filosofía. Platón versus Aristóteles.
- La interrogación metafísica sobre la verdadera realidad: el problema apariencia y realidad.
- La pregunta por el origen y estructura de lo real.
- La caracterización de la realidad: el cambio o la permanencia, el sustancialismo estático frente al devenir. Esencialismo y existencialismo.
- La necesidad de categorizar racionalmente lo real.
- Las cosmovisiones científicas sobre el universo. La filosofía de la naturaleza.
- La admiración filosófica por la Naturaleza o Filosofía de la naturaleza.
- El paradigma cualitativo organicista: el Universo aristotélico.
- El Universo máquina: la visión mecanicista en la Modernidad. Supuestos epistemológicos del modelo heliocéntrico: La búsqueda de las leyes universales de un Universo infinito. Determinismo, regularidad, conservación, economía y continuidad.
- La visión contemporánea del Universo.
- El reencuentro de la Filosofía y la Física en la Teoría del Caos.

Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía

- Las implicaciones filosóficas de la evolución. La construcción de la propia identidad. La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de antropogénesis. Filosofía y Biología. La dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de construcción de la identidad humana.
- La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia.
- La visión griega: el héroe homérico; concepto socrático; dualismo platónico, el animal racional y político aristotélico, materialismo e individualismo helenista.
- El pensamiento medieval: creación a imagen divina, nueva concepción del cuerpo y el alma, de la muerte, la libertad.
- El Renacimiento: antropocentrismo y humanismo.
- La Modernidad y el siglo XIX: razón, emociones y libertad.
- El ser humano en la filosofía contemporánea.
- La reflexión filosófica sobre el cuerpo.
- Algunas claves sobre el sentido de la existencia humana.

- La cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia.

Bloque 6. La racionalidad práctica.

- La Ética. Principales teorías sobre la moral humana.
- La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral.
- Relativismo y universalismo moral.
- El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas.
- La búsqueda de la felicidad.
- La buena voluntad: Kant.
- La justicia como virtud ético-política.
- Los fundamentos filosóficos del Estado.
- Principales interrogantes de la Filosofía política.
- La Justicia según Platón.
- El convencionalismo en los Sofistas.
- El realismo político: Maquiavelo.
- El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu.
- La paz perpetua de Kant.
- Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el siglo XIX: John Stuart Mill. Alienación e ideología según Marx.
- La disputa política entre Popper y la Escuela de Frankfurt.
- La función del pensamiento utópico. Legalidad y legitimidad.
- La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música.
- La capacidad simbólica, E. Cassirer.
- La creatividad, H. Poincaré.
- La Estética filosófica, función y características.
- El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.
- El sentimiento, la experiencia y el juicio estético. La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o como crítica de la realidad.
- La Filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música.

- Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la filosofía.
- La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad.
- La lógica proposicional.
- La Retórica y la composición del discurso.
- La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos.
- Filosofía del lenguaje: el problema filosófico de los conceptos universales y el error argumentativo de la generalización apresurada.
- La filosofía y la empresa como proyecto racional.
- El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.
- Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos.
- El proceso de análisis racional del conjunto de un sistema, de los elementos que lo integran y del orden racional que subyace a la estructura lógica de un proyecto, vital y empresarial.
- La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.
- El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.
- La importancia de la Ética para establecer el sistema de valores en el trabajo. La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana.

Presentados los bloques de contenido, se realiza a continuación una temporalización de estos a lo largo del curso académico, atendiendo a los trimestre en que este se divide. A si, se proponen tres bloques, subdivididos en tres unidades didácticas cada uno. La temporalización aquí presentada toma un carácter provisional, meramente referencial, siendo posible, y deseable, el ajuste temporal de las distintas unidades en función de los ritmos e intereses del grupo-clase. Con todo, los bloques y unidades propuestos son:

Bloque 1. La filosofía como saber teórico: Filosofía y Ciencia

Unidad 1: ¿Qué es esa cosa llamada filosofía?: Origen, sentido y necesidad de la disciplina.

Unidad 2: Epistemología: el problema del conocimiento y la verdad.

Unidad 3: Filosofía de la ciencia.

Bloque 2. En busca de lo real: metafísica y antropología

Unidad 4: Metafísica: las concepciones filosóficas sobre la realidad.

Unidad 5: Antropología física: hominización y humanización

Unidad 6: Antropología filosófica: naturaleza y cultura

Bloque 3. Filosofía práctica

Unidad 7: Ética y moral: una guía para la acción humana.

Unidad 8: Filosofía política: estado y justicia.

Unidad 9: Estética: lo bello y lo bueno.

Establecida esta secuenciación de los bloques de contenido y unidades didácticas, se propone la siguiente temporalización, entendiendo que esto construye un marco flexible y meramente referencial:

Primer trimestre	
Septiembre	Unidad 1: ¿Qué es esa cosa llamada filosofía?: Origen, sentido y necesidad de la disciplina.
Octubre	Unidad 2: Epistemología: el problema del conocimiento y la verdad.
Noviembre	Unidad 2: Epistemología: el problema del conocimiento y la verdad. Unidad 3 ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?; Filosofía, ciencia y tecnología
Diciembre	Unidad 3: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?; Filosofía, ciencia y tecnología

Segundo trimestre	
Enero	Unidad 4: Metafísica: las concepciones filosóficas sobre la realidad.
Febrero	Unidad 5: Antropología física: hominización y humanización.
Marzo	Unidad 6: Antropología filosófica: naturaleza y cultura.
Tercer trimestre	
Abril	Unidad 7: Ética y moral: una guía para la acción humana.
Mayo	Unidad 8: Filosofía política: estado y justicia.
Junio	Unidad 9: Estética: lo bello y lo bueno.

6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En referencia a los contenidos, el Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias, presenta los siguientes criterios de evaluación en referencia a los estándares de aprendizaje. Estos son (Consejería de Educación, Deporte y Cultura, 2015, pp. 99-108):

Bloque 1. Contenidos transversales

1. Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados y pensadoras destacadas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer el tema o problema abordado en fragmentos de textos filosóficos significativos.
- Identificar las ideas más relevantes del texto y su estructura argumentativa y conceptual.
- Relacionar los problemas y las ideas presentes en los textos con la corriente filosófica a la que pertenece, con otras filosofías de esta o diferente época, o con saberes distintos de la Filosofía

2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Expresar sus propias opiniones sobre las temáticas estudiadas con coherencia, rigor argumental y creatividad, tanto oralmente como por escrito, mediante disertaciones, exposiciones orales, etc.

3. Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.

- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:
- Buscar y seleccionar información en diferentes fuentes (libros especializados, internet, etc.), contrastando la pertinencia de las fuentes, así como los contenidos escogidos.
- Sintetizar y organizar la información obtenida elaborando esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas cronológicas, etc.
- Elaborar listas de vocabularios de conceptos y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de textos de contenido filosófico.

4. Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales.

- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:
- Dominar las técnicas de organización y presentación de la información como esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas, listas de vocabulario, etc.
- Utilizar cooperativamente las técnicas de organización y presentación de la información para argumentar sobre planteamientos filosóficos o explicar los ejes conceptuales estudiados, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de plataformas digitales.

Bloque 2. El saber filosófico

1. Conocer y comprender la especificidad e importancia del saber racional, en general, y filosófico en particular, en tanto que saber de comprensión e interpretación de la realidad, valorando que la filosofía es, a la vez, un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la creatividad y la innovación.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información de fuentes bibliográficas y de internet acerca de algunas circunstancias del contexto histórico determinantes en la aparición de la filosofía occidental y de las diferencias del saber filosófico con otros saberes prerracionales, recogiendo los resultados de la investigación en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas, etc.
- Reconocer las características específicas de la filosofía frente a otros tipos de saberes como el científico o el teológico, en relación con su objetivo, o el tipo de preguntas y problemas que aborda, organizando los resultados en una síntesis, tabla comparativa, etc.
- Señalar la especificidad del saber filosófico como un saber racional diferente de otros saberes racionales, valorando las actitudes que fomenta como la actitud crítica, la autónoma, la creativa y la de innovación, entre otras.

2. Identificar la dimensión teórica y práctica de la filosofía, sus objetivos, características, disciplinas, métodos y funciones, relacionando, paralelamente, con otros saberes de comprensión de la realidad.

- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:
- Reconocer las diferencias entre la dimensión práctica y teórica de la filosofía, identificando sus objetivos, métodos y funciones, así como las diferentes disciplinas que conforman la filosofía, a partir de las explicaciones del profesor o profesora o de otras fuentes, recogiendo las conclusiones, por ejemplo, en resúmenes, esquemas, exposiciones orales, etc.
- Comparar las características específicas del saber filosófico con modelos de comprensión de la realidad propios de otros saberes, elaborando, por ejemplo, una breve disertación.

3. Contextualizar histórica y culturalmente las problemáticas analizadas y expresar por escrito las aportaciones más importantes del pensamiento filosófico desde su origen, identificando los principales problemas planteados y las soluciones aportadas, y argumentando las propias opiniones al respecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la relación existente entre el contexto histórico-cultural y los problemas filosóficos a partir, por ejemplo, de las explicaciones del profesorado, consulta de fuentes bibliográficas, búsquedas en internet. etc.
- Identificar los principales problemas filosóficos planteados en cada etapa cultural europea y las propuestas de solución proporcionadas por las diferentes corrientes, vinculando tanto los problemas como las propuestas de solución a los correspondientes contextos históricos, a partir, por ejemplo, del análisis y comentario de textos.
- Expresar las tesis fundamentales de las corrientes filosóficas más importantes del pensamiento occidental y argumentar sus propias opiniones al respecto, elaborando, por ejemplo, una pequeña disertación escrita, una exposición oral, etc.

4. Comprender y utilizar con precisión el vocabulario técnico filosófico fundamental, realizando un glosario de términos de forma colaborativa mediante las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar el vocabulario filosófico fundamental a partir del análisis de textos u otras fuentes.
- Definir términos filosóficos tales como razón, sentidos, mito, logos, arché, necesidad, contingencia, esencia, substancia, causa, existencia, crítica, metafísica, lógica, gnoseología, objetividad, dogmatismo, criticismo, entre otros, y elaborar un glosario de forma colaborativa, utilizando, fuentes bibliográficas e internet.
- Manejar con propiedad y precisión los términos y conceptos filosóficos en el análisis y comentario de textos, elaboración de resúmenes, síntesis, etc.

5. Analizar de forma crítica, fragmentos de textos significativos y breves sobre el origen, caracterización y vigencia de la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad y con el planteamiento de otros intentos de comprensión de la realidad como el científico y el teológico u otros tipos de filosofía, como la oriental.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar textos breves y significativos de naturaleza filosófica sobre el origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, reconociendo el tema

o problema que aborda, las tesis principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.

- Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos filosóficos sobre el origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, con las cuestiones estudiadas y compararlos con los planteamientos de otros modelos de comprensión de la realidad como el científico, el teológico o el de la filosofía oriental.
- Argumentar de forma crítica su opinión personal en relación con la problemática y las soluciones a la cuestión del origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía.

Bloque 3. El conocimiento

1. Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes, explicando por escrito los modelos explicativos del conocimiento más significativos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar los elementos y las problemáticas que, desde el punto de vista filosófico, conlleva el proceso de conocimiento de la realidad, como es el de sus grados, fuentes, posibilidades y límites, a partir, por ejemplo, del análisis y comentarios de textos breves de contenido epistemológico de autores o autoras importantes.
- Comparar las diferentes respuestas a los problemas de los grados, fuentes, posibilidades y límites de conocimiento proporcionadas por las corrientes y autores o autoras más relevantes de la historia de la filosofía, elaborando una síntesis, un cuadro sinóptico, una tabla comparativa, etc.

2. Explicar y reflexionar sobre el problema de acceso a la verdad, identificando las problemáticas y las posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir términos como gnoseología, razón, sentidos, abstracción, objetividad, certeza, duda, evidencia, escepticismo, autoridad, probabilidad, prejuicio,

coherencia o adecuación, consenso, incertidumbre, interés e irracional entre otros, elaborando un glosario de forma colaborativa usando internet, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos breves de contenido gnoseológico.

- Reconocer las características más significativas de las principales teorías del conocimiento como son el idealismo, el realismo, el racionalismo, el empirismo, el perspectivismo, el consenso o el escepticismo, a partir, por ejemplo, del análisis y comentario de textos breves de autores o autoras de estas corrientes o de sus comentaristas.
- Comparar las semejanzas y diferencias entre las diferentes teorías del conocimiento, elaborando, por ejemplo, una tabla comparativa, una composición escrita, una exposición oral, etc.
- Sintetizar los diferentes criterios y teorías de la verdad tanto en el plano metafísico como en el gnoseológico, tales como la verdad como coherencia, como correspondencia o adecuación, como consenso, entre otros, elaborando una breve disertación con las conclusiones y argumentar críticamente su propia opinión.

3. Analizar de forma crítica fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites, valorando los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar fragmentos breves y significativos de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros, identificando con claridad sus respuestas a las cuestiones sobre los elementos, posibilidades y límites del conocimiento.
- Reconocer el esfuerzo de la filosofía por evitar posiciones dogmáticas, arbitrarias o prejuiciosas en sus intentos de explicación de la verdad y del conocimiento.

4. Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica, con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir términos epistemológicos como inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, realismo, causalidad, objetividad, relatividad, caos e indeterminismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos, composiciones escritas, exposiciones orales, etc.
- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas e internet en relación con el saber científico, para determinar cuál es su función social, su objetivo, y sus características principales, comparándolas con la función, objetivo y características del saber filosófico.
- Identificar las tipologías básicas del saber científico y los métodos característicos de cada una, reconociendo las diferencias y semejanzas entre ellos a partir, por ejemplo, del análisis de algunas teorías científicas en el ámbito de las ciencias sociales, las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales, etc.
- Describir los principales elementos de la ciencia, definiendo términos como hecho, hipótesis, ley, teoría y modelo, y utilizarlos con rigor en la construcción de una hipótesis científica, explicando el orden en el que han de darse los pasos del proceso de investigación.
- Explicar las semejanzas y diferencias entre el saber científico y el filosófico en sus planteamientos de problemas como el de la verdad y objetividad del conocimiento o la adecuación teoría-realidad, argumentando coherentemente su posición, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación, una exposición oral, un debate de aula, etc.

5. Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología, en tanto que saber práctico transformador de la naturaleza y de la realidad humana, reflexionando, desde la filosofía de la tecnología, sobre sus relaciones con la ciencia y con los seres humanos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia y la tecnología, y su papel como instrumentos del ser humano en su acción de transformación y control de la naturaleza, a través, por ejemplo, del comentario de textos relevantes de autores o autoras de filosofía de la tecnología y de la ciencia.
- Valorar críticamente las posibles consecuencias positivas y negativas de la acción transformadora de la tecnología para la propia naturaleza y para la realidad social, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y la participación en debates de aula.

6. Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar textos breves y significativos de pensadores y pensadoras como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers, J. C. García Borrón, Sandra Harding, Eulalia Pérez Sedeño, etc., relativos a las relaciones entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, reconociendo el tema o problema que aborda, las tesis principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.
- Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos que estudien los vínculos entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, con las cuestiones estudiadas y relacionadas con este tema, argumentando su propia opinión a través, por ejemplo, de la redacción de una breve disertación, la participación en debates de aula, etc.
- 7. Entender y valorar la interrelación entre la filosofía y la ciencia.
- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:
- Identificar algunas de las problemáticas comunes a la ciencia y la filosofía, como las cuestiones de los límites y posibilidades del conocimiento, la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc., y describir en qué consisten, organizando los resultados en resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, etc.
- Buscar y seleccionar en fuentes bibliográficas y en internet información sobre alguna de las problemáticas comunes al campo científico y filosófico, y elaborar un proyecto de investigación en grupo para investigar en alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

Bloque 4. La realidad.

1. Reconocer y valorar la metafísica, disciplina filosófica que estudia la realidad en tanto que totalidad, distinguiéndola de las ciencias que versan sobre aspectos particulares de la misma.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir qué es la metafísica, reconociendo la especificidad de su acercamiento al conocimiento de la realidad como totalidad, distinguiéndola de los saberes científicos que se ocupan de aspectos y regiones particulares de la realidad, a partir, por ejemplo, del análisis y comentario de textos de naturaleza metafísica y científica.
- Explicar las principales temáticas y problemas que aborda la metafísica, utilizando la abstracción y la argumentación para elaborar, por ejemplo, una breve disertación donde se valore la complementariedad de los saberes científicos y metafísicos.

2. Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales problemas que plantea la realidad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir el significado de conceptos metafísicos como ser, sistema metafísico, realidad, apariencia, materia y espíritu, unidad, dualidad, multiplicidad, devenir, necesidad, contingencia, trascendencia, categoría y abstracción, materialismo, espiritualismo, existencialismo o esencialismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de fragmentos breves de autores o autoras importantes de la tradición metafísica.
- Reconocer los principales problemas que suscita el conocimiento metafísico de la realidad y las respuestas más generales dadas desde los grandes modelos metafísicos, a partir, por ejemplo, de la elaboración de tablas cronológicas, mapas conceptuales, esquemas, etc.
- Analizar fragmentos de textos breves y significativos sobre las problemáticas metafísicas que plantea la realidad de pensadores y pensadoras como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Marx, Nietzsche, Oliva Sabuco, etc., comparando y estableciendo semejanzas y diferencias entre los distintos enfoques, realizando, por ejemplo, una disertación, una exposición oral en el aula, etc. sobre las conclusiones obtenidas.
- Contraponer algunas teorías metafísicas divergentes de interpretación de la realidad, y evaluar críticamente las respuestas que proponen, por ejemplo, redactando una breve disertación, participando en debates de aula, etc.

3. Conocer y comparar las explicaciones dadas desde las grandes cosmovisiones sobre el universo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos epistemológicos y científicos como cosmovisión, paradigma, Universo, naturaleza, finalismo, organicismo, determinismo, orden, causalidad, conservación, principio, mecanicismo, materia, relatividad, cuántica, espacio, tiempo, azar, determinismo, indeterminismo, probabilidad, Gaia, caos, entre otros, elaborando un glosario de términos, y utilizarlos con rigor en el análisis y comentario de textos.
- Contrastar las grandes cosmovisiones del Universo: el paradigma organicista aristotélico y el modelo mecanicista newtoniano, identificando sus diferencias y derivando razonadamente las consecuencias filosóficas que se deducen de cada una, a través, por ejemplo, de la elaboración de un resumen, una síntesis u otro procedimiento.
- Reconocer las características esenciales de las interpretaciones de la realidad relativista y cuántica, identificando sus diferencias y derivando razonadamente las consecuencias filosóficas que se derivan de cada una, a través, por ejemplo, de la elaboración de un resumen, una síntesis u otro procedimiento.

4. Elaborar tablas y/o mapas conceptuales comparando los diferentes caracteres adjudicados históricamente al Universo, entendido como totalidad de lo real, contextualizando histórica y culturalmente cada cosmovisión y ampliando información mediante internet y/o fuentes bibliográficas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Elaborar una lista de las principales cosmovisiones que se han formulado a lo largo de la Historia y contextualizarlas históricamente recurriendo a fuentes de información variadas.
- Comparar las diferentes percepciones del universo elaborando esquemas, tablas comparativas, mapas conceptuales, etc.

5. Leer y analizar de forma crítica, textos filosóficos, epistemológicos y científicos sobre la comprensión e interpretación de la realidad, tanto desde el plano metafísico como físico, utilizando con precisión los términos técnicos estudiados, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comparar las diferentes interpretaciones de la realidad proporcionadas por la filosofía y por la ciencia a lo largo de la historia, a través del análisis y comentario de textos filosóficos, epistemológicos y científicos clásicos y contemporáneos.
- Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre los modelos de explicación de la realidad, utilizando con rigor los términos estudiados en la elaboración, por ejemplo, de una síntesis, disertación, etc.
- Valorar las implicaciones que, para la concepción del ser humano, tienen las cosmovisiones estudiadas, poniendo de manifiesto las limitaciones de la pretendida universalidad en función del género y de la etnia, entre otras.

Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía

1. Reconocer en qué consiste la antropología filosófica.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Resumir las principales características de la antropología filosófica a partir de las explicaciones del profesorado, de fuentes bibliográficas, internet, etc.
- Utilizar el vocabulario específico de la antropología filosófica, tal como, por ejemplo, evolución, dialéctica, proceso, emergencia, azar, selección natural, apto, reduccionismo, creacionismo, evolución cultural, vitalismo, determinismo genético, naturaleza, cultura, redactando una breve composición donde se reflejen sus principales características.

2. Conocer y explicar las implicaciones filosóficas de la evolución, relacionando con contenidos metafísicos y pensadores ya estudiados y pensadoras estudiadas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las diferencias existentes entre los principales modelos explicativos de la evolución, y deducir las consecuencias filosóficas que se derivan de cada uno mediante, por ejemplo, tablas comparativas, cuadros sinópticos, etc.
- Comentar fragmentos breves y significativos de, por ejemplo, E. Morin, K. Popper, R. Dawkins, J. Mosterín, A. Gehlen, M. Harris, M. Ponty, Perkins Gilman o Margaret Mead, etc. relativos a la evolución y a sus implicaciones filosóficas en la comprensión de la dinámica de la vida, el determinismo o indeterminismo en la

naturaleza, las singularidades de lo humano, la función de la cultura en la evolución humana, etc.

- Aplicar los aprendizajes adquiridos relativos a las grandes teorías metafísicas de interpretación de la realidad con los modelos explicativos de la evolución y con sus implicaciones filosóficas, a través, por ejemplo, de la redacción de una disertación, exposiciones orales, debates de aula, etc.

3. Reconocer y reflexionar de forma argumentada, sobre la interacción dialéctica entre el componente natural y el cultural que caracterizan al ser humano en cuanto tal, siendo lo culturalmente adquirido, condición para la innovación y creatividad que caracterizan a la especie humana.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Diferenciar las dimensiones natural y cultural constitutivas del ser humano, e identificar sus relaciones a partir, por ejemplo, de un esquema, una breve composición escrita, etc.
- Reconocer los hitos fundamentales en el proceso de antropogénesis y hominización, relacionándolos con el componente natural y cultural constitutivos del ser humano, y con la interacción dialéctica entre ambos a través de la cual se va construyendo su identidad propia.
- Exponer la dialéctica del ser humano entre lo innato y lo adquirido, recurriendo a algunos ejemplos y relacionar dicha dialéctica con la dicotomía entre sexo y género.
- Valorar reflexivamente los componentes naturales y los sociales que confluyen en el ser humano, argumentando la relación que existe entre los elementos culturales adquiridos y la innovación y creatividad que caracterizan al ser humano.
- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet acerca de los últimos descubrimientos sobre la evolución humana, elaborando, por ejemplo, un trabajo de investigación de forma colaborativa, una exposición oral, etc.

4. Valorar los conocimientos adquiridos frente al rechazo de los prejuicios antropocéntricos y por motivos físicos rechazando actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la existencia de prejuicios antropocentristas, etnocentristas y androcentristas que caracterizan algunos discursos, a partir de la selección de ejemplos tomados de los medios de comunicación, situaciones cercanas al alumnado, etc.
- Comentar las características que a su juicio deberían tener los discursos que enjuician a los seres humanos y las culturas mediante la elaboración, por ejemplo, de una composición escrita.

5. Conocer y reflexionar sobre las concepciones filosóficas que, sobre el ser humano en cuanto tal, se han dado a lo largo de la filosofía occidental, comparando semejanzas y diferencias entre los sucesivos planteamientos, analizando críticamente la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica y, valorando, algunos planteamientos divergentes que han abierto camino hacia la consideración actual de la persona.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como dualismo y monismo antropológico, areté, mente, cuerpo, espíritu, creacionismo, antropocentrismo, teocentrismo, alma, humanismo, persona, dignidad, sentido, estado de naturaleza, estado de civilización, existencia, libertad, emoción, pasión, determinismo, alienación, nihilismo, existencia, inconsciente, muerte, historia o trascendencia, entre otros elaborando, por ejemplo en trabajo cooperativo, un glosario de términos y utilizarlos con rigor en el comentario de fragmentos de textos de autores o autoras importantes.
- Explicar las principales concepciones filosóficas que se han dado a lo largo de la historia de la filosofía occidental sobre el ser humano, comparando las semejanzas y diferencias entre ellas, a través, por ejemplo, de la elaboración de un esquema, tabla, etc.
- Criticar reflexivamente la influencia del contexto sociocultural en las diferentes concepciones filosóficas a partir, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y su posterior exposición oral.
- Valorar los esfuerzos de aquellos pensamientos divergentes que han tenido lugar a lo largo de la historia, así como su importancia en las concepciones actuales del ser humano.

6. Comparar la visión filosófica occidental del ser humano con la visión filosófica oriental, budismo, taoísmo e hinduismo, argumentando las propias opiniones sobre las semejanzas y diferencias.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar las principales características de las filosofías orientales: budismo, taoísmo e hinduismo, a través, por ejemplo, de la elaboración de esquemas, resúmenes, comentario de textos, etc.
- Contrastar las semejanzas y diferencias entre filosofías orientales y occidentales elaborando un esquema, tabla, cuadro sinóptico, etc.

7. Disertar, de forma oral y escrita, sobre las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia como puedan ser la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia o la necesidad de trascendencia, entre otras.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Disertar sobre el tratamiento filosófico de cuestiones esenciales implicadas en el sentido de la existencia humana.
- Valorar la importancia y la necesidad humana de abordar filosóficamente los temas concernientes al sentido de la existencia humana.

8. Conocer algunas teorías filosóficas, occidentales sobre el cuerpo humano, reflexionando de forma colaborativa y argumentando los propios puntos de vista.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar algunas teorías filosóficas sobre el cuerpo humano, de manera colaborativa, a partir de la búsqueda de información en diversas fuentes.
- Debatir y extraer conclusiones en pequeños grupos, acerca de sus propios puntos de vista sobre el ser humano, desde la filosofía y sobre diferentes temáticas filosóficas relacionadas con el sentido de la existencia humana.
- Investigar en torno a las teorías filosóficas acerca de la relación mente-cuerpo: monismo, dualismo y emergentismo y elaborar una breve composición escrita exponiendo sus principales características.

Bloque 6. La racionalidad práctica

1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional a través, por ejemplo, de la lectura y análisis de textos.
- Explicar el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

2. Reconocer el objeto y función de la Ética.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar el objeto y la función de la Ética, por ejemplo, a través de la redacción de un breve artículo periodístico, valorando la importancia de la ética como guía de conducta humana.

3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo, elaborando un glosario de términos y utilizándolos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras importantes del ámbito de la teoría ética, la psicología del desarrollo moral y de la filosofía política.
- Reconocer las ideas generales de las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad, comparando sus diferentes propuestas a partir, por ejemplo, de la elaboración de una tabla comparativa, síntesis, etc.
- Identificar los principales modelos explicativos del desarrollo moral propuestos desde la psicología, elaborando, por ejemplo, un resumen, comentando textos, etc.
- Valorar críticamente las teorías éticas sobre la justicia y la felicidad, aportando ejemplos ilustrativos y cercanos, a través, por ejemplo, de la realización de una disertación, la participación en debates de aula, etc.

4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos de la Filosofía política como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros, elaborando un glosario de términos, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras relevantes.
- Buscar y seleccionar información de fuentes bibliográficas y de internet para identificar las características y temas clave de la Filosofía política, particularmente lo relativo al origen y legitimidad del Estado y de las leyes, o las relaciones individuo-Estado, elaborando con los resultados, por ejemplo, un resumen, un pequeño trabajo de investigación individual o grupal, etc.

5. Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado en la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar las ideas principales de la teoría política de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, John Stuart Mill, Popper, Habermas, Iris Mairon Young, Seyla Benhabib, etc.
- Comparar las diferencias y las semejanzas entre las formas de concebir las relaciones individuo-Estado de los sofistas, Marx y la Escuela de Frankfurt, elaborando, por ejemplo, una tabla comparativa, resumen, etc.
- Analizar de forma crítica, textos significativos y breves, de algunos de los autores y autoras estudiados, en los que se argumenta sobre el origen, la legitimidad o las funciones de Estado.
- Valorar la importancia de las palabras y de la argumentación como herramientas contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia, a partir, por ejemplo, de alguna composición oral o escrita, el diálogo en pequeño grupo, la participación en debates de aula, etc.

6. Disertar de forma oral y escrita sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibilidades alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet sobre las principales utopías y distopías sociales que ha producido el pensamiento occidental, organizando los resultados de la investigación en un resumen, mapa conceptual, tabla cronológica, etc.
- Analizar críticamente algunas propuestas del pensamiento utópico, valorando su capacidad para proponer alternativas innovadoras, elaborando, por ejemplo, una disertación, una exposición oral, etc.
- 7. Distinguir los conceptos legalidad y legitimidad.

- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir los conceptos de legalidad y legitimidad, identificar sus diferencias a partir de algún ejemplo sobre la legalidad o legitimidad de leyes o conductas elaborando, por ejemplo, una redacción, un resumen, un cuadro comparativo, etc.
- Inferir las implicaciones derivadas de la diferenciación entre legitimidad y legalidad en lo relativo al origen y fundamentación de las leyes.

8. Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas y en internet sobre la capacidad simbólica del ser humano, reconociendo en qué consiste, cómo surge desde el punto de vista de la antropogénesis, o las singularidades de la imaginación y del lenguaje humano, elaborando, por ejemplo, una síntesis con los resultados de la investigación.
- Identificar las tesis de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Poincaré sobre el proceso creativo, elaborando un esquema, mapa conceptual, etc.

9. Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis, belleza, gusto, subjetividad, juicio estético y vanguardia, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos breves, elaborando un glosario de términos, y en el comentario de textos de autores o autoras importantes.
- Analizar, de manera colaborativa, algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, valorando sus aportaciones filosóficas, a través, por ejemplo, del análisis y comentario de textos literarios, audiciones musicales, visualizaciones de obras de arte, etc.

10. Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Disertar sobre la relación entre la creación artística, la ciencia y la ética, valorando razonadamente su posibilidad transformadora de la realidad humana.

11. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Describir algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte mediante la lectura de textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplicar dichas ideas al estudio de diversas obras de arte, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.
- Reconocer el valor filosófico de la Literatura analizando de manera colaborativa textos breves de autores y autoras como, Platón, San Agustín, Calderón de la Barca, Pío Baroja, A. Machado, Voltaire, Goethe, Sartre, Unamuno, Borges, Camus, María Zambrano, Simone de Beauvoir, etc.
- Comentar textos filosóficos breves sobre la visión filosófica de la Música de los pitagóricos, Platón, Schopenhauer, Nietzsche o Adorno entre otros, así como mediante audiciones significativas.

12. Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Seleccionar y manejar información procedente de diferentes fuentes (internet, medios de comunicación, etc.) y a partir de sus conocimientos sobre el tema elaborar una disertación sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas de forma clara y coherente.

13. Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir conceptos como símbolo, comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retórica, exordio, inventio, dispositio, argumentación, elocutio, compositio, actio, falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros, elaborando un glosario de términos y utilizarlos con rigor en el comentario de textos de autores o autoras relevantes.
- Valorar la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y de las sociedades, elaborando, por ejemplo, una breve disertación.

14. Conocer en qué consiste la lógica proposicional, apreciando su valor para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental para las relaciones humanas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Utilizar los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados en la formalización de fragmentos de lenguajes naturales, apreciando su valor para la correcta formulación de pensamientos y argumentos.
- Valorar la importancia de argumentación lógica en las relaciones humanas a la hora de llegar a acuerdos, a partir, por ejemplo, de diálogos en pequeño grupo, debates de aula, etc., destinados a construir un consenso sobre alguna cuestión de interés filosófico.

15. Conocer las dimensiones que forman parte de la composición del discurso retórico, aplicándolas en la composición de discursos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar la estructura y estilo de la retórica y de la argumentación, elaborando, por ejemplo, un esquema, resumen, etc.
- Aplicar los aprendizajes relativos a la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación para componer discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación.

16. Conocer y utilizar las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Analizar y comentar textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito, así como de autores y autoras actuales.
- Reconocer los diferentes tipos de argumentos y describir la estructura, reglas y herramientas básicas de la argumentación demostrativa, distinguiendo su presencia o ausencia en algún discurso concreto de naturaleza filosófica, científica, política, etc.
- Aplicar los aprendizajes sobre las reglas y herramientas de la argumentación en la construcción de un diálogo argumentativo en el que demuestre sus propias tesis, utilizando correctamente tales reglas y herramientas de la argumentación, como la aceptabilidad, la relevancia, la suficiencia argumental, etc.
- Distinguir entre un argumento veraz y una falacia, a partir, por ejemplo, del análisis de discursos concretos de uno y otro tipo.

17. Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Enunciar el significado filosófico de conceptos como principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo,

emociones, globalidad, valor, entre otros, elaborando un glosario de términos y utilizarlo en el contexto empresarial, por ejemplo, a partir de la creación de un proyecto de empresa.

18. Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o proyecto, vital o empresarial, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer cuáles son las preguntas radicales características de la reflexión metafísica, tales como, ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser?, valorando su utilidad para facilitar los procesos de diagnóstico previo, toma de decisiones y evaluación de las mismas, necesarios para la creación de un proyecto vital o laboral.

19. Comprender el valor de la teoría del conocimiento, la razón crítica y la lógica para introducir racionalidad en el origen y desarrollo de un proyecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Aplicar los aprendizajes sobre teoría del conocimiento, razón crítica y lógica en el diseño de un proyecto vital o empresarial, por ejemplo, en su entorno más cercano, apreciando el valor de tales aprendizajes para aportar racionalidad en los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto.
- Reconocer la trascendencia de las relaciones de realimentación entre pensamientos y acciones, razón y emociones, que se producen a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico, para la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto vital o empresarial.

20. Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica para organizar la comunicación entre las partes, la resolución de negociaciones y de conflictos, generar diálogo basado en la capacidad de argumentar correctamente, definir y comunicar correctamente el objetivo de un proyecto.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica, y utilizarlas, por ejemplo, en situaciones reales o figuradas de negociación,

generación de acuerdos y resolución de conflictos en el contexto de un pequeño grupo de iguales.

- Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica como herramientas útiles para definir y comunicar correctamente los objetivos de un proyecto vital o empresarial.

21. Valorar la capacidad de la Estética filosófica para favorecer el pensamiento creativo e innovador que permite adaptarse y anticiparse a los cambios, generando innovación y evitando el estancamiento.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las aportaciones de la Estética, como disciplina filosófica, a la promoción del pensamiento creativo e innovador, a partir, por ejemplo, del análisis de algún ejemplo concreto de innovación artística, técnica, empresarial, etc.
- Apreciar el valor social de las personas emprendedoras y con pensamiento creativo como agentes fundamentales que impulsan la transformación de la realidad, la adaptación a los cambios, a partir, por ejemplo, del análisis de algún personaje relevante.
- Valorar a las personas creativas como sujetos importantes en la transformación de la realidad.

22. Comprender y apreciar la función axiológica de la Ética para establecer un sistema de valores que permita mejorar el clima laboral, comprendiendo que los valores éticos son clave para lograr el equilibrio entre innovación, sostenibilidad y competitividad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Apreciar la necesidad de los valores éticos en las organizaciones, tanto para la mejora del clima laboral, como para garantizar una actividad productiva que combine equilibradamente innovación, competitividad y sostenibilidad social y medioambiental, a partir, por ejemplo, del análisis de algún caso relevante y de las implicaciones sociales y medioambientales de la presencia o ausencia de tales valores.
- Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre la necesidad de la ética de las organizaciones para elaborar, por ejemplo, de manera colaborativa, un decálogo

de valores éticos que deben regir nuestras relaciones laborales, sociales y con la naturaleza.

23. Conocer y valorar la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la aportación de la razón crítica en la definición, desarrollo y evaluación de proyectos personales y colectivos, valorando su importancia para el avance adecuado de tales proyectos, a partir, por ejemplo, del análisis de algún proyecto concreto especialmente significativo por su impacto social, económico, etc.

24. Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la función social de las personas emprendedoras e innovadoras para el progreso sociocultural y la transformación de la realidad, a partir, por ejemplo, del análisis de algún hecho relevante de una persona o grupo de personas emprendedoras e innovadoras del ámbito de la cultura, la sociedad, la economía, la ciencia, etc.
- Valorar la importancia del trabajo tanto para el progreso sociocultural y la transformación de la realidad, como para nuestro desarrollo personal, así como de los inconvenientes psicológicos y sociales de la falta de empleo, a partir de la elaboración de una breve disertación.

7. Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado

El principal instrumento de evaluación corresponderá a rúbricas graduadas construidas en referencia a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje concretados en el Decreto 42/2015, ya expuestos en este mismo documentos. Estas rúbricas quedan referidas a las actividades objeto de evaluación de cada uno de los bloques de contenido, así como de las observaciones realizadas de la evolución del alumnado, suscribiendo un enfoque continuista en la evaluación al atender,

principalmente, a la evolución del alumnado y al desarrollo normal de las distintos trabajos y sesiones, evitando criterios finalistas.

Respecto de las actividades objeto de la evaluación, dado el carácter del proyecto de innovación y de esta misma programación y, en consecuencia, del tipo de enseñanza que se pretende aplicar, éstas serán concretadas en el trabajo autónomo en forma tanto de proyectos grupales como individuales. A su vez, se valorará la participación en la materia, concretada en los debates y en las propias sesiones expositivas. Con ello, se descartan, con carácter general, las pruebas escritas como procedimiento de evaluación, con excepción de aquellas unidades que lo requieran por presentar un tipo de contenido esencialmente formal, como es la lógica proposicional. Las pruebas de este tipo no se ajustan a las metodologías suscritas por el aula presentada, siendo de carácter esencialmente memorístico y academicista. Además, este tipo de pruebas no recogen el carácter continuista y progresivo de la evaluación que aquí se pretende concretar, siendo momentos puntuales dónde se movilizan actitudes en exceso particulares en el alumnado, no posibilitando una evaluación flexible.

Concretando estas pretensiones en las formas de evaluación, se establecen los siguientes criterios:

-Evaluación ordinaria: Dirigida a quienes realicen las actividades de evaluación continua, asistiendo a más del 70% de las sesiones. En este caso, la evaluación corresponderá a la realización de un proyecto grupal por cada unidad, la realización de un trabajo individual de carácter trimestral, y la participación general en las sesiones y debates. Se concreta a continuación el carácter y peso porcentual de cada una de estas actividades:

a. Proyectos grupales – 40%: Corresponiendo a cada unidad expuesta, se realizarán grupos de trabajo, no más de 4, los cuales serán mantenidos a lo largo de cada trimestre y de elección aleatorizada en su formación, encargados de tratar uno de los temas propuestos, en un ejercicio de estudio y profundización del temario. Los distintos grupos de trabajo deberán ajustarse a un modo de presentación; escrito, expositivo, o a través de la realización de un poster para su exposición en el espacio dedicado del aula, el cual será de carácter rotatorio, asegurando que cada grupo cumpla cada uno de estos formatos a final de curso, asegurando que todo el alumnado trabaje las distintas destrezas movilizados en estos modos de presentación.

Dado que cada trimestre ocupa tres unidades didácticas, este porcentaje queda referido a la media aritmética de las tres notas obtenidas. Por último, estos trabajos son realizados en horario lectivo, tutorizados y dirigidos por el profesorado a cargo.

b. Trabajo individual – 40%: Con carácter trimestral, el alumnado ha de realizar un pequeño trabajo escrito de forma autónoma acerca de un tema de libre elección de no más de 2000 palabras. Adicionalmente, se presentarán, al inicio de cada bloque, una propuesta de temas para facilitar esta elección. Respecto de este trabajo, el o la docente a cargo debe ejercer un seguimiento y orientación de este.

c. Participación en debates y sesiones – 20%: Dado el carácter activo y abierto de las sesiones, se valorará la participación del alumnado mediante la observación y la anotación de las intervenciones. A lo largo de las unidades, se buscará desarrollar sesiones dedicadas al debate, habilitando un contexto de participación explícita, alentando así a aquellas personas que presenten dificultades para hablar en público.

En referencia a estos criterios y porcentajes, se obtendrá una evaluación trimestral, siendo la nota final de la materia la media aritmética de estas tres evaluaciones.

-Evaluación extraordinaria: Dirigida a quienes no realicen las actividades de evaluación continua o acumulen más de un 30% de faltas injustificadas. En este caso, la evaluación corresponderá, únicamente, a un trabajo escrito y un examen. Dado el particular carácter de esta situación, se incluye el examen escrito como instrumento de evaluación adecuado con objeto de asegurar la adquisición de los contenidos. Se concreta a continuación el peso porcentual y naturaleza de estas actividades:

a. Trabajo individual – 70%: Corresponde a cada trimestre o, en caso necesario, a toda la asignatura. De mismo carácter que el relativo a la evaluación continua, el alumnado ha de realizar un trabajo escrito y autónomo, reforzando, en este caso, la tutorización del profesor.

b. Examen – 30%: Con carácter trimestral, o correspondiente a toda la asignatura de ser necesario, se realizará una prueba escrita. La estructura de este examen quedará dividida en; preguntas tipo test (20%), comentario de texto (20%) y una pregunta a desarrollar, a escoger entre 3 opciones (60%).

8. Metodología y recursos didácticos

La metodología propuesta para esta programación toma como referencia dos elementos definitorios; las recomendaciones metodológicas presentadas en el Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias, y la aplicación del proyecto de innovación presentado en este trabajo, el cual desarrolla una propuesta de aula materia para las materias filosóficas, suscribiendo la idea principal según la cual espacio del aula es a la vez contenedor y contenido de la materia. En referencia a esta concepción del espacio del aula, se entiende que su propia construcción y planificación suscribe y promueve metodologías activas en un contexto horizontal y abierto, elementos que se desarrollarán en profundidad en los apartados relativos a la innovación docente en este mismo trabajo.

En referencia al primero de estos elementos, el Decreto 42/2015 establece que;

“los fines propios de la materia exige un tipo de metodología esencialmente activa, en las que el aula no sea prioritariamente concebida como espacio de flujo vertical del conocimiento, sino más bien, al modo del laboratorio o del taller, donde se generan productos concretos (orales y escritos, individuales y grupales) que actúan como ejes vertebradores del proceso, y como situaciones-problemas cuya solución obliga a aplicar lo aprendido y, en el mismo curso en que se aplica, el aprendizaje se adquiere y se consolida.” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015:96).

Esta recomendación de metodologías activas es suscrita por la propuesta de aula presentada, donde su propia planificación espacial construye un contexto de promoción a este tipo de metodologías. Así, tanto la particular flexibilidad con que es presentado el espacio y el mobiliario que la compone, expresada en la propuesta distributiva de los pupitres o la democratización de la tarima, como la naturaleza abierta, horizontal y democrática del aula como taller o laboratorio, sitúan en el centro aquellas actividades centradas en el trabajo autónomo del alumnado, principalmente de carácter grupal y colaborativo, y con un carácter esencialmente deliberativo y participativo, características suscritas en el Decreto 42/2015, donde se establece que

“el aula ha de transformarse en espacio de análisis, indagación y deliberación racional, de participación y diálogo, de presentación de posibles soluciones, debate de alternativas y búsqueda de consensos, etc. Naturalmente, en este escenario didáctico, el trabajo cooperativo podría normalizarse como práctica habitual del aula, no solo por tratarse de un excelente recurso para la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales, sino por resultar insustituible en el desarrollo de múltiples destrezas comunicativas o en el de actitudes y valores de tolerancia, respeto a las

diferencias, aprecio del diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, etc.” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 97).

Con todo, en esta consideración del espacio y de las metodologías que en él se dan, el papel del alumnado queda situado en el centro, siendo su propio trabajo e interrelación con el aula aquellos elementos sobre los que vertebrar la actividad docente. En respuesta, el papel del docente pierde cierta verticalidad respecto del grupo clase, desarrollando un papel adquirido de coordinador del aprendizaje en un contexto horizontal y democrático. Es necesario señalar que la pérdida de verticalidad señalada no supone la negación de la atribución de autoridad del profesorado, siendo, en todo caso, una resignificación de esta cualidad en el paso a la función coordinadora, pero manteniendo cierto grado de autoridad.

A estos efectos, la función coordinadora es, nuevamente, suscrita por el proyecto de innovación, donde los espacios propios del docente, como son la tarima y el escritorio propio, son cedidos al alumnado en un proceso de democratización de los espacios, desapareciendo la tradicional separación en alturas presente en las aulas normales. De este modo, el docente es incorporado a la horizontalidad del grupo, en un acercamiento democrático, donde la función expositiva es complementada con una función de coordinación y tutorización.

Establecido el carácter metodológico sobre las que construir la práctica docente inscrita en el aula materia presentada, es necesario determinar el carácter con que los contenidos serán expuestos. Nuevamente, el Decreto 42/2015 constituye el criterio de referencia a estos efectos, estableciendo que los conocimientos adquiridos han de ser socialmente relevantes, es decir;

“no pueden adquirir sentido exclusivamente en un entorno escolar, sino que han de tener la virtualidad de enfrentar a los alumnos y las alumnas ante situaciones que, potencialmente, pudieran encontrarse en su vida personal, profesional o, sencillamente, como ciudadanos y ciudadanas que intervienen en la actividad social o política. Además, estas situaciones-problema, definidas explícitamente en contextos determinados, deben ser capaces de activar, simultáneamente, conocimientos, destrezas, actitudes y valores” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 96).

Si bien corresponde, principalmente, a la construcción y modo de exposición y trabajo de los contenidos que construyen la materia, el aula presentada reúne recursos para promocionar la relevancia social de los contenidos y su contextualización en su

presente sociopolítico, dedicando un espacio, *Filosofía aquí y ahora*, a la presentación del desarrollo de la filosofía en el presente, de noticias de interés para el alumnado y la materia, o de controversias y problemáticas actuales. De este modo, se plantea un espacio que actúa tanto como un *input* de las problemáticas del presente, como un *output* como espacio expositivo abierto al alumnado donde situar su compromiso e interés por la actualidad.

Respecto de los recursos didácticos y materiales requeridos, dado que esta programación se construye sobre el supuesto del proyecto de innovación presentado, estos corresponden a los espacios expuestos en la propuesta de aula, siendo estos:

- *La filosofía a través del tiempo*: Línea temporal donde se recoge el desarrollo histórico de la filosofía, recogiendo los autores y autoras que vayan surgiendo en las distintas materias filosóficas.
- *Filosofía aquí y ahora*: Espacio expositivo dedicado a la actualidad social, política y filosófica, recogiendo noticias, publicaciones, controversias, o cualquier material pertinente para con el presente.
- *El saber SÍ ocupa lugar*: Pequeño depósito bibliográfico en el aula como extensión al servicio de biblioteca del centro.
- *Dónde está esto*: Espacio dedicado a la investigación y al trabajo autónomo, provisto de equipos informáticos y de paneles informativos a modo de orientación.
- *Construyendo filosofía*: Espacio dedicado a la exposición de los trabajos realizados en el aula.
- *Las virtudes del trapecio isósceles*: Relativo al uso de pupitres con forma trapezoidal, posibilitadores de distintas distribuciones de aula en función de la actividad realizada.
- *Democratizando la tarima; espacio teatral*: Relativo al uso de la tarima como espacio expositivo abierto al conjunto del grupo-clase.

Adicionalmente, se opta por prescindir del libro de texto para el alumnado, optando por apuntes y materiales de realización propia, entendiendo que estos suponen una mayor flexibilidad en la adaptación de los contenidos, suscribiendo el carácter abierto y flexible del aula. Es recomendable el uso de textos seleccionados, materiales audiovisuales, blogs, o cualquier recurso adicional para dinamizar los contenidos y actividades.

Por último, se evidencia la necesidad de implementar un campus virtual como extensión a la presencialidad del aula, recogiendo y desdoblado los contenidos y actividades desarrolladas en el aula, elemento que se presenta como necesario en la actual situación del sistema educativo a la luz de las consecuencias del COVID-19.

9. Medidas de refuerzo y de atención a la diversidad del alumnado

En referencia al Artículo 17 del Capítulo III del Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias, se define la atención a la diversidad como “el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta educativa a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 9). Este tipo de actuaciones, orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, toma como objetivo la consecución de los contenidos y competencias establecidas para la etapa, bajo los principios de “calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad y diseño universal y cooperación de la comunidad educativa” (Ibid.)

Estas medidas quedan catalogadas en medidas de carácter ordinario, dirigidas a todo el alumnado y con objeto de favorecer la convivencia y formación, y medidas de carácter singular, dirigidas a alumnado específico, como adaptaciones de actividades, metodologías, contenidos o temporalización, con objeto de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad. Con carácter específico, las medidas de atención a la diversidad de carácter singular son (Ibid.):

- Programa de recuperación para el alumnado que promociona al segundo curso con materias pendientes.
- Adaptaciones de acceso al currículo y metodológicas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Distribución del Bachillerato en bloques de materias para el alumnado con necesidades educativas especiales, que podrá cursar el conjunto de materias de cada uno de los cursos del Bachillerato fragmentándolo en

bloques anuales, con una permanencia máxima en la etapa en régimen escolarizado diurno de seis años.

- Exención, parcial o total, de alguna materia para el alumnado con necesidades educativas especiales cuando circunstancias excepcionales y debidamente acreditadas así lo aconsejen.
- Enriquecimiento y/o ampliación del currículo de Bachillerato, así como flexibilización de la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Por tanto, en caso de identificar alguna situación en que se requiera de este tipo de medidas, es obligación del cuerpo docente intervenir estas situaciones movilizándolo aquí expuesto. Con todo, es necesario coordinar los esfuerzos de refuerzo y atención a la diversidad con el Departamento de Orientación, estableciendo una relación de cooperación y un flujo de comunicación bidireccional.

Adicionalmente a las medidas y procedimientos desarrollados en la legislación pertinente, y de las acciones coordinadas a desarrollar entre cuerpo docente y el Departamento de Orientación, se integran en el contexto del aula materia las siguientes medidas para una mejor atención a la diversidad:

- Accesibilidad de los espacios: El aula presentada adapta sus espacios y mobiliario a las posibles diversidades motrices o motoras del alumnado. Con carácter concreto; el espacio hasta ahora limitado de la tarima incorpora un plano inclinado, el mobiliario, como estanterías, debe presentar una altura baja y accesible, y los pupitres trapezoidales, por su base larga, posibilitan el uso de sillas de ruedas con comodidad. Además, la flexibilidad espacial del aula propuesta permite una fácil disposición del alumnado y sus grupos en referencia a las particularidades psicológicas o diversidades presentes en el aula.
- Diversificación de formato de los materiales: Se adecuará el formato de los materiales a las posibles diversidades que se den en el alumnado, según la situación en particular lo requiera. Adicionalmente, el formato de exposición y desarrollo de las sesiones deberá ajustarse a las diversidades presentes en el aula. Conviene, además, desdoblar el aula en su formato virtual, proporcionando una accesibilidad plena a los recursos.

- Diversificación de los métodos de evaluación y de los procesos y medios para el trabajo en el aula: Con objeto de atender a los diferentes estilos de aprendizaje y a las posibles diversidades presentes en el aula, la programación presentada distribuye sus criterios de evaluación en diferentes capacidades. En caso de no poder cumplir con alguna de estos criterios de evaluación por su formato, se recomienda plantear actividades adaptadas equivalentes al apartado objeto de sustitución. Por ejemplo, en el apartado relativo a la participación en sesiones y debates, es conveniente plantear como alternativa adaptada el desarrollo de un diario de clase, recogiendo sus opiniones en referencia a los debates y sesiones.
- Adicionalmente, los métodos de presentación y desarrollo del trabajo autónomo son diversos, tanto en formato como en procedimiento, siendo posible adaptar estos en función del alumnado. Así, si por alguna cuestión alguien es incapaz de, por ejemplo, hablar en público, esta programación contempla diversos modos de desarrollo y exposición del trabajo autónomo. En estos casos, la condición de rotación de los medios de exposición y desarrollo puede ser suprimida.

9.1 Plan de refuerzo para la recuperación y evaluación de la materia no superada

En aquellos casos en las que el alumnado recibe una evaluación negativa finalizado el curso, y requiere de la repetición de esta, se desarrolla un plan de refuerzo para el presente curso. La naturaleza de este programa responderá enteramente a las particularidades del alumnado al que se refiere en cada caso particular.

Para ello, se realizará un informe individualizado recogiendo las dificultades observadas en el curso anterior, tanto en los contenidos y en las metodologías. En referencia a este informe, se realizará un seguimiento más personalizado en el transcurso del curso, proporcionando los materiales de apoyo y refuerzo necesarios para el normal transcurso de las sesiones, consistentes en adaptaciones, respetando los contenidos, de los apuntes o materiales que se den en clase, tanto en su posible dificultad, como atendiendo al particular estilo de aprendizaje del alumno en cuestión. En todo caso, esta medida busca que, de ser posible, que el alumnado objeto de ella se ajuste a la evaluación ordinaria.

En caso de que las dificultades no permitan el seguimiento de la evaluación ordinaria, se solicita la colaboración del Departamento de Orientación, desarrollando una acción cooperativa para el correcto seguimiento y adaptación de la materia de mayor calado que la anteriormente desarrollada.

10. Propuesta de actividades complementarias

Dado el carácter contextual de estas actividades, siendo relativas al entorno y al propio centro, se presentan algunas propuestas de actividades de carácter general, entendiendo que, de contar con un contexto definido, sería posible acotar y diseñar con mayor concreción este conjunto de actividades, siendo de gran valor aquellas que suponen una relación directa con el entorno social en el que se inscribe el centro. Estas propuestas de carácter general son, entre otras:

- Salidas extraescolares a lugares de relevancia filosófica (instituciones, museos, yacimientos...).
- Liga de debates.
- Participación en las olimpiadas de filosofías.
- Asistencia a las jornadas culturales de la región (Noche blanca, Festival Internacional de Cine de Xixón, Noche de los investigadores...)
- Realización de jornadas temáticas en relación con alguno de los contenidos del curso.
- Invitación de ponentes.
- Participación en revista escolar.
- Visita y charla con alumnado del grado de filosofía.

11. Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y el desarrollo de la programación docente

Como proceso de autoevaluación del profesorado, y con objeto de ajustar y mejorar la práctica docente, es necesario realizar una evaluación del grado de aplicación de la programación docente. Así, esta tarea corresponde, tanto al profesorado encargado del grupo en particular, como de la acción conjunto del Departamento de Filosofía en general, siendo necesarias las reuniones periódicas de sus integrantes con objeto de realizar un seguimiento de la evolución de las prácticas docentes y los grupos para, de ser necesario, realizar los ajustes y correcciones pertinentes con carácter precautorio.

Con objeto de evaluar la práctica y la programación docente, se establece el siguiente conjunto de ítems como constitutivos de las rúbricas de evaluación de la programación, siendo debidamente valorados en una escala graduada del 1 al 5:

- Adecuación del desarrollo de los contenidos con la temporalidad programada: Se ha de evaluar el grado de cumplimiento de la programación respecto de los horizontes temporales marcados, coincidentes con el fin de cada trimestre.
- Adecuación de los contenidos al nivel del aula: Se ha de evaluar el grado percibido de aprehensión y seguimiento de los contenidos por parte del alumnado, con objeto de ajustar la dificultad de los contenidos, tanto es su refuerzo como en su simplificación. Si bien esta tarea es realizada en el propio transcurso normal de las clases en función del *feedback* observado en el grupo, es conveniente realizar una evaluación con carácter trimestral, coincidente con las evaluaciones como criterio significativo en este ítem.
- Adecuación de las metodologías a las necesidades del aula: Se ha de evaluar el grado percibido de respuesta del alumnado a las metodologías aplicadas en el aula, ajustando estas a su normal desarrollo.
- Relación de aprobados y suspensos en el grupo-clase: Tanto al final de cada unidad, como al final de cada trimestre, es necesario explicitar los porcentajes de suspensos y aprobados, siendo este un indicativo de logro fundamental.

De manera complementaria, se requiere que el departamento realice una evaluación final previa finalización del periodo escolar con objeto de ajustar y definir la programación para el siguiente curso, identificando aquellos ámbitos de mejora.

IV. Unidad Didáctica

1. Descripción

La unidad didáctica desarrollada corresponde a la materia de Filosofía de 2º de Bachiller, situada en el Bloque 3. *El conocimiento*. En este marco, se presenta una Unidad Didáctica bajo el título *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?; Filosofía, ciencia y tecnología*, tal como se ha expuesto en la secuenciación de contenidos en los apartados previos. En esta unidad se tratarán los siguientes contenidos relativos al currículo (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pp. 97-98):

- Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia.
- Objetivos e instrumentos de la ciencia.
- El método hipotético-deductivo.
- La investigación científica en la modernidad, matemáticas y técnica como herramientas de conocimiento e interpretación fundamentales.
- La investigación contemporánea y la reformulación de los conceptos clásicos.
- Técnica y Tecnología: saber y praxis.
- Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico: el problema de la inducción.

Establecidos los contenidos en referencia a la legislación pertinente, el desarrollo de esta Unidad Didáctica toma como referencia el aula materia planteada en el proyecto de innovación, siendo por tanto el marco referencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje que articulan este apartado.

2. Objetivos didácticos

Tomando como referencia los criterios de evaluación definidos en el currículo, esta unidad didáctica establece como objetivos didácticos (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pp. 101-102):

- Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes, explicando por escrito los modelos explicativos del conocimiento más significativos
- Explicar y reflexionar sobre el problema de acceso a la verdad, identificando las problemáticas y las posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio.

- Analizar de forma crítica fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites, valorando los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.
- Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica, con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente.
- Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología, en tanto que saber práctico transformador de la naturaleza y de la realidad humana, reflexionando, desde la filosofía de la tecnología, sobre sus relaciones con la ciencia y con los seres humanos
- Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.
- Entender y valorar la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

3. Contenidos

En una organización y distribución propia de los contenidos, se plantea el siguiente esquema que, en todo caso, recoge lo establecido por la legislación de referencia:

1. ¿Qué es la ciencia? Descripción, clasificación y objeto de estudio de las ciencias
 - 1.1 Evolución histórica del pensamiento científico. Grecia, física newtoniana y relatividad.
 - 1.2 Hipótesis, leyes y teorías.
 - 1.3 La metodología científica: método inductivo, método axiomático deductivo, y método hipotético deductivo.
 - 1.3.1. El problema de la inducción

2. Dinámica de la ciencia
 - 2.1 Positivismo y reacción antipositivista
 - 2.2 Conjeturas y refutaciones. El falsacionismo de Popper.
 - 2.3 Ciencia normal, ciencia revolucionaria. Los paradigmas de Kuhn.
3. Ciencia, tecnología y sociedad
 - 3.1 Subjetividad y valores en ciencia.
 - 3.2 Las relaciones entre la ciencia, la tecnología, y la sociedad.
 - 3.3 Cultura científica y ciencia ciudadana

4. Competencias clave

Con carácter específico, las competencias desarrolladas son:

Comunicación lingüística: La naturaleza discursiva y deliberativa de la materia Filosofía en general, y de esta Unidad Didáctica en particular, supone la promoción de las destrezas lingüísticas. Así, las metodologías propias de esta materia en el contexto del aula promueven la comunicación oral del alumnado en forma de debates o exposiciones orales, la comprensión e interpretación de textos, y la producción escrita de trabajos académicos, entre otros. Consecuencia de estas prácticas, se desarrollan actitudes y valores relacionados con la comunicación lingüística, como son el espíritu crítico, la valoración del debate como medio para la comunicación, la convivencia, y la resolución de conflictos, el interés por la argumentación y el debate racional.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Con carácter particular, esta Unidad Didáctica dedica sus contenidos al estudio de la ciencia y la tecnología desde la filosofía. Se desarrollan aquellos elementos constitutivos de la racionalidad científica, los métodos que esta uso, o su relación y definición en lo social. Adicionalmente, se fomenta la formación de un juicio informado y argumentado frente al progreso científico y técnico, necesario para una ciudadanía activa en el uso y desarrollo de la ciencia y tecnología de su presente a la luz de las demandas sociales de bienestar, igualdad y justicia, y construyendo la visión de la ciencia y la tecnología como saberes socialmente enmarcados.

Competencia digital: Con carácter general, el uso de herramientas y metodologías relativas a las tecnologías de la información y la comunicación necesarios para el desarrollo de los trabajos autónomos, tales como el uso de fuentes digitales, revistas, o

motores de búsqueda especializados, o herramientas participativas en el espacio virtual, como los blogs o los foros, suponen la promoción de las competencias digitales.

Aprender a aprender: La reflexión sobre conceptos propios del conocimiento suponen una toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje. Paralelamente, la realización de trabajo autónomo y supervisado supone el desarrollo de destrezas de autorregulación y control de los procesos de aprendizaje.

Competencias sociales y cívicas: El carácter deliberativo y abierto del aula promueve actitudes propias del ciudadano democrático, suscribiendo los valores de la tolerancia, la diversidad, la igualdad, la justicia y la libertad, y construyendo una actitud de participación, responsabilidad y compromiso con lo social y lo político.

5. Metodología

Como Unidad Didáctica desarrollada en el contexto del aula materia propuesta en el proyecto de innovación, se suscriben metodologías activas como principal instrumento de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, en la exposición de los contenidos en clases magistrales, se opta por mantener un perfil docente abierto y democrático, buscando mantener un modelo comunicativo horizontal y participativo con el alumnado, en diálogo constante. Concretando las metodologías empleadas, estas son:

- Clases expositivas.
- Trabajos grupales por proyectos.
- Lectura y comentario
- Debates.
- Exposiciones orales.

Así, las sesiones correspondientes a esta Unidad Didáctica quedan articuladas, en referencia a estas metodologías, de la siguiente manera;

Con carácter introductorio a los distintos bloques temáticos, se expondrán y discutirán los contenidos teóricos de la materia, introduciendo lecturas, actividades prácticas, y visionado y comentario de videos para su dinamización. Estas clases expositivas toman como soporte los materiales de elaboración propia. En todo caso, este tipo de metodología expositiva debe tomar un carácter abierto y horizontal, permitiendo

la discusión e invitando a la participación del alumnado. A estos efectos, el aula materia debe configurarse en un formato circular, tal como se expone en el proyecto de innovación, incorporando al profesorado en este mismo grupo, construyendo una percepción simbólica de horizontalidad y democratización del aula.

Adicionalmente, se realizan sesiones dedicadas enteramente al debate, introduciendo preguntas relevantes respecto del temario. En estas sesiones, el profesorado debe ejercer de coordinador y dinamizador de la discusión, cediendo la exposición principal al alumnado.

Finalmente, la unidad concluye con la elaboración de los proyectos grupales sobre la base del trabajo autónomo y cooperativo, ocupando el grueso de las sesiones de la Unidad. Para su realización, se reorganiza los pupitres del aula en grupos cerrados; tres de ser posible, y cuatro como máximo. La configuración de estos grupos responde al método ya descrito en la programación, estando por tanto fijados con carácter previo a esta unidad, recordando que su definición es trimestral y aleatorizada. Una vez establecidos, se adjudican las propuestas temáticas, relativas en este caso al desarrollo del tercer bloque de contenido; *Ciencia, tecnología y sociedad*. A estos efectos, se proponen, a modo referencial, los siguientes posibles temas:

- ¿Es la ciencia neutral? Subjetividad y valores en la producción científica.
- ¿Somos ciborgs? La influencia de la tecnología en la sociedad del presente.
- ¿Qué es la ciencia ciudadana? Percepción social de la ciencia y cultura científica.
- Caso de estudio: Creencias y pseudociencia. La homeopatía.

Además de los temas propuestos, el alumnado puede realizar propuestas temáticas para sus trabajos en relación con este bloque de contenidos, siendo requerido el visto bueno del profesorado responsable.

Establecidos los grupos, estos deben desarrollar el trabajo en referencia a uno de los modos de presentación propuestos los cuales, como se ha establecido, son de carácter rotatorio. Así, los distintos grupos deben hacer los siguientes tipos de proyecto:

- Trabajo escrito: Uno de los grupos debe desarrollar un pequeño trabajo desarrollando la temática asignada, de unas 2500 palabras, siendo esta

extensión meramente referencial. Este trabajo escrito será fotocopiado y entregado a todo al alumnado, incorporado así a los materiales didácticos. En la sesión expositiva adjudicada a este grupo, se realizará una lectura conjunta del trabajo, realizando a continuación un comentario y debate grupal.

- Poster expositivo: Uno de los grupos debe realizar un poster en formato A1 desarrollando la temática asignada. El día de su presentación, se simulará una inauguración en el espacio expositivo del aula, explicando su elaboración y contenido, y siendo objeto de comentario y debate.
- Exposición oral: Uno de los grupos debe realizar una exposición oral de la temática asignada, utilizando el estilo y soporte que se deseé. En la sesión adjudicada a este grupo, se redistribuirán los pupitres en U, cediendo la tarima al alumnado responsable. Estos desarrollarán la exposición oral, no siendo necesario la participación de todos ellos en esta tarea por cuestiones de tamaño del grupo, pero siendo necesario, en consecuencia, la distribución de responsabilidades en su elaboración, dejando constancia del trabajo cooperativo de sus integrantes. En adición a esta tarea, la sesión de debate tras su presentación corresponderá, en este particular caso, al grupo expositor, siendo encargados de presentar, estructurar, dinamizar y moderar la discusión.

6. Temporalización y recursos

Para el seguimiento de los contenidos teóricos de esta unidad, se proporcionará al alumnado apuntes de elaboración propia, glosario de términos y esquemas. Adicionalmente, se comentarán noticias de interés, recortes de textos filosóficos, y piezas de video de interés para la asignatura, concretadas en la posterior temporalización. Por último, son de gran interés para la asignatura las obras *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* De Alan F. Chalmers, y *Filosofía de la Ciencia Natural*, de Carl G. Hempel. Dado que pueden resultar textos en exceso arduos para el alumnado, se presentarán fragmentos adaptados.

Por último, hay que destacar que el aula materia propuesta y sus elementos constituyen el principal recurso a tener en cuenta, concretado en el proyecto de innovación.

Respecto de la temporalización, con carácter referencial, se contemplan 5 semanas, correspondiendo a 15 sesiones, ajustadas en función del ritmo del alumnado de del desarrollo normal de las sesiones. Su distribución temporal sería la siguiente:

1ª Sesión: Presentación de la Unidad. Breve recorrido histórico a la evolución del pensamiento científico.

2ª Sesión: Clase expositiva. Explicación de los principales términos de la racionalidad científica: hipótesis, leyes y teorías.

3ª Sesión: Visionado de recortes de la serie House M.D., adaptando el clásico ejemplo de la fiebre puerperal para la explicación de las metodologías científicas. Pequeño juego grupal; se propondrá la demostración la contrastación de la preferencias *todos los cuervos son negros* por la vía de la inducción y la deducción, empleando cada grupo las distintas metodologías científicas.

4ª Sesión: Lectura grupal del pavo de Russell y debate acerca del problema de la inducción.

5ª Sesión: Clase expositiva. El positivismo, el falsacionismo de Popper y los paradigmas de Kuhn.

6ª Sesión: Presentación de los temas de los trabajos y elección o asignación. Organización de los grupos. Redistribución del aula.

7ª a 12ª Sesión: Elaboración de los proyectos grupales.

13ª Sesión: Presentación del proyecto escrito. Lectura conjunta, comentario y debate.

14ª Sesión: Presentación del poster. Inauguración simulada, comentario y debate.

15ª Sesión: Presentación oral. Exposición y debate guiado a cargo del alumnado.

7. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En referencia al Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para esta Unidad Didáctica son (Consejería de Educación, Deporte y Cultura, 2015, pp. 101-102):

1. Analizar de forma crítica fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites,

valorando los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar fragmentos breves y significativos de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros, identificando con claridad sus respuestas a las cuestiones sobre los elementos, posibilidades y límites del conocimiento.
- Reconocer el esfuerzo de la filosofía por evitar posiciones dogmáticas, arbitrarias o prejuiciosas en sus intentos de explicación de la verdad y del conocimiento.

2. Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica, con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Definir términos epistemológicos como inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, realismo, causalidad, objetividad, relatividad, caos e indeterminismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos, composiciones escritas, exposiciones orales, etc.
- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas e internet en relación con el saber científico, para determinar cuál es su función social, su objetivo, y sus características principales, comparándolas con la función, objetivo y características del saber filosófico.
- Identificar las tipologías básicas del saber científico y los métodos característicos de cada una, reconociendo las diferencias y semejanzas entre ellos a partir, por ejemplo, del análisis de algunas teorías científicas en el ámbito de las ciencias sociales, las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales, etc.
- Describir los principales elementos de la ciencia, definiendo términos como hecho, hipótesis, ley, teoría y modelo, y utilizarlos con rigor en la construcción de una hipótesis científica, explicando el orden en el que han de darse los pasos del proceso de investigación.

- Explicar las semejanzas y diferencias entre el saber científico y el filosófico en sus planteamientos de problemas como el de la verdad y objetividad del conocimiento o la adecuación teoría-realidad, argumentando coherentemente su posición, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación, una exposición oral, un debate de aula, etc.

3. Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología, en tanto que saber práctico transformador de la naturaleza y de la realidad humana, reflexionando, desde la filosofía de la tecnología, sobre sus relaciones con la ciencia y con los seres humanos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia y la tecnología, y su papel como instrumentos del ser humano en su acción de transformación y control de la naturaleza, a través, por ejemplo, del comentario de textos relevantes de autores o autoras de filosofía de la tecnología y de la ciencia.
- Valorar críticamente las posibles consecuencias positivas y negativas de la acción transformadora de la tecnología para la propia naturaleza y para la realidad social, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y la participación en debates de aula.

4. Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comentar textos breves y significativos de pensadores y pensadoras como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers, J. C. García Borrón, Sandra Harding, Eulalia Pérez Sedeño, etc., relativos a las relaciones entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, reconociendo el tema o problema que aborda, las tesis principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.
- Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos que estudien los vínculos entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, con las cuestiones estudiadas y relacionadas con este tema,

argumentando su propia opinión a través, por ejemplo, de la redacción de una breve disertación, la participación en debates de aula, etc.

5. Entender y valorar la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

- Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:
- Identificar algunas de las problemáticas comunes a la ciencia y la filosofía, como las cuestiones de los límites y posibilidades del conocimiento, la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc., y describir en qué consisten, organizando los resultados en resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, etc.
- Buscar y seleccionar en fuentes bibliográficas y en internet información sobre alguna de las problemáticas comunes al campo científico y filosófico, y elaborar un proyecto de investigación en grupo para investigar en alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.

8. Rúbrica

Para la evaluación de la Unidad Didáctica, se realiza una rúbrica, desarrollada en el Anexo I, para la evaluación de los trabajos y la participación observados en el aula y las sesiones de debate, tomando como referencia los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

V. Proyecto de innovación: Dimensión espacial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta de aula para habitar la filosofía

1. Introducción

La innovación presentada busca poner de relevancia la dimensión espacial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, elemento desatendido en la cotidianidad de muchas de las aulas que componen los centros educativos, y que constituye un problema didáctico fundamental, contribuyendo a la definición de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su propia eficacia, siendo tanto continente de la acción educativa como parte integrante de esta (Gairín, 1995). Así, se propone una configuración del espacio al servicio de las particularidades de las asignaturas filosóficas, con carácter abierto, flexible y democrático, definiendo un modelo de aula no solo como espacio contenedor, sino también como contenido en sí mismo.

Con carácter concreto, el proyecto se desarrolla en referencia a la experiencia y observaciones realizadas en el centro de prácticas asignado, dando una respuesta concreta a las aulas aquí presentes y a las necesidades identificadas en las asignaturas de Filosofía de 1º de Bachiller y de Historia de la Filosofía de 2º de Bachiller. Si bien la propuesta se construye en la particularidad de las aulas del centro educativo, el desarrollo general del proyecto alcanza una dimensión de aplicación mayor, configurando un modelo de aula aplicable a la totalidad de centros educativos dadas sus muy asumibles condiciones de posibilidad materiales.

Para el desarrollo del proyecto se realiza, con carácter previo, un análisis del contexto de aplicación del modelo de aula propuesto, identificado con el planteamiento espacial del centro en general, y con el modelo de aula aquí presente en particular. En virtud del estudio de estos elementos, se realiza una descripción del actual modelo de aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que este suscribe, estableciendo como idea central del proyecto que las configuraciones espaciales de las arquitecturas de aula no son inocentes, sino que presuponen valores y metodologías concretas, al igual que las disposiciones físicas en arquitectura o urbanismo contienen propósitos políticos implícitos (Winner, 1986). Paralelamente, y con objeto de completar el análisis contextual, se realiza un estudio de las necesidades particulares de las asignaturas de filosofía mediante el uso de encuestas en el alumnado de los grupos pertinentes, identificando aquellos elementos que configuran la percepción general y particular de la

filosofía en su enseñanza en el aula, explicitando sus virtudes como sus actuales deficiencias.

Concluido el análisis contextual, y en referencia al mismo, se presenta el propio desarrollo del proyecto, construyendo un modelo de aula como contenido y contenedor, incluyendo la dimensión espacial como elemento activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, construyendo así una relación bidireccional entre espacio y sujeto. Este aula quedará definida como espacio horizontal, democrático, flexible, abierto y habitable, dando respuesta, además, a las necesidades concretas de las asignaturas filosóficas previamente identificadas. Finalmente, se presenta la propuesta de aula, apoyada en un modelo 3D de la misma, desarrollando a continuación los elementos particulares que configuran y definen el espacio presentado, en referencia a las necesidades identificadas a lo largo del análisis previo y a las características definidas

Finalmente, con objeto de hacer una presentación más atractiva del proyecto de innovación, se incluye un poster en el Anexo. IV bajo el título *Oikos. Una propuesta de aula para habitar la filosofía*, exponiendo de forma sintética los elementos componentes del aula materia presentada.

2. Diagnóstico inicial

2. 1 Contextualización y ámbitos de mejora

El proyecto de innovación aquí presentado responde a las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas en el centro de secundaria asignado. En concreto, esta propuesta responde al uso y configuración del espacio presente en este centro, y a los valores y metodologías implicados en este, entendiendo que la planificación del espacio no es inocente y que, por tanto, condiciona y promueve un hacer concreto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, el espacio es un elemento más de la actividad docente, siendo necesaria su estructuración y organización, poniendo las características arquitectónicas al servicio del proyecto educativo y de los modelos didácticos (Laorden y Pérez, 2002, p. 133)

El centro de secundaria donde se han realizado las prácticas presenta, tanto en sus instalaciones en general, como en sus aulas en particular, una concepción del espacio como contenedor y no como contenido, es decir, como arquitectura posibilitadora de un modelo clásico de enseñanza vertical y autoritario en referencia a la clase magistral como

principal metodología, manteniendo la radical separación entre alumnado y profesor, centrado así en los materiales y contenidos estrictamente académicos como fundamentadores de estas prácticas, donde no se establece relación alguna con el propio aula.

Esta concepción del espacio, patente en la ausencia total de decoración, de elementos pedagógicos, o de producción del propio alumnado, sea del tipo que sea, en aulas y pasillos, y reforzada por la nada inocente composición cromática, de materiales, y de iluminación del centro, aludiendo esto a la elección de un verde oscuro, casi hospitalario, en combinación con el blanco, todo ello sobre azulejo e iluminado por una fría luz LED, define una identidad de centro austera y rígida, identidad que permea en la práctica educativa. Estos elementos construyen un entorno percibido hostil, frío, y poco acogedor para el alumnado, quienes, además, no establecen relación alguna con el espacio, ya sea por los cambios continuos de aula desprovistas de rasgos de identidad, la imposibilidad práctica de intervenir en el propio espacio, o la ausencia de elementos de interés en estos más allá de los carteles que indican la prohibición de estancia en los pasillos.

En respuesta a esta construcción del espacio, cabría formular una concepción más flexible, pedagógica y acogedora de este, donde la decoración y uso de los espacios comunes y de las aulas, la extensión del trabajo del alumnado a las paredes del instituto, o la implicación del propio cuerpo docente con la materialidad del instituto, harían del centro un espacio más habitable y con una potencialidad educativa presumiblemente mayor a la que actualmente presenta.

2.1.1 Descripción del aula tipo

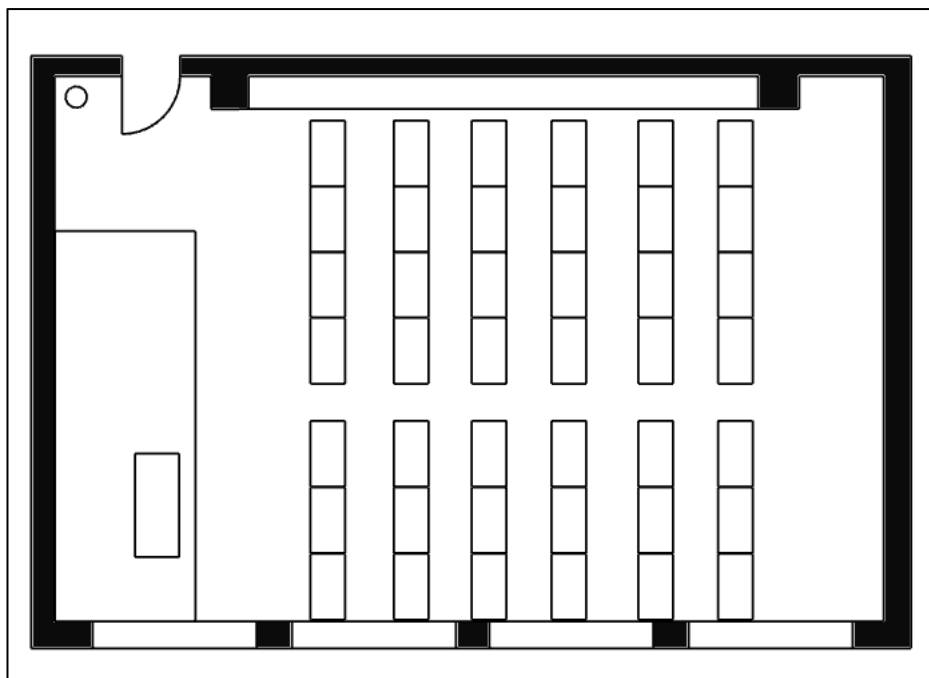
Si bien el centro de secundaria presentado cuenta con un significativo número de talleres o laboratorios, su uso corresponde a los distintos módulos de formación profesional, o a aquellas asignaturas que requieren, con carácter necesario, de algún aula dedicada a la práctica como complemento, siendo estas las asignaturas del ámbito científico o técnico con carácter exclusivo. Respecto del resto de aulas que componen el centro, y particularmente la enseñanza secundaria, éstas son aulas polivalentes sin identidad propia, donde conviven todas las distintas enseñanzas que componen el curriculum, configuradas por los elementos estrictamente necesarios y suficientes para la

función docente o, al menos, para un tipo concreto de función docente, siendo esto la clase magistral.

Como elementos constitutivos de este tipo de aula, se presentan los siguientes elementos posibilitadores de la función docente: pupitres homologados M-19 con sus respectivos asientos dispuestos en filas enfrentadas, tarima elevada sobre la que se sitúa la mesa del profesor, equipo informático, cañón proyector, y dos pizarras; un encerado y una pizarra plástica blanca. Además, las aulas disponen de uno o dos accesos, radiadores, y armarios empotrados, los cuales no cumplen ninguna función visible en la cotidianidad del aula siendo, o bien espacios vacíos, o bien depósitos de documentos repletos de polvo, haciendo de estos armarios elementos totalmente desaprovechados y prescindibles.

Con objeto de explicitar esta configuración de aula, se incluye a continuación la distribución en planta del aula descrita:

Figura 1. *Planta de aula polivalente.*



Por último, en las aulas observadas no se advierte ningún tipo de decoración o elemento que no sea estrictamente funcional, manteniendo la línea estética de la totalidad del instituto, reduciendo así el espacio del aula a un mero contenedor de aspecto austero.

En conjunto, cada aula reúne los elementos suficientes para posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero reforzando, por su configuración y connotación espacial, los modelos educativos clásicos, centrados en la clase magistral, y reforzando la separación entre alumnado y profesor como elemento de autoridad.

2.1.2 Encuestas de percepción

El carácter de este proyecto de innovación es, no solo dar respuesta a la actual concepción espacial del centro de prácticas en particular, sino también responder a la especificidad de las asignaturas filosóficas, en virtud de la cual plantear un modelo de aula al servicio de la enseñanza de la filosofía.

Con objeto de identificar la percepción de estas asignaturas por parte del alumnado y, en consecuencia, identificar aquellas dificultades o problemáticas inscritas tanto en los contenidos como en las metodologías empleadas para la enseñanza de la filosofía en el particular contexto del centro de prácticas, se ha elaborado una encuesta de percepción de la filosofía de carácter tanto cualitativo como cuantitativo, dividido en tres bloques; percepción general de la filosofía, percepción particular de las asignaturas filosóficas, e interés particular por la filosofía. Esta encuesta reúne un total de 14 ítems; 8 afirmaciones en referencia a las cuales establecer un grado de acuerdo mediante una escala cuádruple, 6 preguntas de libre desarrollo por el alumnado, y un último espacio para la libre opinión del alumnado respecto de alguna posible cuestión no incluida en este cuestionario.

Este documento ha sido cumplimentado por un total de 31 alumnos y alumnas, correspondientes a los grupos de Filosofía de 1º de Bachiller, del itinerario social, y de Historia de la Filosofía de 2º de Bachiller, del itinerario científico-tecnológico, grupos a los cuales se ha acompañado durante este periodo de prácticas.

Respecto de los resultados obtenidos, anexados en este documento, la percepción de la filosofía en general, y de las asignaturas en particular, refleja distintas problemáticas de necesaria intervención, las cuales supondrán un punto de referencia a la hora de plantear un modelo de aula al servicio de la filosofía. Analizando los resultados de cada bloque, respecto de la percepción general de la filosofía, un 54,84% de los encuestados perciben sus contenidos como propios del pasado, condición más presente en el alumnado de la asignatura de Historia de la Filosofía. Paralelamente, un 67,74% considera que los conocimientos propios de la filosofía no son necesarios para la comprensión del presente,

reforzando ese carácter histórico y desligado de estos contenidos respecto de la realidad en que el alumnado se inscribe. Esta cuestión es, a su vez, síntoma de la escasa utilidad que el alumnado asigna a los conocimientos aprendidos en la particularidad de la signatura, siendo un 77,42% de estos los que consideran que son poco o nada útiles. Esta percepción de la filosofía como una cuestión del pasado y de escasa aplicabilidad práctica queda explicitada en la pregunta de desarrollo, donde se solicitaba una opinión acerca de qué es la filosofía. Las respuestas aquí ofrecidas indican, mayormente, una auto reconocida incapacidad de definición de la filosofía, o un tipo de saber o de interpretación del mundo relativo a ideas y pensamientos, y propios de un tiempo pasado. Con ello, parece necesario desarrollar herramientas para enmarcar la filosofía en el presente, tanto en su producción y desarrollo actual, como en su aplicación a la actualidad sociopolítica, dotándola de una actualidad y practicidad que en su formulación curricular parece no darse.

Respecto del bloque dedicado a la percepción particular de las asignaturas de filosofía, los datos reflejan elementos de necesaria intervención. Así, un 74% del alumnado encuestado considera que las asignaturas de filosofía deberían ser optativas. Este elevado porcentaje encuentra su razón de ser en la escasa utilidad ya comentada asignada a estas asignaturas, con un 77,42% de opiniones acerca de su escasa utilidad, así como en el 58,06% de alumnos y alumnas que atribuyen un bajo interés a los contenidos propios de la asignatura. Nuevamente, estos elevados porcentajes parecen aludir al excesivo academicismo y rigidez con que es planteado el currículo de las asignaturas, siendo percibidas como un conjunto de conocimientos desligados de su propia formación o de su presente. No obstante, las respuestas ofrecidas a la pregunta donde se solicitaba una opinión acerca de la asignatura de filosofía y la forma en que se enseña adquieren una importancia central en este cuestionario, dirigiendo la posible solución a las problemáticas aquí señaladas. Si bien se volvía a hacer hincapié en la escasa utilidad percibida en la materia, el alumnado sí reconoce el interés de lo que creen la filosofía debería ser, insistiendo en que esta debería suscribir metodologías más prácticas, centradas en la discusión y el debate, elementos que parecen entenderse como connaturales a esta disciplina desde la posición del alumnado. Esta percepción es, además, visible en el desarrollo de las propias sesiones en el aula, donde se ha observado que, cuando surgía alguna cuestión a debatir con cierto interés o polémica, la pasividad generalizada del alumnado frente a lo estrictamente expositivo parecía dar un vuelco hacia la participación y el interés. Así, la posible solución o mejora a esta situación se

hace explícita en los propios momentos disruptivos del aula, en aquellos espacios de debate que surgen como excepción a la normalidad expositiva. A modo de conclusión, parece oportuno desarrollar herramientas que refuercen un modelo participativo en las asignaturas filosóficas, centradas en el debate o la implicación activa del alumnado en su desarrollo, promocionando metodologías flexibles y activas en contraposición a la regularidad expositiva presente.

Finalizando con el bloque de interés particular por la filosofía, el alumnado, de manera generalizada, asegura no reconocer intereses concretos dentro del campo. A su vez, la mayoría afirman no haber consumido ningún contenido propio de filosofía, más allá de las lecturas obligatorias. En respuesta, parece conveniente desarrollar herramientas con objeto de construir un hábito de lectura y de interés en la temática propia de la asignatura. Finalmente, respecto de sus preocupaciones presentes, se advierte una especial atención a las cuestiones de género y a la crisis medioambiental, problemáticas frente a las que creen la filosofía podría ser de utilidad para su tratamiento y comprensión. Nuevamente, la solución a los problemas planteados en la asignatura surge de las propias opiniones del alumnado, siendo necesario la inclusión del presente y sus problemas en la normalidad de la clase como elementos de gran interés entre alumnos y alumnas, y confiriendo a la materia de cierta utilidad y relevancia social.

3. Justificación y objetivos de la innovación

Identificados los elementos respecto de la concepción espacial de las aulas en el centro de prácticas, y las particularidades y necesidades de las asignaturas filosóficas, se plantea, en respuesta, un modelo de aula materia al servicio de la filosofía. Con ello, se busca establecer un modelo de aula abierto, “en el que sus componentes superan las limitaciones de la privacidad y el aislamiento, así el aula es una referencia innovadora, desde la que hemos de encontrar: valores, actitudes, comportamientos y procesos instructivos, que definen un estilo diferenciado y superador de acciones reduccionistas para la planificación humana”. (Ruíz, 1994, p. 99)

Así, este proyecto de aula responde, además, a la propia arquitectura ya presente en el centro, siendo un planteamiento en función de los medios materiales disponibles, reducido por tanto a la composición de elementos necesarios y suficientes para la reformulación de aula propuesta, sin requerir de grandes cambios o inversiones

monetarios, dotando al proyecto de cierta condición de posibilidad con un esfuerzo moderado.

En referencia a estos objetivos y al análisis previo respecto de la concepción espacial del centro, se plantea un modelo de aula definido por una configuración del espacio construida sobre los siguientes conceptos:

-Horizontal: Frente a la verticalidad propia del aula polivalente presente en el centro, definida por la radical separación entre alumnado y profesorado mediante la visible separación en alturas dentro del aula, donde el profesor o profesora se sitúa sobre la tarima como espacio propio y separado, en este proyecto de aula el docente pierde su atribución espacial propia, planteando un espacio donde sus integrantes comparten un mismo lugar común con carácter horizontal. Así, el profesor o profesora se sitúa en la misma altura que el alumnado, incluido ahora en la disposición del grupo, compartiendo mobiliario con el mismo en una configuración sin distinción atributiva.

-Democrático: Consecuencia de la integración del docente en la disposición espacial del grupo-clase, y desprovisto de la verticalidad propia de la tarima, la figura del profesorado debe asumir un modelo de enseñanza democrático, no autoritario, en consonancia con la configuración del aula. De este modo, el docente asume un papel dentro del grupo, y no enfrentado a este, guiando y tutorizando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un modelo bidireccional. En conclusión, se entiende que esta configuración del espacio presupone, o al menos promueve, un modelo democrático de enseñanza en los términos expuestos.

-Flexible: Frente a la rigidez de la configuración espacial de las aulas polivalentes, patente en la escasa capacidad de reconfiguración del mobiliario, fijado usualmente en la distribución en filas enfrentadas, se plantea un modelo de aula flexible, es decir, una configuración espacial que permita una disposición del mobiliario abierta y móvil. Así como la disposición tradicional del aula en filas enfrentadas y el uso de pupitres rectangulares supone una predisposición y promoción al uso de metodologías unidireccionales, siendo la clase expositiva la más común, el uso de pupitres trapezoidales en múltiples configuraciones, ideales por su geometría para la flexibilidad espacial, suponen una promoción de un abanico no definido de metodologías y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, confiriendo al aula y a lo que en ella ocurre de un carácter abierto y no materialmente determinado.

-Abierto: Se suscribe una concepción del espacio abierto, donde los elementos del aula no adquieren un carácter definitorio y finalista, posibilitando su intervención y modificación. De este modo, se pretende construir una relación bidireccional entre el espacio y el alumnado y profesorado, quienes intervienen activamente con los elementos del aula. Con ello, el propio trabajo resultante de las clases puede orientarse a la propia construcción del espacio mediante la decoración o la intervención en sus paredes y elementos, haciendo del aula un lugar propio y habitable, frente a lo ajeno y hostil del aula actual.

-Habitable: El espacio conformado debe percibirse como acogedor y propio, en contraposición a la rigidez y frialdad con que se presenta la actual configuración del aula, tanto en su ausente decoración como en su gama cromática. Siguiendo a Julia Rico (2012, p. 41);

“es necesario acercar al estudiante el espacio donde convive seis horas diarias, cinco días a la semana, y facilitar que se identifique con su lugar de estudios. No se puede desarrollar una correcta práctica educativa en un lugar donde el contenedor se muestra extraño y, en ocasiones, hostil. Ante lo ajeno y desconocido, lo más fácil es generar un sentimiento de rechazo, mostrar falta de respeto y provocar situaciones de conflicto. Debemos habitar el espacio para aprender a conocer, a ser y a convivir desde un posicionamiento crítico y personal. Lograr que las personas puedan aprender del espacio, de las experiencias en el recorrido, de la interacción con los objetos y con la comunidad nos permitirá que surjan el compromiso, la implicación y la honestidad en la realización de la tarea.”

Por ello, el modelo de aula planteado desarrolla una estética del espacio agradable para el alumnado, fundamentada en la personalización del aula a través de elementos decorativos, no estrictamente funcionales o relativos a los contenidos. Adicionalmente, la elección de la gama cromática y de la iluminación no es inocente, siendo recomendable una paleta de colores cálidos y una iluminación, cuando no natural, ambiental y no excesivamente dura. En conjunto, estos elementos pretenden construir una percepción del espacio acogedor, como hogar del alumnado, y no como mero contenedor aséptico.

4. Marco teórico

Las arquitecturas y espacios escolares no son neutros, no son meros contenedores en los que se desarrolla el proceso educativo, sino que presentan una fuerte carga simbólica, pues “representan y reproducen una determinada concepción de la educación, unos determinados valores socioculturales, un modelo de orden social y unas

determinadas relaciones de poder” (Parra Monserrat, 2014, p. 2). Tanto su contexto social y cultural, como sus características físicas y temporales, y la disposición de sus objetos, condicionan la práctica y pedagogía que en él se desarrolla (Genís-Vinyals, et, al. 2019). Por ello, las características del aula, su mobiliario y objetos, y su disposición, son definitorios de los contenidos y del aprendizaje, así, el aula tradicional, definida por su disposición en mesas fijas orientadas a un emisor situado sobre la tarima, promueve una experiencia distinta a la que pueda ocurrir en un espacio flexible y abierto, cuyas mesas no responden a esta estricta colocación, y en donde la comunicación responda a un modelo horizontal.

En síntesis, la relación entre espacio y contenido define y orienta la experiencia de sus habitantes, y de las prácticas que en el aula ocurren. En consecuencia, el diseño concreto del aula no es inocente, promocionando modelos pedagógicos, prácticas y valores concretos. Sobre esta tesis principal, se articula la propuesta de aula aquí desarrollada, definiendo la arquitectura de aula como un agente activo del aprendizaje, entendiendo el espacio en su doble dimensión; como continente y contenido (Ibid.).

5. Desarrollo de la innovación

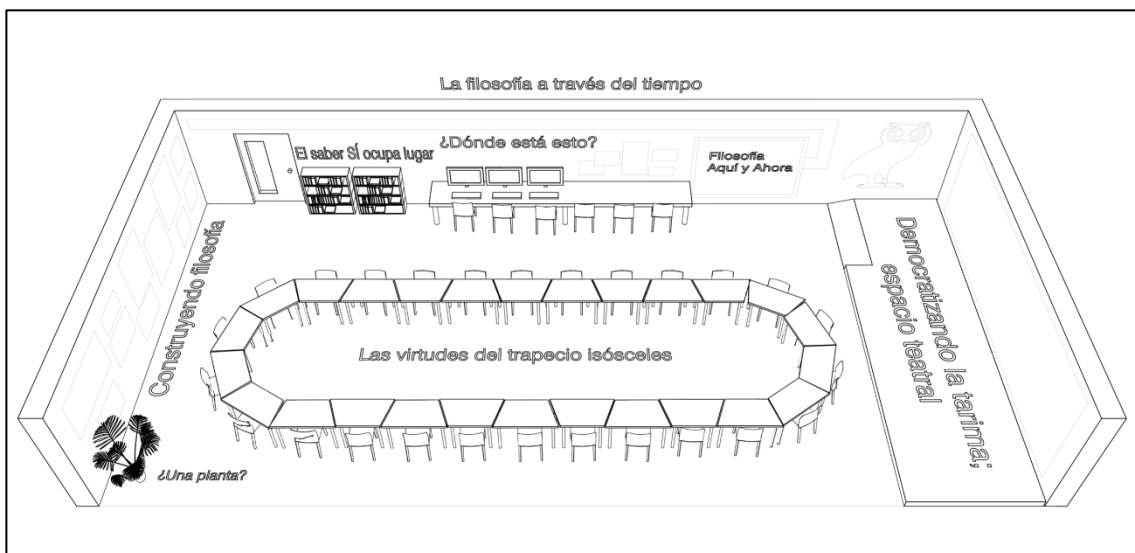
Establecida la concepción del espacio en su doble dimensión en continente y contenido como referencia general en el modelo de aula a plantear, esta propuesta de innovación también ha de contemplar las particularidades de las asignaturas que en ella se desarrollan, siendo las asignaturas de carácter filosófico. Así, y en referencia a las necesidades y problemáticas observadas en el desarrollo de las sesiones de prácticas, y recogidas en el análisis de encuestas previo, se proponen distintos elementos componentes del aula al servicio de las asignaturas filosóficas.

Con carácter concreto, se busca construir un aula que, en primer lugar, contextualice los contenidos propios de las asignaturas en su desarrollo histórico y presente, explicitando la continuidad y estructura de la tradición filosófica, frente a la visible fragmentación con que son presentados en el currículum de la asignatura. Seguidamente, este modelo de aula debe enfrentar las dos problemáticas más significativas recogidas en las encuestas; la escasa percepción de actualidad y utilidad de estas asignaturas. Para ello, el aula presenta espacios para la exposición y promoción de la filosofía en su desarrollo más inmediatamente presente, ya sea con los contenidos propios de la disciplina, o con noticias o elementos de interés frente a los cuales construir

una visión filosófica, contextualizando la asignatura en lo presente y reforzada en su utilidad y practicidad. Paralelamente, la propia disposición del espacio y del mobiliario, flexible y horizontal, supone la promoción de las metodologías percibidas como connaturales a estas asignaturas por el alumnado, siendo esto el debate y la discusión. Finalmente, y como respuesta a la promoción del propio interés por las asignaturas en particular, y por la filosofía en general, la relación bidireccional entre el espacio, construido por los elementos de contenido filosófico, y el alumnado, supone una involucración activa, no solo con el aula, sino también con la filosofía por extensión. Conjuntamente, deben presentarse elementos que refuerzan y satisfagan este posible interés, cediendo espacios para la propia investigación o lectura, acompañados de los materiales de interés suficientes para su consulta.

En conclusión, la intersección de estos dos planteamientos; la concepción del espacio en los términos expuestos y las particularidades de las asignaturas filosóficas, construyen el modelo de aula a desarrollar, tanto en su configuración espacial como en sus elementos particulares. Con objeto de concretar los elementos y disposición de este espacio, se presenta, a modo de referencia, un modelo 3D del aula.

Figura 2. Aula materia de filosofía.



Establecido este modelo de aula, descrito aquí como espacio horizontal, democrático, flexible, abierto y habitable, y puesto al servicio de las asignaturas filosóficas, se desarrollan a continuación los elementos particulares que construyen el

aula, entendiendo que, a través del uso de estos, es posible facilitar la consecución de objetivos, contenidos, actitudes y valores (Gairín,1995)

5.1 Elementos a implantar en el aula materia

5.1.1 Línea temporal

En respuesta a la ya establecida necesidad de contextualizar los contenidos de las asignaturas confiriendo una sensación de unicidad y continuidad, se dispone en las paredes del aula una línea temporal, presentada en el modelo 3D como *La filosofía a través del tiempo*, construida con los autores y autoras que construyen el temario. Cada unidad de esta línea temporal es acompañada de un código QR mediante el cual el alumnado puede acceder a una breve presentación del autor o autora en cuestión. Cabe destacar que esta línea temporal es presentada como abierta, siendo recomendable su ampliación y modificación en virtud de los materiales que se desarrollen en el aula.

5.1.2 Filosofía en el presente

Presentado en el modelo de aula como *Filosofía Aquí y Ahora*, se incluye un panel dedicado a recoger materiales relativos a las asignaturas en el presente, ya sea a través de los desarrollos actuales de la filosofía en sus teorías, autores o polémicas, o mediante la publicación de noticias o elementos enmarcados en el presente sociopolítico susceptibles de análisis filosófico o debate en el aula. De esto modo, las asignaturas establecen una relación directa con la actualidad y sus problemáticas, a la vez que se construye una visión de la filosofía como un saber activo e implicado con su presente, en contraposición a la atribución histórica percibida por el alumnado y reforzada por la estructura curricular de la asignatura.

5.1.3 Materiales bibliográficos en el aula

El aula recupera e incluye el a veces ignorado y poco aprovechado espacio bibliotecario del centro. Así, el espacio *El saber SÍ ocupa lugar* compone una pequeña colección de bibliografía especializada para el libre uso del alumnado, estableciendo una herramienta accesible para el trabajo autónoma y la promoción y satisfacción de la curiosidad. Cabe decir que este espacio requiere de la necesaria promoción del profesorado, y su inclusión en el desarrollo de las actividades y sesiones realizadas en el

aula, con tal de construir cierto hábito de lectura e investigación. Por último, señalar que, en virtud de su accesibilidad, el mobiliario elegido debe presentar una altura baja, contemplando así el uso de todos estos elementos por alumnado con alguna diversidad móvil.

5.1.4 Espacio de investigación

El espacio presentado como *¿Dónde está esto?* reúne un conjunto necesario y suficiente para el desarrollo del trabajo de investigación autónomo para el alumnado. Este presenta equipo informático para la búsqueda y consulta de información, y mesas para la lectura y el trabajo. Adicionalmente, y con objeto de orientar este trabajo, es recomendable adjuntar carteles informativos a modo de guía para la tarea investigadora, indicando como utilizar los motores de búsqueda, lugares de interés, o una lista abierta para indicar aquellos materiales interesantes a los que se ha llegado.

5.1.5 Democratización de la tarima

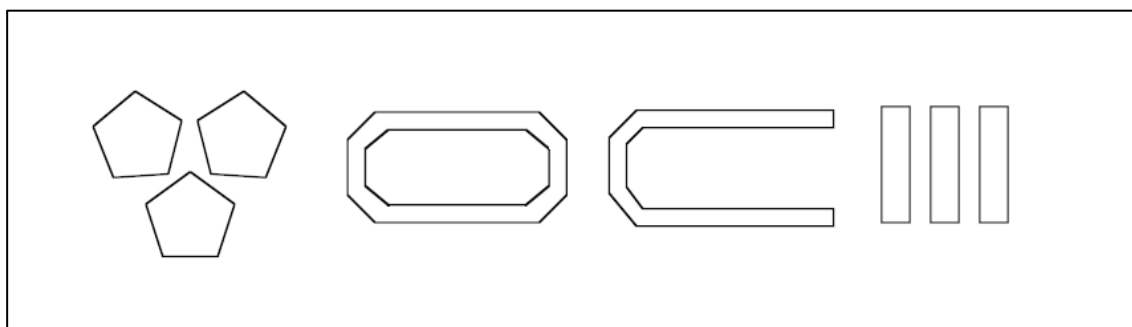
Si bien la tarima, en la disposición tradicional del aula, adquiere connotaciones de verticalidad y autoridad como espacio dedicado al profesorado, o cedido al alumnado para la presentación y examen, desprovisto de estas características, y extendido su uso a la completud del grupo-clase en un proceso de democratización de los espacios, la tarima puede construirse como un muy fructífero y aprovechable elemento de la clase. Así, presentada aquí como *Democratización de la tarima; espacio teatral*, este espacio reconceptualizado puede constituir un perfecto espacio para diversas metodologías expositivas, atravesadas por la posible representación y la teatralidad, confiriendo a este elemento de un carácter más amable y flexible que en su formulación actual. Nuevamente, con objeto de asegurar el uso de los espacios del aula por todo el alumnado, se incluye un plano vertical a modo de acceso para personas con algún tipo de diversidad en su movilidad, realizando así un doble ejercicio de democratización del espacio.

5.1.6 Mobiliario flexible

En contraposición a la actual configuración del espacio definida por los pupitres rectangulares dispuestos en filas enfrentadas, en este modelo de aula se opta por una geometría más flexible en su configuración, tomando como unidad el pupitre trapezoidal,

presentado por ello como *Las virtudes del trapecio isósceles*. Esta geometría permite una gran variedad de composiciones de pupitres para distintos propósitos y metodologías, flexibilizando el espacio del aula y lo que en ella ocurre, entendiendo que la organización del aula mantiene una relación de definición con las opciones metodológicas concretas (Gutiérrez y López, 2002, p. 135). A estos efectos se proponen, a modo de ejemplo, las siguientes geometrías:

Figura 3. *Propuesta de disposición de pupitres.*



-Configuración en grupos: La geometría del pupitre permite dividir, con facilidad, al alumnado en grupo de muy distinto tamaño. De este modo, se dispone de un espacio adecuado y ordenado para el trabajo en grupos y proyectos.

-Configuración cerrada: Con objeto de establecer un modelo comunicativo democrático y horizontal, esta configuración cerrada sitúa al alumnado con igualdad en la disposición del aula, evitando las problemáticas derivadas de la distribución en filas, donde las primeras y últimas filas presentan variaciones en atención y en acceso a la información. Adicionalmente, esta geometría supone una perfecta configuración para el intercambio de opiniones e información n, o el debate, aunque también resulta de gran interés presentar las clases expositivas desde esta configuración, incluyendo al profesor o profesora en el grupo-clase con carácter horizontal.

-Configuración en U: La apertura de uno de los lados permite el uso del espacio interior para distintas metodologías o actividades, construyendo un modelo de atención radial. Además, esta configuración, en conjunción a la tarima, construyendo un espacio propicio para la exposición y la representación.

-Configuración en filas enfrentadas: Mediante la contraposición de las bases largas y cortas, es posible mantener una configuración tradicional del aula. Dado que el carácter pernicioso de la fila enfrentada solo se reconoce cuando se concibe como único

modo de ordenación del aula al servicio de la clase expositiva, se contempla su uso para las metodologías o actividades que así lo requieran, ya que esta disposición cuenta con la virtud de dirigir la atención en una única dirección siendo pertinente para, por ejemplo, el visionado de materiales en la pared enfrentada o, como es habitual, desarrollar clases expositivas que requieran de este soporte.

Por último, cabe destacar que este tipo de mobiliario, frente a la estrechez del pupitre rectangular, ofrece una mayor accesibilidad por su base más larga, permitiendo una más fácil integración de

5.1.7 Espacio expositivo

Una de las paredes del aula, presentada aquí como *Construyendo filosofía*, queda reservada para la intervención directa por el alumnado mediante la elaboración de materiales resultantes en la cotidianidad del aula. De este modo, el propio carácter del espacio planteado construye una relación bidireccional con el alumnado, pues define y es definido por su intervención y trabajo, ya que este queda definido por su condición a presentarse en este espacio, a la vez que el propio espacio queda mismamente definido por esos trabajos elaborados. En síntesis, el aula construye filosofía, y la filosofía, a través del alumnado y profesorado, construye el aula. Además, esta relación activa del alumnado con el espacio confiere cierto grado de pertenencia con el aula, promoviendo una implicación directa con la materialidad de este, siendo ahora un espacio propio.

5.1.8 La decoración del espacio como condición de habitabilidad

Presentado bajo el rótulo *¿Una planta?*, se incorporan al espacio elementos decorativos, no necesariamente funcionales, para la construcción del aula como espacio habitable. Así, se busca construir una estética acogedora y agradable, que desarrolle una relación bidireccional con el alumnado, quien lo perciba como un lugar propio, y no radicalmente ajeno como el aula regular.

La representación de esta cuestión como la presencia de plantas en el aula es intencional, entendiendo que estos elementos suponen una perfecta metáfora de lo aquí planteado, de la habitabilidad y construcción estética del espacio. Además, estos elementos son particularmente interesantes en la relación entre aula y alumnado y profesorado, dado que las plantas requieren de una relación de cuidado activa con ellas,

siendo elementos cuyo estado depende de la implicación mantenida con estas, cargando de cierta responsabilidad a esta relación sujeto-espacio.

5.2. Agentes implicados

Con carácter más inmediato, los agentes implicados tanto en el desarrollo como en el objeto de la innovación son los propios del aula; cuerpo docente y alumnado. En primer lugar, el cuerpo docente, concretado en este aula materia en el departamento de filosofía, actúa como gestor del espacio, además de sus funciones docentes normales. Así, los profesores o profesoras adquieren la competencia de coordinar y definir el espacio del aula y sus elementos, orientando los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje a la construcción de los espacios del aula, y ajustando sus metodologías a las condiciones de posibilidad del espacio definido.

Dada la naturaleza común del aula, dedicada enteramente a las materias filosóficas, asisten a este mismo espacio diversos docentes y grupos de alumnado. Por ello, se aconseja una coordinación a nivel departamental, ajustando las actividades y resultados a los desarrollos de los grupos a lo largo del curso. Así, resulta conveniente hacer coincidentes temporalmente las distintas metodologías de las sesiones de los grupos que aquí asisten, concretadas en la distribución del mobiliario del aula. Es decir, es oportuno ajustar una temporalización de las metodologías transversal a todos los grupos, permitiendo que el aula mantenga una configuración más o menos estable. No obstante, esta coordinación respecto de las metodologías y distribución del aula es meramente prescriptiva, pues el propio carácter del espacio supone una flexibilidad tanto práctica como teórica, por lo que su reconfiguración espacial no resulta particularmente engorrosa.

Respecto del alumnado, estos adquieren una doble implicación, siendo tanto objeto de la innovación, como agente activo en el desarrollo de esta. Así, el alumnado establece una relación directa con el espacio, tanto en su construcción como en su cuidado, haciendo del aula un espacio percibido como propio. En consecuencia, el alumnado queda encargado de personalizar el aula a través de los resultados de sus trabajos, coordinados y planteados por el cuerpo docente, y de su actividad en el desarrollo normal de las clases. Con ello, se busca establecer esa doble relación bidireccional entre alumnado y espacio, donde el primero construye y define el aula, a la

vez que el aula construye y define la experiencia de aprendizaje de la que el alumnado es objeto.

Adicionalmente, el propio centro queda definido como agente relevante en la consecución de esta innovación. Dado que la implementación del aula materia requiere de un conjunto de recursos entendidos como definitorios y constitutivos del proyecto, corresponde al centro proporcionar los medios materiales necesarios y suficientes para, al menos, una definición mínima del aula aquí desarrollada. Si bien esta situación define las condiciones de posibilidad del proyecto, sujeto por tanto a las posibilidades económicas del centro, se entiende que la inversión requerida es mínima, al responder a las condiciones materiales ya presentes en el centro, siendo gran parte de los elementos definidos en este proyecto de posible elaboración propia o resultado del propio trabajo realizado en el aula.

5.3. Materiales y recursos

Los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la innovación son los propios del aula, tanto el mobiliario requerido, como los recursos materiales para el desarrollo de los distintos espacios definidos.

Antes de exponer los recursos y materiales, cabe puntualizar que las condiciones de posibilidad de este proyecto se ven condicionadas, y en todo caso restringidas, por el reducido catálogo de mobiliario homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el presente. Este catálogo minimiza la posible elección al tan conocido mobiliario de aula “verde palo” de los centros educativo, no siendo posible implantar innovaciones referidas al espacio y su disposición debido a la invarianza y rigidez de una desactualizada oferta homologada. A título personal, considero que este catálogo requiere de una necesaria revisión, posibilitando una mayor flexibilidad metodológica y espacial, sin olvidar por ello la estandarización del sistema educativo público, con la introducción de mobiliario homologado actualizado. Pequeños cambios como la inclusión de una mayor variedad geométrica del mobiliario, con las enormes ventajas en flexibilidad metodológica que esto puede suponer, un catálogo de colores más amable con el entorno y el alumnado, o la revisión de la ergonomía de las sillas que acompañan tanto años al alumnado.

Con todo, y en referencia a los elementos a introducir en el aula descritos en el punto 5.1, los materiales y recursos necesarios son:

-Pupitres: Siendo quizá el cambio material más significativo en el aula, y siendo objeto de la principal inversión, se requiere de la adquisición de pupitres trapezoidales suficientes para el equipamiento del aula. Actualmente, si bien hay un extenso catálogo de pupitres trapezoidales, no existe modelo homologado de este tipo, restringidos a las ya conocidas geometrías rectangulares. Por ello, la introducción de estos materiales responde, o bien a la compra de mobiliario no homologado, o bien esperando una supuesta homologación cargando a este proyecto de un carácter especulativo, o, por último, a la conservación del actual modelo rectangular M-19, resignificando su uso en busca de una mayor flexibilidad, pero con notables inconvenientes, no solo por su restringida variabilidad organizativa, sino por el aparato simbólico que este tradicional mobiliario suscribe. En

-Sillas: Es posible conservar las actuales sillas homologadas M-19, cumpliendo su función básica. No obstante, y en refuerzo a las condiciones de habitabilidad y comodidad, sería deseable la introducción de un modelo de silla más ergonómico y en paletas de colores más amables con el entorno y el grupo, en caso de que las condiciones de posibilidad legislativa y económicas así lo permitan.

-Tarima: Se conserva la ya presente en las aulas, incluyendo un plano vertical para la accesibilidad de todo el alumnado. En el ejercicio de resignificación del espacio, se libera de los espacios dedicados al profesorado, como son el escritorio propio.

-Encerado: Como parte constitutiva del espacio expositivo, se conserva el encerado ya presente. En todo caso, es posible su sustitución por pintura de efecto pizarra, aprovechando la totalidad de la pared.

-Proyector: Como parte constitutiva del espacio expositivo, se conserva la ya presente en el aula.

-Equipos informáticos: Se incluyen, en referencia a las posibilidades materiales y económicas del centro, equipos informáticos para el trabajo de investigación y la consulta en el aula. Requieren de mesas y sillas ajustadas a su uso.

-Estantería y fondo bibliográfico: Con objeto de construir el espacio bibliográfico en el aula, se incluye una estantería homologada modelo ESMA de ajustarse a la legislación, o cualquier otra que presente una altura adecuada para su accesibilidad a todo

el alumnado. Respecto del fondo bibliográfico, común se solicita la colaboración del departamento, del servicio de biblioteca del centro, y del propio alumnado si así lo desea.

-Decoración: Se requieren elementos decorativos de todo tipo, tanto a cargo del alumnado en sus proyectos y trabajo, como de cualquier naturaleza, con objeto de reforzar las condiciones de habitabilidad del espacio.

-Materiales plásticos: Relativo a cartulinas, corchos, folios, o cualesquiera material necesario para la elaboración de los proyectos, trabajos y decoraciones del aula.

En todo caso, estos materiales deben plantearse, en la medida de lo posible, en referencia a las condiciones de posibilidad del centro y a su actual configuración espacial, fomentando la reutilización de los materiales y recursos presentes.

5.4. Fases

Dado el carácter del proyecto, relativo a la creación de un aula materia, este se divide su desarrollo en dos fases, relativas al primer curso de implementación y a los subsiguientes años. Estas quedan divididas en diferentes subfases:

- Fase 1: Implementación primera del aula materia. Corresponde al primer año en que se desarrolle el aula materia:
 - Subfase 1: Con carácter previo al inicio del curso escolar, se implementa el mobiliario y la reconfiguración del espacio necesarios para una primera definición del aula materia en los términos expuestos.
 - Subfase 2: Corresponde al desarrollo normal del curso académico. Desarrollo de los distintos materiales y espacios del aula como consecuencia de la doble relación entre alumnado y profesorado y el propio aula.
 - Subfase 3: Finalizado el curso, se realiza una evaluación del aula materia y de los posibles ámbitos de mejora.

- Fase 2: Desarrollo general del aula materia. Corresponde a los cursos subsiguientes a la implementación del aula:
 - Subfase 1: Con carácter previo al inicio del curso, se implementan las posibles mejoras identificadas en la evaluación realizada en el curso

escolar anterior. A su vez, se realiza una adecuación del espacio liberando en cierto grado el contenido del aula y de sus espacios expositivos dado su carácter acumulativo. Se recomienda guardar estos materiales en un fondo de trabajo o proyectos o, en todo caso, reutilizar los materiales.

- Subfase 2: Corresponde al desarrollo normal del curso académico. Desarrollo de los distintos materiales y espacios del aula como consecuencia de la doble relación entre alumnado y profesorado y el propio aula.
- Subfase 3: Finalizado el curso, se realiza una evaluación del aula materia y de los posibles ámbitos de mejora.

6. Evaluación y seguimiento

Dado el carácter permanente del proyecto presentando una vez el aula materia es implementada, su evaluación y seguimiento adquiere una periodicidad anual, correspondiendo con el final de cada curso.

Con ello, durante el normal desarrollo de las materias que asiste este aula, el profesorado encargado, mediante la observación directa, debe recoger la información pertinente en vistas a elaborar una memoria final identificando las problemáticas, ámbitos de mejora, y grado de implementación de este proyecto.

Con objeto de realizar un indicador para la medición de este grado de implementación, se presenta a continuación una tabla con objeto de cuantificar categorías definitorias del espacio desarrollada, a saber; horizontalidad, democratización, flexibilidad, carácter abierto, y flexibilidad.

Tabla 1. *Indicadores de logro de la innovación*

Categoría	Indicadores
Horizontalidad	Alumnado y profesorado comparten espacios en el desarrollo de los sesiones.
	Las sesiones expositivas no se desarrollan, con carácter general, sobre la tarima.

	El profesorado se incorpora al grupo clase.
Democratización	Alumnado y profesorado comparten espacios en el desarrollo de los sesiones.
	El profesorado desarrolla una función de orientador del grupo.
	El alumnado adquiere un papel protagónico en el desarrollo de las sesiones.
Carácter abierto	El alumnado desarrolla parte de los recursos y espacios del aula.
	El alumno usa activamente los espacios y recursos del aula.
	Los espacios y recursos del aula se ven modificados con el transcurso de las sesiones.
Flexible	La distribución del aula se modifica en función de las sesiones.
	Se desarrollan distintas metodologías a lo largo del curso.
	El espacio se ajusta a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado.
Habitabilidad	El aula presenta elementos decorativos.
	Se observa una relación de cuidado con el aula y sus materiales.
	El aula se percibe como acogedora.

De forma adicional, es conveniente el uso de encuestas de percepción dirigidas al alumnado, siendo este grupo de actores el más relevante dentro del aula propuesta, recogiendo así sus propias impresiones del espacio, los posibles ámbitos de mejora, y la propia vivencia personal en el aula a lo largo del curso.

En conjunto, estos elementos constituyen el material referencial para realizar una memoria final con objeto de identificar los problemas y ámbitos de mejora del aula materia, desarrollando soluciones y medidas para el curso escolar precedente.

VI. CONCLUSIONES

En el presente trabajo son muchos los contenidos que se han desarrollado. Así, se han presentado tres bloques correspondientes a; un análisis y valoración de la formación recibida, una programación didáctica para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato, y un proyecto de innovación, donde se ha desarrollado una propuesta de aula de materia para las asignaturas filosóficas. Debido a esta triple división, el trabajo no presenta la unicidad y continuidad deseada.

No obstante, se ha tratado de relacionar, en la medida de lo posible, los bloques relativos a la programación y al proyecto de innovación, planteando el aula materia desarrollada como el contexto referencial para los recursos, metodologías y naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje que movilizan la programación docente. A estos efectos, se ha mantenido durante el desarrollo de este una pretensión marcada, definidos en las características definitorias con que se ha presentado el aula materia. Así, en todo momento se ha pretendido construir, o al menos suscribir, una democratización y apertura de la enseñanza, buscando la flexibilidad de sus procesos y contenidos. A título personal, opino que esta pretensión ha sido alcanzada en lo relativo al proyecto de innovación. No obstante, y como ejercicio de crítica a este trabajo, tanto en la programación como en la Unidad Docente, quizá por la notable demarcación legislativa dirigida a estos contenidos, o por la propia consideración del valor de una educación academicista, esa indicada pretensión de democratización, apertura, horizontalidad, flexibilidad y habitabilidad, no se ha visto enteramente reflejada en estos desarrollos, o al menos en el grado deseado.

Concretando las conclusiones a este trabajo en el proyecto de innovación, este supone una respuesta ajustada a la realidad del centro educativo en el que se han realizado las prácticas, realidad que se cree representativa de, al menos, gran parte del sistema educativo. Con ello, este proyecto construye un modelo de aula en base a las necesidades educativas específicas observadas, concretadas en las asignaturas de filosofía y sus particularidades. A su vez, el desarrollo del modelo de aula ha quedado determinado por una particular concepción del espacio educativo, definido por su horizontalidad, apertura, democratización, flexibilidad y habitabilidad. En conjunto, se ha ofrecido una descripción de la naturaleza de este espacio, así como de los elementos que lo construyen y definen. En conclusión, se considera que el proyecto aquí presentado supone la respuesta pretendida a los problemas indicados, proyectando un espacio dedicado a la filosofía de

gran valor para el alumnado y profesorado, y que supone una renovación tanto de las asignaturas involucradas como de los procesos de enseñanza-aprendizaje, renovación que, en vistas de la percepción de la filosofía en general, y de las asignaturas en particular, tanto por parte del profesorado como a título personal, se plantea como necesaria o, al menos, deseable.

Finalmente, y respecto de su posible grado de implementación, si bien se ha desarrollado con carácter concreto, el ámbito de aplicación de esta propuesta trasciende la localidad para situarse en cualquier aula de características similares. Además, los cambios propuestos, al menos a nivel material, no suponen un gran esfuerzo económico o logístico que implique grandes reformas en el aula actual. Es, principalmente, un esfuerzo de implicación con los espacios y de reconceptualización de las relaciones con los mismos en el contexto educativo. Así, la gran mayoría de elementos propuestos emanan del propio alumnado y del profesorado, de su gestión y trabajo en el aula, siendo una propuesta concerniente a esa indicada reconceptualización del espacio como agente relevante en la educación, y de necesaria relación activa entre el aula y lo que en ella habita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. y Megías, C. (Ed.) (2012). *Pedagogías Invisibles: El Espacio Del Aula Como Discurso*. Madrid: Catarata.
- Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Asturias, 29 de junio de 2015, 149.
- Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*, 39.
- Genís-Vinyals, M., Maroto-Sales, J. y Taberna Torres, J. (2019). La influencia del espacio en el aprendizaje de la arquitectura. Bauhaus de Dessau y ENSA Nantes. *ZARCH*, 12.
- Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, 295.
- Parra Monserratm, D. (5-10 mayo de 2014). *Educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos*” [Resumen de presentación] XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del Espacio y los espacios de Control. Barcelona, España. En <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Monserrat.pdf>
- Rico, J. (2012). Vallas donde vayas, Cuando las pedagogías nos permiten pasar o no pasar. En Acaso, M. y Megías, C. (Ed.) *Pedagogías Invisibles: El Espacio Del Aula Como Discurso* (pp. 39-41). Madrid: Catarata.
- Ruíz Ruíz, J.M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2)
- Winner, L. (1986). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

Anexo I. Rúbrica

Criterio de evaluación	Estándares de aprendizaje	A	B	C	D
<p>Analizar de forma crítica fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano, sus elementos, posibilidades y sus límites, valorando los esfuerzos de la filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.</p>	<p>Comentar fragmentos breves y significativos de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros, identificando con claridad sus respuestas a las cuestiones sobre los elementos, posibilidades y límites del conocimiento.</p> <p>Reconocer el esfuerzo de la filosofía por evitar posiciones dogmáticas, arbitrarias o prejuiciosas en sus intentos de explicación de la verdad y del conocimiento.</p>	<p>-Comenta e identifica con claridad fragmentos de los autores expuestos en clase.</p> <p>-Reconoce e identifica el valor de la filosofía en sus esfuerzos por evitar posiciones arbitrarias en la explicación de la verdad o el conocimiento.</p>	<p>-Comenta e identifica gran parte fragmentos de los autores expuestos en clase.</p> <p>-Reconoce e identifica gran parte del valor de la filosofía en sus esfuerzos por evitar posiciones arbitrarias en la explicación de la verdad o el conocimiento.</p>	<p>-Comenta e identifica algunos de los fragmentos de los autores expuestos en clase.</p> <p>-Reconoce e identifica algunos de los esfuerzos de la filosofía por evitar posiciones arbitrarias en la explicación de la verdad o el conocimiento.</p>	<p>-No comenta ni identifica fragmentos de los autores expuestos en clase.</p> <p>-No reconoce ni identifica el valor de la filosofía en sus esfuerzos por evitar posiciones arbitrarias en la explicación de la verdad o el conocimiento.</p>
<p>Conocer y explicar la función de la ciencia, modelos de explicación, sus características, métodos y tipología del saber científico, exponiendo las diferencias y las coincidencias del ideal y de la investigación científica, con el saber filosófico, como pueda ser la problemática de la objetividad o la</p>	<p>Definir términos epistemológicos como inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, realismo, causalidad, objetividad, relatividad, caos e indeterminismo, entre otros, y utilizarlos con rigor en el comentario de textos,</p>	<p>-Define con claridad los términos epistemológicos propios de la unidad, y los utiliza con rigor.</p> <p>-Busca y selecciona con rigor fuentes de</p>	<p>-Define gran parte de los términos epistemológicos propios de la unidad, y los utiliza con rigor.</p> <p>-Busca y selecciona una cantidad significativa de</p>	<p>-Define algunos de los términos epistemológicos propios de la unidad, y los utiliza con cierto rigor.</p>	<p>-No define con claridad los términos epistemológicos propios de la unidad.</p> <p>-No busca y selecciona fuentes de informaciones en relación con la unidad.</p>

<p>adecuación teoría-realidad, argumentando las propias opiniones de forma razonada y coherente.</p>	<p>composiciones escritas, exposiciones orales, etc.</p> <p>Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas e internet en relación con el saber científico, para determinar cuál es su función social, su objetivo, y sus características principales, comparándolas con la función, objetivo y características del saber filosófico.</p> <p>Identificar las tipologías básicas del saber científico y los métodos característicos de cada una, reconociendo las diferencias y semejanzas entre ellos a partir, por ejemplo, del análisis de algunas teorías científicas en el ámbito de las ciencias sociales, las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales, etc.</p> <p>Describir los principales elementos de la ciencia, definiendo términos como hecho, hipótesis, ley, teoría y modelo, y utilizarlos con rigor en la construcción de una hipótesis científica, explicando el orden en el que han de darse los pasos del proceso de investigación.</p>	<p>informaciones en relación con la unidad.</p> <p>-Identifica las tipologías básicas del saber científico y sus métodos.</p> <p>-Describe y utiliza todos los elementos principales de la ciencia.</p>	<p>fuentes de informaciones en relación con la unidad.</p> <p>-Identifica gran parte las tipologías básicas del saber científico y sus métodos.</p> <p>-Describe y utiliza gran parte de los elementos principales de la ciencia.</p>	<p>-Busca y selecciona algunas fuentes de informaciones en relación con la unidad.</p> <p>-Identifica algunas de las tipologías básicas del saber científico y sus métodos.</p> <p>-Describe y utiliza alguno de los elementos principales de la ciencia.</p>	<p>-No tipologías básicas del saber científico y sus métodos.</p> <p>-No describe ni utiliza los elementos principales de la ciencia.</p>
<p>Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología, en tanto que saber práctico transformador de la naturaleza y de la realidad humana, reflexionando, desde la filosofía de la tecnología, sobre sus</p>	<p>Reconocer las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia y la tecnología, y su papel como instrumentos del ser humano en su acción de transformación y control de la naturaleza, a través, por ejemplo, del comentario de textos</p>	<p>-Reconoce las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia, la tecnología, y la sociedad.</p>	<p>-Reconoce gran parte de las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia, la tecnología, y la sociedad.</p>	<p>-Reconoce alguna de las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia, la tecnología, y la sociedad.</p>	<p>-No reconoce las relaciones de influencia recíproca entre la ciencia, la tecnología, y la sociedad.</p>

<p>relaciones con la ciencia y con los seres humanos.</p>	<p>relevantes de autores o autoras de filosofía de la tecnología y de la ciencia.</p> <p>Valorar críticamente las posibles consecuencias positivas y negativas de la acción transformadora de la tecnología para la propia naturaleza y para la realidad social, a través, por ejemplo, de la elaboración de una disertación y la participación en debates de aula.</p>	<p>-Valora críticamente las consecuencias perniciosas de la ciencia y la tecnología.</p>	<p>-Valora las consecuencias perniciosas de la ciencia y la tecnología.</p>	<p>-Valora algunas de las consecuencias perniciosas de la ciencia y la tecnología.</p>	<p>-No valora las consecuencias perniciosas de la ciencia y la tecnología.</p>
<p>Analizar de forma crítica, fragmentos de textos filosóficos sobre la reflexión filosófica acerca de la ciencia, la técnica y la filosofía, identificando las problemáticas y soluciones propuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y razonando la propia postura.</p>	<p>Comentar textos breves y significativos de pensadores y pensadoras como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers, J. C. García Borrón, Sandra Harding, Eulalia Pérez Sedeño, etc., relativos a las relaciones entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, reconociendo el tema o problema que aborda, las tesis principales que defiende y su estructura argumentativa y conceptual.</p> <p>Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos que estudien los vínculos entre los saberes científico, tecnológico y filosófico y las singularidades de cada uno, con las cuestiones estudiadas y relacionadas con este tema, argumentando su propia opinión a través, por ejemplo, de la redacción de una breve disertación,</p>	<p>-Comenta con rigor los textos significativos de la unidad didáctica, reconociendo el tema, tesis principal y estructura argumentativa.</p> <p>-Relaciona los problemas y soluciones planteadas entre los vínculos en filosofía, ciencia y tecnología, argumentando su propia opinión.</p>	<p>-Comenta los textos significativos de la unidad didáctica, reconociendo el tema, tesis principal y estructura argumentativa.</p> <p>-Relaciona gran parte los problemas y soluciones planteadas entre los vínculos en filosofía, ciencia y tecnología, argumentando su propia opinión.</p>	<p>-Realiza algún comentario los textos significativos de la unidad didáctica, reconociendo el tema, tesis principal y estructura argumentativa.</p> <p>-Relaciona algunos de los problemas y soluciones planteadas entre los vínculos en filosofía, ciencia y tecnología, argumentando su propia opinión.</p>	<p>-No comenta los textos significativos de la unidad didáctica, ni reconoce el tema, tesis principal y estructura argumentativa.</p> <p>-No relaciona los problemas y soluciones planteadas entre los vínculos en filosofía, ciencia y tecnología.</p>

	la participación en debates de aula, etc.				
Entender y valorar la interrelación entre la filosofía y la ciencia.	<p>Identificar algunas de las problemáticas comunes a la ciencia y la filosofía, como las cuestiones de los límites y posibilidades del conocimiento, la objetividad y la verdad, la racionalidad tecnológica, etc., y describir en qué consisten, organizando los resultados en resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, etc.</p> <p>Buscar y seleccionar en fuentes bibliográficas y en internet información sobre alguna de las problemáticas comunes al campo científico y filosófico, y elaborar un proyecto de investigación en grupo para investigar en alguna temática que profundice en la interrelación entre la filosofía y la ciencia.</p> <p>-</p>	<p>-Identifica las problemáticas comunes a ciencia y filosofía y los describe.</p> <p>-Busca y selecciona con rigor fuentes de información sobre las problemáticas comunes a la filosofía y la ciencia, participando activamente en la elaboración del trabajo grupal.</p>	<p>-Identifica gran parte de las problemáticas comunes a ciencia y filosofía y los describe.</p> <p>-Busca y selecciona fuentes de información sobre las problemáticas comunes a la filosofía y la ciencia, participando en el trabajo grupal.</p>	<p>-Identifica algunas las problemáticas comunes a ciencia y filosofía y los describe.</p> <p>-Busca y selecciona alguna fuente de información sobre las problemáticas comunes a la filosofía y la ciencia, participando en el trabajo grupal</p>	<p>-No identifica las problemáticas comunes a ciencia y filosofía.</p> <p>-No busca ni selecciona fuentes de información sobre las problemáticas comunes a la filosofía y la ciencia, ni participa activamente en la realización del trabajo grupal.</p>

Anexo II. Encuestas de percepción de la materia

Edad:	Género	H	M	NB	Otro:	Fecha: .../.../2020
Bachillerato actual:						
Estudios o actividad que te gustaría realizar tras el bachillerato:						

Valoración: 1. Totalmente en desacuerdo 2. Parcialmente en desacuerdo 3. Parcialmente de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Percepción general de la filosofía	1	2	3	4
1. La filosofía es un saber necesario para la comprensión de nuestro presente.				
2. La filosofía es un saber propio del pasado.				
3. La filosofía es útil.				
4. Ciencia y filosofía son dos campos plenamente separados que nada tienen que ver.				
5. ¿Qué crees que es la filosofía?				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				

Percepción particular de las asignaturas de filosofía	1	2	3	4
6. Las asignaturas de filosofía deberían ser optativas.				
7. Encuentro utilidad en los conocimientos aprendidos.				
8. Los contenidos propios de la filosofía son interesantes.				
9. Los contenidos propios de la filosofía son, a menudo, un sinsentido.				
<p>10. ¿Qué opinas de la asignatura de filosofía (interés, utilidad, dificultad...)? ¿Crees que debería enseñarse de otra manera? ¿Cómo?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
Interés particular por la filosofía				
<p>11. ¿Hay algo en filosofía que te llame la atención (temática, autor, campo...)?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

12. ¿Has leído o consumido algo de filosofía por tu cuenta? De ser así, indícalos.

13. ¿Qué te preocupa del mundo actual? ¿Crees que la filosofía puede hacer algo al respecto?

Y el postre...

14. ¿Hay algo que no hayamos preguntado y que quieras decir?

Resultados encuesta conjunta (1° de Bachillerato + 2° de Bachillerato)

Tamaño de la muestra: 31 alumnos y alumnas.

1. La filosofía es un saber necesario para la comprensión de nuestro presente

Totalmente en desacuerdo – 16,13%

Parcialmente en desacuerdo – 51,61%

Parcialmente de acuerdo – 25,81%

Totalmente de acuerdo – 6,45%

2. La filosofía es un saber propio del pasado.

Totalmente en desacuerdo – 9,68%

Parcialmente en desacuerdo – 35,48%

Parcialmente de acuerdo – 54,84%

Totalmente de acuerdo – 0%

3. La filosofía es útil.

Totalmente en desacuerdo – 9,68%

Parcialmente en desacuerdo – 54,84%

Parcialmente de acuerdo – 22,58%

Totalmente de acuerdo – 12,9%

4. Ciencia y filosofía son dos campos plenamente separados que nada tienen que ver.

Totalmente en desacuerdo – 25,8%

Parcialmente en desacuerdo – 32,26%

Parcialmente de acuerdo – 35,48%

Totalmente de acuerdo – 6,45%

5. Las asignaturas de filosofía deberían ser optativas.

Totalmente en desacuerdo – 0%

Parcialmente en desacuerdo – 25,81%

Parcialmente de acuerdo – 25,81%

Totalmente de acuerdo – 48,19%

6. Encuentro utilidad en los conocimientos aprendidos.

Totalmente en desacuerdo – 22,58%

Parcialmente en desacuerdo – 54,84%

Parcialmente de acuerdo – 19,35%

Totalmente de acuerdo – 3,23%

7. Los contenidos propios de la filosofía son interesantes.

Totalmente en desacuerdo – 12,9%

Parcialmente en desacuerdo – 45,16%

Parcialmente de acuerdo – 38,71%

Totalmente de acuerdo – 3,23%

8. Los contenidos propios de la filosofía son, a menudo, un sinsentido.

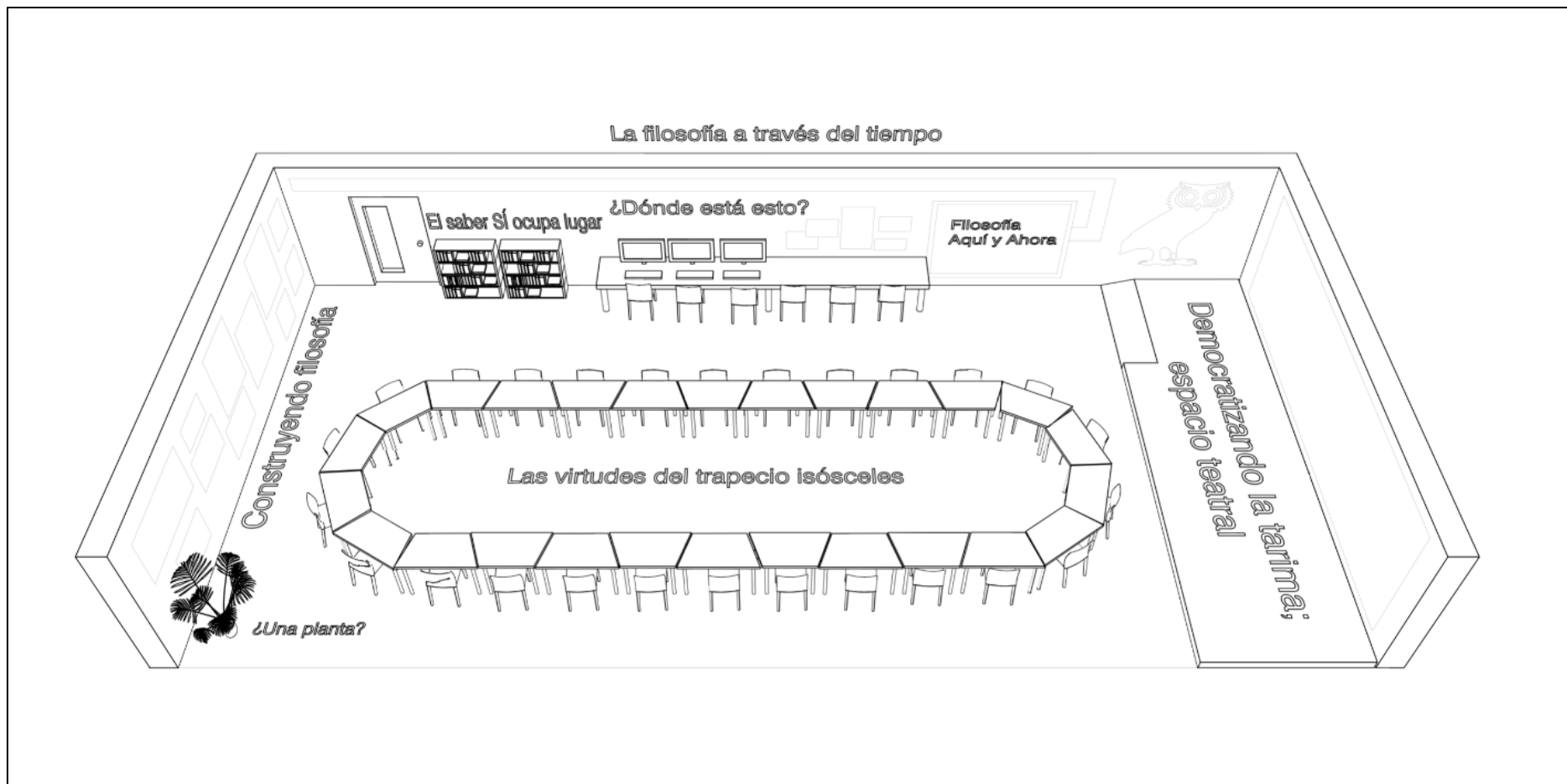
Totalmente en desacuerdo – 9,68%

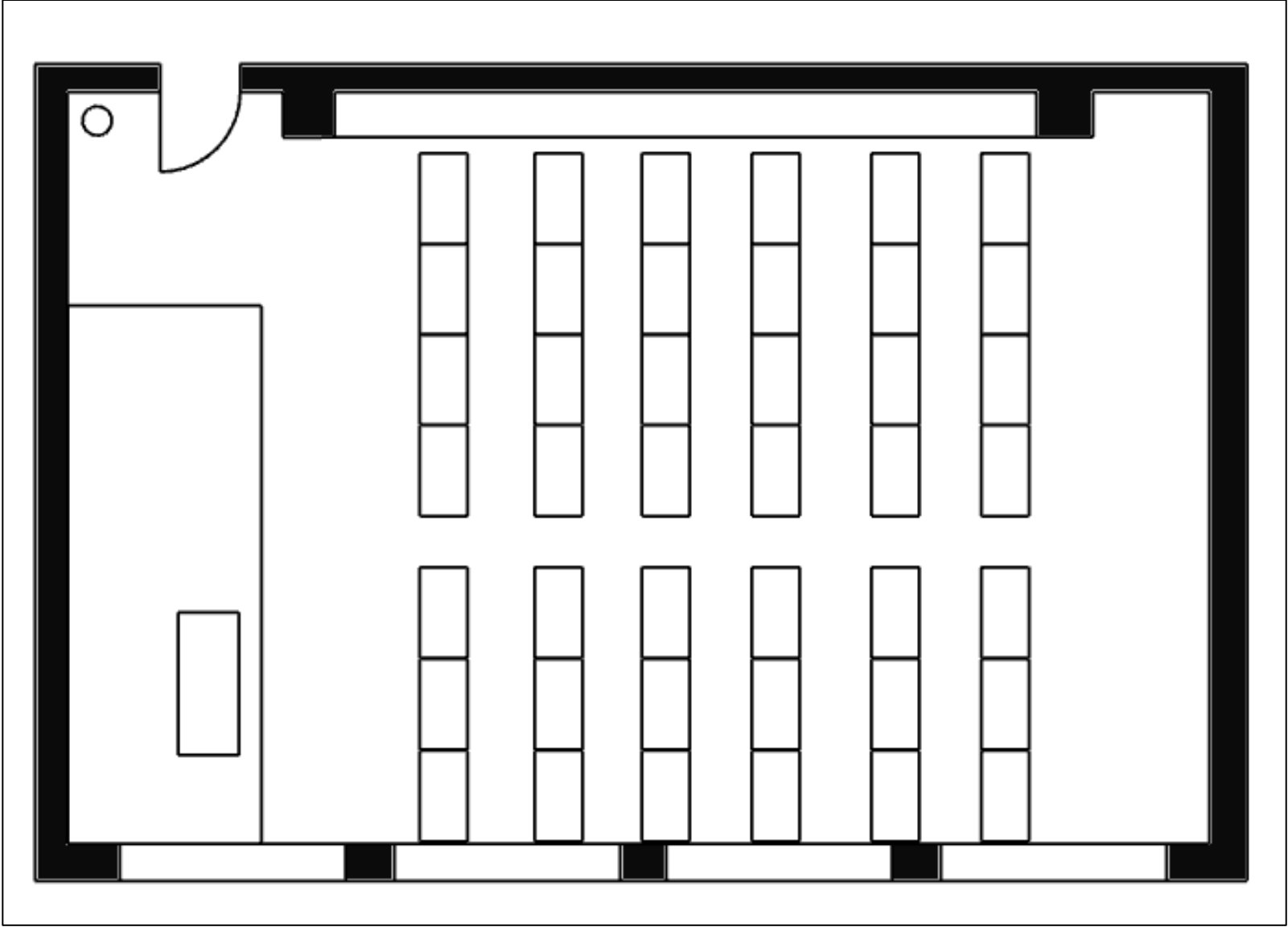
Parcialmente en desacuerdo – 38,71%

Parcialmente de acuerdo – 38,71%

Totalmente de acuerdo – 12,9%

Anexo III. Representación del aula materia y del aula ordinaria





Anexo IV. Cartel de presentación

[O I K O S]
UNA PROPUESTA DE AULA PARA HABITAR LA FILOSOFIA

La filosofía a través del tiempo



OIKOS surge de la necesidad de incluir la dimensión espacial en las enseñanzas filosóficas. Por ello, este proyecto se plantea como un aula abierta y flexible, un hogar para la filosofía, para el alumnado y para el profesorado, donde dotar a los contenidos propios de estas asignaturas de un valor material y contextual.

La filosofía a través del tiempo
Los contenidos de la filosofía a menudo tienen un rostro, una fecha, o una tradición adscrita. Así, el aula presenta una línea temporal con los autores que construyen esta tradición, acompañados todos ellos de un código QR para satisfacer la curiosidad de los interesados.

Filosofía Aquí y Ahora
Pero ¿es acaso la filosofía un saber del pasado? Contra esta usual percepción, se incluye un panel dedicado a la filosofía en el presente; noticias, publicaciones, novísimas teorías...

El saber SÍ ocupa lugar
¿Qué es de la filosofía sin sus libros? Se presenta en el aula una colección de libros para uso del alumnado, (re)incorporando ese espacio habitualmente olvidado en los centros; la biblioteca.

¿Dónde está esto?
Espacio dedicado a la investigación; a la enseñanza en la búsqueda y selección de información tanto en libros como en la red. Se acompaña de carteles a modo de orientación en los entresijos del buscar.

Las virtudes del trapecio isósceles
La flexibilidad organizativa del paso del rectángulo al trapecio:



La democratización de la tarima; el espacio teatral
Desnuda de la verticalidad y la autoridad, y cedida al alumnado, la tarima, acompañada de la pared como espacio gráfico, se presenta como un espacio escénico flexible.

Construyendo filosofía
El aula construye filosofía y la filosofía, a través de alumnado y profesorado, construye aula.

 **¿Una planta?**
Sí, una planta.


Innovación Docente - PA6 Universidad de Oviedo Unai Coto Suárez