



## Trabajo Fin de Máster

Reflexiones en torno a la didáctica de la Filosofía.

Reflections about teaching Philosophy.

Autor/es:

Irene Caro Samitier.

Director/es

Pilar Rivero.

Facultad de Educación.

2016.

## Índice.

1. La profesión docente: marco educativo y experiencia personal. ....	3.
1.1. Competencias adquiridas a lo largo del máster.	
1.2. Algunas características de un buen docente.	
2. Justificación de proyectos.....	14.
2.1. Introducción de la materia.	
2.2. Marco legal y problemáticas al respecto.	
2.3. Presentación de los proyectos.	
3. Relación de proyectos.....	25.
3.1. Principios metodológicos.	
3.1.1. Método expositivo.	
3.1.2. Aprendizaje cooperativo.	
3.1.3. Diálogo socrático.	
3.2. Evaluación.	
4. Conclusión y propuestas de futuro.....	36.
5. Referencias bibliográficas.....	39.

## 1. La profesión docente: marco educativo y experiencia personal.

Este apartado trata de responder a la siguiente pregunta: ¿qué es un buen profesor para ti?. Tomando esta pregunta como punto de partida para el posterior desarrollo del trabajo, aunaremos en el mismo las competencias adquiridas en el Master de Profesorado. Atenderemos tanto a las competencias más genéricas, así como a las específicas y transversales que están recogidas en la ANECA. Con la información recabada, podremos trazar el perfil de lo que consideraríamos un buen profesor sumado a la experiencia adquirida a lo largo del master.

Considero oportuno, en este punto inicial, plantear una cuestión paralela y que está en estrecha relación con la anterior, ¿qué es educar?. En función de lo que entendamos por acción educativa, podremos extraer la figura del docente que queremos ser. Así, el autor Josep Manel Marrasé, nos conduce a la siguiente consideración: “enseñar es, pues, conducir a la mejora, optimizar, ampliar el horizonte. Se trata de que las generaciones futuras estén formadas por personas más éticas, más felices y más competentes que nosotros”(Marrasé, 2013, p. 21). Educar, entonces, no es una mera transmisión de conocimientos sino que, más bien, consiste en facilitar al alumno la adquisición de unos contenidos conceptuales a la vez que se apoya al mismo en su crecimiento personal.

Si acudimos a las aportaciones ofrecidas por Morales Vallejo, él mismo se hace la misma pregunta con respecto a cómo debe ser ese profesor ideal. En sus palabras: “¿Cómo tengo que ser yo para ser un profesor excelente, con un influjo muy positivo en mis alumnos? La respuesta es que *afortunadamente* el profesor ideal no existe, para consuelo de todos nosotros. No tenemos un modelo inasequible que imitar”(Morales Vallejo, 2009, p. 116).

La forma en la que entendamos el proceso de enseñanza-aprendizaje nos condicionará para ser un tipo de profesor u otro. Atendiendo a la diversidad que subyace en el conjunto del profesorado, no hay un modelo estanco y prototipo del profesor ideal, sino que en el interior de cada uno está la clave que propicie y fomente su mejor versión. Por ello, considero necesario la constante autoevaluación y autocrítica del profesorado, ya que el conocimiento de sí le permitirá sacar provecho de sus cualidades.

La forma en la que entendamos cómo debe ser un buen profesor influirá en la interacción que se produzca entre profesor y alumnos, en el proceso de aprendizaje del alumnado, y en la creación de un correcto clima de aula. Como veremos más adelante, un resultado u otro no será algo fortuito sino que será el resultado de un contexto teórico y práctico, que condicionará, por lo tanto, la actividad docente a desempeñar.

### **1. Competencias adquiridas a lo largo de máster.**

El perfil que considero que engloba las características y elementos que se corresponden a los de un buen profesor se constituye, como hemos comentado anteriormente, a través de la adquisición de diferentes competencias. En mi caso concreto, se trata de una serie de competencias adquiridas en las diferentes asignaturas del master, y que vamos a ir detallando.

La primera de ellas, en tanto que competencia específica y que aparece detallada en la ANECA, responde a la contextualización de la actividad docente en un plano legislativo e institucional, donde entra en juego toda la comunidad docente, aglutinando al profesorado, la familia y el alumnado. Lo que se pretende es la implicación de todos los agentes educativos para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la adecuación de la actividad docente que se inserta en un contexto social en constante cambio.

Ha sido en la asignatura de *Contexto de la actividad docente* donde hemos trabajado el contexto legislativo y el contexto social, dividiendo la asignatura en dos a su vez. Por un lado, *didáctica de la actividad docente*, nos ofrecía un recorrido por las diferentes leyes educativas que han existido, con las aportaciones de cada una de ellas y los cambios que se han producido. Además, para estudiar el desempeño del docente en el contexto más global del centro y no sólo de aula, acudimos a la documentación del mismo. Estudiamos las características que tiene que comprender la programación de centro, la programación general anual, el reglamento de régimen interior, entre otros.

Por otro lado, la parte correspondiente a sociología, atendía a la figura del docente incidiendo en la importancia de conocer el contexto social, cultural y político, y los cambios que se han producido en la relación entre el ámbito educativo, la familia, la economía, etc. En este sentido y en relación

con la asignatura de Educación ético-cívica, parece evidente la estrecha relación que se establece entre la materia y el contexto social en el que se inscribe. Ha de atender a los contenidos específicos de la materia pero sin olvidar la realidad que viven los alumnos, tanto para responder a sus necesidades como para aprovechar su interés personal y conducirlo al interés por la asignatura.

Se puede establecer una clara relación entre la competencia adquirida en estas dos asignaturas con los objetivos a alcanzar en la asignatura de Educación ético-cívica. Cada uno de los objetivos estipulados en el BOA exigen que el alumno conozca desde diferentes corrientes filosóficas hasta la realidad social que viven, con los problemas del mundo actual. No sería de extrañar, por lo tanto, que el profesor de dicha asignatura, tenga la responsabilidad de ser conocedor tanto del mundo en el que vive, con los consecuentes cambios, así como de los cambios que se producen en el ámbito educativo.

En esta línea, me gustaría incidir en la forma en la que los cambios sociales y políticos influyen de forma muy notable tanto en la actividad docente como en la forma de impartir las diferentes materias. En el caso concreto, y que nos ocupará en próximas páginas cuando se presenten los proyectos elegidos, responde a la asignatura de Educación ético-cívica, que ha sido víctima directa de los últimos cambios legislativos en materia educativa. Esto indica la clara vinculación entre los cambios a nivel político e institucional, y la educación.

La segunda competencia con la que nos encontramos está relacionada con el correcto clima de aula, que se produce como resultado de una buena relación entre profesor y alumnos. Para ello es requisito fundamental entender el aula no como un espacio homogéneo sino todo lo contrario, aceptar la diversidad del alumnado y aprovecharlo para que se produzca un aprendizaje a diferentes niveles que no sólo atienda lo estrictamente académico sino que incluya, como ejes transversales, la inclusión, la escucha activa y una óptima convivencia, entre otros.

Esta competencia está en estrecha relación con dos asignaturas del máster, por un lado, *Interacción y convivencia en el aula* y, por otro lado, *Prevención y resolución de conflictos*. La primera de ellas está dividida a su vez en dos dimensiones: por un lado, psicología evolutiva y, por otro, psicología social. La importancia de ésta asignatura se debe a la forma en la que se entiende la propia acción docente, que como ya hemos comentado, no es sólo la adquisición de contenidos

conceptuales sino, en este caso concreto, aprender a convivir, a respetar al otro, aceptar las diferencias y desarrollar la empatía.

El temario correspondiente a psicología evolutiva nos aproximaba a nociones tales como el desarrollo del adolescente, orientación y tutoría, y el plan de acción tutorial. Es importante conocer las características que, de forma más o menos general, afectan a nuestro alumnado. Por un lado encontramos características que responden más a cuestiones físicas y, otras, a un componente psicológico, acompañado de cambios culturales y sociales. Se aborda, a su vez, el desarrollo del autoconcepto y la identidad personal, haciendo hincapié en el autoestima y la personalidad.

En esta asignatura hemos aprendido otra de las importantes características que ha de tener un buen profesor según nuestro análisis personal. Un buen profesor ha de tener conocimientos básicos de psicología, puesto que el alumnado con el que trabaja y con el que interactúa está en la etapa de la adolescencia, es decir, esa etapa de transición y de cambio, que va desde la niñez hasta la conformación del sujeto adulto. Es por este motivo por el que es imprescindible tener en cuenta los aspectos psicológicos que tiene que ver con la formación de la personalidad. En la adolescencia surge la pregunta existencial del quién soy yo, relacionado con los cambios físicos que comentábamos, así como los cognitivos y sociales, que se producen en una etapa de toma de decisiones, como las que tienen que ver con su futuro académico. Es en esta etapa donde hacen frente a compromisos morales, en relación a su sexualidad y sus relaciones sociales, cobra mucha importancia el grupo de iguales. Todo esto lleva al adolescente a un sentimiento de contradicción interna, de búsqueda de identidad y de construcción de subjetividad.

Así, y en relación con la asignatura que me compete, esta idea es fundamental. Los contenidos que fundamentan la asignatura de Ética, recogen, entre otros, la dimensión humana abarcando la problemática que implica el conocerse a uno mismo, y que se traslada a una dimensión mayor, social. En tanto que habitantes de una comunidad, que como subjetividades estamos interrelacionados, el alumnado tiene que desarrollar actitudes como la empatía, el respeto a las diferencias, y fomentar la inclusión de aquellas alteridades que quedan relegadas a un segundo plano. Es necesario, por ello, que el profesor sepa gestionar y fomentar los valores entre sus alumnos tales como el de tolerancia y de solidaridad, pero siempre desde una posición de cercanía y de empatía, a su vez, para con su alumnado.

Además, el profesor debe ser consciente y conocedor de la realidad de su aula, ya que a través de las características de su alumnado podrá generar ese buena clima de aula que mencionábamos anteriormente. La asignatura del máster, *Interacción y convivencia en el aula*, nos daba pautas para poder llevar esto a cabo con el mayor éxito posible. Pero también, y no menos importante, cómo llevar a cabo una buena acción tutorial. En mi experiencia en el centro de prácticas pude observar cómo, aunque sea a título personal, la asignatura de Ética, dependiendo del temario y/o de la unidad didáctica, dejaba a un lado la adquisición de contenidos conceptuales para centrarse en contenidos más puramente actitudinales. Esto lo desarrollaré más adelante con la presentación de mi unidad didáctica, donde detallaré el porqué de esta impresión, asumiendo a su vez la importancia de este hecho.

La tercera competencia está estrechamente vinculada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para ello, hemos abordado a lo largo del master las diferentes teorías sobre el proceso en cuestión y la forma en la que llevarlo a cabo y potenciarlo. La labor como docente ha de estar sustentada, al menos, en ese conocimiento de las teorías pedagógicas más importantes, y en función de las características del profesor, éste se apoyará en unas o en otras. Hemos tenido la oportunidad de aproximarnos y conocer teorías como la conductista, cuyos representantes principales han sido Paulov o Skinner, quienes sostenían que el aprendizaje se basa en la adquisición de conductas y comportamientos. A partir de ciertos estímulos una persona puede generar una respuesta u otra, sin embargo, lo que trataban de descubrir era cómo o mediante qué estímulos concretos generaban una respuesta determinada. En esta línea, aprendimos la noción de aprendizaje no significativo, que reduce la función del docente a la de mero transmisor de conocimientos, y reduciendo el proceso de aprendizaje a un proceso pasivo. Podríamos decir que éste tipo de aprendizaje es tradicional, basado en la mera recepción de conocimientos y memorístico.

También nos encontramos con el cognitivismo cuyo principal representante es Piaget, a quien encontramos dentro de la psicología evolutiva y que nos presenta cuatro etapas de desarrollo cognitiva del niño desde su nacimiento hasta su adolescencia: la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales. El cognitivismo de Piaget tiene como propósito potenciar y favorecer las estructuras intelectuales, teniendo en cuenta que las fases no son absolutas y que el desarrollo cognitiva de cada alumno es

distinto, por lo que la labor del profesor según este autor consiste en conocer individualmente a los alumnos para conocer su desarrollo, pudiendo de esta manera proporcionarle actividades de aprendizaje de acuerdo con su propio desarrollo.

Los estudios y teorías de Vigotsky y Bruner han enriquecido la teoría cognitivista. El primero de ellos, Vigotsky, afirma que el desarrollo cognitivo del individuo es producto de la relación entre el niño y el medio a través del lenguaje. Este teórico llega a contraponerse a Piaget, en tanto que éste se basa en sostener que el aprendizaje da lugar al desarrollo, y Piaget afirma que más bien, es el desarrollo condición necesaria para el aprendizaje.

Por su parte, Bruner, entiende que el proceso de aprendizaje es un proceso de formación y construcción de estructuras internas que condicionan las conductas. Este autor propone metodologías de aprendizaje como el aprendizaje por descubrimiento y el curriculum en espiral. A diferencia de la corriente conductiva, en el cognitivismo el aprendizaje no se produce mediante memorización sino a través de resolución de problemas, transformando el papel del profesor como elemento ayuda para los alumnos.

La tercera y última teoría es el constructivismo, que deriva de la ya mencionada teoría cognitivista. El proceso de aprendizaje se entiende como un proceso constructivo en el que el alumno construye su propio aprendizaje llevando a cabo una representación interna del conocimiento, interpretando éste de manera individual. A través de sus conocimientos previos y en base a su experiencia personal, el alumno construye nuevos conocimientos significativos, siendo el profesor una guía para facilitar y ayudarlo en esta tarea.

Así como el conductismo fomentaba un aprendizaje no significativo, la teoría constructivista, al contrario, desarrolla un aprendizaje significativo. Es por esto por lo que mencionaba unos párrafos más arriba, que la teoría a la que se adscriba el docente, influirá en su proceso de enseñanza. Así, considero que el buen docente ha de aproximarse a las teorías constructivistas, ya que es la teoría que potencia el aprendizaje significativo. El docente ya no es un mero transmisor, no es el protagonista del aprendizaje, sino que lo es el alumno, y es él quien ha de asimilar los conocimientos que va adquiriendo en función de sus estructuras y esquemas internos. Según esta teoría “la realidad que está fuera de nosotros necesita la mediación de nuestros esquemas cognitivos



para ser comprendida y asimilada” si lo trasladamos al ámbito escolar “los conceptos académicos solamente serán aprendidos por el alumnado si tiene esquemas de interpretación que los haga significativos”(Cifuentes, 2010, p. 12). Es decir, el alumnado ha de hacer suyo el aprendizaje y no limitarse a la mera repetición y memorización, ya que entonces todo aquello que supuestamente aprenda, no será comprendido.

La cuarta competencia está enfocada a la planificación, desarrollo, organización y diseño de una programación y de las actividades correspondientes. Tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo tuvimos asignaturas donde aprendimos a elaborar una programación y una unidad didáctica, pero sobre todo aprendimos la importancia que estos documentos adquieren en el desarrollo de un curso escolar. La elaboración de una y otra implica conocer los elementos constituyentes de los mismos y la importancia de relacionarlos: las competencias, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación (estándares de aprendizaje en el caso de trabajar con LOMCE). Así, tuvimos acceso a las pautas concretas para elaborar una programación y la consecuente familiarización con los términos concretos que ahí se manejan. Estas asignaturas son *Diseño curricular*, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje*, así como *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*. La adquisición de esta competencia se verá reflejada en los trabajos que aquí presento, que se corresponden al diseño de una programación y de una unidad didáctica.

Por último, nos encontramos con la quinta competencia, que está relacionada con la evaluación, innovación e investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las asignaturas correspondientes son las de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*, por un lado, y también incluiríamos aquí alguna de las asignaturas mencionadas en la cuarta competencia.

Me gustaría añadir que, al margen de estas cinco competencias, en las asignaturas optativas que he cursado en el máster también he tenido la oportunidad de sacar cosas provechosas y beneficiosas para conformar la idea de un buen profesor. Una de ellas fue *Prevención y resolución de conflictos*, donde atendíamos la importancia de saber gestionar las emociones y los conflictos que puedan derivarse. No se trata, entonces, de esconder el conflicto o de negarlo, sino más bien al contrario, extraer del mismo lo positivo que pueda tener. Aprendimos diferentes estrategias para analizar y canalizar los conflictos, el origen de los mismos y su reconducción.

En una asignatura como es la Educación ético-cívica, donde se implementa una metodología basada en el trabajo cooperativo y una apuesta por el método dialógico, se tratan todos los temas de forma abierta y se anima al alumno a que participe. Hay temas que pueden resultar un tanto controvertidos pues resultan muy cotidianos y familiares al alumno, y esto da pie a que piensen que todo es válido. Se pueden producir casos en los que surjan conflictos a diferentes niveles, y uno de los más claros es el resultante del conflicto cultural, por lo que el profesor ha de tener las herramientas necesarias para aprovechar ese conflicto que surge en el aula, y analizarlo con sus alumnos desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, la asignatura de *Habilidades comunicativas* nos dotó de herramientas discursivas para saber cómo enunciar aquello que queremos decir e intentar, de la mejor manera posible, que esto llegue a los alumnos en su totalidad. Es de suma importancia que el profesor sea un buen orador, ya que podrá captar la atención del alumnado, generar interés por la asignatura, e incluso potenciar ese buen clima de aula del que hablábamos anteriormente.

## **1.2. Algunas características de un buen docente.**

Una vez detalladas las competencias adquiridas voy a tratar de sintetizar, de una forma más clara y concreta, las características que ha de tener un buen profesor. La primera de ellas, y que introducía al inicio de este apartado, es la figura del profesor como educador. Comentaba la importancia de este hecho, ya que el docente ha de saber conducir y acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, a crecer y madurar, tanto en el ámbito de la propia asignatura como en ámbitos personales.

El autor Morales Vallejo alude a tres motivos por los que el profesor es educador, el primero de ellos hace referencia a que el hecho de educar es algo que se da en el aula, y es algo que no se puede ignorar. Independientemente de que el profesor se lo proponga o no, está educando o haciendo justo lo contrario, ya que es algo inherente a la relación personal que se produce entre profesor y alumno. Por otro lado, la educación en valores es algo que está recogido como objetivo en los centros educativos así como objetivos en las leyes educativas, y trasciende, de alguna manera, lo estrictamente académico. El tercer motivo corresponde a la idea de que aprender es un

proceso cognitivo, indudablemente, pero también emocional; por ello, la creación de un buen clima de aula, es la creación de un espacio donde lo académico y lo afectivo tienen igual cabida.

Esto nos lleva a asumir que la formación del profesorado ha de contemplar, a su vez, la formación del profesorado en inteligencia emocional, ya que tal y como detalla el propio autor, no es sólo una manera de transmisión de conocimientos sino que ésta se encuentra enmarcada dentro de un clima de relación interpersonal que hay que cuidar. Así mismo, es el mismo autor quien afirma que el aprendizaje afectivo va a potenciar y reforzar el aprendizaje académico de cualquier asignatura, por lo que es importante querer conscientemente y tratar activamente todo aquello que va a hacer del alumno una mejor persona. De esta manera, para potenciar ese aprendizaje significativo que describíamos en algunas de las características del buen docente, el profesor tiene que pensarlo y proponérselo, pensando qué hacer o qué corregir para conseguirlo.

No debemos olvidar como característica de un buen profesor la competencia de liderazgo. Siguiendo a Marrasé, la autoridad del docente no ha de entenderse como una autoridad represiva a la que el profesor y formador ha de renunciar, puesto que ello “implica renunciar al derecho de los demás a ejercer su libertad”(Marrasé, 2013, p.36). Si nuestro objetivo es educar de forma integral, el buen profesor ha de basarse en lo que Marrasé denomina una autoridad dinámica, que está relacionada con nuestra capacidad de impactar emocionalmente, de organizar y de ilusionar. Para ello ha de ser significativa, es decir, trasladar a los alumnos que la autoridad tiene una razón de ser y es práctica, lo cual adquiere validez moral y utilidad. La segunda característica de la autoridad es que ha de ser didáctica y adaptativa. A través de nuestra sociedad debemos enseñar al alumnado buenas formas de relaciones sociales, y al mismo tiempo, hemos de atender a las características concretas de cada grupo, para así ejercer nuestra autoridad de una u otra manera, puesto que nuestras formas de control cambian en función de este factor, pero es importante tener en cuenta que han de ser siempre edificantes.

Para concluir este apartado me gustaría introducir algunas ideas relacionadas con la didáctica, como punto clave a la hora de educar a través de asignaturas como la Educación Ético-Cívica, o las asignaturas de Filosofía del bachillerato. Izuzquiza expone que la didáctica de la filosofía ha de hacer referencia a la situación de la asignatura en el conjunto del currículo, puesto que éste permite resaltar su contexto, así como atender a las particularidades y la especificidad de la filosofía, lo cual

permite reflexionar sobre lo que la filosofía puede aportar al alumno. Además, entiende que el papel del profesor ha de ser otro, “el profesor planteará diferentes situaciones de simulación que hagan reflexionar al alumno, recios y trabajos, para que el alumno se ‘comporte’ como un filósofo durante la clase” (Izuzquiza, 1983, p. 35)

Izuzquiza afirma que el papel y la función del profesor de filosofía se asimila al de una figura conceptual. Para el autor, esa función no puede cubrirse solamente con planteamientos curriculares o psicológicos sino que ante todo el profesor de filosofía deberá ser un filósofo que lleve a cabo una actividad filosófica, y que deberá ser creador de estímulos conceptuales que desarrollen en sus alumnos la reflexión filosófica. En definitiva, podemos afirmar que enseñar filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar y hacer filosofía. (Gómez Mendoza, 2003, p.35).

Sin embargo, las aportaciones de Izuzquiza, realmente útiles, no nos aproximan a una realidad que dista un poco de la que él plantea. Si acudimos a un aula de Educación ético-cívica la realidad es que nos encontramos con alumnos de entre 15 y 16 años en su último curso de escolarización obligatoria, cuyo futuro académico no se puede prever, algunos seguirán sus estudios postobligatorios, y otros se decantarán por la formación profesional, lo que hace que los grupos sean todavía más heterogéneos que en el propio bachillerato. Además, esta asignatura es su primer contacto con la filosofía, lo que para muchos es un mundo totalmente desconocido, hecho que requiere un esfuerzo todavía mayor por parte del docente para captar la atención al alumno, motivarle y fomentar un buen clima. Este hecho puede provocar un distanciamiento del docente con respecto a los contenidos más teóricos, como comentábamos anteriormente.

En palabras de Carmen Mercan y Teresa Solé:

“la función del profesorado de Educación ético-cívica es contribuir a la maduración personal, social y ciudadana de su alumnado, proporcionándole conocimientos y recursos. Esta maduración se ve plasmada en cuestiones como: el autoconocimiento, la reflexión sobre el comportamiento consigo mismo y con el entorno, la práctica de conductas asertivas, la toma consciente de decisiones, la capacidad de manejo de conflictos, el aprendizaje de los límites, el conocimiento de las normas en los diferentes ámbitos de relación humana, etc” (Mercan y Solé, 2010, p. 125).

Todas estas cuestiones exigen que el profesor recopile en su faceta docente las características y particularidades que hemos ido mencionando, el desarrollo de la empatía y la capacidad de transmitírsela a sus alumnos, así como la formación en inteligencia emocional, que favorezca las condiciones idóneas para que los alumnos se sientan a gusto en sus clases. Adoptar una actitud de liderazgo acorde con su función en el aula, y que desde su posición apueste por sus alumnos, y les haga mejores, además de acompañarlos en el duro camino que puede ser la adolescencia.

## **2. Justificación de proyectos.**

En este apartado vamos a presentar los proyectos que van a conformar una gran parte del trabajo, y que son la Programación didáctica y la Unidad didáctica. Lo primero que haremos será introducir la materia en torno a la cual están desarrollados ambos proyectos, así como la característica de esta materia, ya que como veremos, le queda poco tiempo de vida. Posteriormente, desarrollaré detenidamente tanto la programación como la unidad didáctica.

### **2.1. Introducción de la materia.**

La materia de Educación Ético-Cívica, que aparece en lo que ya hoy podemos considerar como plan antiguo, recogido en la Ley de Ordenación Educativa del año 1990, está en peligro de extinción y obligada a convertirse en una optativa denominada como Filosofía. Esta asignatura, Educación Ético-Cívica, introduce o introducía al alumnado en el ámbito de la filosofía, al mismo tiempo que establecía las bases para desarrollar una reflexión filosófica, un pensamiento razonado y un análisis crítico y autónomo sobre el contexto sociocultural y político en el que vive.

Ética, tal y como se la denominaba comúnmente, se enfocaba en tanto que una actividad reflexiva y crítica cuyo objetivo principal es analizar el orden de posibilidades existentes, averiguar si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir el mundo de forma alternativa a cómo hemos aprendido a percibirlo. En este sentido, la Educación Ético-Cívica está atravesada por un eterno interrogante que invita a pensar y entender el mundo que nos rodea de una forma alternativa a la que se ha planteado. Por ello, no sólo es valiosa sino indispensable dentro del sistema educativo, puesto que aborda en profundidad la formación integral del alumnado, dotando a éste de herramientas para el análisis, la comprensión y el cuestionamiento de la vida social, cultural y política en la que vive.

Así mismo, la lógica de esta asignatura podía entenderse en tanto que la antesala para lo que ya en bachillerato se fragua como un primer contacto con la filosofía. Dotándole de un carácter introductorio, esta materia permitía aprender el papel y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber, abordar las principales preguntas que se ha ido planteando la filosofía a lo largo de la historia y analizar los diversos problemas que afectan al ser humano en la comprensión que tiene de sí mismo y del mundo siempre cambiante en el que se encuentra.

Es importante que el alumnado comprenda que no existe una única respuesta ni una sola verdad para responder a las preguntas filosóficas, a través de la visión global de los problemas filosóficos, y la diversidad de métodos y corrientes de pensamiento que se han planteado a lo largo de la historia para abordarlos. Este aprendizaje le posibilitará comprender que la realidad, de la cual cada alumno y alumna forman parte, está compuesta por una multiplicidad de subjetividades y de diferencias que ha de aprender a respetar y escuchar, viendo cómo en ocasiones las diferencias de los demás cambian la propia opinión inicial que se sostenía.

Con esta materia se entrenan competencias y destrezas de capacidad lingüística, oratoria y expresión, se desarrolla la capacidad de razonamiento y potencia la reflexión individual, dando herramientas al alumnado para ser capaces de defender las propias ideas correctamente argumentadas de manera autónoma. Permite también despertar un pensamiento divergente y una actitud crítica y reflexiva ante diversas cuestiones ciudadanas, teóricas y prácticas, facilitar la observación y comprensión del mundo y de la realidad, así como desarrollar la capacidad de identificar problemas del sistema cultural, social, ético y político.

Esta materia despierta el interés del alumnado en tanto en cuanto plantea preguntas y problemas actuales, presentes en su vida cotidiana. En este sentido la materia otorgaba al alumnado herramientas para comprender, interpretar y valorar la realidad en la que vive, así como la información constante que recibe a través de los medios de comunicación.

## **2.2. Marco legal y problemáticas al respecto.**

El principal obstáculo al que me enfrenté cuando comencé a elaborar la programación, así como la unidad didáctica, era la disyuntiva a la hora de elegir en qué marco legal contextualizaba la misma. Lo más lógico era pensar que si esta asignatura corresponde al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde todavía no se había implantado la LOMCE, sino que se rige todavía por LOE, era adecuarse a esta segunda ley. Sin embargo, cabía la posibilidad de elaborarla a partir de la asignatura de Filosofía de 4º de ESO, y fue aquí donde comenzaron los principales problemas.

La asignatura de Filosofía de 4º ESO no tenía una correlación a nivel de contenidos con la asignatura de Educación ético-cívica, por lo tanto me resultaba complicado elaborarla ya que no podía insertar la unidad didáctica que había elegido y desarrollado para la fase del prácticum.

Volviendo otra vez a la fase de inicio, me planteé hacerlo desde la asignatura de Valores Éticos. Los contenidos de una asignatura y otra eran fácilmente equiparables, por lo que parecía una buena opción y una buena alternativa aunar el currículo LOE con el currículo LOMCE. Sin embargo, el trabajo duro se me apareció a la hora de establecer los *estándares de aprendizaje* que aparecen perfectamente detallados con los contenidos de LOMCE pero no con los contenidos de LOE.

Consideré que estaba suponiendo un trabajo añadido la propuesta de mezclar ambos marcos legislativos, y aprovechando que tuve reunión con la tutora del Trabajo Fin de Master le planteé el problema. Su consejo fue que me limitara a LOE para evitar complicaciones mayores, así que eso es lo que he hecho. Sin embargo, la indagación en ambas leyes y la familiarización con el vocabulario y los conceptos específicos me ha sido muy beneficioso para futuros trabajos.

Además, lamentándolo mucho, esta programación que aquí presento no será un modelo de programación que pueda presentar en futuras oposiciones, por lo que resulta un poco desmotivador no poder aprovechar el trabajo en un futuro. Pero insisto en que ahora me resulta más fácil aproximarme al lenguaje pedagógico y legal del currículo, Reales Decretos y las Órdenes.

### **2.3. Presentación de los proyectos: programación didáctica y unidad didáctica.**

Para este segundo apartado del trabajo, he decidido traer a colación dos de los trabajos en los que más he invertido mi tiempo en este máster o los que más me han hecho pensar, recapacitar y reflexionar sobre la labor docente, la materia de Educación ético-cívica, las complicaciones políticas y legales, entre otras cuestiones. Estos trabajos son la programación didáctica y la unidad didáctica, que sumados a los motivos anteriormente citados, también encuentro de interés la reflexión y la relación entre ellos puesto que de cara al futuro me servirá en el momento de opositar, y porque el trabajo del profesor está reflejado en estos dos documentos.

Lo primero que me gustaría señalar para introducir mi programación didáctica es qué se entiende o qué entendemos por ello: “la programación didáctica es el instrumento a través del cual el docente



programa a largo, medio y corto plazo el modo en que los elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación), serán relacionados, ordenados, secuenciados y, en su caso, concretados a lo largo de diferentes cursos” (Pautas elaboración programación, p.2).

Por lo tanto, la programación es el lugar donde todos sus elementos han de estar relacionados entre sí, de forma coherente, y justificando a su vez cómo se adquieren o se alcanzan cada uno de sus elementos. Además, no se trata simplemente de alcanzarlos de forma general y/o abstracta sino al contrario, alcanzarlo a través de la Educación ético-cívica.

Como hemos comentado, los elementos constituyentes de la programación son los objetivos, los contenidos, las competencias, la metodología y los criterios de evaluación. Es en este documento donde se hace una secuenciación, ordenación y desarrollo a nivel curricular, de los contenidos, sin embargo, estos nunca deben establecerse como el fin último a alcanzar sino que deben ser el medio a través del cual conseguir los objetivos y adquirir las competencias. El desarrollo de una metodología facilitará tanto al profesorado como al alumnado la adquisición de los elementos a adquirir y conseguir. Además, para conocer en qué grado se han alcanzado esas competencias y esos objetivos, se estipulan unos criterios de evaluación marcados por ley.

Por lo tanto, en la programación que yo presento, detallo todos estos elementos anteriormente mencionados, incluyendo, a su vez, los temas o elementos transversales. Estos temas son: educación para la tolerancia, educación para la paz, educación para la convivencia, educación intercultural, educación para la igualdad entre hombres y mujeres, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, educación del consumidor y educación vial. El tratamiento de estos temas transversales, como bien su nombre indica, se llevará a cabo de forma transversal a lo largo de las unidades didácticas que conforman la programación.

En el caso de la asignatura de Educación ético-cívica, muchos de los temas transversales están implícitos ya en los contenidos curriculares, por lo que me he servido de unos y otros para elaborar las unidades didácticas. A través de los bloques de contenidos que aparecen en la ley, he desarrollado doce unidades didácticas, que secuencian, organizan y temporalizan esos contenidos. A continuación las unidades didácticas que parecen en la programación:

- UD 1. Una vida moral y una reflexión ética.
- UD 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.
- UD 3. Teorías éticas.
- UD 4. Ética y política. La democracia.
- UD 5. Institución de los valores. La constitución y la DUDH.
- UD 6. Los derechos humanos.
- UD 7. Problemas del mundo actual.
- UD 8. Los dilemas en torno al multiculturalismo.
- UD 9. Los retos éticos de la ciencia y la tecnología.
- UD 10. Discriminación y exclusión.
- UD 11. Feminismo.
- UD 12. Ecologismo.

Si acudimos a la programación, que se encuentra en el anexo del presente trabajo, podemos observar la totalidad de las unidades didácticas, así como la organización de las mismas a lo largo de las tres evaluaciones, y se detalla de qué bloque de contenidos se derivan. Están incluidos en ellas, los objetivos específicos de esas unidades, que a su vez están relacionados con los objetivos en la programación. Aquí diferenciamos entre los objetivos de etapa, es decir, los que corresponden a la etapa de Educación Secundaria, los objetivos de la materia y los objetivos propios. Los dos primeros los encontramos detallados en la ley, por lo tanto, han de estar recogidos y contemplados en la programación, aún así, lo que hemos hecho en la programación ha sido elaborar unos objetivos propios, que consideramos que los alumnos han de conseguir en el desarrollo del curso. Estos son un ejemplo:

- Identificar y analizar las principales teorías éticas y desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidad, respetando a los demás y cooperando con ellos.
- Permitir a los alumnos desarrollar las habilidades comunicativas y sociales en las tareas de grupo que servirá para consolidar la capacidad de trabajo individual, trasladándose a una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y desarrollo personal.

- Adquirir un pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades u estrategias para defenderlo ante los demás de manera razonada y documentada, obviando que es uno de los objetivos más importante de esta materia, ha de servir para estimular el perfeccionamiento del lenguaje.

Con respecto a las competencias básicas, éstas también están recogidas en el currículo, y nos presenta ocho:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

En esta línea me gustaría introducir una de las pretensiones de la programación, y es el carácter multidisciplinar de la misma para adquirir las competencias. Es cierto que unas competencias se adecuan mejor al carácter propio de la materia, sin embargo creo que la versatilidad de Educación ético-cívica permite integrarlas todas de una manera o de otra. Cómo y de qué manera se adquieren estas competencias está más detallado en la programación, que se encuentra en el anexo de este trabajo, por lo que ahora me centraré en las que me parecen más próximas a la asignatura.

Una de ellas es la competencia en comunicación lingüística, tiene un peso específico dentro de la Educación ético-cívica, a través de la realización de debates y diálogos, la exposición en clase por parte del alumnado de contenidos, la escucha activa, la exposición y la argumentación. En esta competencia no podemos olvidar la importancia de la lectura y la escritura, que serán fomentadas adecuadamente con el fin del enriquecimiento personal y el desarrollo de un vocabulario rico y complejo. La lectura y la escritura son soportes esenciales para lograr una actitud crítica hacia prejuicios sociales, económicos, sexuales, culturales, etc.

Es clave entender que, para la adquisición de las competencias es necesaria una metodología que facilite el proceso, por lo que en este caso, la competencia en comunicación lingüística se adquiere

a través del desarrollo de actividades tales como diálogos y debates, entre otros ya mencionados. Esta metodología, que detallaremos más adelante, se constituye en torno a dos ejes fundamentales: la apuesta por el diálogo socrático y las ideas o palabras generadoras de ideas.

Por otro lado nos encontramos con la competencia social y ciudadana, que entiendo en este caso concreto conlleva ser conscientes de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos de manera racional, crítica y afectiva, de tal manera que se cree progresivamente un sistema de valores propios y una serie de herramientas que hagan posibles comportarse en coherencia con ellos.

Por último, la competencia cultural y artística, supone también que las posiciones éticas deben estar basadas en el respeto a principios y valores universales como los presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, la concienciación en la complejidad que entrañan las sociedades multiculturales se abordará en las unidades didácticas correspondientes con estos contenidos. Se busca la familiarización con nuevos conceptos así como la aproximación a una redefinición del concepto de cultura de la mano de autoras que, desde la ética, han trabajado sobre el tema. Abordarlo siempre desde la perspectiva propia, cuestionando la responsabilidad de nuestros actos, y asumiendo la capacidad de actuación, el saber ponerse en el lugar del otro, y las consecuencias que tiene.

Una vez introducidos los elementos que constituyen una programación me gustaría concluir con la explicación de la finalidad de la misma. La elaboración de este proyecto se centra, en un primer momento, en generar un pensamiento crítico en el alumnado, aproximando al mismo a temas controvertidos pero que están presentes en la realidad social en la que viven. Por ello, se tratará de abordar en cada una de las unidades didácticas noticias, lecturas o soportes audiovisuales que provoquen un efecto en el alumno de incomodidad. Será esa incomodidad el momento catártico que despierte al alumno de su letargo y ponga a funcionar su capacidad de análisis, su capacidad para hacerse preguntas y despierte su actitud crítica.

Reconozco la dificultad de la pretensión de mi programación pero, a su vez, no puedo concebir la asignatura de Ética alejada de la crítica. Para ejemplificar esto voy a tratar de cumplir las premisas anunciadas a través de la unidad didáctica que aquí presento. Tengo la suerte de que es una unidad didáctica que he llevado a cabo, prácticamente en su totalidad, en la fases últimas del

prácticum, por lo que puedo una hacer un análisis más profundo de aquello que se adecuó correctamente y aquello que no funcionó.

Por unidad didáctica entendemos “la unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado” (Antúnez y otros, 1992, 104), aunque también encontramos esta otra definición “la unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elementos de contenido que se convierte en eje integrados del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodologicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993, 39).

El título de mi unidad didáctica es la “Discriminación y exclusión”, que se contempla en el bloque cinco de los contenidos curriculares, *Los problemas del mundo actual*. Llevé a cabo esta unidad porque era la que por fecha y momento del curso correspondía, además de que me resultaba interesante. Por otro lado, el tutor me pidió que hiciera una unidad didáctica que se hilara con la anterior, para mantener cierta coherencia entre los contenidos. Los alumnos hasta la fecha habían estado trabajando sobre los derechos humanos, y habían elaborado un trabajo sobre la crisis de los refugiados, por lo que me resultó muy fácil enganchar una unidad y otra.

El enfoque que le he otorgado a la unidad trata de abordar la evidente problemática que gira en torno a la sociedad globalizada y, por lo tanto, multicultural. Era una buena oportunidad de abordar tipos de exclusiones que permanecen invisibilizadas: bullying, homofobia, machismo, así como la advertencia ante evidentes prejuicios y estereotipos que generan las sociedades y se reproducen.

Esta unidad didáctica le da la oportunidad a los alumnos y alumnas de coger las riendas de su aprendizaje y ser el motor del mismo. Les permite, a su vez, adquirir las herramientas que faciliten la integración y puedan luchar contra la exclusión, así como promover la responsabilidad social. Todo esto, construido con la base de una reflexión crítica constante de los principios, valores y

elementos constituyentes de nuestra cultura, para poder valorar la diversidad de la esfera pública. Se trata también de promover el diálogo intercultural, y todo eso sobre la base de la participación activa en el aula, donde la relación entre docente y alumnado no es jerárquica sino horizontal, inclusiva y participativa.

Esta unidad didáctica les permitirá a los alumnos adentrarse en corrientes éticas contemporáneas y postmodernas, así como conocer la problemática que tratan de abordar: desde una filosofía de la diferencia, multicultural y feminista.

Una de mis pretensiones era, como he dicho anteriormente, despertar en ellos un espíritu crítico y que, acorde con la temática, no se limitase al sentimiento de pena o de culpa por los refugiados, y que tampoco lo localizaran como algo lejano y ajeno a ellos. Quería que analizaran la situación actual que viven los refugiados, así como los diferentes colectivos y grupos que viven una situación de discriminación y exclusión, a través de preguntas y de esa incomodidad que comentaba.

De esta manera, a través de preguntas, el debate en clase, y soportes audiovisuales o incluso imágenes, íbamos analizando la problemática desde diferentes puntos, a nivel social, político, estructural, etc; a la vez, íbamos viendo los conceptos clave del temario, que nos iban apareciendo poco a poco, los desmenuzábamos y los analizábamos tanto en una dimensión crítica como en una etimológica.

Para centrarnos con un poco más de detalle en la unidad didáctica, vamos a analizarla de la misma forma que hemos hecho con la programación, elemento por elemento. Empezaremos con los objetivos que, a diferencia de la programación, aquí están elaborados directamente por el docente, y no se recogen en ningún currículo. Algunos de los objetivos que quiero que los alumnos consigan son:

- Sensibilizar contra las diversas formas de marginación o discriminación que se dan en nuestra sociedad y en el resto del mundo.
- Usar correctamente la terminología y el vocabulario específico.
- Actuar de forma respetuosa a la hora de abordar las injusticias sociales.
- Identificar distintos colectivos que sufren la vulneración de sus derechos.

- Valorar de forma crítica, razonada y documentada, la desigual distribución de la riqueza en distintos niveles de agrupaciones humanas.

El hecho de que no estén recogidos en el currículo no les exime de no tener una correlación con los objetivos presentados en la programación, es más, deben de mantener cierta coherencia unos y otros. Por ello, los objetivos tratan de cubrir aspectos a nivel conceptual, desarrollo de aptitudes y fomentar una buena actitud en el aula. Es lógico, entonces, que los objetivos correspondientes a los procedimientos, así como a las actitudes, aunque en cada unidad tengan una orientación, de una forma más global están recogidos en la programación.

Me gustaría introducir entonces los contenidos para así poder relacionarlos con los objetivos y las competencias, sin embargo, antes de ello quisiera señalar alguna cuestión. Cuando tuve que desarrollar los contenidos conceptuales de la unidad didáctica, me encontré con la dificultad de que mi unidad didáctica carecía de ellos, por lo que me resultaba complicado cómo elaborar el eje de las sesiones. Además, aunque fueran escasos los contenidos conceptuales, éstos a su vez resultaban cotidianos al alumno, por lo que tuve que idear la manera de enfocarles aquello que ya conocían, de lo que habían hablado una y otra vez, y que escuchan hablar en otras ocasiones como en la clase de tutoría, de una manera original y diferente.

Para salir del paso dividí los contenidos que yo quería abordar a lo largo de la unidad didáctica en dos grupos: contenidos teóricos y contenidos prácticos. Los primeros agrupaban temas como la aproximación a la noción de un sujeto normativo, que pretendía presentarles las relaciones que algunas autoras establecen en la asignación de ese sujeto con respecto a situaciones de discriminación y exclusión, abordar las nociones de racismo, xenofobia, igualdad y diferencia, multiculturalismo, tercer mundo, identidad cultura, etc. Por otro lado, los contenidos prácticos abordaban la capacidad de análisis de una lectura o un comentario de texto (que permitiera introducir el tema y las nociones anteriormente mencionadas), análisis de una viñeta que analizaba el racismo y la xenofobia más concretamente, visionado de un documental sobre la discriminación (en este caso sobre las mujeres gitanas de Huesca) y la elaboración de argumentaciones en los diálogos llevados a cabo en el aula.

Los contenidos teóricos permiten al alumno tener las herramientas necesarias a la hora de elaborar sus propios razonamientos y argumentos, y les permite la oportunidad de expresarse adecuadamente y adoptar un pensamiento autónomo. Esto lo podemos relacionar con la competencia en comunicación lingüística pero también con la competencia social y ciudadana, puesto que como eje transversal, los alumnos han de atenerse a unos objetivos de mayor carácter actitudinal, donde demuestren su madurez y sensibilización con los temas tratados.



### **3. Relación de proyectos.**

En este apartado voy a establecer la relación entre los proyectos que he expuesto en el apartado anterior: la programación y la unidad didáctica. Ha sido una presentación de forma aislada y, además, la presentación la he centrado en el análisis de los elementos fundamentales: contenidos, objetivos y competencias, dejando para este segundo apartado la metodología y la evaluación. El motivo por el que he decidido hacerlo así es que considero que la coherencia entre los dos proyectos se deriva de la correspondencia entre las líneas metodológicas y la evaluación. La relación entre ambas tiene un carácter bidireccional, ya que se condicionan mutuamente, además de que son la estructura desde la que se edifican en el resto de los elementos.

Voy a plantear de forma separada los principios metodológicos de la programación, en un plano más general, para concretarlos en la unidad didáctica, manteniendo su coherencia interna. Haremos lo mismo con respecto a la evaluación, y terminaré el apartado intentando evidenciar esa correspondencia entre ambas dimensiones apoyándome, más concretamente, en mi unidad didáctica.

#### **3.1. Principios metodológicos:**

Como paso previo a la elaboración de una programación didáctica, acompañada de la constante modificación de la misma para adaptarse a la heterogeneidad y continuo cambio del grupo, he decidido acudir a los principios metodológicos que están detallados en el currículo autonómico, concretamente a lo establecido a la asignatura que me corresponde.

Por ello, y sin incidir en la situación actual que vive el sistema educativo, he decidido acudir a lo que dictaminan los currículos autonómicos que corresponden a las dos leyes que están y no están vigentes, a la vez y a partes iguales. Sin centrarme en la incertidumbre que se vive con respecto a la esperanza de vida de la filosofía, y por ende de la Educación ético-cívica (LOE) o valores éticos (LOMCE), he querido buscar qué condiciones metodológicas se estipulan en sendas leyes:

Por un lado, encontramos que, en la Orden del 1 de junio de 2007, BOA nº 65, se hace hincapié en que “es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de

conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas” (BOA, 2007). Esta idea que nos conduce a entender qué se busca en la implantación de una asignatura de esta índole en el curso de 4º viene acompañada de unas propuestas metodológicas que acompañan la adquisición de las competencias (básicas o clave), entre las que destacan la idea de que “promover centros y aulas participativas y respetuosas con los principios democráticos nos permitirá disponer de contextos reales en los que el alumnado viva los valores y desarrolle las competencias propias del área” (BOA, 2007). Sin embargo, en la disposición de las diversas actividades y/o tareas programadas para los alumnos, he considerado fundamental que cumplan el siguiente principio metodológico, es decir, deben “promover la significatividad de los aprendizajes y su dimensión práctica” (BOA, 2007).

Por otro lado nos encontramos con lo dispuesto en la última ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, donde se especifica que el profesorado puede elegir entre los siguientes métodos didácticos: “aprendizaje globalizador basado en proyectos, aprendizaje social cooperativo, dialógico de servicio, aprendizaje resolutivo basado en problemas o aprendizaje analítico, basado en estudios de casos, aprendizaje disciplinar o instructivo” (BOA, 2015).

Sin embargo, sumando, por un lado, la importancia que se le concede a la atención a la diversidad del alumnado y, por otro, lo dispuesto en sendas leyes, sin olvidar siempre que el foco de atención a la hora de diseñar la programación son los alumnos, he considerado que las siguientes propuestas metodológicas pueden encajar bien, son: método expositivo o lección magistral, el diálogo socrático y el aprendizaje cooperativo.

### **3.1.1. Método expositivo.**

No he pretendido ignorar la posibilidad de incluir en mi programación un número de sesiones dedicadas específicamente a la clase tradicional, o también llamada lección magistral. El motivo que me ha llevado a pensar en esta tipología didáctica es que, es en 4º de ESO, cuando tienen el primer acercamiento a conceptos y nociones filosóficas desconocidas hasta la fecha por ellos. Es cierto que, los alumnos, están inmersos en una sociedad que los bombardea con excesiva información y se ven interpelados por un número ingente de estímulos que, en muchas ocasiones, son incapaces de procesar y analizar qué está ocurriendo en su barrio o en la otra parte del mundo. Dicho esto, la importancia de dotarles de herramientas comunicativas y expresivas para saber decir con criterio aquello que el alumno está viviendo o sintiendo, les permite desarrollar de forma estructurada unos conocimientos que, de una manera u otra, está en ellos mismos.

Para llegar a este punto es el profesor quien debe mostrarles de forma esquemática o sintética qué se ha dicho con respecto a ciertas cuestiones: la justicia, la libertad, la muerte, ... y brindarle de un cargamento teórico óptimo para que ellos puedan ampliar sus horizontes de conocimiento, preguntarse por cosas que hasta la fecha no se habían preguntado, desechar aquello que consideran que aparentemente no les interesa y construir su propia senda de conocimiento.

La definición que encontramos a este tipo de clases, lecciones magistrales, es la que Díaz entiende por “la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad aprendida” (Díaz, 2005). Lo que se pretende con este tipo de metodologías es que se produzca la conjugación perfecta entre los conocimientos que tiene el profesor y la capacidad para trasladárselos a sus alumnos favoreciendo el enriquecimiento de estos mismos. Además, este tipo de didácticas favorecen el desarrollo de los siguientes procesos cognitivos como la percepción y motivación por el aprendizaje, la adquisición y procesamiento adecuado de la información facilitada y el desarrollo del pensamiento propio, tal y como detalla el propio Díaz.

Una de las recomendaciones con las que nos podemos encontrar es no abusar de este tipo de lecciones y permitir la flexibilidad en la organización de las lecciones concretas, para que los alumnos puedan exponer sus dudas y/o preguntas. Añadir que una estrategia metodológica que puede acompañar a la (auto)evaluación de lo que se aprende y lo que se descarta en el proceso de aprendizaje es dejar los últimos minutos de la clase a que sean los alumnos los que juzguen la importancia del tema, qué añadirían o qué quitarían, así como del profesor de hacerles preguntas para ver si han entendido lo expuesto en el aula.

Otra estrategia que considero muy útil es la que se denomina rutina de pensamiento, y es aquella que permite al alumno saber de donde partía sus conocimientos, qué es aquello que quiere aprender y, finalmente, con qué se ha quedado y qué ha aprendido. En la unidad didáctica encontramos un ejemplo de rutina de pensamiento, que utilicé en las sesiones sobre la idea multiculturalismo.

### **3.1.2. Aprendizaje Cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo, además de incluirlo en el presente trabajo como una línea metodológica a seguir a la hora de enfocar las actividades que se van a desarrollar en el aula,

considero que este tipo de aprendizaje va a marcar el ideario de la asignatura, y así se pretende que lo perciban los alumnos.

Que sean conscientes de que son ellos los responsables, de una manera o de otra, de su propio proceso de aprendizaje acoplándose al proceso de aprendizaje de sus compañeros, aprendiendo de forma conjunta, eliminando los aspectos negativos de una enseñanza competitiva, en el sentido peyorativo del término. Identificando que la labor del profesor no es solamente la del mero transmisor de conocimientos sino que participa activamente en la conformación de un correcto clima de aula, de un grupo fuerte y cohesionado, y facilitador de herramientas adaptadas a la diversidad de su alumnado.

### **3.1.3. Diálogo socrático.**

Otra de las líneas metodológicas es el dialogo socrático, y considero que es fundamental para una asignatura como es la Educación ético-cívica, además de que refuerza y sostiene la apuesta por un aprendizaje significativo. El motivo principal es que la figura del profesor, en este caso concreto, adopta una postura totalmente diferente a la que adopta en el desarrollo de una clase más convencional. Como hemos ido repitiendo a lo largo de este trabajo, es el alumno el que debe ser motor de su propio aprendizaje así como protagonista dentro del aula, es decir, el alumno va a ser pieza fundamental a la hora de conducir el desarrollo de las sesiones. Por lo tanto, el profesor, adopta la figura de moderador, y va a tratar de reconducir cuando sea necesario el diálogo generando y aportando preguntas a sus alumnos.

El razonamiento, la articulación del pensamiento y su conversión en palabras o la argumentación son aspectos que se trabajan en esta asignatura y que se va potenciado a través de esta metodología. Además, el diálogo no sólo potencia la argumentación o la coherencia del discurso sino que también le exige al alumno que adopte una mirada crítica pero que a su vez escuche a sus compañeros y respete las opiniones de los demás. Incluso podríamos decir que, el amalgama de opiniones que surgen nos puede servir, como docentes, para aprovecharlo a la hora de introducir nuevos temas, aproximarnos a sus intereses o reconducir prejuicios que pueda tener el alumnado.

En conclusión, el diálogo socrático modifica también el discurso del profesor, genera un escenario donde éste ya no es el transmisor de conocimientos sino que ahora es transmisor de preguntas. Además, potencia la escucha activa tanto entre el alumnado como la del profesor, ya que

el profesor no sólo enseña sino que en la relación que establece con sus alumnos también puede aprender. “Escuchar de manera atenta lo que dicen los estudiantes significa a menudo para el profesor o la profesora verse llevado a la revisión de su propio discurso, encontrarse ante un espejo que le devuelve una imagen no siempre satisfactoria” (Sarbach, 2010, p. 86). De esta manera podemos decir que es factible la relación horizontal entre alumnos y profesor.

Para terminar, añadir como última aportación del diálogo socrático, la traslación de ciertos temas que pudieran parecer muy abstractos, ambiguos o inciertos a un marco más cotidiano. Es decir, fomenta la preparación para que el alumno “elabore y maneje amplios marcos de referencia, lo que también podríamos llamar concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real”(García Moriyón, 2010, p. 110).

Estas son las líneas metodológicas principales que aparecen en la programación y que voy a concretar a continuación en la unidad didáctica, aunque no debemos olvidar que la programación está abierta a la modificación y es flexible. Siendo estos los principios metodológicos más básicos, en función de la unidad didáctica que se desarrolle se apostará más por una o por otra, se entremezclarán, y si las circunstancias lo requieren se adoptaran líneas alternativas.

Los temas que componen este proyecto didáctico no tienen una estructura interna fija y esta característica se debe a que no está adherida a una única metodología de aprendizaje. Los diversos contenidos de la materia imponen metodologías distintas y desarrollos desiguales. En el caso que aquí nos ocupa, considero que es muy certera la aplicación de una pedagogía de la pregunta frente a una pedagogía de la respuesta: al tratar problemas reales y tangibles como la homofobia, el racismo o la xenofobia, no se trata de vislumbrar una única respuesta sino formular preguntas. El interés de estas preguntas se cierne en esa búsqueda de la sensibilización del alumno, promover la empatía y generar un espacio inclusivo donde se sientan que son escuchados.

Para conseguir llegar a esas preguntas vamos a partir de “palabras o imágenes generadoras”: las he denominado así ya que se trata de imágenes o palabras que inquietan e incomodan al alumno, sacándolo de su zona de confort, y que generan una reacción en ellos. No se trata, desde luego, de abordar estas cuestiones desde una lejanía impersonal, sino de implicarse y buscar el sentimiento de responsabilidad. Para ello, disponemos de diverso material, que está incluido en la unidad didáctica, que cuenta desde viñetas, visionado parcial de un documental, lectura de artículos periodísticos, que se leen en grupo y luego se comentan con el resto de la clase.

### **3.2. Evaluación.**

La evaluación tiene un carácter procesual, es decir, permite atender al correcto funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las siguientes preguntas: ¿para qué?, ¿qué criterios? ¿cuál es la finalidad?, ... y está al servicio de la misma, no al propio proceso de calificación. Los procedimientos de evaluación deben atender al alumno y a la mejora de los diferentes niveles que engloba el aprendizaje, además, una mala evaluación puede afectar de manera muy negativa a un alumno, por lo tanto, ésta debe de comprender los criterios, los instrumentos, y los tiempos correctos para favorecer al alumno y su aprendizaje.

La evaluación requiere de una planificación y recogida de la información para poder adaptarse a la diversidad del alumnado, y permite la adecuada modificación metodológica y de la programación para atender a los problemas que puedan surgir entre los alumnos. Es decir, aspectos de la asignatura que no se comprenden, conocimientos que deberían haberse adquirido y no han quedado debidamente asentados, etc. Es el profesor mediante los diferentes sistemas de evaluación quién valorará, analizará e interpretará esa información recibida para el posterior uso que él considere que es oportuno concederle. Además, permite el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, así como la autoevaluación y la metacognición.

La correcta utilización y decisión de implantar un sistema de evaluación u otro le permitirá al profesor comprobar la consecución de objetivos, detectar necesidades educativas, proponer mejoras a corto o largo plazo, conocer el progreso del alumnado, modificar ante posibles errores meteorológicos y, en definitiva, mejorar el sistema de evaluación.

Añadir que no sólo el proceso de evaluación beneficia al propio docente sino que permite al propio centro escolar facilitar la información que permita la retroalimentación, mejorar la calidad de la enseñanza, orientar a los alumnos, promocionar a los mismos y revisar las planificaciones del propio centro. Sí se ha comentado que quien es el principal y mayor benefactor de una correcta evaluación es el propio alumnado a quien ésta le permite conocer sus progresos y limitaciones, incentivar su aprendizaje, asumir críticas externas y aprender técnicas de autoevaluación.

Podríamos considerar que la evaluación se encuentra en la base de una programación en tanto que afecta a todos los elementos curriculares que están incluidos en ella, véase los objetivos, las

competencias clave y los contenidos. Además de, como ya se ha mencionado, la importancia que tiene a la hora de conocer el modo de aprender y el modo de enseñar. La evaluación tiene un más que evidente componente valorativo, pero que ha de caracterizarse por incluir en su seno la capacidad ética de emitir juicios de valor que tienen como referentes unos objetivos. Es por esto por lo que es importante recalcar que la evaluación sea una oportunidad de aprendizaje mediante su poder condicionante.

Podemos contribuir a mejorar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender si conseguimos que nuestros modos de evaluar se ajusten, en la medida de lo posible, a las siguientes condiciones: con respecto al proceso de aprendizaje, en relación al contenido, si los aprendizajes evaluados se perciben útiles, si las tareas exigen comprender y pensar, si se ayuda al alumno a aprender de los errores, y por último, si las ayudas se dan de forma regular. En relación con la calificación ésta debe medirse en tanto que es congruente con el trabajo, si los criterios de calificación son claros, si la calificación se centra en el progreso y si se evita la comparación entre alumnos.

Una vez dicho esto, se considera que una correcta evaluación ha de cumplimentarse a través de tres fases, interrelacionadas, en tanto que unas se apoyan en otras, facilitando y previendo posibles problemas que puedan surgir. La primera de ellas es la evaluación inicial o diagnóstica, y tiene como objetivo conocer cuánto conocen sus alumnos con respecto a cursos anteriores y cuánto de todo lo que aprendieron ha quedado asentado. Por su carácter diagnóstico, se plantea al inicio de curso, para que permita margen de maniobra para posibles modificaciones que se puedan requerir.

Una vez iniciado el curso, y ya estemos inmersos en el propio desarrollo del curso será cuando llevemos a cabo la evaluación formativa, se entiende por ella la evaluación con carácter continuo, que se da a lo largo del curso comprendiendo en sí una serie de actividades y metodologías muy concretas, que estimulan y ayudan a aprender a aprender, corregir errores a tiempo y evitar el fracaso. Además de eso, esta evaluación condiciona un estudio inteligente, permite una calificación lejana a la evaluación final, tradicional y clásica, y por último, anima al alumno a esforzarse de forma continua a lo largo del curso.

Por otro lado, los criterios deben determinar los logros que el alumnado debe conseguir durante el proceso, concretar la información y determinar las pautas del aprendizaje y ser coherentes con el

proceso progresivo del alumno desde su especificidad, teniendo en cuenta, no solo la asimilación de los contenidos curriculares, sino también el desarrollo de sus capacidades y competencias.

Estos criterios deben permitir, por tanto, evaluar el aprendizaje y manejo de los conceptos y contenidos de la materia, así como su aplicación a nuevas situaciones. Para ello, se puede contar con los siguientes descriptores: 0: desconoce los contenidos y términos de la materia; 1-2: emplea algunos contenidos y términos pero no es capaz de aplicarlos de manera abstracta; 3-4: utiliza los contenidos y términos siendo capaz de aplicarlos a situaciones problemáticas planteadas; 5-6: comprende de manera eficaz los contenidos y términos, seleccionando la información y los métodos adecuados para resolver distintas situaciones problemáticas.

Un tipo de evaluación formativa, y que permite la evaluación de diferentes actividades o incluso de la clase magistral más clásica, es la que se denomina como “One-Minute Paper”: este método de evaluación consiste en tomar los últimos minutos de la clase para saber qué ha entendido los alumnos y qué no, posibles dudas o malentendidos que haya podido surgir durante la sesión, ... y esto se realiza a través de unas pequeñas preguntas, divididas entre personales y más técnicas. Las de carácter más personal se refieren a aquellas preguntas que evalúan cómo se han sentido, qué les ha gustado y qué no, y opciones similares. En lo que se refiere a las preguntas más técnicas atendemos, pues, a preguntas muy cortas y muy pocas en número, a contenidos temáticos de la clase para confirmar que han quedado claros y asimilados correctamente.

Por otro lado encontramos los “reaction papers” que son pequeños trabajos, de uno o dos folios, en los que el alumno puede incidir más en su reacción personal del alumno ante una determinada lectura, artículo, o actividad, ... No se busca sólo que los alumnos sea capaces de resumir sino que más bien sean ellos los que elaboren su propio pensamiento y confíen en la exposición de sus impresiones en relación al tema en cuestión. Además de ser beneficiosos para la adquisición de habilidades en el alumno, para el profesorado es beneficioso también en tanto que tiene una corrección fácil guiada a través de unas rúbricas, que los alumnos también conocen de antemano. Incidir en este punto que los alumnos deben estar informados en todo momento y con el tiempo suficiente, sobre los criterios de evaluación y los instrumentos que se van a utilizar.

Con respecto a la metodología del Diálogo socrático o del Trabajo Cooperativo, es de suma importancia que sea el profesor, a través de la información, pero también de portafolios o diarios de clase, que consiga evaluar, casi sesión por sesión a los alumnos, y que incluya, entre los criterios de



evaluación, la importancia de la propia participación grupal. Es complicado pero es interesante que los alumnos se esfuercen en hacer actividades o tareas que no tengan calificación o la repercusión de la misma sea mínima, deben hacer las cosas movidos por la propia motivación y conducidos por las ganas de aprender y superarse.

Una vez expuestas las dos fases de la evaluación nos adentraríamos en la última fase, que es la evaluación sumativa. Este tipo de evaluación busca analizar si los contenidos se han comprendido de forma correcta a través de pruebas objetivas. El objetivo principal de la misma es acreditar que los saberes adquiridos cumplen con los objetivos de la asignatura, con los objetivos que marcó el profesor a principio de curso, y se han alcanzado las competencias.

En la unidad didáctica que aquí presento detallo los siguientes criterios de evaluación, aquí recojo sólo algunos, acompañados, a su vez, por los instrumentos de evaluación correspondientes.

- Sabe identificar los principales tipos de discriminación y aplicar por qué constituyen valores morales.
- Dispone de argumentos para explicar cómo las desigualdades económicas, sociales y culturales, reducen las oportunidades de las personas.
- Reconoce la importancia de los DDHH para la eliminación de barreras por motivos sociales y económicos, atendiendo a su vez a los problemas que entraña en sus bases.

Los instrumentos son los siguientes:

- Observación directa del desarrollo de actividades, a través de una tabla de observación y una rúbrica.
- Cuaderno de clase, que se convertirá en el material donde el alumno seguirá el discurrir del curso, y donde realizará las tareas que se aborden en el curso.
- Elaboración de un trabajo en grupo.

Los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con los contenidos de la asignatura, los objetivos a conseguir y las competencias a adquirir. Sin embargo, con respecto a los instrumentos de evaluación, éstos están estrechamente vinculados a la metodología, puesto que ésta condiciona y/o se ve condicionada por los mismos. Si decidimos implementar el diálogo socrático deberemos desarrollar los instrumentos acordes para evaluar la adquisición de conocimientos y aptitudes, que

en éste caso era una tabla de observación, donde diariamente se anota la participación del alumnado.

En esta unidad didáctica, los criterios de calificación eran los siguientes:

- 20% participación en clase.
- 30% portfolio de las clases.
- 50% trabajo en grupo.

Todos estos porcentajes han de estar recogidos de forma diaria y a través de tablas de observación puesto que el 50% de la nota no corresponde a una prueba concreta, sino a la evolución del alumno a lo largo de todas las sesiones. El otro 50% que sí corresponde a una prueba, en este caso a un trabajo, se dividía a su vez en porcentajes: el 40% del mismo dependía del trabajo que se evaluaba a través de una rúbrica, y un 10% de la observación del trabajo individual del alumno, para premiar o devaluar a aquellos que habían participado en el trabajo de forma desigual.

Sin embargo, en este caso, el trabajo que yo pedí a mis alumnos tenía algo diferente a los trabajos que normalmente se desarrollan en un aula. Si retomamos la dificultad a la que me enfrenté cuando tuve que desarrollar los contenidos de la unidad didáctica, era la escasez de contenidos conceptuales, y ahora que estamos en el apartado de evaluación, me gustaría añadir la dificultad de evaluar los conocimientos que tiene un alumno en torno al racismo, la xenofobia, o la discriminación en general. Trabajamos mucho en torno a las definiciones, que tenían que buscar en su casa, y hacer un análisis crítico de las mismas, de esta manera potenciábamos su espíritu crítico y el no dar siempre todo por válido o por supuesto.

Pero retomando la dificultad de evaluar esta unidad didáctica, sólo contaba con el trabajo sobre definiciones y que además, según el libro de texto, eran muy dispares entre sí, así que opté por elaborarles yo unos apuntes, orientativos y aproximativos, que ellos tuvieran que ampliar con lo tratado en clase.

Finalmente opté por la elaboración de un trabajo en grupo. En él se les pide que elijan un situación de injusticia social, de vulneración de los derechos humanos o un grupo social que padece una situación de discriminación. Una vez elegida la temática tendrán que informarse acerca de ella,

sin embargo, esa información que adquirieran por internet no será el contenido del trabajo. Al contrario, en él se desarrollará de forma original e innovadora un relato o historia, con personajes y una trama, que será representado en la última sesión de la unidad (también está la opción de presentarlo por escrito, siempre y cuando el soporte también sea original).

Sorprendentemente el alumnado se volcó a la hora de elaborar sus historias, aunando en ellas diferentes casos de discriminación, y la mayoría optó por una representación teatral del trabajo. Si lo hacían con este formato, también les pedía una pequeña sinopsis de su obra, en formato papel, para tener registro de lo que han hecho, y a través de una rúbrica evalué la representación. Esta forma de evaluación aunaba esos contenidos teóricos y prácticos, a la vez que podía justificar la adquisición de los objetivos, donde el fundamental era el pensamiento crítico del alumno y la sensibilización del alumno en una sociedad pasiva.

#### **4. Conclusión y propuestas de futuro.**

En este apartado hemos tratado de mostrar las competencias y conocimientos docentes adquiridos a lo largo del máster, tanto en las asignaturas estudiadas como en las prácticas realizadas. Este último apartado del trabajo está dedicado a exponer una propuesta de cara al futuro educativo, que en mi caso la he querido localizar en la responsabilidad y la figura del docente así como en su formación. Además de esto, sintetizando y recopilando las ideas expuestas a lo largo de este trabajo.

Considero que el máster, en tanto que fase formativa es fundamental a la hora de llevar a cabo la acción docente, que en mi opinión debe ir acompañada de la continua reflexión sobre la misma. El profesor, en sus inicios, todavía tiene a mano los conocimientos filosóficos y recuerda con facilidad las principales teorías académicas, las corrientes filosóficas y la lectura de las obras capitales en la historia de la filosofía. Sin embargo, nadie nos ha enseñado cómo transmitir aquello que conocemos y con lo que estamos muy familiarizados, y lo más importante, nadie nos ha enseñado a hacerlo inteligible para los alumnos.

Por lo tanto, en este máster hemos tenido la oportunidad de aproximarnos a los principales didactas de la filosofía, descubrir diferentes enfoques en la docencia de una misma asignatura, diversas metodologías y formas de ver y entender la enseñanza en su conjunto, tanto en la disciplina de filosofía como en la de ciencias sociales. En esa variedad de teorías y formas de proceder, está la verdadera riqueza, de lo que queda por avanzar sumado a lo ya recorrido.

No podemos ignorar, tampoco, que es en este máster donde hemos podido aprender el marco jurídico educativo y su estructuración legal, los niveles de concreción curricular, así como la capacidad para el diseño instruccional. Es una enseñanza que a los futuros docentes de filosofía nos ha sido de gran ayuda para también conocer el contexto incierto por el que transitarán los siguientes años. También hemos investigado de qué manera el contexto social influye en el sistema educativo, así como la importancia de que el profesorado tenga habilidades sociales, comunicativas, conocimientos en psicología y formación en inteligencia emocional. Hemos aprendido las diversas teorías educativas que existen y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, el significado de la didáctica, y en concreto las claves para una didáctica de la filosofía.

Una vez finalizada esta primera formación inicial y básica del profesorado, es importante tener presente la imprescindible formación permanente de los docentes. Los profesores debemos estar en constante aprendizaje, adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. Ésta es la única manera efectiva y posible de enseñar posteriormente al alumnado nuevos conocimientos y herramientas para poder vivir en el mundo actual y poder constituirse a sí mismos como personas adultas y ciudadanos responsables.

En este sentido, es fundamental que los profesores y las profesoras de filosofía comprendamos la gran importancia que tienen las materias que impartimos en educación secundaria, puesto que éstas materias tienen como objetivo fundamental desarrollar las diversas competencias curriculares, más concretamente la competencia social y ciudadana, así como el desarrollo de habilidades de gestión ante las diversas situaciones que les presente la vida. Es gracias a nuestro marco teórico y a nuestra didáctica, que nuestro alumnos podrán adquirir capacidad de análisis y crítica, y se habrán familiarizado con una terminología y les harán ciudadanos con unos valores y unos principios.

Es interesante destacar que el alumnado, inserto en la sociedad de los medios de comunicación, recibe constantemente información a través de los medios. Todas estas particularidades de la sociedad actual se estudian dentro las asignaturas relacionadas con la filosofía, y como docentes tenemos que estar en permanente formación e investigación para hacer frente a estos cambios y formar a los alumnos para que sean futuros ciudadanos preparados para vivir en esta sociedad, participar en nuestra democracia y colaborar para transformar las injusticias sociales.

El mundo en el que vivimos está habitado por una sociedad en constante cambio, por lo que la educación, inscrita dentro de un contexto social determinado, ha de adaptarse a estos cambios sociales. Al mismo tiempo, los profesores han de hacer coincidir su práctica y su tarea educativa con las necesidades sociales de cada momento, por lo que es necesario que estén en formación permanente para ello.

Un ejemplo de ello es la necesidad de formar al profesorado en el desarrollo y la aplicación de recursos en Tecnologías de la Información y la Comunicación, un ámbito que está en constante cambio en nuestra sociedad, y que cada vez cobra más importancia y relevancia dentro del ámbito educativo. Es importante destacar que el uso de las TICs no es garante de una buena práctica

educativa, pero su incorporación en las aulas es inevitable y necesaria, puesto que nuestros alumnos están más que familiarizados con ello. Es imprescindible por tanto potenciar la formación de los profesores en el uso de las tecnologías y su aplicación en la didáctica.

Otro ejemplo es la importancia que han cobrado los idiomas en el mundo globalizado que habitamos. Cada vez se implantan programas bilingües en más centros, puesto que los idiomas han alcanzado una importancia principal en el ámbito laboral. Sin embargo, es imprescindible facilitar la información del profesorado en idiomas para hacer frente a esta realidad y poder implantar estos programas de forma satisfactoria y con unos resultados positivos. Es importante también ser coherentes con las dificultades que presenta el alumnado con las materias: si los alumnos tienen dificultades para comprender una materia en su idioma, más problemas encontrarán si no dominan el idioma en la que se imparte.

Esa imprescindible labor que lleva a cabo el profesorado requiere de una formación inicial y permanente a lo largo de su vida. No podemos olvidar que el profesorado también lleva a cabo un proceso de aprendizaje en tanto que desarrolla un proceso de enseñanza, y es gracias al contacto permanente con el alumnado donde se puede gestar la base idónea para encontrar el camino hacia ese buen docente que todos llevamos dentro.

## 5. Referencias bibliográficas.

- Cifuentes, L.M. (2010). “La reflexión sobre la práctica docente como eje de la innovación y la investigación filosóficas”, en Cifuentes, Luis María y Gutierrez, José María (coords.); Beltrán Jordi ... [et al.], *Filosofía: investigaciónn, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz, M.M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2014). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*, Zaragoza, Luis Vives.
- García Moriyón, F. (2010). “ Proyecto educativo <<Filosofía para niños>>” en Cifuentes, Luis María y Gutierrez, José María (coords.); Beltrán Jordi ... [et al.], *Filosofía: investigaciónn, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación.
- Gomez Mendoza, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*, Colombia, Editorial Papiro.
- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Madrid, Anaya.
- Manel Marrasé, J. (2013). *La alegría de educar*, Barcelona, Plataforma Actual.
- Morales Vallejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafale Landívar.

Merchán, C y Solé, T. (2010). “Didáctica de Educación ético-cívica: planificación, estrategias y recursos didácticos, evaluación” en Cifuentes, Luis María y Gutierrez, José María (coords.); Arroyo Julián ... [et al.], *Didáctica de la filosofía*, Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación.

Sarbach, Alejandro, “Filosofar con jóvenes” en Cifuentes, Luis María y Gutierrez, José María (coords.); Beltrán Jordi ... [et al.], *Filosofía: investigaciónn, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación, 2010.

V.V.A.A. (2013). *Pautas para la elaboración de una programación*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.



