



Escuela Internacional de Posgrado

Máster Universitario en Profesorado
Especialidad: Filosofía
Campus: Granada

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Psicoanálisis freudiano en Psicología
de 2º de Bachillerato

Presentado por:
D^a Lucía Mellinas Sánchez

Tutor:
Prof. D^a Paloma Josefa García Díaz

Curso académico 2020/2021



Declaración de Originalidad del TFM

D. /Dña. Lucía Mellinas Sánchez, con DNI (NIE o pasaporte) *****. declaro que el presente Trabajo de Fin de Máster es original, no habiéndose utilizado fuentes sin ser citadas debidamente. De no cumplir con este compromiso, soy consciente de que, de acuerdo con la Normativa de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada de 20 de mayo de 2013, *esto conllevará automáticamente la calificación numérica de cero [...] independientemente del resto de las calificaciones que el estudiante hubiera obtenido. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagien.*

Y para que así conste firmo el presente documento.

En Granada a 06 de junio de 2021.

Firma del alumno

Índice

1. Introducción de la unidad:	5
1.1. Consideraciones previas.....	5
1.1.1. Contexto: situación respecto al Covid-19	5
1.1.2. Contexto: centro presencial.....	7
1.1.3. Fundamentación normativa.....	9
1.1.4. Sentido y necesidad de esta unidad	11
1.2. Justificación educativa de la unidad:	13
1.2.1. El aprendizaje significativo	13
1.2.2. Limitaciones metodológicas.....	16
2. Justificación de los contenidos filosófica de la unidad:	19
2.1. Sigmund Freud, vida y exilio	19
2.1.1. El psicoanálisis freudiano.....	20
2.1.2. El inconsciente y los sueños.....	27
2.1.3. Influencia del psicoanálisis en el imaginario social: la estética de lo siniestro y el arte como juego:	30
2.1.4. Críticas a Freud: la “ciencia”, patologización de la diversidad sexual	39
3. Competencias clave y Objetivos	48
3.1. Elementos transversales	51
4. Contenidos, criterios y estándares: relación de la unidad con el currículo de la materia	51
5. Metodología, actividades de enseñanza y aprendizaje.	55
5.1. Temporalización.	55
5.2. Metodología, materiales, recursos y atención a la diversidad.....	55
5.2.1. Atención a la diversidad en el nuevo contexto educativo	58
6. Procedimiento de evaluación.....	59
Conclusiones.....	61
Bibliografía:.....	62
Medios audiovisuales	70
Imágenes.....	71
Normativa y recursos de la U.D.	72
<i>Normativa de la UDI</i>	72

<i>Normativa del nuevo contexto</i>	73
Anexos:	75
<i>Legislación</i>	75
Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: Objetivos de Bachillerato	78
Artículo 3. del Decreto 110/2016, de 14 de junio: Objetivos de Bachillerato en Andalucía	80
<i>Tablas</i>	83
<i>Actividades y desarrollo de las clases</i>	89
Sesión 1: Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente e influencia freudiana en las vanguardias	89
Sesión 2: Lo siniestro y el sueño	96
Sesión 3: La influencia de Freud en la ciencia	106
Sesión 4: La homosexualidad y la mujer en Freud	111
Sesión 5: Prueba final.....	114

Resumen

Freud desarrollaría a finales del siglo XIX y principios del XX el concepto de psicoanálisis y metodología catárquica. A pesar de que ciertas ideas de este autor quedaron anticuadas y fueron criticadas en su época, el aporte del psicoanálisis en la Psicología y el arte fueron muy significativos. En esta Unidad Didáctica, trataremos de impartir dichos conocimientos a través de la metodología de aprendizaje significativo —y teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom— en la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato, dentro de un contexto presencial en el año 2021, donde la crisis del Covid-19 aún estaba presente y cuyas consecuencias afectaron al rendimiento académico de muchos alumnos en el periodo de Primaria, ESO y Bachillerato. Además, debido a la presencia de un aula LGTBI+ en el instituto donde se puso en práctica esta Unidad Didáctica, realizaremos una revisión de conceptos como la homofobia y la misoginia en la ciencia psicológica de los años XX.

Palabras clave: Sigmund Freud; Psicoanálisis; Unidad Didáctica; 2º de Bachillerato; aprendizaje significativo.

1. Introducción de la unidad:

1.1. Consideraciones previas

Según el Real Decreto 1105/2014, la asignatura de Psicología es una materia optativa impartida en Andalucía 2º de Bachillerato. Debemos considerar que no todo el alumnado cursará esta asignatura, pero, debido a los contenidos de la misma, podemos trabajar distintos aspectos en relación con la ciencia, el arte y la filosofía, asumiendo que el conocimiento se encuentra entrelazado e influye en múltiples ámbitos del ser humano. De esta forma, trataremos de tener un punto de vista holístico, realizando vinculaciones con otras materias. En concreto, trabajaremos el tema del psicoanálisis desde el punto de vista de Freud. Realizaremos durante esta Unidad Didáctica (1) una aproximación a las dificultades del alumnado en periodo Covid-19; (2) una fundamentación pedagógica sobre la base del aprendizaje significativo; (3) una fundamentación teórica de la teoría de Freud, sus revisiones y su aportación al arte; y, sobre la base de lo anterior (4) un diseño de UD para la materia de Psicología de 2º de Bachillerato.

1.1.1. Contexto: situación respecto al Covid-19

Debido a la vuelta a clases tras la clausura de los centros educativos desde el once-trece de marzo de 2020 (Zubillaga y Gortazar, 2020) hasta el cuatro-dieciocho de septiembre de ese mismo año (El Periódico, 2020, 7 de septiembre), en España se pasó a una modalidad online de forma abrupta debido a la crisis del Covid-19. Se cree que esta situación ha podido afectar de forma negativa al aprendizaje de los alumnos, especialmente aquellos cuyas familias no poseen una buena situación socioeconómica o afectiva.

Zubillaga y Gortazar (2020) distinguen tres tipos de brechas que podemos encontrar durante la pandemia respecto al acceso a la educación a través de medios tecnológicos: (1) la de acceso, referida a la posesión o no de acceso a estos medios; (2) la brecha de uso, referida al tiempo de uso disponible, así como la calidad del mismo; y (3) la brecha escolar, referida a las «habilidades del profesorado, disponibilidad de recursos y adecuación de plataformas online de apoyo a la enseñanza». Según el INE (2019), solo el 79,5% de los hogares con al menos un miembro entre 16 y 74 años

tenían computadora en 2018 y, además, el 13,6% no tenían acceso a Internet. Esto implica que, al inicio de la pandemia, un gran número de personas han visto calidad educativa o laboral mermada debido a condiciones socioeconómicas. En nuestro contexto de prácticas, un alumno se encontraba en este caso y no podía acceder al contenido desde su casa. Por ello, además de la comodidad, todas las actividades se desarrollaron en clase.

Según Mireia Orgilés (2020) en un estudio español sobre 400 familias con hijos de edades entre los 3 y los 18 años se registró que, durante la pandemia, 8 de cada 10 padres observaron cambios emocionales en sus hijos. El 69% tenían dificultad para concentrarse; el 30 % presentaba inquietud, intranquilidad, nerviosismo, enfado, aburrimiento, dependencia a los padres y preocupación cuando alguien de la familia sale de casa; el 16 % se encontraba más ansioso; y un 18% parecía estar más triste. Aunque este hecho no se observó tanto en los adolescentes, que tienen más independencia, los niños sí parecieron sufrir con más intensidad esta situación.

Con la pandemia también vino un aumento del sedentarismo: el número de los niños que practicaban al menos sesenta minutos al día de deporte pasó de un 54% a solo un 15 %, así como el número de individuos que hacían uso de las pantallas durante más de noventa minutos pasó de un 15% a un 73% (Cabrera, 2020: 214). En un estudio realizado a 421 adolescentes de ESO y Bachillerato en Cartagena, se observó que los niveles decrecientes de actividad física y el consumo de sustancias nocivas no sólo repercuten negativamente en la salud de los adolescentes, sino que además repercuten en el rendimiento académico y la motivación frente a la educación (González y Portolés, 2014). Según Cabrera, aunque refiriéndose a la población infantil, es muy probable que después de la pandemia se observen «síntomas de estrés postraumático, regresiones a etapas anteriores, agresividad, rebeldía» o desordenes del sueño (Cabrera, 2020: 214). Esto podría verse en el alumnado que tratemos durante las prácticas.

A esta situación hay que sumarle otras cuestiones relacionadas con el ambiente familiar. Según Palacio et al (2020), el 66,7% de los adolescentes han vivido al menos una adversidad y cerca de un 50%, más de una. Se reportan con más frecuencia «enfermedades de los padres (24%), dificultades económicas (22%), discordia familiar

(18%) y consumo de alcohol paterno (17%)». Debido al aumento del desempleo tras la crisis sanitaria y la cuarentena, ha aumentado en muchas familias el riesgo de maltrato infantil, a la pareja y abuso sexual. En consecuencia, es mucho más probable que exista riesgo de padecer enfermedades mentales por parte de los adolescentes en este momento.

¹Por otro lado, hay cierto alumnado a los cuales les es mucho más complicado mantener la atención en una situación normal, como aquellos que padecen Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o Trastornos del espectro autista (TEA). En este sentido, se deberán realizar las correspondientes adaptaciones curriculares.

1.1.2. Contexto: centro presencial

Esta U.D. está planteada para ser puesta en práctica en el I.E.S. Severo Ochoa, situado en la Avenida de las Alpujarras 31, en la zona de la Chana, Granada, cerca del centro comercial “Hipercor”. Se trata de un centro que posibilita la realización de actividades extraescolares como PROA, ajedrez, yoga, teatro... Como programas y planes, destacan: Proyectos Centros TIC; Escuela TIC 2.0; Plan de Salud Laboral y P.R.L.; Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación; Programa de Centro Bilingüe; Plan de Apertura de Centros Docentes; Programa de Acompañamiento Escolar; Red Andaluza Escuela Espacio de Paz; Escuelas Deportivas; Programa Forma Joven; Proyecto PIISA; y Prácticum Máster de Secundaria. Posee de igual forma un aula LGTBI y participa a en proyectos de intercambio en colaboración con otros centros de la Unión Europea. Como aspectos generales del tratamiento transversal de la educación en valores y otras enseñanzas, destaca la enseñanza de la cultura andaluza, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental y la educación del consumidor. Este mismo centro, oferta los siguientes tramos y programas educativos:

¹ La atención voluntaria o ejecutiva es sumamente importante en el aprendizaje. El desarrollo de los procesos cognitivos superiores tiene mucha relación con el proceso de maduración cerebral, que sigue un eje posteroanterior (Herbillon, 2016). Si bien no es nuestro caso porque trabajamos con alumnado de 2º de Bachillerato, debemos tener en cuenta que este proceso de maduración cerebral, según Piaget (Huitt y Hummel, 2003) abarca desde el nacimiento hasta los 15 años. Teniendo esto en cuenta, y sumado a lo anterior, como profesores no podemos esperar que, en la vuelta a la presencialidad, el alumnado menor a la edad de 15 años haya podido adquirir realmente los conocimientos curriculares de la etapa anterior a la actual de forma adecuada.

Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.)

- 1º ESO
- 2º ESO
- 2º ESO PMAR
- 3º ESO
- 3º ESO PMAR
- 4º ESO

FBO – Educación Especial. Unidad Específica

Bachilleratos

- 1º Bachillerato de Artes
- 1º Bachillerato de Ciencias
- 1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales
- 2º Bachillerato de Artes
- 2º Bachillerato de Ciencias
- 2º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales

Formación profesional

- 1º Ciclo de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia
- 2º Ciclo de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia
- 1º Ciclo de grado superior en Integración Social
- 2º Ciclo de grado superior en Integración Social

En los anexos 2, 3 y 4 del Plan de Centro del I.E.S Severo Ochoa, ubicado en La Chana (Granada), se recogen las medidas y protocolos que se llevarán a cabo en un contexto presencial para evitar contraer la enfermedad ocasionada por el SARS-CoV-2, aunque manteniendo la normalidad en la medida de lo posible. Respecto a las medidas de higiene generales, se recomienda lavarse adecuadamente las manos con agua y jabón

o solución hidroalcohólica durante cuarenta segundos, así como asearse tras toser, estornudar o tocar superficies contaminadas. Al toser o estornudar se hará uso de un pañuelo que se desechará posteriormente en un cubo con tapa y pedal o, en su defecto, se hará uso de la parte interna del codo para no contaminar las manos. De igual manera, se deberá evitar el contacto de los ojos, nariz o boca con las manos; así como el saludo con contacto físico. Será necesario mantener una distancia social de dos metros en la medida de lo posible. Además, se evitará compartir equipos de trabajo o material de oficina entre los compañeros. Las puertas y ventanas deberán mantenerse abiertas en todo momento para garantizar una correcta ventilación. Si la climatología no lo permite y deben cerrarse las ventanas, se ventilará el aula durante cinco minutos entre clase y clase o durante diez minutos si tiene lugar un desdoble o cambio de aula por parte de un grupo.

Durante la jornada de trabajo se debe usar mascarilla y se recomienda el uso de guantes para todos los trabajadores al momento de la realización de este mismo protocolo. Se realizarán tareas de ventilación periódica de las instalaciones al menos una vez al día por espacios de cinco minutos. Además, se extremará la limpieza de las dependencias y lugares que se consideren superficies de contacto. Se tendrá a disposición del personal del centro geles hidroalcohólicos o desinfectantes.

En la práctica, se toma la temperatura de todo el alumnado en la puerta del centro, incluyendo a los alumnos de prácticas. Además, las aulas siempre se mantienen con las ventanas y puertas abiertas. Después de cada clase, tanto los alumnos como los profesores limpiamos las mesas con gel desinfectante.

1.1.3. Fundamentación normativa

En esta U.D., tendremos en cuenta la siguiente normativa:

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de diciembre.
- Ley 17/2007 (LEA) de 10 de diciembre.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria y el bachillerato.
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias y los criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria y el bachillerato.
- Decreto 110/2016 por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que en el curso 2020/2021, en el IES Severo Ochoa se hizo uso de la legislación correspondiente a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa., así como toda la que mencionamos en la bibliografía y en la U.D. También, aunque se encuentra en proceso de transición, está haciendo uso de la nueva ley de educación (LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Debido a esto, señalo que acudo al nuevo Decreto 183/2020 de 10 de noviembre y a la nueva Orden de 15 de enero de 2021, aunque el IES Severo Ochoa haya seguido trabajando con la normativa anterior (Decreto 110/2016 de 14 de junio y Orden 14 de julio de 2016).

Revisando **la Orden de 15 de enero de 2021**, observamos que la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato se mantendría como una específica de opción, a elegir una entre Análisis Musical II, Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, Dibujo Artístico II, Fundamentos de Administración y Gestión, Historia de la Música y de la Danza, Imagen y Sonido, Segunda Lengua Extranjera II, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, Tecnología Industrial II, Tecnologías de la Información y la Comunicación II o una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada. Fundamentos del Arte II también se seguiría cursando, por lo que las relaciones del

bloque 5 (como explicaremos más adelante) sobre el surrealismo y nuestra U.D. sobre psicoanálisis aún seguiría pudiendo aplicarse. Respecto a los objetivos de la asignatura, se siguen manteniendo el mismo número (12) y tipo de objetivos a alcanzar, así como posee las mismas competencias, estrategias metodológicas, bloques (6 en total) contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y elementos transversales del currículum.

En relación con la diversidad, si se aplicase en el nuevo contexto (posteriormente veremos el contexto aplicable) deberíamos hacer uso de la ley vigente, entre la que se incluye la propia Orden 14 de julio de 2016 o, referido al curso próximo, la Orden 15 de enero de 2021 y la Aclaración de 3 de mayo de 2021 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021 para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esto lo veremos con más profundidad más adelante.

1.1.4. Sentido y necesidad de esta unidad

Según el Real Decreto 1105/2014, la asignatura de Psicología es una materia optativa impartida en Andalucía 2º de Bachillerato. En nuestro caso, los alumnos solicitaron dar en específico el tema del psicoanálisis, el cual tiene correspondencia con el Bloque 1: “la psicología como ciencia”, el Bloque 2: “Identidad personal” o el Bloque 5: “la construcción del ser humano. Motivación, personalidad y afectividad”.

Dentro de la legislación, podemos encontrar a Freud dado más que en sí mismo como parte de un proceso de conformación de la psicología como ciencia del alma, junto a otras corrientes como el Conductismo, Cognitivismo, Humanismo o Gestalt o autores como W. Wundt, A. Maslow, W. James y B.F. Skinner, entre otros, las cuales no trabajaremos en esta unidad. En nuestro caso, trataremos a Freud mucho más profundamente, incidiendo en las aportaciones de su obra y mostrando las críticas a la misma. En relación con estas ideas, se planteó realizar un análisis de Freud no sólo desde el punto de vista científico, sino tratando de ampliar el contenido a un ámbito más relacionado con el análisis estético. Desde este punto de vista, podemos observar cómo las ideas de Freud han influido en el imaginario social y, especialmente, en lo

artísticamente siniestro. El sentido de esto recae, de igual forma, en el hecho de que el instituto donde se impartirán estas clases posee un gran número de alumnos interesados en áreas artísticas (plásticas y escénicas) a los que les podría resultar interesante tener en cuenta esta información para su desarrollo intelectual y práctico. Esta unidad didáctica tendría conexión directa con asignaturas como Fundamentos del Arte II, asignatura que se da igualmente en 2º de Bachillerato, específicamente con el Bloque 5 “Surrealismo y otras Vanguardias”, donde igualmente se dan las teorías de Sigmund Freud.

El grupo que vamos a tratar está compuesto por alumnos de distintas especialidades: por un lado, nueve alumnos del bachillerato de Artes (música y danza) y un alumno del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Se trata de un grupo muy participativo, que trata siempre de dar su opinión sobre los diversos temas tratados en clase. Es por ello que, aunque se hizo uso de la clase magistral, se trató de hacer uso de metodologías orientadas a la discusión, la mayéutica, el método socrático o actividades basadas en la metodología de aprendizaje significativo (Crisol et al, 2015)

Libros como los de Jesús Ramírez (2008) de la editorial Almadraba tienen una unidad completa dedicada a la psicología dinámica y Freud. Otros, como los de Alonso García (2012: 11; 163; 276-277; 308; 314; 319; 322-330), hablan del psicoanálisis diferenciando entre sus partes e incluyéndolas dentro de distintas temáticas y unidades, como: en la Unidad 1 (*El ser humano como producto de la evolución*), Tema 2 (*Teorías clásicas de la psicología*); la Unidad 4 (*Aprendizaje y memoria*), Tema 2 (*La memoria humana*); la Unidad 6 (*Motivación y emoción*), Tema 2 (*La frustración*); Unidad 7 (*La personalidad: dimensión integradora de los procesos*), Tema 1 (*¿Qué es la personalidad?*) y Tema 3 (*Teorías de la personalidad*); y Unidad 8 (*Participación de los factores sociales y culturales en la conducta individual y grupal*), Tema 7 (*Esteriotipos, prejuicios y discriminación*). En nuestro caso, se ha tratado de unir todos los conocimientos de Freud en un mismo desde una perspectiva más histórica que temática.

El sentido y la necesidad de esta Unidad Didáctica reside, no sólo en el aporte a la formación artística de un alumnado que está interesado en dicho ámbito, sino también en el análisis de lo que es (o no) considerado científico, del interés de la misma y de la

necesidad de su continua revisión. Por otro lado, el instituto al que asistimos posee un aula LGTBI+, por lo que puede resultar interesante cómo, si bien Freud poseía un pensamiento relativamente innovador respecto a su época respecto a la homosexualidad, alguna de sus afirmaciones, más que basarse en lo científico, pudieron haber tenido influencia del contexto en el que se desarrolló su pensamiento, como el uso de ciertas terapias o ciertos términos. Por último, se realizará una reflexión actual sobre la actualidad de las personas LGTBI+² y la mujer.

1.2. Justificación educativa de la unidad:

1.2.1. El aprendizaje significativo

Nuestra Unidad Didáctica se enmarca en una metodología de aprendizaje significativo que entronca con los intereses del alumnado y su experiencia previa. La metodología de aprendizaje significativo es una teoría psicológica del lenguaje la cual fue propuesta por primera vez por David P. Ausubel en 1963, quien pone en valor la importancia, a la hora de preservar el conocimiento, de los mecanismos humanos del aprendizaje basados en lo receptivo significativo en todo ámbito vital, es decir, cree que la adquisición, asimilación y retención del contenido otorgado en la escuela está vinculado a la construcción de los significados que el alumnado otorga al mismo. Los seres humanos, como seres limitados, sólo podemos captar y recordar de forma inmediata (1) unos pocos elementos de información y (2) listas memorísticas que difícilmente perduran en la memoria a largo plazo (Rodríguez, 2011). Siguiendo las ideas de Ausubel, Moreira señala:

«Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto» (Moreira, 1997: 2).

² Sobre este tema hablé más profundamente en un trabajo anterior: *Estudio de caso: merecimiento como aproximación al colectivo trans* (2020).

Según Ausubel, para que este proceso se dé de forma efectiva, es preciso: (1) que el docente conozca las capacidades intelectuales de los estudiantes, implementando de esta manera estrategia de enseñanza-aprendizaje en función de sus circunstancias; (2) que el profesor socialice con el alumnado y revise los contenidos o el *currículum* para ver cómo podría vincularse con los conocimientos que ya tiene el alumno; (3) que el profesor tenga como objetivo lograr la motivación, entusiasmo y deseo de estudiar por parte del alumnado; y (4) que el profesor se centre en estrategias y metodologías que ayuden en la búsqueda y recolección de conocimientos en búsqueda de una profunda socialización (Guamán y Venet, 2019).

Entre los modelos para fomentar el aprendizaje significativo se encuentra el Comunicativo-Interactivo, donde se tiene en cuenta la perspectiva y opinión de cada estudiante a la hora de facilitar el proceso de construcción de saberes, hábitos y habilidades «en un ámbito educativo participativo, colaborativo y cooperativo» (Guamán y Venet, 2019). Además, López (2012) señala que los conocimientos previos a este tramo no obligatorio deben ser integrados y funcionalizados para dar cabida a otros contenidos que faciliten el desarrollo del pensamiento formal. Por ello, ve de importancia el estimular las capacidades socioafectivas del alumnado.

Según Vallori (2014) existen distintas herramientas que nos pueden servir a la hora de poner en práctica una metodología basada en el aprendizaje significativo, como (A) los mapas conceptuales, que permiten representar el conocimiento visualmente. A través de este instrumento, los alumnos adquieren conceptos por descubrimiento, como hicieron naturalmente a través del lenguaje (Nilo, 2007). Novak señalaba que una buena representación posee diversas ventajas, entre las que se enumeran: (1) la presentación de contenidos de forma clara, organizada, coherente y jerárquica; (2) la inclusión de información destacada y no irrelevante; (3) la mejor vinculación de conceptos clave; (4) los alumnos son conscientes de su propio aprendizaje; (4) la mejora del rendimiento académico; (5) el profesorado sabe qué es lo que tienen que enseñar (González, 1992: 5). En este sentido, haremos uso de esto para (B) También se puede hacer uso de herramientas como los trabajos abiertos, los cuales consisten en proponer al alumno trabajar con materiales (de cualquier tipo) que ellos mismos traigan a clase y, a partir de

esto, producir algo nuevo. Como incidiremos más adelante, el uso de las nuevas tecnologías puede facilitar la portabilidad de estos mismos.

Es común (y más adecuado) hacer uso además del trabajo colaborativo para potenciar el factor afectivo y colaborativo, aunque en época de Covid-19 consideramos que esto puede tener cierto peligro, por lo que dicha actividad está algo limitada. Aun así, en ningún momento se renunció a metodologías orientadas a la discusión o la conversación instruccional. Además, dentro de las clases magistrales se hizo uso de estrategias de pregunta-respuesta con el fin de promover el pensamiento crítico a través de preguntas exploratorias (Crisol et al, 2015).

Aun así, se han observado dificultades para llevar a cabo este tipo de metodología en la planificación didáctica, entre las que se incluyen (1) el hecho de que, tradicionalmente, no se conciben los temas de estudio y clases como un sistema con objetivos y actividades bien estructuradas para lograr los objetivos propuestos; (2) el insuficiente y limitado empleo dentro de este modelo de diversos métodos productivos y estrategias didácticas de enseñanza para potenciar las capacidades cognoscitivas de sus alumnos, así como de aquellos que activen el proceso de enseñanza-aprendizaje y propicien el aprendizaje significativo; (3) el hecho de que, en ocasiones, no se tienen presentes las diferencias individuales del alumnado; (4) que, de forma tradicional, ha existido una limitación del papel del estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que muchas veces se toma al docente como el protagonista en la formación del alumno cuando este sólo es un acompañante y orientador en su proceso académico; (5) que, normalmente, no se suele propiciar un ambiente cooperativo y colaborativo en el aula y una enseñanza-aprendizaje activa; (6) y de igual forma, tampoco se propicia un clima afectivo-emocional que tenga en cuenta aspectos académicos, cognitivos, afectivo-emocionales, morales, así como aquellos que tienen que ver con «la creatividad, la capacidad de organizar, la motivación y las buenas actitudes»; (7) y, por último, el hecho de el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación sigue estando, en función del centro, aún muy limitada (Guamán y Venet, 2019). En muchos centros, aún a día de hoy, se prohíbe el uso del móvil, a pesar de que, su uso bien dado (e incidimos en este punto) podría otorgar muchas ventajas en el ámbito educativo. Los

móviles son portables debido a su pequeño tamaño, permiten una conectividad inmediata a la red; el aprendizaje en cualquier lugar y ubicación; y la adaptabilidad de servicios, aplicaciones e interfaces en función del usuario (Pizarro et al, 2020). En este sentido, hacer uso de estas tecnologías de forma más activa puede mejorar mucho el aprendizaje del alumnado. En nuestro caso, permitimos en la prueba de contenidos final que el alumnado hiciera uso del móvil, ya que nuestros criterios, como indicaremos más adelante, se basaban más que en lo memorístico, en poner los conocimientos en práctica.

1.2.2. Limitaciones metodológicas

Actualmente, aún persiste la cuestión de los modos en los que se puede innovar educativamente en el área de Filosofía. Javier Gracia (2017) señala

«Desde la reforma del Espacio Europeo de Educación superior se ha puesto el énfasis en una reforma de la educación que incorpore nuevas metodologías docentes, incidiendo en un seguimiento más personalizado y significativo del aprendizaje del alumnado. A este respecto las políticas educativas han enfatizado que la educación actual ha de ser una educación innovadora Como reflejo de esto se han institucionalizado los servicios que promueven la innovación entre sus docentes» (Gracia, 2017: 12).

Aun así, en el ámbito práctico debemos cuestionarnos si existen límites a la hora de realizar una real innovación. El plan de estudios, en toda época, está determinado en su currículum por lo que socialmente se considera más relevante. Charles Taylor planteaba, en relación al multiculturalismo, que en el mundo de la educación muchas veces se ha puesto en duda qué autores deberían mantenerse o eliminarse del canon, existiendo una preferencia hacia los “varones blancos muertos”. En esta situación, por omisión o directamente, los grupos excluidos perciben una visión humillante de sí mismos (Taylor, 2003: 96-97). En este sentido, esta visión condiciona la estructura (con asignaturas jerarquizadas en función de la cantidad de tiempo, recursos asignados y si es obligatoria u opcional), el contenido (lo que el alumnado va a aprender, el método (la forma de participación del alumnado) y el espíritu (clima o currículum oculto) del plan de estudios (Robinson, 2015).

Según la racionalidad capitalista de T. Parsons (Fernández, 2003) el sistema de enseñanza es parte de la “estructura social”, construida social e históricamente para hacer vivir a los sujetos unas experiencias que configuren sus identidades y comportamientos en función de las normas básicas de las instituciones adultas, lo que nos lleva a aceptar un lugar en la división del trabajo, la impersonalidad, la individualidad y lo burocrático, catalogando a los alumnos en función de su rendimiento (lo que requiere de grupos homogéneos que realicen una misma tarea). Igualmente, desde la crítica marxista, en la escuela suele realizarse una renuncia del control por parte del profesor y el alumno tanto del contenido como el proceso del trabajo, teniendo este nulo control sobre su propio tiempo. Robinson (2015) señala distintas ocasiones y formas en las que ha existido una innovación en el plano educativo. En este sentido, señala que, para poder introducir un cambio en la educación, debemos empezar por la crítica del estado actual y pasar por la visualización ideal de a dónde queremos llegar.

En el caso español existen múltiples trabas que limitan la innovación por parte de los docentes. En un primer lugar, debemos tener en cuenta que ni siquiera todo docente está dispuesto a intentar mejorar la calidad de su labor educativa. Este hecho puede provenir (1) tanto de su propia naturaleza humana; (2) de que sienta más comodidad al moverse en ámbitos similares a los que estudió en la niñez; (3) de la existencia de limitaciones económicas; (4) o debido a la presión social indirecta o directa por parte del propio centro, los padres o los propios alumnos³. Esto impide la renovación del plan de estudios, lo que desemboca en que, en vez de introducir reales innovaciones, se recurran a metodologías tipo parche, por ejemplo, considerando que una gamificación se está llevando a cabo simplemente introduciendo un juego en clase, cuando una gamificación real consta de una planificación de todo un curso basado en el juego. En el caso de la filosofía, debido a la falta de horas y asignaturas asignadas a esta área, resulta difícil incluso abarcar todo el currículum que dicta la ley en la práctica educativa, teniendo esta que darse en poca profundidad, especialmente en asignaturas de 1º de Bachillerato. En otros casos, como en 2º de Bachillerato, existen límites respecto al carácter preparatorio del curso de cara a la

³ Algunos estudios han observado que el efecto Pigmalión también se da desde el alumnado hacia el profesor

prueba de evaluación de acceso a la Universidad (PEvAU), por lo que, aunque el temario es bastante amplio, al final debe reducirse a cuatro autores clave. En nuestro caso, cabe preguntarnos si realmente, teniendo todo lo anterior en cuenta, podemos realizar una real innovación en un periodo de prácticas.

Una real innovación requiere de una planificación de la asignatura desde los cimientos por parte del profesorado. Nosotros, como alumnado de prácticas, debemos adaptarnos y adecuarnos a la metodología del tutor docente. Nuestra participación, siendo realistas (y poniéndonos en el lugar de una persona que ni siquiera conoce el contexto del centro antes de su incorporación) es probable que se limite a ciertas actividades que pueden intentar resultar de interés, pero que pueden no encajar con el planteamiento del profesor oficial del alumnado. En este sentido, nuestra labor innovadora está aún más limitada.

En nuestro caso, tuvimos que plantear temáticas o innovaciones de estilo parche que no suponen una real innovación desde los cimientos de la educación del alumnado, sino que la actuación pequeña y sobre los contenidos que ya ha planificado el profesorado desde el inicio del curso. A esta situación ordinaria, debemos sumarle la situación del Covid-19, que impidió el uso de metodologías más interactivas entre el propio alumnado^{4 5}. A continuación, daremos paso al contenido teórico de la U.D.

⁴ Por ejemplo, no se pudo realizar (como hubiese sido de mi agrado) actividades como *scape rooms*, debido a las extremas medidas de limpieza (lo que impedía el uso de materiales como cartón o papel, de bajo coste y fácilmente transportables) o actividades en grupo que pretendían lograr una interacción entre el alumnado

⁵ En el caso de esta Unidad Didáctica, nuestra tutora nos ofreció mucha flexibilidad y apoyo. Aun así, debido a la organización ya establecida desde el inicio de curso y el corto tiempo del que disponíamos, no pudimos desviarnos excesivamente de las temáticas y unidades que faltaban por dar en el momento de nuestra intervención. Respecto al tiempo, sólo dispusimos de cinco sesiones (originalmente tres, pero fueron ampliadas) por lo que se optó por una metodología mucho más basada en la clase magistral de lo que me hubiese gustado lograr. Aun así, la experiencia fue extremadamente gratificante y se logró captar la atención del alumnado, que solían realizar múltiples intervenciones en los momentos en los que se introducían preguntas abiertas y temáticas que eran de su agrado.

2. Justificación de los contenidos filosófica de la unidad:

2.1. Sigmund Freud, vida y exilio

Sigismund Schlomo Freud, hijo de Jacob y Amalia Freud, provenía de una familia de origen judío. Nació el 6 de mayo de 1856 en Freiberg, Moravia (hoy Příbor, República Checa), zona que, en ese momento, era parte del imperio austrohúngaro. Debido a que el negocio de la lana quebró, su familia tuvo que ir a Freiberg en 1860. En Viena, en este momento tenían lugar distintos movimientos, como la *Nueva Secesión*, dentro del cual podemos encontrar artistas como Otto Wagner (considerado más bien una influencia en este movimiento), Josef M. Olbrich, Gustav Klimt, Joseph Hoffman, Adolf Loos o Egon Leo Adolf Schiele. En otros ámbitos, también destacan Arthur Schnitzler (narrador, dramaturgo y médico); Gustav Mahler (compositor); o Ludwig Wittgenstein (Filósofo y lingüista). En este sentido, se trata de una etapa de gran auge cultural y optimismo antes del estallido de la Primera Guerra Mundial, donde se comienza a analizar lo pudoroso en el ámbito sexual. Por ejemplo, es conocido el caso del Cartel de la I Exposición de la Secesión de Viena, de 1897, que representaba a Teseo y el Minotauro, cuyos genitales fueron censurados por las autoridades con motivos vegetales (López, s.f.: XI).

En este contexto, Freud se matriculó en la Universidad de Viena en 1873, donde recibiría clases de anatomía, química, botánica, fisiología y física. El origen de las especies, de Charles Darwin, escrito en 1859, produjo una revolución en el ámbito científico, convirtiéndose la idea de evolución en una posición aceptada en su momento (Ruse, 1983), lo que influyó de igual manera en las concepciones de Freud, quien se planteó dedicarse a la biología y, finalmente, se dedicó a la neuroanatomía.

En 1882 Freud conoció a Martha Bernays, contrayendo matrimonio con la misma en 1886. Para mantener a su familia, dejó la investigación y se formó como médico, estableciendo una consulta médica privada en 1886. Esta, estaba especializada en trastornos nerviosos. Tras conseguir una beca en París, conoció a Jean-Martin Charcot, quien le influyó a la hora de escribir sobre la Histeria, como señalaremos más adelante en el apartado sobre las críticas a Freud.

Debido a su origen judío, cuando los nazis entraron en Austria en 1938, Freud tuvo que huir junto a su familia. Debido a esto mismo, muchos de sus libros fueron quemados. Para evitar la salida de los judíos del país, impusieron un "Impuesto de refugiado" de 31.329 marcos alemanes sobre Freud, el cual fue pagado por su amiga Marie Bonaparte. Tras tres meses, huyeron en el *Orient Express* el 4 de junio de 1938. Sus hermanas, Pauline, Adolfine, Marie y Rosa Freud no consiguieron escapar y más adelante murieron en campos de concentración nazis. Un año después, el 23 de septiembre de 1939, Sigmund Freud murió en el número 20 de *Maresfield Gardens*, en Londres, debido a un cáncer de mandíbula (Roudinesco, 2015; Whitebook, 2017; Freud Museum London, 2016).

2.1.1. El psicoanálisis freudiano

«Se os ha habituado a fundar en causas anatómicas las funciones orgánicas y sus perturbaciones y a explicarlas desde los puntos de vista químico y físico, concibiéndolas biológicamente; pero nunca ha sido dirigido vuestro interés a la vida psíquica, en la que, sin embargo, culmina el funcionamiento de este nuestro organismo, tan maravillosamente complicado. Resultado de esta preparación es que desconocéis en absoluto la disciplina mental psicológica y os habéis acostumbrado a mirarla con desconfianza, negándole todo carácter científico y abandonándola a los profanos, poetas, filósofos y místicos» Introducción al psicoanálisis (Freud, 2006) [1917].

Antes de comenzar con las influencias en otros formatos, creo que sería adecuado realizar una recapitulación de las principales ideas de Freud. Este autor (1943) se implicó especialmente durante su vida en la búsqueda de la justificación científica de la importancia del inconsciente en las acciones humanas, a diferencia de la psicología para quien la conciencia y actividad psíquica eran equivalentes (Ocampo et al, 2010). Para este autor, es importante tener en cuenta que el «curso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio del placer»⁶ (Freud, 1920) y sería a través de

⁶ El principio de placer sería aquella tendencia humana a evitar el dolor y conseguir placer. Para ello, toda actividad psíquica está destinada a reducir las tensiones y el sufrimiento. Siguiendo el principio de realidad, el yo renunciaría al placer inmediato en favor del placer futuro, regulando sus deseos. Como consecuencia, el orden social se establecería debido a la represión del *Thánatos* y la sexualidad (Alonso, 2012)

observación directa, el recuerdo infantil y la interpretación donde Freud realizaría su análisis y confección teórica (Proyecto de innovación docente Aula virtual de la Universidad de Granada, 2006/2009). En la elaboración de sus escritos, se centraría con bastante énfasis en distintos temas (muy relacionados con la metodología anterior, pero que por categorizar dividiremos a continuación) entre los que se recogen (1) el inconsciente; (2) la interpretación de los sueños; (3) la represión de las pulsiones y (4) los deseos y el conflicto psíquico.

En relación con esto, en la misma obra de Freud se observa una búsqueda por parte del mismo del origen o justificación de la creatividad humana. Es en su *Introducción al psicoanálisis I* publicada en 1917 donde Freud señala que la causa de las enfermedades nerviosas y psíquicas se encuentra en los impulsos (instintivos) esencialmente sexuales. Estos impulsos, de igual forma, están extremadamente unidos a las mayores creaciones artísticas del ser humano. En este sentido, y como hablaremos más adelante, podríamos afirmar que, en relación a ciertas corrientes estéticas o historiográficas artísticas, Freud comenzó una tendencia de análisis del arte que resulta de gran interés, a pesar de las críticas al uso de esta metodología dentro del ámbito psicológico.

«Contiene este segundo principio la afirmación de que determinados impulsos instintivos, que únicamente pueden ser calificados de sexuales (...) desempeñan un papel (...) en la causación de las enfermedades nerviosas y psíquicas y, además, coadyuvan con aportaciones nada despreciables a la génesis de las más altas creaciones culturales, artísticas y sociales del espíritu humano (...) Creemos que la cultura ha sido creada obedeciendo al impulso de las necesidades vitales y a costa de la satisfacción de los instintos, y que es de continuo creada de nuevo, en gran parte, del mismo modo, pues cada individuo que entra en la sociedad humana repite, en provecho de la colectividad, el sacrificio de la satisfacción de sus instintos» (Freud, 2006: 9-12).

Freud distinguiría dos tipos de estímulos: los internos (que tienen lugar en la *psique*) y los externos (captados por los sentidos). Hablaremos en primer lugar de los internos y, posteriormente, de los captados por los sentidos en relación con las masas.

También en relación con lo anterior, en primer lugar, hablaremos del concepto de pulsión. Este autor argumenta que, dentro de la psique humana, conceptos como el placer y displacer se refieren a la cantidad de excitación presente en la vida anímica, siendo el displacer un incremento de esta última y el placer una disminución de la misma. En el alma existiría una tendencia al placer, o un principio de constancia de excitación intracerebral para la autopreservación del organismo frente al mundo exterior (aunque también puede proceder de los procesos anímicos del yo) pero otras fuerzas la contrarían (Freud, 1920). Según Lopera Echavarría (2019), Freud, en su análisis sobre la histeria y la neurosis, considera la pulsión como un estímulo interno. Todas las pulsiones tendrían las mismas cualidades, siendo la única diferencia dentro de las mismas el grado de excitación que les afecta o sus funciones. Todas estas son de carácter somático, requieren un esfuerzo (*drang*) constante para su tramitación, tienen un objeto⁷ variable y su función es alcanzar, aunque no siempre puede lograrse, una meta o satisfacción. Las pulsiones vitales, como comer o beber, fueron denominadas por Freud como “**pulsiones de autoconservación**” (o yoicas), distinguiendo de igual forma aquellas de carácter sexual, las “**pulsiones parciales**” (o libido), como la oral, la anal, la pulsión escópica, la de apoderamiento, la uretral y la auditiva⁸

En *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) Freud cita a Fliess, quien señala la disposición bisexual universal de los animales superiores. Si bien comúnmente, señala Freud, se cree que existe un desarrollo arquetípico de la pulsión sexual —que faltaría en la infancia, surgiría en la pubertad y se constituiría con el proceso de maduración, exteriorizándose en manifestaciones de atracción de un sexo hacia el otro con el objetivo de realizar una unión sexual—en realidad, sería desde la niñez cuando se comenzaría el desarrollo sexual, vinculado según él a las **pulsiones parciales** (Correa,

7 El objeto sexual es, según Eduardo Colombo (s.f.) es la persona, materia, cuerpo, extensión, objeto de la que emana la atracción sexual y con la que se crea una relación de objeto.

8 A partir de 1920, Freud añadiría las ideas de pulsiones de vida (*Eros*) y pulsiones de muerte (*Thánatos*) así como analizaría los principios de placer y realidad (Alonso, 2012).

2013) las cuales explica desde un punto de vista masculino —debido a que considera que la vida amorosa de la mujer «permanece envuelta en una oscuridad todavía impenetrable» (Freud, 1905: 21)—. Según Freud, en el niño no se observan “perversiones”, aunque en él todas las pulsiones puedan emerger con intensidad moderada. Para Freud, en función del proceso de desarrollo sexual se desembocará en perversión, neurosis o en una vida sexual normal. Partiendo de esto, Freud distingue distintas fases en el desarrollo libidinal (Martínez, 2019; Freud, 1905: 55):

(1) **Las fases pregenitales y autoeróticas** (donde el niño encuentra satisfacción en el propio cuerpo sin necesidad de otros, con una falsa sensación de autosuficiencia y autonomía), y donde el infante no posee pudor (Freud, 1905: 51). Dentro de esta, se encuentran otras dos fases: (a) la *fase oral* o de succión sin objetivo de nutrición, dada cuando el infante no tiene consciencia de ser una entidad distinta, pero desea contener o incorporar los objetos de su alrededor; y (b) la *fase sádico-anal*, en donde se posiciona como único hacedor de la realidad debido a la expulsión anal, deseando crear, siendo una zona erógena los esfínteres.

Tras esta, tiene lugar la (2) **la fase genital**, dando comienzo: (c) la *fase fálica*, en donde la libido se sitúa en los genitales y en la cual, se desarrolla el complejo de Edipo, descrita en *La interpretación de los sueños* (1979). Como podemos observar, en dicho término se aprecia una connotación de búsqueda de lo clásico, una alusión a la trama del *Edipo rey* de Sófocles. A través de la misma, describe los vínculos tempranos que atraviesa todo niño y niña. Según Freud, en esta etapa el apego libidinal hacia la madre ya no se justificaría por la nutrición, sino por el erotismo. Por esto mismo, surge un odio hacia el padre y un miedo a la **castración**⁹. Ante el concepto de la castración, este se concibe por parte del niño como «un acto que amenaza ser consumado en manos del padre» lo cual «lo induce a renunciar y reprimir el deseo incestuoso hacia la madre, y a identificarse con la figura masculina todopoderosa que lo amenaza» (Martínez, 2019).

9 El mismo Freud señala que la agresión hacia la mujer sería una necesidad de reafirmar que el hombre todavía tiene el miembro, humillando a la mujer por no tenerlo o para que demuestre que lo tiene (Freud, 1905: 25). Esto estaría muy relacionado con el complejo de castración y, tomado en un ámbito cultural, podría ser interesante investigar sobre esto y la concepción de las masculinidades.

Como forma de llegar a la madurez, Freud señala que, en el momento de paso al siguiente desarrollo, el complejo de Edipo tiende a desaparecer (Freud, 1924).

Posteriormente tiene lugar un (3) **periodo de latencia**, sin zona erógena, en donde se desarrolla el *yo*, *ello* e *id*, surgiendo la *inhibición*, de lo cual hablaremos más adelante (Freud, 1905: 41). Y, finalmente, (4) **la etapa genital**, que tendría lugar durante la pubertad, momento en donde se origina una nueva identidad psicosexual (Alonso, 2012).

Freud, además, distingue otro término: los destinos de pulsión (Freud, 1914-1916: 122) los cuales parecen, contradictoriamente¹⁰, de carácter sexual, ya que nacen de una pulsión rechazada y reprimida (Lopera, 2019: 3). Freud distingue entre los siguientes: el trastorno hacia lo contrario, la vuelta hacia la persona propia, la represión, y la sublimación (Freud, 1914-1916: 122). En este autor, encontramos dos tipos de pulsiones antagónicas¹¹: la pulsión de vida (*eros*), como atracción; y la pulsión de muerte (*Thánatos*), como separación (Lopera, 2019: 139). En relación con la Estética, observadora de la belleza (que sería objeto de deseo) el *Eros* y *Thánatos*¹², desde Marcuse, se ha tratado como un antagonismo entre placer y terror (Yvars, 2007: 29). Esta relación con lo estético la trataremos con mayor profundidad más tarde. En *Pulsiones y destinos de pulsión* de 1915, Freud, en cierta parte, también parece referirse¹³ a otro tipo de pulsión: la pulsión de juego (Freud, 1914-1916: 119), hecho que se sustenta además debido a su vinculación a la idea de esfuerzo (López, 2016). Referido a las ideas más vinculadas al análisis estético (Aranda, 2018), hemos encontrado un mayor desarrollo de esta idea, por lo que dejaremos este término para más adelante.

¹⁰ Existen muchas críticas hacia este autor.

¹¹ Estos términos los encontramos desde la tradición clásica, tal y como se puede observar en el trabajo de Otto Dörr Zegers (2009) <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3203/sm3203189.pdf>

¹² En relación con esto último, al igual que la energía sexual reduce la tensión por medio de la actividad sexual, en relación a la agresión, Freud señala la necesidad de canalizar el impulso de muerte. En este sentido, Freud podría afirmar que existe una tendencia agresiva innata, al contrario de ideas como las de A. Bandura, que las considera aprendidas (Alonso, 2012).

¹³ En varias fuentes consultadas, especialmente la bibliografía crítica sobre Freud, hemos observado que varios autores perciben en su obra contradicciones, así como durante la lectura de sus libros vemos diversos términos para un mismo hecho, lo que puede llevar a confusiones.

Para Freud, serían especialmente los impulsos sexuales y primitivos¹⁴ los que serían reprimidos en la sociedad en favor de la labor civilizadora (Freud, 2006: 9-12). Refiriéndonos a lo que comentábamos sobre el contexto artístico en Viena, para Freud el malestar de la cultura implicaría un ahogo de las pulsiones debido a esta misma acción de la civilización (Yvars, 2007: 19-). Esta idea, dentro de la idea de la estética, supondría una inspiración para distintos movimientos de vanguardias del siglo XX, como explicaremos más adelante. Esto también puede verse desde un punto de vista político, por lo que podríamos llegar a analizar cierto concepto de Estado y las normas sociales —en relación con el principio de realidad— dentro de la obra de Freud, término que desembocaría en su concepción de la psicología de masas¹⁵ desde el análisis del yo¹⁶, con influencia de Le Bon (Freud, 1920-22).

«En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo» (Freud, 1920-22: 67).

En relación con los fenómenos de masas, Freud señala que los individuos que tienen contacto con otros son igualmente catalogados como fenómenos sociales y entrarían en oposición con los procesos narcisistas de satisfacción personal¹⁷, sustraído de otras personas o renunciando a las mismas. Esto es debido al influjo que alguien puede experimentar de una persona o de un pequeño número de las mismas, siendo en el caso de la influencia de las masas cuando se concibe al individuo como miembro de un grupo social más amplio «durante un cierto lapso y para un determinado fin» (Freud, 1920-22: 67-68). De esta forma, podríamos señalar desde esta posición que, nosotros,

¹⁴ No entraremos en posibles debates desde la antropología física y social del uso de este término en este trabajo.

¹⁵ Este contenido fue tratado por mi compañero de prácticas, pero me parece importante hablar de ello e incluirlo en esta U.D. por dos motivos (1) será contenido tratado por el alumnado; (2) ayuda a comprender ciertos conceptos de las ideas de Freud.

¹⁶ Desde la concepción kantiana del conocimiento, el análisis de las ideas de alma, Dios o mundo quedaban dentro de las concepciones metafísicas, que carecían de un carácter empírico. Su uso implica una ilusión o hipótesis, la cual no estaría fundamentada en una tesis. En este sentido, Freud trató de realizar un análisis de lo anímico desde un punto de vista más empírico radical

¹⁷ “Tres ensayos de teoría sexual” (1909)

como individuos, actuamos de forma diferente en función de la situación. De esta manera, el individuo, al encontrarse transformado en una masa, adquiere una especie de alma colectiva que le lleva a esta forma de comportarse distinta a la que tienen de forma aislada, desapareciendo la peculiaridad del individuo y volviéndose homogéneo. Dentro de la masa social, el individuo (Freud, 1920-22: 69-76).

1. Lograría entregarse a una serie de instintos que estando sólo no hubiese mostrado, otorgándole la masa cierto anonimato que le hace exento de responsabilidad (desapareciendo aquí la conciencia moral o la angustia social);
2. Sería sugestionable, actuando de diferente forma en función del contexto. Esto sería debido a fenómenos de índole hipnótica. Si el individuo se mantiene excesivo tiempo en esta situación, la personalidad consciente desaparecerá junto a la voluntad y el discernimiento;
3. Por el anterior motivo, se contagiaría de sentimientos y actos en la multitud, sacrificando muchas veces su interés personal por el colectivo (hecho que sería contrario a su naturaleza y que sólo logra en la masa o la sociedad). Si bien ciertas aptitudes en soledad se encuentran neutralizadas, en la masa el impulso aumenta por la reciprocidad.
4. Esta masa sólo sería excitada ante estímulos muy significativos que no tienen por qué ser lógicos, sino que, con imágenes vivas, repetición y exageración se podría alcanzar el objetivo de llamar su atención. La masa, según Freud, debido a su condición, instintivamente busca un jefe. Quiere ser dominada, sometida y busca temer a sus amos, respetando la fuerza e ignorando las buenas maneras, que considera un signo de debilidad. Por ello, masa siente aversión hacia la novedad y una veneración hacia la tradición¹⁸, la cual idealiza dentro de su fantasía.

¹⁸ Esto podría relacionarse con el análisis de lo siniestro, que definiremos más adelante en torno a lo estético.

2.1.2. El inconsciente y los sueños

Dejando a un lado el análisis de las masas, nos centraremos ahora en los procesos de pensamiento. Según Freud (1923-1925: 16), y quizás esto es lo más crucial de su obra, lo consciente es una percepción de una serie de procesos que serían inconscientes (latente-susceptible de conciencia). Existiría, bajo esta perspectiva una serie de procesamientos de las experiencias que se encontrarían estrechamente vinculados a la dinámica anímica en forma de procesos anímicos, representaciones (o pensamientos) y que pueden condicionar la vida anímica del individuo. En el acto psíquico, podemos distinguir tres fases o sistemas: (1) el inconsciente (Icc) o **Ello** (*Id*), del que adquirimos información a través del análisis de lo reprimido y las huellas o restos mnémicos¹⁹. Se llama inconsciente, desde un sentido descriptivo, a lo preconsciente y lo reprimido, y desde un sentido dinámico, a la denominación “inconsciente”, que se refiere a lo reprimido; (2) el preconsciente (Prcc) o **Super Yo**, evaluado por la censura o la represión²⁰, determina si la acción, producto del deseo, pasa o no a la siguiente fase (aunque no siempre pasa a ser consciente, siendo más bien *susceptible a la conciencia*). Si el acto no pasara a la siguiente fase quedaría reprimido y quedaría en el Icc; (3) por último, encontramos lo consciente (CC) o el **Yo**, siendo consideradas CC todas las percepciones que nos vienen de afuera (percepciones sensoriales) y las que nos vienen de dentro (sensaciones y sentimientos) (Ocampo et al, 2010), Todas estas partes forman parte de un individuo indivisible no conocido e inconsciente, conformado por el sistema P como núcleo desde donde conforma la superficie del yo, jamás separado del ello (Freud, 1923-1925: 21-26).

Respecto a los sueños, en *La interpretación de los sueños* (Freud, 1899) señala la importancia de este en la antigüedad analizando la mitología clásica, donde los sueños eran concebidos como una revelación. Ante esto, Freud señala que los sueños no corresponden a una revelación sobrenatural, sino que obedece al espíritu humano (por lo que, para él, su naturaleza sería demoniaca, no divina). Para este autor, antes de

¹⁹ El mismo Freud pone como ejemplo la palabra o el signo (visual), símbolo que evoca a una fonética de origen sensorial.

²⁰ «Llamamos represión (esfuerzo de desalojo) al estado en que ellas se encontraban antes de que se las hiciera conscientes, y aseveramos que en el curso del trabajo psicoanalítico sentimos como resistencia la fuerza que produjo y mantuvo a la represión» (1923-1925: 16).

Aristóteles se distinguían dos tipos de sueños: «los verdaderos y valiosos, enviados al durmiente a título de advertencia o revelación del porvenir, y los vanos, engañosos y fútiles, cuyo propósito era desorientar al sujeto o causar su perdición» (Freud, 1899: 4). Citando a Gruppe y su obra *Mitología griega e historia religiosa* (1897), apunta que este autor distinguía en la antigüedad dos tipos de sueños: (1) **los sueños influidos por el presente** (o pasado), como la *enupnia*, *insomnia* o *fantasmata*; (2) **y los sueños que decían el futuro**, a través de (a) un oráculo directo, recibido en el sueño (*crhmatismos*, *oraculum*); (b) la predicción de un suceso futuro (*orama*, *visio*); (c) el sueño simbólico, con necesidad de interpretación (*oneiros*, *somnium*).

Además, parece ser que, en su época —y tomándolo de referencia— varios autores sugerían los sueños podían estar vinculados con la vida diaria o el día anterior o con la personalidad individual, la edad, el sexo, la posición, el grado de cultura y el género de vida habitual del sujeto, así como los sucesos y enseñanzas del mismo (Freud, 1899: 7). En este sentido, teniendo todo esto en cuenta, Freud distingue distintas fuentes del sueño (Freud, 1899: 19) a partir de su estudio bibliográfico en base a los conocimientos que existían en el momento:

1. **Estímulo sensorial externo (objetivo):** el cual se referiría a aquellos estímulos externos que llegarían a nosotros durante el reposo y que afectarían a la experiencia durante el sueño (por ejemplo: el sonido del despertador, distintas sensaciones térmicas...);
2. **Estímulo sensorial interno (subjetivo):** estímulos que no dependen de las causalidades exteriores, aunque tienen lugar en el sueño (imágenes o sonidos dentro del sueño o al despertar, hecho que explica a través de los “fenómenos visuales fantásticos” de Müller²¹);
3. **Estímulo somático interno (orgánico):** el cual puede indicar el estado interno del cuerpo, llegando a mostrar posibles enfermedades (especialmente de corazón y pulmón);

²¹ Se podría poner como ejemplo de esto las experiencias de lo que actualmente se denomina “parálisis del sueño”, que se define como un estado en el que existe una incapacidad de realizar movimientos voluntarios acompañada de alucinaciones «que pueden estar relacionadas a la presencia de sueños en la etapa MOR y su repentina interrupción». Ocurre especialmente tras el despertar y desaparece a los segundos o minutos espontáneamente o por estimulación externa (Cueva, 2011).

4. Las fuentes de estímulo puramente psíquicas: en las que se centra Freud, enfocadas en la memoria. Freud, de esta forma, tuvo en cuenta por qué tras despertar recordamos algunos sueños mientras que otros caen en el olvido, así como también cree de interés analizar lo absurdo del mismo como foco de análisis²². Partiendo de esta rama, acabó definiendo que el sueño «es la realización disfrazada de un deseo reprimido» (Freud, 1899: 106).

Debemos recordar que desde el psicoanálisis existe una fuerte atracción hacia el análisis del lenguaje en todas sus formas (verbal, gestual, escrito...). Para Freud, la interpretación psicoanalista serviría como traductora de un lenguaje extraño o ajeno para nosotros a otro mucho más familiar para nuestra comprensión. Esto también se aplicaría durante los sueños, donde se traduciría un pensamiento onírico latente del lenguaje del sueño, lleno de símbolos y significados contrapuestos, en forma de imágenes visuales. En relación con esto, el sueño sería una expresión de la actividad del inconsciente, siendo el mismo una forma de dialecto, es decir: en función de las condiciones psicológicas del sujeto, existirán modificaciones en la expresión del mismo (Freud, 2006).

Freud señalaba de igual forma que, para él, era muy común que los órganos o desempeños sexuales se manifestasen en los sueños de una forma simbólica, hecho que vincula con un origen sexual de ciertas palabras. De esta forma, el carácter principal de los sueños consistiría en la **realización de deseos**:

«Digamos de pasada que si los sucesos vividos en el sueño no constituyen sino un género especial de ideación (...) también el “soñar despierto” implica la satisfacción de deseos y obedece exclusivamente a esta causa» (Freud, 2006: 127).

El sueño sería, de esta forma, un tipo de supresión de la excitación psíquica que perturba el reposo a través de la «satisfacción alucinatoria», siendo la deformación

²² En este sentido, esto se puede relacionar con sus posteriores análisis respecto al inconsciente.

existente en los mismos un tipo de censura sobre los deseos «inaceptables» e «inconscientes» (Freud, 2006: 133; 146).

«Así, pues, un sueño no es nunca exclusivamente un proyecto, una advertencia, etc., sino siempre un proyecto o una advertencia que han recibido, merced a un deseo inconsciente, una forma de expresión arcaica y han sido transformados para servir a la realización de dicho deseo» (Freud, 2006: 229).

Pero, ¿qué ocurre con aquellos sueños que no son agradables? Las pesadillas podrían explicarse a través de tres hechos según este autor «en primer lugar, puede suceder que la elaboración onírica no consiga crear plenamente una realización de deseos y pase, por tanto, al contenido manifiesto un resto de los efectos dolorosos de las ideas latentes (...)», además, «una realización de deseos debiera ser, desde luego, una causa de placer», pero estos sueños están sumidos en la angustia. La explicación de Freud se basa en que la persona que duerme se muestra compuesta de dos personas diferentes pero unidas. «La realización de deseos puede constituir una fuente de placer para una de las dos personalidades que al sujeto hemos atribuido y de displacer para la otra, cuando ambas no se hallan de acuerdo» Por otro lado, la pesadilla mostraría un contenido exento de deformación y censura, por lo que muchas veces es una realización no encubierta de un deseo (Freud, 2010: 219-221).

2.1.3. Influencia del psicoanálisis en el imaginario social: la estética de lo siniestro y el arte como juego:

Dentro de la Historia del Arte y la Estética, la idea de lo sublime sirvió como concepto con el cual aproximarse a la idea de lo siniestro (Cabrera, 2000). Fue a partir del Romanticismo cuando se comenzó a discutir y explorar este concepto (Benavides, 2014) abriendo nuevos caminos para la reflexión desde el punto de vista de la Estética. Eugenio Trías señala que «una de las condiciones estéticas que hacen que una obra sea bella es su capacidad por revelar y a la vez esconder algo siniestro» (Cabrera, 2020). Lo siniestro, como categoría psicológica, hace que una obra sea bella (o no), pues es *conditio axial* para que el arte pueda desarrollar su capacidad de revelar, de transmitir, lo que se denominaría su racionalidad.

El arte y la literatura de origen grecorromano y romántico sirvieron a Freud para ilustrar sus teorías, como es el caso del complejo de Edipo. En su obra *Lo siniestro — Das Unheimliche*—, publicada en 1919, Freud muestra sus reflexiones a partir de la lectura de la literatura romántica de origen alemán (Molpeceres, 2020). En esta, Freud nos hablará de lo *Unheimlich*, palabra que engloba lo siniestro, lo espantable, lo espeluznante, pero principalmente, lo angustioso (Freud, 1919A). Según Freud, existen dos caminos para definir lo siniestro²³: averiguar el sentido que la evolución del lenguaje ha depositado en el término «unheimlich», o bien congregar todo lo que en las personas y en las cosas, en las impresiones sensoriales, vivencias y situaciones, nos produzca el sentimiento de lo siniestro (Freud, 1919A). «Unheimlich» (lo que está destinado a permanecer oculto, secreto) es en alemán el antónimo de «heimlich» y de «heimisch» (íntimo, secreto, y familiar, hogareño, doméstico), por lo que lo siniestro causa espanto precisamente por el desconocimiento que tenemos ante él, porque no nos es familiar, pero no todo lo nuevo lo consideramos espantoso. Algo siniestro es aquello que se nos presenta con rostro familiar (Conde, 2015) y a lo no familiar, hay que agregarle algo que lo vuelva ominoso, hecho producido por la incertidumbre intelectual. Desde la teoría de la represión Freudiana, lo angustioso sería aquello que reprimido vuelve a nosotros, sin importar si el origen de este contenido reprimido producía esta misma sensación (Tarrida, 2005), es decir, una «oposición entre consciente e inconsciente, siendo lo *unheimlich* lo que antes era familiar, propio del inconsciente, y que ahora vuelve al consciente como un elemento ajeno y aterrador» (Molpeceres, 2020: 34). Algunos ejemplos de estos dos puntos los encontramos sobre todo alrededor de la explicación que da Freud sobre el miedo a la muerte, una angustia primitiva de ver al muerto como un enemigo del superviviente que quiere llevárselo al otro lado con él. Por efecto de la represión, todo esto ha mutado en la pérdida de esta creencia y en una actitud de piedad ante el muerto.

²³ Molpeceres (2020) destaca la influencia romántica en la obra de Freud. En cierta parte (2020: 34) señala que el diccionario utilizado por Freud para realizar este análisis lingüístico es el *Wörterbuch der Deutschen Sprache* de Daniel Sanders, de 1860, el cual recurre a muchos autores románticos, así como utiliza como texto de consulta igualmente el *Deutsches Wörterbuch*, escrito en 1877 por Jakob y Wilhelm Grimm. También, en su análisis de lo siniestro, cita *El hombre de la arena —Der Sandmann—* de 1817.

Fue a partir de una publicación de Ernst Jentsch (1906) *La psicología de lo siniestro* —*Zur Psychologie des Unheimlichen*, de 1906— a través de la cual Freud se inspiró para escribir sobre este tema. Este hecho lo señala al inicio de su obra *Lo siniestro*, donde incide en el interés de tratar este tema desde un ámbito *médico*. Jentsch señala:

«Con la palabra *unheimlich* [siniestro] ²⁴, el idioma alemán (...) parece expresar que alguien a quien algo “siniestro” le sucede no está del todo “familiarizado”²⁵ o “a gusto” en una situación en cuestión, y esa cosa le es, o al menos, le parece ajena. En resumen, la palabra sugiere que la falta de orientación está ligada a la impresión de lo siniestro de una cosa o incidente (...). Entonces, si uno quiere acercarse a la esencia de lo siniestro, es mejor no preguntarse qué es, sino más bien investigar cómo la excitación afectiva de lo siniestro surge en términos psicológicos, cómo las condiciones psíquicas deben constituirse para que surja la sensación "siniestra"» (Jentsch, 1906: 3-4)

En relación con los cuentos de E.T.A Hoffmann —especialmente "Los elixires del diablo" y "El hombre de la arena"²⁶— Freud distingue cuatro elementos que tienen un carácter siniestro (Santamaría, 2013):

- a) Lo familiar y cercano (*das heimlich*) que siendo inicialmente agradable se ha vuelto desagradable, siendo así reprimido y convertido en secreto y oculto (*unheimlich*)
- b) La apariencia animada de un objeto inerte, un autómata, objetos que se mueven y parecen tener vida propia (idea que podemos vincular con la actual idea de *zombies* o muertos vivientes, como ocurre en la saga de *The Walking dead*, 2010). Actualmente, en el diseño de personajes humanoides se tiene en cuenta la hipótesis del valle inquietante de Mori, en donde se observa que cierto grado de

²⁴ Originalmente ponía “uncanny”.

²⁵ Originalmente ponía “at home”, que significaría literalmente “en casa”.

²⁶ En este último, sitúa como primer motivo de sentimiento ominoso el miedo a ser despojado de los ojos y en segundo lugar la figura de Olimpia (que provoca «la duda sobre si en verdad es animado un ser en apariencia vivo, y a la inversa, si no puede tener alma cierta cosa inerte») (Tarrida, 2005).

realismo, especialmente en el rostro, pueden llegar a producir en los humanos sensaciones desagradables (Seyama y Nagayama, 2007).

- c) La mutilación asociada a la castración y al trauma por el “complejo de castración” (que podemos relacionar con películas como *Saw*, 2014, donde una serie de personajes son encerrados en una cámara y deben asesinarse mutuamente o mutilarse).
- d) El “doble” (*doppelgänger*), simbolizado a través de los reflejos en el espejo, las sombras o cualquier tipo de duplicación. Según Santamaría (2013) «para Freud y E. A. Poe el doble alude a la disociación entre el alma y el cuerpo y al hacerlo trae el recuerdo de la muerte». Esto podría relacionarse con la idea de Drácula o los gemelos (como se observa en *The Shining* de 1980).

En la actualidad, es especialmente a través de la cinematografía donde se puede observar el uso del recurso estético de lo siniestro. Benavides (2014) destaca una relación entre el cine de Stanley Kubrick y las teorías de Freud en torno al inconsciente y el mundo de los sueños. Igualmente, Alfred Hitchcock es también un icono del cine de terror. En los pájaros, elementos familiares como las aves producirán el caos. *Carrie*, basada en la obra de Stephen King, tiene desarrollo gracias a los traumas en el ámbito familiar y escolar de la protagonista.

En relación con lo anterior, Freud también distingue entre distintos tipos de emociones ante el peligro que pueden servir como reflexión ante el plano de lo siniestro: el terror, el miedo y la angustia (Freud, 2020: 12-13). En el caso de esta unidad didáctica, se relacionó este tema con elementos de la actualidad del alumnado y la cultura popular²⁷:

- El **terror** denomina a aquel estado en que se cae cuando se corre un peligro sin estar preparado, destacando el factor de la sorpresa. El terror se desata en los personajes de *Carrie, de Stephen King* cuando el film (1976)

²⁷ Si bien existen mucha terminología respecto a la cultura, con cultura popular nos referimos a todas las manifestaciones que se contraponen a la cultura elitista (Malo, 2006). Esto tiene que ver con lo anteriormente dicho sobre Charles Taylor (2003) y Robinson (2015).

y la lectura (1974) llega a su punto culmen. En la lectura, de igual forma, se hace referencia al hecho ya ocurrido, muchas veces en forma de entrevistas o publicaciones periodísticas, aludiendo a esta misma sensación. Por lo tanto, no estaríamos hablando tanto de angustia, sino de la rememoración de un trauma en una comunidad. El terror suele ser el recurso más explotado, como se puede observar en todas aquellas películas en las que tiene lugar un *jumpscare*, es decir, un susto repentino o *shock* audiovisual. Este recurso se ve evidente, como influencia del cine, en muchos videojuegos de género *survival horror* o horror de supervivencia, surgidos en los 90 tras el desarrollo de los primeros motores gráficos 3D, como *Resident Evil* (1996) (Maté, 2020). Tras el nuevo auge de los videojuegos *indies* en la segunda década de los 2000 —los cuales denominan a un grupo de videojuegos que suelen ser desarrollados por personas en solitario, pequeños equipos o compañías alternativas de poco tamaño con poco presupuesto— (Guivernau, 2020) surgieron múltiples videojuegos que explotaban esta temática, como *Slender: The Eight Pages* (2012), donde debemos recopilar una serie de páginas antes de que nos encuentre un monstruo, *Five Nights at Freddy's* (2014), donde debemos vigilar las cámaras de seguridad de una pizzería, evitando el excesivo gasto de energía y procurando que unos animales animatrónicos nos ataquen —lo cual puede relacionarse de igual forma con la idea del autómata— o *Granny* (2017), donde debemos escapar de una casa antes de que nos atrape la protagonista, una abuelita, guiados por los sonidos que produce la misma —lo cual, de igual forma, puede relacionarse con la idea de lo familiar tornado en lo siniestro—.

- Respecto al **miedo**, se requiere un objeto determinado, en presencia del cual uno lo siente. El miedo es una de esas emociones a las que más se recurren en el ámbito cinematográfico de terror. Hablamos de todo tipo de fobias, como las que encontramos en películas como *It* (1990 / 2017) con la figura del payaso de Stephen King, o *Child's Play* (1988), con Chucky, un muñeco poseído del alma de un asesino en serie.

- La **angustia** implica una sensación de preparación ante el peligro o expectativa ante el mismo, indistintamente de si el peligro es conocido o no. Aunque es la menos explotada de las tres emociones, su uso resulta igualmente interesante. López-Villar (2019) señala que, en obras como *Rebecca*, de Alfred Hitchcock, o *La bruja de Blair* (Adam Wingard, 2016) se hace uso de la figura de una mujer o bruja que, si bien nunca (o apenas) aparecen en la cinta, generan en el espectador una sensación no agradable. En este sentido, se hace uso de la invisibilidad cinematográfica como generadora de angustia, posponiendo la catarsis de forma intencionada.

En distintas obras, y no sólo de terror, podemos observar la unión de estos tres sentimientos, como es el caso de *Shingeki no Kyojin* (Titán de ataque) de Hajime Isayama —obra del gusto del alumnado— donde, además, observamos la presencia de lo siniestro en su máximo esplendor, siendo el objeto del miedo la figura de los titanes²⁸: iguales a los seres humanos, pero sin ningún tipo de razonamiento, al menos en sus inicios. Estos atacan y devoran a los humanos, quienes se encuentran angustiados ante el posible peligro.

En relación con un ámbito más estético, en *El poeta y los sueños diurnos* de 1908 (Freud, 2010), Freud señala que, el niño, antes del final de la fase genital, no tiene problema en demostrar lo que realmente habita en su inconsciente. En este sentido, es cuando tiene lugar la fase de latencia que comienza a desarrollar la vergüenza. Su juego es de carácter alegre (*Lustspiel*) y dispone de objetos y presenta un nuevo orden irreal. Esto es lo que constituye la fantasía infantil, la cual, con la adultez, será desgraciadamente olvidada. Por otro lado, el adulto, restringido por los valores culturales, está constreñido y se espera que no fantasee, sino que haga una labor en el mundo real. En este sentido, en el caso del poeta, este realizará un juego triste (*Trauerspiel*) ya que cuestiona cómo su juego puede o no ser juzgado. Por ello, pone en escena sus propios fantasmas. (Conde, 2015). Entonces, el ser humano nunca reconocerá sus fantasías: si bien el niño jugaba a ser adulto, el adulto anhela la despreocupación que

²⁸ Además, dentro esta misma idea sobre los titanes, encontramos igualmente la influencia romántica de lo sublime: la naturaleza y lo incontrolable de la misma.

vivió de infante y la felicidad que la misma acarrea (Aranda, 2018). De esta forma, el lenguaje ha fijado la afinidad o el enlace que el niño tenía con el juego, imitando el poeta los objetos concretos, realizando representaciones «(*Darstellung*), como juegos (*Spiele*): comedia (*Lustspiel*, lit. juego o juguete placentero), drama (*Trauerspiel*, lit. juego o juguete triste), y las personas que los representan como actores (*Schauspieler*, lit. jugadores en escena)» (Aranda²⁹, 2018: 275-282).

La *Phantasie* es, de esta forma, es una reserva construida con el fin de proporcionar satisfacciones pulsionales que fueron renunciadas en la vida real. El mundo de la fantasía o el reino de la imaginación (*Phantasiewelt*) es un lugar al que recurre el poeta para retirarse de la realidad que no le satisface, al igual que el neurótico, pero al contrario que este, el poeta sabe volver a la realidad (Brenifier, 2006). Pero cuando estas fantasías se realizan excesivamente, el sujeto puede caer en la neurosis o psicosis. El fantasear (*Phantasieren*) es igualmente un juego que realiza el adulto para crear forjar imágenes agradables donde se ve con poder o amado. El mismo Freud señaló que sólo los enfermos nerviosos confiesen sus fantasías y que, el realizar esto, tenía efectos curativos. Es por ello que, de igual forma, nos hablará de la terapia catártica, la cual definimos en otro apartado.

El ser humano, bajo estas concepciones, estaría impulsado por el **deseo**, por lo que obtendrá satisfacción con la propiedad —del otro o lo que los demás quieren— y el **egoísmo** —quererme a mí mismo o querer que me quieran— (Aranda, 2018). La obra del arte, al igual que el sueño, tiene como objetivo la expresión de la actividad del inconsciente para evitar el conflicto con el super ego y satisfacer ciertos deseos, pero a diferencia de los sueños, la obra de arte está concebida, en muchas ocasiones —aunque no siempre—, para hacer partícipes a los demás en este proceso (Brenifier, 2006). Desde otra perspectiva, podríamos considerar además que la obra de arte sirve al artista como evacuación de sus traumas y sus deseos más profundos, esos que están dentro de su inconsciente, mientras que para el que percibe la obra del arte y siente placer por admirarla, quisiera incorporarla a sí mismo. La satisfacción que esta otorga se puede

²⁹ Estos conocimientos fueron desarrollados gracias a las clases impartidas en la UAL por Cayetano José Aranda Torres en la asignatura *La Estética en la Cultura Contemporánea* en el curso 2019/2020 en donde se indagó, en apuntes propios no publicados, sobre estas temáticas para luego ser llevadas a examen.

enlazar con tres momentos vitales: (1) el pasado como ilusión y satisfacción imaginaria; (2) el presente como signo o evocación de un posible bienestar y (3) el futuro idealizado, como esperanza de reconciliación y redención con nosotros mismos (Aranda, 2018).

Teniendo todo esto en cuenta, hablaremos de cómo Freud inspiró con su psicoanálisis diversos movimientos de vanguardias, especialmente el surrealismo. Tras la I Guerra Mundial³⁰, en países declarados neutrales o físicamente alejados del conflicto, o posteriormente firmado el armisticio, existieron núcleos de agitación vanguardista con un propósito nihilista de destrucción del arte. De esta forma, se desarrollaron dos movimientos artísticos que tuvieron gran relevancia: el Dadaísmo (surgido en Zúrich en 1916) y el Surrealismo.

Centrándonos en el segundo, el *Primer Manifiesto del surrealismo* fue realizado en 1924³¹ por André Breton (Michelli, 1966: 334). André Bretón define el surrealismo como el «automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar, verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento. Es un dictado del pensamiento, sin la intervención reguladora de la razón, ajeno a toda preocupación estética o moral» (Michelli, 1966: 334). Dentro de este movimiento, podemos diferenciar dos etapas esenciales: la primera, que abarca desde 1924 a 1929 (dominada por el automatismo, influido por las teorías del psicoanalista francés Jacques Lacan acerca de la paranoia Dalí —también denominada paranoia crítica— y de quienes destacan Joan Miró y André Masson) y la segunda, entre 1929 y 1945, donde se llevó a cabo una radicalización política del movimiento y donde el discurso psicológico se hizo más complejo (y donde destacan Salvador Dalí y René Madritte) (Serraller, 2014, 275-276).

³⁰ De igual forma, no hubiese indagado en estos conocimientos, sobre el surrealismo y Dalí, si no fuese gracias a las clases impartidas en la UAL por María del Mar Nicolás Martínez en la asignatura *Historia del Arte en el Mundo Contemporáneo*. Estos datos los traté de igual manera en el curso 2019-2020, en la UAL, en un trabajo no publicado, y en mi página personal en 2020, cuyo contenido ha sido borrado.

³¹ El *Segundo Manifiesto del surrealismo* fue en 1930 y los *Prolegómenos a un tercer Manifiesto del surrealismo* fue en 1942 (Michelli, 1966: 313).

Para Breton, el ser humano es un soñador que examina lo que le han inculcado usar. En el imperio de la lógica, si se elimina la razón, queda la locura. Por esta razón, las alucinaciones y las visiones (entre otros) tienen valor y son una fuente válida (Michelli, 1966: 313-320). Bretón tenía como objetivo restaurar la fuerza imaginativa del romanticismo mediante el método de la escritura automática a través del psicoanálisis de Sigmund Freud. Así, el objetivo de la revolución surrealista sería producir la realización social del arte y la liberación del hombre, trascendiendo lo represivo de la razón (Serraller, 2014: 271-276). Por esto, los surrealistas intentan explorar las profundidades de los seres humanos, expresando sus deseos subconscientes, sueños, miedos y frustraciones reprimidas. De esta forma, hacen un uso del Arte y la Literatura para liberar al ser humano de las limitaciones tradicionales de la lógica, la moral y el gusto. Por estas y otras razones, no existe una técnica precisa en el surrealismo para usar, sino que se busca el estímulo de la parte oculta de la mente a través de efectos visuales (Serraller, 2014: 275-276).

Destacamos la figura de Remedios Varo, nacida en Anglés, Girona (1908). Su obra, de gran interés, incorpora la exploración del subconsciente unido a la idea de lo mágico, lo oculto, lo místico y lo hermético. Estudió pintura en la Academia de Bellas Artes de Madrid. Tras conocer a Benjamin Péret en 1936 en Barcelona y debido a la guerra civil española, escapó en 1937 a París, donde formó parte activamente del movimiento Surrealista. Debido a los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, Péret, que se encontraba movilizado militarmente en Nantes, fue encarcelado en Rennes en 1940 debido a sus actividades políticas. En ese momento, Varo huyó hacia Canet-Plague. Meses después regresaría a París y ella y Péret viajarían hacia Marsella y, tras múltiples dificultades, pudieron finalmente salir hacia México, donde fallecería en 1963 (González, 2013).

Aunque con una vida mucho más tranquila, no por ello menos interesante, también destacamos la figura de Salvador Dalí i Domènech, nacido en Figueres, Girona en 1904. Tras vivir en su ciudad natal muchos años, marchará a Madrid en 1920 debido a la insistencia de su padre. Pasarán tres años hasta que, debido a que encabezó una protesta estudiantil, fuera expulsado de la Academia de San Fernando. Aun así, volvería

en 1924 a esta, repitiendo curso. Tiempo después, en la Residencia de Estudiantes de Madrid, entabló amistad con personalidades como Federico García Lorca y Luís Buñuel (Serraller, 2014: 279). A partir de 1925, comienza a realizar exposiciones individuales y viajará a París por primera vez con su hermana. A pesar de que comienza a ser ligeramente conocido, será expulsado definitivamente de la Escuela de la escuela de Bellas Artes de Madrid por declarar incompetente al Tribunal que tiene que examinarlo.

En 1929 se instalará en París, donde entra en contacto con el grupo de los surrealistas y donde conoce a Elena Ivánovna Diákonova (más conocida como Gala, quien en ese momento estaba casada con Paul Éluard) con quien mantendrá una relación amorosa durante toda su vida. A pesar de su contacto con el grupo, tras unos años, en 1937 será expulsado de los surrealistas debido a sus ideas fascistas (Aguilar et al, 2009: 441-442). A partir de este punto, entre 1937 y 1939 realizará viajes por EEUU, Londres (donde visita a Sigmund Freud) e Italia, donde estudiará la arquitectura Paladina y las pinturas del Renacimiento y Barroco, lo que influirá en esta etapa, más clásica. En 1940 se trasladará a EEUU donde permanecerá hasta 1948 debido a la incursión de las tropas alemanas en Burdeos. A pesar de su buena relación con Gala, no será hasta 1958 cuando contrae matrimonio con la misma por la iglesia (aunque se casaron por lo civil en 1932), comprando unos años después (1969) el castillo de Púbol. Gala morirá debido a una enfermedad en 1982. Aunque el pintor siguió viviendo en el castillo de Púbol, en 1984 tuvo lugar un incendio que le hizo trasladarse a la Torre Gorgot o la torre Galatea hasta su muerte, el 23 de enero de 1989 (Fundación Gala-Salvador Dalí, s.f.).

2.1.4. Críticas a Freud: la “ciencia”, patologización de la diversidad sexual

Echevarría (2007: 50-54) señala que el psicoanálisis tiende en la actualidad a ser vinculado únicamente a las ideas de Freud, sin tener en cuenta los avances en el área. Queremos dejar claro que, si bien en esta unidad didáctica nos hemos referido especialmente a Freud al hablar del psicoanálisis, existe múltiples autores que revisaron este movimiento, como Abraham Brill, Anna Freud, Donald Winnicott, Erich Fromm, Erik Erikson Ernest Jones, Hanns Sachs, Jacques Lacan, Karen Horney, Karl Abraham, Lou Andreas-Salomé, Marie Bonaparte, Max Eitingon, Melanie Klein, Oskar Pfister, Otto Rank, Paul Federn, Sándor Ferenczi y Wilfred Bion, destacando igualmente Carl

Gustav Jung (con su idea sobre los arquetipos) y Alfred Adler (Rosenfeld, 2015). Echevarría (2007), señala que actualmente, debemos entender el mismo como una «tradición psicoterapéutica» caracterizada por una forma de observar, escuchar y entender el servicio de ayuda al paciente aplicado en diversos tipos de psicoterapias, intervenciones psicológicas, psiquiátricas, en equipos de Salud Mental, etc. Por otro lado, otros autores apuntan también que su obra es muy interesante, conteniendo, a pesar de las críticas que haremos ahora, mucho interés en el ámbito científico y práctico, especialmente en relación con la metodología catártica (Oriol, 1999).

La metodología catártica nace del método practicado en un primer lugar Josef Breuer y luego por Freud (quien lo relacionaría³² directamente con la hipnosis³³ y el tratamiento de la histeria) y está influida con la idea de *kátharsis* (purificación) aristotélica de las emociones violentas que provoca, en el caso aristotélico, la obra trágica³⁴ (Figuroa, 2014). Como señalamos en el inicio de la justificación teórica, fue gracias a la influencia de Charcot que Freud publicó su primer libro en 1895 titulado *La histeria*, en donde recopila cuatro casos de mujeres. Fue de este libro donde extraería las ideas de que la neurosis sería producida por un conflicto anterior que ha quedado

³² Figuroa (2014) en su artículo señala distintas incongruencias en el procedimiento catártico por parte de Freud y analiza en mayor profundidad esta técnica.

³³ La hipnosis ha sido también observada desde un punto de vista científico. En la actualidad, se define como un estado de concentración profunda y sugestión, pero jamás una pérdida de la consciencia. Hasta la actualidad, han existido múltiples revisiones de este método o disciplina. Algunos experimentos sí que han observado un efecto de la sugestión en el procesamiento de estímulos visuales. En este caso, a los participantes se les mostraron en dos ocasiones estímulos visuales a través de una pantalla, una sin realizar ninguna sugerencia y otra, durante una condición de hipnosis, sugiriendo que la visión de la pantalla estaba bloqueada por una tabla de madera. En este último caso, el rendimiento fue un 20% peor que en el primer caso. Además, «la amplitud P3b del potencial cerebral relacionado con el evento se redujo aproximadamente en un 37%» (Schmidt et al, 2017). Se ha llegado a observar que el uso de la hipnosis puede interrumpir el procesamiento facial, llegando los participantes a identificar erróneamente a su yo reflejado (Connors, 2014) y puede llegar a ser beneficioso en cierto tipo de terapias, aunque en otras no parece ser tan útil, por ejemplo, en el caso de las terapias para dejar de fumar. En ciertos experimentos no se han observado pruebas fiables de un mayor beneficio de la hipnoterapia en comparación con otras intervenciones para dejar de fumar, aunque un estudio comparó la hipnoterapia con ningún tratamiento y sí encontró un efecto a favor. Aun así, este mismo estudio se realizó con un grupo muy pequeño (40 personas), por lo que, debido a problemas metodológicos, no existe suficiente evidencia para señalar sus efectos (Barnes et al, 2019; Barnes et al, 2010).

³⁴ «Aristóteles (...) diferenció tres tipos, con tres razones distintas: la razón dialéctica, cuya meta es convencer con inexorabilidad y entrega la verdad; la razón retórica, cuyo fin es persuadir y produce en el alma tranquilidad y armonía; y la razón trágica, cuyo objetivo es la purga y purificación (*kátharsis*) y "un alivio acompañado de placer..., una alegría inocente". Laín señaló que cada una puede originar un tipo específico de psicoterapia según sean las metas propuestas (...)» (Figuroa, 2014)

escondido y su descubrimiento curaría al enfermo del mismo, siendo este el inicio de la metodología catártica de Freud (Oriol, 1999). Con el tiempo, esta técnica desembocó en la técnica asociación libre. A través de esta, invitaba a sus pacientes a reclinarse en su sofá y decir todo lo que se les pasara por la cabeza, sin retener nada. El objetivo era observar cómo a través de fragmentos aparentemente sin valor y cotidianos se podía exteriorizar y hacer consciente los pensamientos más íntimos (Freud Museum, 2016).

Volviendo al tema del psicoanálisis en general, Echevarría (2007) indica que, en los últimos años, han existido mucha bibliografía —refiriéndose específicamente a Jeffrey M. Masson, Peter Sawles, Hans Israel, Mikkel Borch-Jacobsen— que apuntan hacia múltiples equivocaciones, contradicciones, errores, defectos y hasta manipulación de datos obtenidos por parte de Freud. Partiendo de esta crítica, se distinguen tres tópicos³⁵ sobre la obra de Freud: (1) el tópico de que el psicoanalista ve en toda conducta actual una repetición de experiencias pasadas, estando vinculada a esta idea el tópico de la búsqueda de un trauma en el paciente que explicaría todos los problemas del paciente; (2) el tópico del psicoanalista que se desinteresa por los condicionantes externos de la vida del paciente; y (3) el tópico de que el psicoanalista ve en «cualquier comportamiento, pensamiento o sueño una motivación sexual», relacionado con el tópico de que el psicoanálisis es una psicobiología centrada en las pulsiones biológicas de la vida mental. Por otro lado, también existen autores que niegan la categoría de ciencia al psicoanálisis, mientras que otros, a favor del psicoanálisis, lo llegan a catalogar como una “tecnología clínica”, una forma de tratar y actuar frente al paciente:

«Aclarémoslo de entrada. Para la mayoría de los psicoterapeutas psicoanalíticos actuales, ha dejado de ser un problema fundamental dilucidar si el psicoanálisis es una ciencia o no. Eso siempre dependerá de lo que llamemos ciencia. Sabemos que hay diversos criterios de demarcación, diferentes modelos de ciencia y distintos tipos de razonamiento científico (...). Por eso, a muchos nos parece más útil caracterizar el Psicoanálisis como una tecnología clínica» (Echevarría, 2007: 58).

³⁵ Hablamos de tópicos pues Echevarría se posiciona a favor del psicoanálisis, pero nos sirve para observar las distintas críticas que se han desarrollado en el imaginario social.

En relación con su valor científico, este mismo fue cuestionado coetáneamente a Freud. Alfred Erich Hoche, profesor universitario de psiquiatría y director de la clínica psiquiátrica de Friburgo de Brisgovia, Alemania, señaló, en 1910, que «el psicoanálisis era un método maligno nacido de tendencias místicas y lleno de peligros para el prestigio de la profesión médica»³⁶ (Rosenfeld, 2015: 235). Paul Eugen Bleuler, una figura muy importante dentro de la psiquiatría alemana, en un inicio estaba dispuesto a colaborar con Freud y defendió su obra —debido a su interés por la hipnosis y su experiencia con pacientes con esquizofrenia³⁷— y, gracias a su apoyo, el psicoanálisis pasó de ser foco de discusión en círculos cerrados —como en la *Sociedad Psicológica de los Miércoles*— a ser un movimiento internacional. Aun así, abandonó en 1913 la Asociación Psicoanalítica Internacional debido al carácter cada vez más sectario del movimiento, a pesar de seguir brindando apoyo público al mismo. Respecto a la técnica y el valor terapéutico del psicoanálisis señaló que, si bien podría pelear por él, existían muy pocos datos y observaciones que lo corroborasen como ciencia. Además, señaló que muchos de los propios pacientes de Freud interpretaron sus sueños espontáneamente bajo el sentido del mismo (Rosenfeld, 2015: 240). Si bien continuó usando formulaciones freudianas en sus escritos, con el tiempo se fue distanciando cada vez más del movimiento, pero sin nunca enemistarse con este.

Aun así, como señalamos anteriormente, el psicoanálisis también fue objeto de revisión por parte de otros autores. Como ejemplo directo, destaca Anna Freud, hija de Sigmund Freud. Nacida en Viena en 1895, fue pedagoga en una escuela primaria y con el tiempo pudo formarse en la Sociedad Psicoanalítica de Viena, llegando a ser miembro titular y didáctico del mismo, así como presidenta y vicepresidenta. Todo esto hasta que, como señalamos con anterioridad, tuvo que emigrar a Inglaterra en 1938 debido a la invasión nazi de Viena. Desarrolló la idea sobre los mecanismos de defensa a partir de las concepciones de su padre. En sí, los procesos o mecanismos defensivos se definirían como «aquellos medios psicológicos que el yo utiliza para solucionar los

³⁶ Traducción propia del inglés.

³⁷ En el congreso de Breslau del 13-14 de mayo de 1913 señaló que, en torno a la psicosis y la esquizofrenia, no estaba del todo de acuerdo con los supuestos básicos de Freud, pero que muchos síntomas, la manifestación y la mejoría de la enfermedad podría explicarse a través de estas ideas (Rosenfeld, 2015: 240)

conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad de adaptarse al mundo de la realidad, bajo determinadas influencias del ambiente familiar y social» (1961: 9-10). Podemos distinguir distintos mecanismos de defensa: (1) la **negación**, que nace de la necesidad del yo de ahorrarse la angustia, agotando el instinto y negando la realidad. Si ocurre en la niñez, tendrá lugar una deformación del carácter. Si tiene lugar en la edad adulta, las conexiones entre el yo y la realidad se verán perturbadas; (2) La **represión** o inhibición tiene lugar cuando un impulso que queremos llevar al mundo exterior se inhibe y guarda hacia lo interno, impidiendo que el sujeto perciba lo que ha ocurrido. También ocurre en el adulto, cuando este elige la satisfacción ilusoria, abandonando el examen de la realidad (lo que puede ser considerado como otro mecanismo: la fantasía) (1961: 92-93; 133; 139); (3) la **proyección**, donde la idea censurable es rechazada hacia el mundo externo, impidiendo que el sujeto que lo realiza perciba este hecho (1961: 135; 139); (4) el **desplazamiento**, donde ciertas emociones que produce un objeto se redirigen a otros, sustitutivos (1961: 83); (5) la **vuelta contra sí mismo**, en donde se desplazan estas emociones al propio *self* (1961: 59); (6) la **sublimación** sería el desplazamiento de la dirección del objeto instintivo hacia un valor social más elevado u otras actividades (1961: 63); (7) la **transformación o conversión en lo contrario o formación reactiva**, en donde un deseo reprimido interno o inaceptable se manifiesta externamente o se proyecta en lo inverso para hacerlo aceptable socialmente, como una madre que odia a sus hijos pero los sobreprotege y dice que los ama o como sentir odio hacia el padre pero mostrar un amor exagerado (1961: 52, 135; y Álava y Álava, 2018); (8) la **introyección** es la identificación de las características de una persona con uno mismo (por ejemplo, un niño agredido que asume el papel de agresor para pasar de ser la persona amenazada a la que amenaza) (1961: 128); (9) la **conversión**, donde existe una descarga de cierta pulsión o emoción inaceptable a través de otras zonas corporales o fisiológicas (1961: 174); (10) el **aislamiento o anulación**, donde un pensamiento se disocia del objeto o de otros pensamientos, como en el amor adolescente, donde los objetos abandonados se olvidan rápidamente pero el tipo de relación mantenida se conserva (1961: 184-185); (11) la **compensación**, en donde el individuo trata de equilibrar lo que considera sus cualidades y deficiencias (1961: 165); (12) la **regresión**, que implicaría una vuelta a etapas

anteriores del desarrollo; y (13) por último, la **racionalización**, que sería aquel mecanismo mediante el cual existe por parte del yo una defensa de los impulsos que le generan conflicto y una acción o hecho se disfraza de argumento lógico de forma pasiva a través de la legitimación o justificación (López, 2002)

En relación con el ámbito LGTBI+, en *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905), Freud distinguía dos términos: objeto sexual³⁸ (persona de la que parte la atracción sexual) y meta sexual (la acción hacia la cual presiona o empuja la pulsión). A partir de este razonamiento, Freud utilizaría el término “desviado” para referirse a toda persona que se saliese de la norma en relación a estos dos términos. En relación al primer término, utilizará el término “invertido” para referirse a:

- Invertidos absolutos (que actualmente definiríamos como homosexuales) cuyo “objeto sexual” es alguien de su mismo sexo;
- Invertidos anfígenos o hermafroditas psicosexuales (actualmente, bisexuales) cuyo objeto sexual puede pertenecer tanto a su mismo sexo como al otro.
- Invertidos ocasionales (referido a personas que mantendrían alguna relación espontánea con alguien de su mismo sexo)

El mismo Freud señala la existencia de individuos que reivindican la homosexualidad como algo natural y defienden la igualdad de derechos respecto a la heterosexualidad, así como personas que, como en algún caso ocurrió, señalaron querer cambiar, quizás debido a la presión familiar y social.

Si bien Freud trató de estudiar el tema de la homosexualidad en su época y su enfoque en determinados puntos implica un cierto ojo crítico respecto a anteriores publicaciones sobre el tema, hizo uso de mucha terminología que, actualmente, sería seriamente criticada³⁹. Por ejemplo, señala que las primeras apreciaciones de la “inversión” (porque hace uso de este término constantemente para referirse a la homosexualidad) fueron concebidas como signo innato de degeneración nerviosa. Aun

³⁸ Pretendemos analizar la obra de Freud a pesar del desfase respecto al presente respecto a la terminología, la cual no debería actualmente ser utilizada ya que los estudios de la época respecto a la sexualidad se encontraban aún en desarrollo.

³⁹ Aquí juzgamos el pasado desde nuestra perspectiva actual, aun siendo conscientes de las circunstancias, en un sentido orteguiano, de Freud.

así, distingue entre ambos términos, innato y degeneración, señalando igualmente que, según la clasificación de Mangan, **los “invertidos” no eran unos degenerados**, considerando además que en la antigüedad y otras civilizaciones **estos comportamientos estaban muy difundidos**. En una carta a la madre de un hombre homosexual, Freud señala (1935, 9 de abril):

«Oído Sra. [borrado], deduzco de su carta que su hijo es homosexual. Estoy muy impresionado por el hecho de que usted misma no mencione este término en su información sobre él. ¿Puedo preguntarle por qué lo evita? La homosexualidad ciertamente no es una ventaja, pero no es nada de qué avergonzarse, no es un vicio, no es degradación; no puede ser clasificada como enfermedad; la consideramos una variación de la función sexual, producida por cierto freno en el desarrollo sexual. Muchos individuos altamente respetables de tiempos antiguos y modernos han sido homosexuales, incluyendo muchos de los hombres más grandes. [...] Es una tremenda injusticia el perseguir la homosexualidad como un crimen. Y una crueldad también. Si no me cree, lea los libros de Havelock Ellis. Al preguntarme si puedo ayudar, supongo que quiere decir si puedo abolir la homosexualidad y hacer que la heterosexualidad normal ocupe su lugar. La respuesta es que, de manera general, no podemos prometer lograrlo. En un cierto número de casos logramos desarrollar los gérmenes marchitos de las tendencias heterosexuales, que están presentes en todo homosexual, pero en la mayoría de los casos ya no es posible. Se trata de una cuestión de la calidad y la edad del individuo. El resultado del tratamiento no se puede predecir. Lo que el análisis puede hacer por su hijo va por una línea diferente. Si es infeliz, neurótico, está lleno de conflictos, inhibido en su vida social, el análisis puede traerle armonía, paz mental, total eficiencia, ya sea que siga siendo homosexual o cambie. Si se decide, él debería tener un análisis conmigo —no espero que lo haga/n— y tendría que venir a Viena. No tengo ninguna intención de irme de aquí. Sin embargo, no olvide darme su respuesta. Atentamente, con los mejores deseos, Freud».⁴⁰

⁴⁰ Traducción propia del inglés.

Como podemos ver en la carta, si bien Freud defiende que la homosexualidad es una “variación de la función sexual” y señala más la importancia de hacer uso de sus métodos si el paciente se siente infeliz (entre otras situaciones), tampoco niega que pueda intentarlo. Esto puede proceder, como observamos en otras lecturas, de su cuestionamiento de si la “inversión” sería innata o adquirida. Aun así, cuando se refiere al carácter adquirido, comienza a hacer uso del carácter psicoanalítico de su obra, señalando que «en muchos invertidos puede rastrearse una impresión sexual que los afectó en una época temprana de su vida y cuya secuela duradera fue la inclinación homosexual» y llega a afirmar que «la inversión puede eliminarse por vía de sugestión hipnótica, lo cual sería asombroso si se tratara de un carácter innato», eliminando la posibilidad de una “inversión innata” ya que, incluso, según él, un examen más preciso haría ver que existiría una vivencia de la infancia que se encuentra reprimida en el inconsciente y que se podría «hacer recordar mediante la influencia adecuada» — aunque también rotula que hay personas que han pasado por experiencias en la infancia que podrían ser detonantes y luego en su vida adulta se manifiestan heterosexuales— (Freud, 1905: 12-13).

Para explicar la bisexualidad, Freud señala el caso del hermafroditismo como causa, en el desarrollo anatómico, que luego desembocaría en un aparato sexual “monosexual” pero con «mínimos restos del **sexo atrofiado**», lo que, para él, explicaría la atracción hacia ambos sexos. También parece haber cierta confusión entre orientación sexual, identidad sexual y cuerpo en la época, citando el propio Freud a Ulrichs y Krafft-Ebing, quienes señalan la presencia de un “cerebro femenino en un cuerpo masculino” o la presencia de “centros cerebrales masculinos y femeninos”. De esta forma, plantea distintas hipótesis para los “invertidos”:

- *El hermafroditismo psíquico*: señalado con anterioridad y;
- *El narcisismo, relacionado con el complejo de Edipo*: explicando en una nota agregada en 1915 que «las personas después invertidas atravesaron en los primeros años de su infancia una fase muy intensa (...) de fijación a la mujer (casi siempre a la madre), tras cuya superación se identificaron con la mujer y se tomaron a sí mismos como objeto sexual, es decir, a partir del narcisismo

buscaron a hombres jóvenes, y parecidos a su propia persona, a los que debían amar como la madre que los había amado» (Freud, 1905: 18). En el caso lésbico, señala que estas presentan caracteres somáticos y anímicos viriles y requieren feminidad en su objeto sexual, así como, en otras publicaciones, señala la existencia de un “complejo de Edipo invertido”. Esto lo señala en *Introducción al narcisismo* (1913) donde escribe: «la investigación psicoanalítica nos ha descubierto luego rasgos de esta conducta narcisista en personas aquejadas de otras perturbaciones; por ejemplo, según Sadger, en los homosexuales, haciéndonos, por tanto, sospechar que también en la evolución sexual regular del individuo se dan ciertas localizaciones narcisistas de la libido».

En relación con la sexualidad infantil, Freud señala la existencia de un complejo de castración provocaría la conformación de múltiples perversiones hacia la mujer por parte del hombre, que debe reconocer el clítoris como “sustituto del pene” y que en la mujer implicaría una envidia del pene, deseando ser varón (Freud, 1905: 84). También llega a señalar (1905: 62) que, con el paso a la pubertad, la nueva meta sexual asigna a los dos sexos funciones muy diferentes: «el del hombre es más consecuente, y también el más accesible a nuestra comprensión, mientras que en la mujer se presenta una suerte de involución [regresión]».

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en relación con el inconsciente, la influencia freudiana en las vanguardias, lo siniestro y el sueño y la influencia de Freud en la ciencia —en relación especialmente con la homosexualidad y la mujer—, se desarrollará una U.D. bajo los principios del aprendizaje significativo orientado a 2º de Bachillerato.

3. Competencias clave y Objetivos

El Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía recoge que son los criterios de evaluación y sus respectivos estándares de aprendizaje evaluables los que especifican las actuaciones que el alumno debe llevar a cabo para desarrollar las capacidades señaladas por las competencias clave.

Como se señala en la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, las competencias clave en el Sistema Educativo Español son las siguientes. En nuestro caso, señalaremos cómo se trabajará cada una de las mismas en la unidad didáctica a tratar:

- a) Comunicación lingüística (CCL): a través de la expresión oral y escrita, analizando en cada alumno si desarrolla adecuadamente las cuestiones, si organiza las ideas correctamente, la cohesión y coherencia de sus escritos y las faltas de ortografía que pudiese cometer.
- b) Competencia digital (CD): por medio del uso de medios electrónicos, como el teléfono móvil, para la búsqueda de recursos.
- c) Aprender a aprender (CPAA): con el desarrollo de los niveles de pensamiento pertinentes a la hora de confeccionar un nuevo contenido, así como el conocimiento de conceptos como el super yo, relacionado con la metacognición
- d) Competencias sociales y cívicas (CSC): gracias al desarrollo del respeto y empatía por los demás, así como el conocimiento de las pulsiones y su implicación moral.
- e) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): mediante la participación en clases y la búsqueda de información complementaria por iniciativa propia.
- f) Conciencia y expresiones culturales (CEC): con el desarrollo de los contenidos, a través del análisis artístico y el estudio del psicoanálisis, su evolución e influencias.
- g) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): además del enfoque experimental de la asignatura respecto al ser humano, con el estudio del método catárquico, la hipnosis, los sueños, el

inconsciente, la homosexualidad y la mujer —teniendo en cuenta los nuevos avances respecto a Freud y la crítica de su época— con el fin de reflexionar sobre la verdad de la ciencia.

Como objetivos específicos, es decir, los objetivos de la Unidad Didáctica, que contribuyen a los objetivos de la materia de Psicología (generales) resulta de gran importancia:

O.E.1. Seguir el discurso del profesor y conocer los conceptos principales del psicoanálisis freudiano.

O.E.2. Extraer conclusiones y relacionar los conceptos principales del psicoanálisis freudiano con la realidad.

O.E.3. Hacer uso del conocimiento obtenido sobre el psicoanálisis valorando su aplicabilidad, organizando los conocimientos y caracterizando sus partes.

O.E.4. A partir de las ideas adquiridas a través de la cultura popular, reunir conocimientos, incorporarlos a las ideas de Freud (observando sus relaciones) y emitir conclusiones.

O.E.5. Argumentar las razones de estas relaciones entre lo popular y Freud razonadamente, verificando y criticando los conocimientos aportados por el profesor.

O.E.6. Generar o producir un contenido nuevo en base a las teorías del psicoanálisis.

En nuestro caso, impartiremos la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Como objetivos la materia, basándonos en la **Orden del 14 de Julio de 2016 de la Bachillerato** planteamos la importancia de los siguientes objetivos generales:

1. Comprender mejor el funcionamiento psicológico propio y del resto de personas, fomentando la empatía.

2. Desarrollar distintas actitudes tolerantes respecto a las ideas y comportamientos de la diversidad social, cultural y psicopatológica.
3. Adquirir estrategias para analizar los propios problemas de aprendizaje, relaciones sociales y el control emocional, proporcionando un mayor control sobre la propia conducta, así como las consecuencias que puede tener en los demás.
4. Aplicar algunos de los conocimientos y técnicas adquiridos.
5. Diferenciar entre los planteamientos científicos y trivializados que existen en el análisis del ser humano, así como desarrollar una actitud crítica respecto a esto.
6. Lograr una visión sintética del ser humano como unidad biopsíquica, incluyendo su referencia al medio social, así como establecer las oportunas conexiones con los contenidos de otras materias del Bachillerato.
7. Adquirir la capacidad de obtener y ampliar información relevante para la materia, tanto en el ámbito de contenidos como en el de procedimientos científicos y de investigación, a través de los medios tecnológicos a su disposición.
8. Desarrollar un pensamiento crítico y habilidades para defender posiciones personales en el diálogo mediante una argumentación razonada y bien fundamentada.
9. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

Por su parte, respecto a los objetivos de la etapa —Bachillerato— haremos uso de la legislación y artículos citados en los Anexos. Respecto a los objetivos de este apartado, nos basaremos en la taxonomía de Bloom (1956), quien basa la misma en dos niveles de pensamiento, los de orden inferior (LOST) y los de orden superior (HOST). Las habilidades que la componen quedan ordenadas de forma ascendente, mostrando la capacidad de procesar y utilizar la información. Según Bloom, si no se desarrollan las habilidades inferiores, no podrán alcanzarse las superiores. Este análisis de la

adquisición del conocimiento fue igualmente revisado por Anderson-Krathwohl (2000) y Churches (2006), quienes añaden un séptimo nivel: el crear. (Badia y Gisber, 2013). Todos los objetivos nombrados en este apartado están basados en los niveles de pensamiento, los cuales son:

Tabla 1. Niveles de pensamiento tratados según Bloom, Anderson y Churches						
LOST, grado inicial				HOST, grado superior		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7
Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar	Crear
Debemos lograr desarrollar en el alumno que pueda:						
* Prestar atención * Participar activamente * Definir conceptos	* Extraer Conclusiones * Relacionar * Elaborar lo aprendido	* Descubrir * Utilizar el conocimiento	* Descomponer * Distinguir * Valorar * Organizar * Caracterizar	* Observar relaciones * A partir del análisis, usa ideas antiguas y conforma nuevas: * Reunir * Incorporar * Emitir conclusiones	* Argumentar * Verificar * Criticar	* Generar * Planificar * Planear * Producir * Reorganizar elementos para formar algo nuevo

3.1. Elementos transversales

Se adjuntará en los Anexos.

4. Contenidos, criterios y estándares: relación de la unidad con el currículo de la materia

A continuación, señalaremos qué ideas, en función a lo establecido a la ley, extraeremos para realizar una Unidad Didáctica sobre Sigmund Freud. Daremos los siguientes contenidos, basándonos en el Real Decreto 1105/2014, junto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Presentamos una tabla donde se ordenará en función de los contenidos, sin señalar los bloques del Real Decreto 1105/2014. En los Anexos, se adjuntará una tabla en donde sí exista esta correlación.

Estos contenidos, como bien se señala en las rúbricas, se evaluarán de igual forma tanto en la prueba escrita (donde vale un 20%) como durante el desarrollo de las clases (donde pondera un 33%).

Tabla 2. Contenidos (desde el punto de vista del temario a dar)					
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Sesión	Análisis de instrucción		
			C. M. ⁴¹	Actividad	Prueba ⁴²
Contenido 1. Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente.					
C.E. 1. 1. Define y utiliza conceptos como conciencia, inconsciencia, desarrollo y psicoanálisis.	E.1.1. Conoce los conceptos principales del psicoanálisis freudiano relacionados con la identidad como el nivel de integración y cohesión del <i>self</i> . E.1.2. Utiliza su iniciativa para exponer sus conclusiones sobre el tema de forma argumentada.	1		1.1. ¿Qué os suena del psicoanálisis? (CCL, CEC, CMCT)	A.3 ⁴³
				1.2. ¿Cómo es el desarrollo del ser humano desde su infancia a su adultez? (CCL, CEC, CMCT)	
C.E.1.2. Conocer las teorías freudianas que existen sobre la maduración del individuo.	E.2.1. Identifica y aprecia la importancia de la maduración del individuo.		1. ¿Cuáles son las fases del desarrollo del ser humano según Freud? (CEC, CMCT)		A.3
C. E. 1.3. Valorar la importancia de la motivación desde un punto de vista freudiano.	E.3.1. Conocer los conceptos principales del psicoanálisis freudiano en relación con las pulsiones.		2. Estímulos, pulsiones y fases del acto psíquico (CEC, CMCT)	2. Qué fases o sistemas del acto psíquico puedes observar en este vídeo (SIE, CCL)	A.2
				3. Debate. Sobre la normalidad de estos procesos y sus causas (CEC, CPAA, CSC)	
				4. Debate. ¿Cuál creéis que es la diferencia, desde el punto de vista de Freud, entre ambas personas? (CCL, CEC)	

⁴¹ Clase magistral.

⁴² La prueba se realizará en la sesión 5.

⁴³ El desarrollo de las competencias de estas actividades se tratará con más detalle en las rúbricas. En sí, podemos resumir que la A.1 desarrolla CCL, CD, CEC, CMCT, CPAA.; la A.2 desarrolla SIE, CCL, CD, CEC, CMCT, CPAA; y la A.3 desarrolla SIE, CCL, CD, CEC, CMCT, CPAA.

Tabla 2. Contenidos (desde el punto de vista del temario a dar)

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Sesión	Análisis de instrucción		
			C. M.	Actividad	Prueba
			Contenido 2. Lo siniestro, influencia freudiana en las vanguardias y el sueño.		
C. E. 2. 1. Define y utiliza conceptos como lo siniestro o el juego.	E.1.1. Conocer los conceptos principales del psicoanálisis freudiano en relación con lo siniestro y el juego.	1	2. El arte, la fantasía y el juego infantil (CEC).	5. Analicemos estas imágenes (CCL, CEC, SIE).	A.3
	E.1.2. Extrae conclusiones y relaciona los conceptos de lo siniestro y el juego con la realidad. E.1.3. Reúne conocimientos sobre la cultura popular, los incorpora a las ideas de Freud y emite conclusiones, argumentando las razones. E.1.4. Analiza medios audiovisuales en relación con conceptos como lo siniestro o el juego, así como los procesos de creación. E.1.5. Describe emociones primarias como el miedo, secundarias como la ansiedad (o angustia) o el terror y las emociones autoconscientes (como la culpa o vergüenza) desde el punto de vista freudiano.	2	1. Lo siniestro (CEC).	1. ¿Qué elementos de lo siniestro tienen estas representaciones artísticas? (CCL, CEC, SIE).	

Contenido 3. La influencia de Freud en la ciencia, la homosexualidad y la mujer					
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Sesión	Análisis de instrucción		
			C. M.	Actividad	Prueba
C.E. 3.1. Conoce la terminología sobre el inconsciente, los sueños y la hipnosis	E.1.1. Diserta sobre la compleja relación entre la función de la conciencia y los procesos inconscientes, analizando algunos, como los sueños o la hipnosis. E.1.2. Extrae conclusiones sobre la real aplicación de las teorías de Freud en la actualidad en relación son la interpretación de sueños y la hipnosis	2	2. La interpretación de los sueños (CMCT)	2. ¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Conocéis ejemplos de cosas que pueden influir en el sueño? (CSC, CCL, CMCT) 3. Debate. ¿Qué creéis que pasa con las pesadillas según Freud? (CSC, CCL, CMCT)	A.3
CE. 3.2. Entender y apreciar la especificidad e importancia del conocimiento psicológico, como ciencia que trata de la conducta y los procesos mentales del individuo, valorando que se trata de un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la investigación y la innovación.	E.1.1. Identifica las aportaciones del psicoanálisis al ámbito científico. E.1.2. Conoce los mecanismos de defensa de Anna Freud, extrae conclusiones, las emite y argumenta las razones de su relación con la cultura popular y uno mismo.	3	1. La metodología catárquica e hipnosis (CMCT) 2. Aportaciones posteriores (CMCT) 3. Críticas a Freud (CMCT)	1. Debate. ¿Qué sensaciones os producen las películas trágicas? (CSC, CCL) 2. Debate. ¿De qué formas se puede sugestionar a alguien? (CSC, CCL, CMCT) 3. Anna Freud. ¿En qué situaciones se podrían dar estos mecanismos de defensa? (CSC, CCL, CMCT)	A.1 y A.3
	E.1.3. Conoce metodologías como la catárquica, así como su aplicabilidad en distintos ámbitos, discerniendo en cuáles resulta útil o no.			1. La homofobia de la época (CSC, CCL, CMCT)	A.3
CE. 3.3. Reconocer y expresar las aportaciones más importantes de la Psicología, desde sus inicios hasta la actualidad, identificando los principales problemas planteados y los avances científicos acontecidos en relación a las ideas de Freud.	E.1.1. Identifica las aportaciones del psicoanálisis que, actualmente, han sido revisadas en el ámbito científico.	4		1. Debate. ¿Qué está pasando en la actualidad con las personas trans? (CSC, CCL, CMCT)	A.3

5. Metodología, actividades de enseñanza y aprendizaje.

5.1. Temporalización.

Teniendo en cuenta que los bloques a tratar son una pequeña parte en relación a todo el contenido de la asignatura, se ha considerado el uso de únicamente cinco sesiones de 60 min, las cuales se distribuirán de la siguiente manera:

Tabla 4: temporalización

Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión	Cuarta sesión	Quinta sesión
10/05/2021	11/05/2021	12/05/2021	13/05/2021	19/05/2021
Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente e influencia freudiana en las vanguardias.	Lo siniestro y el sueño.	La influencia de Freud en la ciencia, la homosexualidad y la mujer	La influencia de Freud en la ciencia, la homosexualidad y la mujer. Repaso de los días anteriores.	Prueba escrita.

5.2. Metodología, materiales, recursos y atención a la diversidad

Según la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las estrategias metodológicas que deben llevarse a cabo en la asignatura de Psicología, debido a su carácter, debe aunar aspectos científicos positivos con humanísticos y sociales para estudiar al ser humano de forma íntegra, así como permitir al alumnado adquirir un conocimiento personal propio y un desarrollo de sus capacidades y aptitudes más allá de la memorización de contenidos. Esta metodología debe ser activa y participativa, permitiendo que el alumno construya su propio conocimiento, fomentando la elaboración crítica de materiales y la exposición de sus conclusiones a los problemas, analizados de forma crítica. Como materiales y recursos, destacamos que será necesario para el desarrollo de esta UD en clase estos elementos: pizarra convencional o digital;

proyector; altavoces; papel y material para escribir; opcionalmente teléfono móvil; el internet del instituto; e impresora.

Según la Conserjería de Educación y deporte de la Junta de Andalucía, la atención a la diversidad se compone de una serie de actuaciones educativas que dan respuesta a diferentes «capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado» para facilitar la adquisición de las competencias clave y los objetivos generales de cada etapa. Respecto a la atención a la diversidad, las medidas que se llevarían a cabo para garantizar una educación inclusiva estarían en concordancia con los casos y directrices dictadas en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) y la Ley Orgánica 2/2006 (Título II), modificada, actualmente (aunque el Plan de Centro aún no lo contempla) por la Ley orgánica 2/2020, de 29 de diciembre. En un ambiente ideal, según el Decreto 147/2002 y el Decreto 167/2003, el profesional docente recibiría además con anterioridad una formación sobre necesidades educativas especiales.

Según el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, la evaluación psicopedagógica podrá realizarse en cualquier momento de la escolarización por parte de orientación con participación del profesorado y otros profesionales del centro docente. Esta tiene en cuenta el conjunto de actuaciones «encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular».

Según el Capítulo IV artículo 31, la adaptación al currículo de las personas con alguna discapacidad «se realizará con la finalidad de desarrollar la capacidad de comunicación, la integración social y la adquisición de habilidades relacionadas con entornos comunitarios y laborales». En el caso del alumnado con sobredotación (capítulo V) «se podrán aplicar las medidas específicas de acción tutorial y las adaptaciones curriculares que, a juicio de cada equipo educativo, faciliten el desarrollo de sus potencialidades, con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa». En el caso de las personas en una situación desfavorecida debido a su etnia, cultura, situación vital (familiar, social, de salud) o cualquier caso, o en el caso de que exista un ambiente en el medio urbano con especiales problemáticas socioculturales, según el

Decreto 167/2003 de 17 de junio se pondrán en marcha por parte del centro Planes de Compensación Educativa (con una duración máxima de 4 años), en los cuales se deben concretar medidas para compensar el desfase curricular, incluyendo una planificación de los espacios y tiempos del alumnado de forma flexible, medidas para facilitar la integración del alumnado y diversas actividades y actuaciones recogidas en el artículo 10.1. En el caso del alumnado perteneciente a (1) minorías étnicas, nos regiremos según el contexto a lo que dicta el capítulo IV del Decreto 167/2003 de 17 de junio; (2) respecto al alumnado procedente de familias dedicadas a tareas laborales de temporada o trabajadores itinerantes nos basaremos en el Capítulo V; (3) y con relación al alumnado que por razones judiciales o médicas no pueden asistir al centro nos centraremos en el Capítulo VI. En el instituto, se nos entregó una documentación elaborada entre coordinación y el profesorado y donde se observaba la adaptación a la diversidad de cada alumno en concreto, con sus respectivas medidas, y se adaptó al caso de cada alumno/a.

En cuanto a las adaptaciones no significativas, se propone dentro de la Programación Didáctica del Departamento de Filosofía:

- La adaptación de los contenidos al gusto del alumnado, priorizando o eliminando aquellos que no sean mínimos exigibles.
- En relación a las actividades y tareas, se aumentará o reducirá su número, el tiempo de realización o la fecha de entrega si se ve necesario. También, se le dará la oportunidad al alumnado de corregir o mejorar (en torno a la coherencia o faltas ortográficas) las pruebas escritas justo después de su entrega y revisión por parte del profesor.
- En torno a los recursos didácticos, se adaptarán los materiales (en tamaño y tipo de letra) y se diversificarán (usando esquemas, material visual, auditivo, etc.) para trabajar ciertos aspectos (lectoescritura, memoria, atención, razonamiento).
- Se tendrá en cuenta cualquier dificultad del alumnado a la hora de ubicarse dentro la clase.

- Se adaptarán los procedimientos e instrumentos de evaluación, pudiendo además valorarse más el contenido que la ortografía o la composición del texto.
- Se prestará atención individual al alumnado que presente dificultades en la materia.

En relación con el alumnado que repite curso, se realizará un plan específico personalizado revisado trimestralmente que constará de una serie de cuestiones para detectar las dificultades que tienen frente a la materia, así como se deberá entregar un cuaderno de actividades y resúmenes de los contenidos vistos en ese periodo.

5.2.1. Atención a la diversidad en el nuevo contexto educativo

En la aclaración relativa a los Programas de atención establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021, referidas a las distintas etapas educativas, observamos una modificación de lo anteriormente nombrado. En la normativa actual, observaremos el uso de dos términos: los programas de refuerzo del aprendizaje, dirigidos a garantizar los aprendizajes que debe adquirir el alumnado (anteriormente, Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso o Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos) y los programas de profundización, dirigidos al alumnado especialmente motivado para el aprendizaje o aquel que presente altas capacidades intelectuales (anteriormente, programa de Enriquecimiento Curricular). Respecto a estas, la mayoría de medidas se aplicarán en el ámbito de Primaria y Secundaria⁴⁴. En Bachillerato sólo encontramos adaptaciones

⁴⁴ Como novedades, respecto a los programas de refuerzo del aprendizaje, este se destinará al alumnado con neae que requiera de evaluación psicopedagógica previa y el alumnado con dificultades que no presente neae. No se requerirá de un desfase de un curso para ninguna de las etapas. Respecto al ámbito lingüístico, el alumnado que presente dificultades de aprendizaje en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, únicamente de la etapa de Educación Primaria, cursará un único programa que podrá realizarse en un grupo distinto al de su grupo o clase, suponiendo una exención de la Segunda Lengua Extranjera. Respecto a los Programas de refuerzo de materias generales del bloque de asignaturas troncales en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, como novedad se elimina la posibilidad de exención de la materia de libre configuración autonómica, se llevarán a cabo en el horario de libre disposición y podrán implementarse conjuntamente con programas de refuerzo del aprendizaje. Respecto a los Programas de refuerzo de materias generales del bloque de asignaturas troncales en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado que curse estos programas quedará exento de cursar una de las materias del bloque de asignaturas específicas de opción o de libre configuración autonómica. Además, los programas de refuerzo del aprendizaje se podrán proponer como medida individualizada en

respecto a los horarios. Mientras que en primero se realizará una ampliación de Lengua Castellana y Literatura I, Primera Lengua Extranjera I y Educación Física, en **segundo**, que es nuestro caso, se podrá tener lugar una ampliación de Lengua Castellana y Literatura II, Primera Lengua Extranjera II e Historia de la Filosofía.

En este sentido, excepto en el ámbito terminológico que se plantea respecto a los programas, no se observan excesivos cambios en la atención a la diversidad en Psicología de Segundo de Bachillerato.

6. Procedimiento de evaluación

Se adjuntará en los Anexos las rúbricas utilizadas respecto a los criterios de evaluación que contribuyen al desarrollo de las competencias clave y su relación con los estándares de aprendizaje. Como instrumentos de evaluación destacamos:

- La actitud y participación en clase: donde se tendrá también en cuenta la asistencia.
- El desarrollo de contenido en una prueba escrita con apuntes: la cual vale un punto de toda la asignatura y que nosotros evaluaremos a través de la evaluación de tres actividades ponderadas cada una con un valor de 20 puntos, haciendo un total de 60 (60=1 punto).
- La superación de pruebas de control: entre las que se incluirían los conocimientos del resto de la evaluación en caso de no haber superado el punto anterior.

Como criterios de evaluación, de forma general, se tendrán en cuenta en el primer caso el respeto y la empatía, así como se tendrá en cuenta la participación en clase.

la evaluación psicopedagógica del alumnado neae. Refiriéndonos ahora a los programas de profundización, este estará destinado a el alumnado neae por altas capacidades intelectuales que requiera de evaluación psicopedagógica previa y el altamente motivado para el aprendizaje que no presenta neae. Respecto a los horarios, en Educación Primaria se hará uso «del horario lectivo disponible para el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica para el refuerzo o profundización de las áreas del bloque de asignaturas troncales (con especial atención a Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera) en toda la etapa». En Educación Secundaria Obligatoria, los centros docentes podrán distribuir el horario lectivo disponible en este apartado para reforzar o profundizar distintas materias en 2º de ESO, ampliando una sesión en Primera Lengua Extranjera y Educación Física, así como en 3º de la ESO, donde se hará uso de dos sesiones para ampliar el horario de dos de las siguientes materias: Biología y Geología, Geografía e Historia, Primera Lengua Extranjera y Educación Física.

Respecto al segundo y tercero, se observará: la comprensión de ideas y contenidos de la asignatura; el desarrollo de las cuestiones y la búsqueda de información; la organización de las ideas expuestas: la observación de las relaciones de ideas en la creación de contenido nuevo; y la cohesión y coherencia a la hora de redactar.

El profesor especificará en clase las distintas actividades y pruebas a desarrollar, así como la presentación y el nivel exigido para obtener una calificación positiva.

En toda la asignatura, la calificación de las evaluaciones la asistencia, las actividades y los trabajos, ya sean individuales o de grupo, ponderaran el 30% de la nota, las pruebas de conocimientos un 70%. El profesor explicará en cada evaluación el procedimiento del cálculo de la nota.

Aquellos alumnos que no hayan superado a través de las evaluaciones podrán presentarse a un examen de recuperación final.

La recuperación de esta parte se realizará a través de una prueba final que englobe el resto de contenidos de la asignatura. La prueba escrita fue orientada hacia tres tipos de alumnado:

1. Los que habían asistido a clase normalmente, pero habían faltado a varias de las sesiones que se nos habían adjudicado, a los que se les preparó un examen no personalizado.
2. Los que no habían asistido durante todo el curso a clase, en cuyo caso se realizó una reducción de las preguntas finales de tres a una que debían contestar en un menor espacio de tiempo (ya que el examen de toda la asignatura duraba una hora).
3. Los que realizaron la prueba inicialmente pero no la pasaron, a los cuales se les propuso la posibilidad de volver a presentarse con las mismas preguntas y condiciones.

Una vez obtenido más de un cinco en las evaluaciones o un cinco en el examen de recuperación final el profesor valorará el trabajo personal del alumno para poner la calificación final del alumno. En esta valoración se tendrá en cuenta:

- El interés manifestado en la asistencia y puntualidad a clase.
- La actitud de atención y participación en clase.
- El esfuerzo y trabajo manifestado en la realización de tareas

La recuperación de cada evaluación se realizará en un periodo inmediatamente posterior a la no superación de dicha evaluación. Al finalizar el curso, se realizará una prueba de recuperación final por evaluaciones o temas. Los alumnos que se examinen en septiembre deberán recuperar toda la asignatura.

Conclusiones

Durante esta Unidad Didáctica, se ha pretendido —más que afianzar los conocimientos respecto al Psicoanálisis freudiano de forma memorística— proponer al alumnado nuevas formas de análisis de la actualidad y el mundo que les rodea, logrando quizás una mayor riqueza a la hora de observar distintas corrientes artísticas y mayor bagaje al analizar movimientos sociales actuales, como el LGTBI+, así como la lucha que existe dentro del mismo respecto a la despatologización. Respecto al uso de la cultura popular a la hora de explicar el contenido para el desarrollo de una metodología basada en el aprendizaje significativo, pudimos observar que la mayoría de los alumnos, excepto aquellos que faltaron a las clases, sí se manifestaron mucho más ilusionados por el tema, lo que facilitó por su parte hablar sobre el mismo con mucha más elocuencia. En este sentido, creemos que sí se pudo trabajar la taxonomía de Bloom en cuanto reflexión y creación de un texto crítico sin necesidad del uso de la memoria, centrándonos más en el entendimiento. Los alumnos que faltaron a clase, por su parte, sí presentaron dificultades a la hora de desarrollar los conceptos trabajados, quizás debido a que no se pudieron trabajar niveles inferiores del conocimiento. Si bien nos encontramos en una etapa de transición normativa, esta Unidad Didáctica, como pudimos apreciar, podría ser utilizada en este nuevo contexto, realizando las oportunas adaptaciones respecto a la atención a la diversidad.

Bibliografía:

- Álava Alcívar, M. A.; y Álava Alcívar, J. L. (2019). Los Mecanismos de defensa: una comparación teleológica entre Sigmund y Anna Freud. *Perspectivas*, (14), 1-12.
- Alonso García, J. I. (2012). *Psicología*, segunda edición. Mc Graw Hill.
- Aranda Torres, C. (2018). *Introducción a la estética contemporánea*. Almería.
- Badia Solé, M.; Gisber Cervera, M. (2013). Categorización a partir de la taxonomía de Bloom (1956). Diseño de una pauta para clasificar actividades incluidas en cursos de contenido TIC.
- Barnes, J.; McRobbie, H.; Dong, C. Y.; Walker, N.; y Hartmann-Boyce, J. (2019). Hypnotherapy for smoking cessation. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6).
- Benavides, L. E. F. (2014). *Claves de lo siniestro en el cine de Stanley Kubrick* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=100380>
- Brenifier, O. (2006). El arte y lo bello
- Cabrera Espinosa, C. (2020). The beautiful, the sublime and the sinister in “Fragmento de un diario”, por Amparo Dávila. *Valenciana*, 13(26), 7-13.
- Cabrera, E. A. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 209-220.
- Colombo, E. (2003) ¿Qué es un objeto “interno”? *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*. 2003 (013). Extraído de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000230>
- Conde, A. C. (2015). ¿De qué es síntoma el ángel de la historia descrito por Benjamin? *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (65), 53-61.
- Connors, M. H.; Barnier, A. J.; Coltheart, M.; Langdon, R.; Cox, R. E.; Rivolta, D.; y Halligan, P. W. (2014). Using hypnosis to disrupt face processing: mirrored-self misidentification delusion and different visual media. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 361.

- Correa Sierra, L. (2013). La homosexualidad femenina desde Freud para Dummies. *Revista Electrónica Psyconex*, 5(8).
- Crisol, E. (coord.); Amber, D.; Barrero, B; Lina Higuera, M^a; Hinojosa, E. F.; Martínez, E.; Morales, A; Olmo, M; Pedrosa, B.; Quirante, M^a R.; y Romero, A. (2015). Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje. En Domingo, J., y Pérez, M. (Ed.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica. Madrid: editorial Pirámide*.
- Cueva Núñez, J. E. (2011). Parálisis del Sueño. *Synapsis*, 3(2), 14-18.
- Dörr Zegers, O. (2009). Eros y Tánatos. *Salud mental*, 32(3), 189-197. Extraído de <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3203/sm3203189.pdf>
- Echevarría Pérez, R. (2007). Contra el psicoanálisis: confusiones, tópicos y críticas. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 51-66.
- Ernst Jentsch, E. (1906). On the Psychology of the Uncanny. Extraído de http://www.art3idea.psu.edu/locus/Jentsch_uncanny.pdf
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*.
- Figueroa, G. (2014). Freud, Breuer y Aristóteles: catarsis y el descubrimiento del Edipo. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 52(4), 264-273.
- Freud Museum London (2016). *Sigmund Freud: Una vida dedicada al psicoanálisis*. Google. Extraído de <https://artsandculture.google.com/exhibit/sigmund-freud-una-vida-dedicada-al-psicoan%C3%A1lisis/NwKiPPoL-bHxLA?hl=es>
- Freud, A. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1899). La interpretación de los sueños. *Freeditorial*. Extraído de <https://freeditorial.com/es/books/la-interpretacion-de-los-suenos>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído de http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/identidad_imaginaria/Tema_III/Sigmound_Freud_Tres_Ensayos_sobre_la_sexualidad.pdf

- Freud, S. (1913). 1914. *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*. En. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. *Obras completas*, 13.
- Freud, S. (1914-1916). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología y otras obras. *Obras completas*, 14.
- Freud, S. (1919A). Lo siniestro. Libro.dot. Extraído de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>
- Freud, S. (1919B). *Lo siniestro*. Epublibre.
- Freud, S. (1920-22). Más allá del principio de placer, psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. *Obras completas*, 18. Extraído de <http://bibliopsi.org/docs/freud/18%20-%20Tomo%20XVIII.pdf>
- Freud, S. (1923-1925). El yo y el Ello y otras obras. *Obras completas*, 19. Extraído de <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
- Freud, S. (1924). *La disolución del complejo de Edipo* (Vol. 2135). NoBooks Editorial.
- Freud, S. (1935, 9 de abril) Letter from Sigmund Freud to the mother of a homosexual man. Extraído de https://artsandculture.google.com/asset/_/0QEgF5UcJfYCcw
- Freud, S. (1979). *La interpretación de los sueños*.
- Freud, S. (2006). *Introducción al psicoanálisis I*. Vitanet, Biblioteca virtual. Extraído de <https://pc2vp.files.wordpress.com/2011/08/introduccionalsicoanalisis.pdf>
- Freud, S. (2010). El poeta y los sueños diurnos. Biblioteca virtual universal. Extraído de <https://biblioteca.org.ar/libros/211753.pdf>
- Fundación Gala-Salvador Dalí. (s.f.). *Salvador Dalí i Domènech*. Recuperado 6 de noviembre, 2019, de <https://www.salvador-dali.org/es/dali/bio-dali/>

- González García, F. (1992). Los mapas conceptuales de JD Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 148-158.
- González Madrid, M. J. (2014). *Surrealismo y saberes mágicos en la obra de Remedios Varo* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 51-65.
- Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns de filosofia*, IV (1) 11-23.
- Guamán Gómez, V. J.; y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223.
- Guivernau, A. (2020). La industria de los videojuegos 'Indie'. *Harvard Deusto business review*, (302), 66-75.
- Herbillon, V. (2016). *Mente y cerebro*, (81) 10-13.
- Huerta Cabrera, Y. V. (2008). El ideal educativo del orador en los prefacios de Séneca el Viejo. *Nova tellus*, 26(2), 223-250.
- Huitt, W., y Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2), 1-5.
- IES Severo Ochoa (2020-2021). Apartados del Plan del Centro. Extraído de <https://iesseverochoa.es/nuestro-centro/plan-del-centro/>
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Extraído de https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Jaramillo, Á. M. (2004). Freud y el estado de la cuestión. Psicología de las masas y análisis del Yo. *Affectio Societatis*, 4(7).
- Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Deporte. (s.f.). *Atención a la diversidad*. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion->

[diversidad/-](#)

[/normativas/listado/2#:~:text=La%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad,de%20facilitar%20la%20adquisici%C3%B3n%20de](#)

- Lebrón Fuentes, Antonio F. (2009). El aprendizaje significativo como herramienta didáctica para la adquisición de vocabulario en la clase de inglés.
- Lopera Echavarría, J. D. (2019). La pulsión en Freud ¿un concepto superado?. *Revista CES Psicología*, 12(3), 133-149. Extraído de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v12n3/2011-3080-cesp-12-03-133.pdf>
- López Cafaggi, C. E. (s.f.). Bosquejos de la desintegración: Gustav Klimt y la secesión de Viena en el ocaso del imperio austrohúngaro.
- López, G. J. (2016). El esfuerzo (drang) y el juego infantil. Su relación con el descubrimiento freudiano de la compulsión de repetición. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires Extraído de <https://www.aacademica.org/000-044/765.pdf>
- López, H. V. (2002). El Pensamiento de Freud en el Contexto de la Filosofía Moderna. *Revista Conceptos*, 1(2), 29-46.
- López, M. (2012). *Principios didácticos en bachillerato*. Revista Publicaciones, 25. Extraído de <https://core.ac.uk/download/pdf/235864785.pdf>
- López-Villar, R. (2019, septiembre). La bruja que existe pero no se ve: la invisibilidad cinematográfica como estrategia generadora de terror, desde Rebeca hasta La bruja de Blair. In *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible* (pp. 434-439). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Malo González, C. (2006). Arte y cultura popular.
- Martínez, A. (2019). Del homosexual misógino a la marica feminista. Aportes para una desidentificación política más allá del Edipo. *Culturales*, 7.
- Maté, D. (2020). Temor y temblor: antes y después del terror cinematográfico en el videojuego. *EU-topias*, 20, 133-146.

- Mendelsohn, A.; Chalamish, Y.; Solomonovich, A.; y Dudai, Y. (2008). Mesmerizing memories: brain substrates of episodic memory suppression in posthypnotic amnesia. *Neuron*, 57(1), 159-170.
- Michelli, M. D. (1966). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid, alianza.
- Miró, E.; Iáñez, M^a A.; y Cano-Lozano, M^a C. (2002). Patrones de sueño y salud. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 301-326.
- Molpeceres Arnáiz, S. (2020). Oscuro interior: lo siniestro freudiano y sus raíces románticas. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (34), 32-51.
- Moreira, M. A.; Caballero, M. C.; y Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16.
- Nilo rodríguez Corra, H. (2007). Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 1(2).
- Noriega Marra, M. I. (2020). Egon Schiele: El cambio de pensamiento del modernismo vienés a través de las artes visuales.
- Ocampo Bedoya, S.; Arenas Yopez, A. y Felipe Ríos, A. (2010). De lo inconsciente al ello: cambio de tónica. *Revista Electrónica Psyconex*, 2(3).
- Orgilés, M. (2020). ¿Está afectando la pandemia a la salud mental de nuestros hijos? *Mente y cerebro*, (103) 24-27.
- Oriol Anguera, A. (1999). Para entender a Freud. Instituto Politécnico Nacional.
- Palacio Ortiz, J. D., Londoño Herrera, J. P., Nanclares Márquez, A., Robledo Rengifo, P., y Quintero Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 49 (4), octubre-diciembre 2020, 279-288.
- Pizarro, R.; Testa, O.; Camiletti, P.; y Ascheri, M. E. (2020). Dispositivos móviles para la educación en colegios de nivel secundario. In *XXII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2020, El Calafate, Santa Cruz)*.

- Proyecto de innovación docente Aula virtual de psicología (2006/2009). *El psicoanálisis*. Universidad de Granada. Extraído de https://www.ugr.es/~aula_psi/Psicoanalisis.htm
- Quelart, R. (2020, 13 de marzo). La venta de portátiles se dispara hasta en un 60% aupada por el teletrabajo. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/economia/20200313/474100271031/venta-portatiles-aumenta-teletrabajo-coronavirus.html>
- Ramírez, J. (2008). *Psicología*. Almadraba.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.
- Redacción (2020, 07 de septiembre). *¿Cuándo empieza el colegio en España? Fechas de todas las comunidades*. El Periódico. Extraído de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200907/cuando-empieza-colegio-espana-2020-comunidades-8102472>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigación i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Extraído de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Rosenfeld, E. (2015). The threads of psychoanalytic filiations, or: psychoanalysis taking effect.
- Roudinesco, E. (2015). *Sigmund Freud: En su tiempo y el nuestro*. Debate.
- Ruse, M. (1983). La revolución darwiniana. *Madrid: Alianza*.
- Santamaría Blasco, L. (2013). *¿Qué me pasa doctor Freud?: una aproximación a lo siniestro en el arte y la cybercultura, y un epilogo gótico contemporáneo*.
- Schmidt, B.; Hecht, H.; Naumann, E.; y Miltner, W. H. R. (2017). The Power of mind: Blocking visual perception by hypnosis. *Scientific reports*, 7(1), 1-7.
- Serraller, F. C. (2014). *El arte contemporáneo*. Taurus.

- Seyama, J. I., y Nagayama, R. S. (2007). The uncanny valley: Effect of realism on the impression of artificial human faces. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 16(4), 337-351.
- Tarrida, C. (2005). El concepto de lo siniestro en Freud. *Seminario de Investigación de la Tétrada de la Sección Clínica de Barcelona*. Extraído de <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=190&rev=27&pub=1>
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica de España
- Tres ensayos de teoría sexual (1909). http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/identidad_imaginaria/Tema_III/Sigmound_Freud_Tres_Ensayos_sobre_la_sexualidad.pdf
- Trías, E. (2011). *Lo bello y lo siniestro*.
- Vallori Ballester, V. (2014). Meaningful learning in practice. *Journal of education and human development*, 3(4), 199-209.
- Whitebook, J. (2017). *Freud: An intellectual biography*. Cambridge University Press.
- Yvars, J. F. (2007). *Marcuse, La dimensión estética: Crítica de la ortodoxia marxista*. Biblioteca nueva.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). COVID-19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios. Fundación Cotec para la Innovación. Extraído de <https://online.flippingbook.com/view/967738/>

Medios audiovisuales

- Adelstein, M. (2005-2017). *Prison Break*. FOX. [serie de televisión].
- Araki, T. (2013). *Shingeki no Kyojin 進撃の巨人*. [serie de televisión].
- Benioff, D. (2011-2019) *Game of Thrones*. HBO [serie de televisión].
- Cawthon, S. (2014) *Five Nights at Freddy's* [videojuego].
- Darabont, F. (2010). *The Walking Dead* [serie de televisión].
- De Palma, B. (1976). *Carrie* [película].
- DVloper (2017). *Granny* [videojuego].
- Ellis, D. R. (2009). *El destino final 3D* [película].
- Epstein A. S. y Green J. (1990). *It* [miniserie].
- Frey, C. (2019). Get tf out of my way type way. *Youtube*. Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=foEDLiSNbAY>
- Furudate, H. (2012-2020). *Haikyū!!* [cómic].
- Hadley, M. J. (2002). *Slender: The Eight Pages*. Parsec Productions [videojuego].
- Heller, B. (2008-2015). *The Mentalist*. CBS. [serie de televisión].
- Hitchcock, A. (1940). *Rebecca* [película].
- Hitchcock, A. (1960). *Psycho* [película].
- Holland, T. (1988). *Child's Play* [película].
- Isayama, H. (2009). *Shingeki no Kyojin 進撃の巨人*. [cómic].
- King, S. (1974). *Carrie* [novela].
- Kubrick, S. (1980). *The Shining* [película].
- Lyons, S. A.; Catlin S.; Shiban, J.; Gould, P.; Mastras, G.; Schnauz, T.; Bernstein, M.; Mercer, D.; Cranston, B.; Walley-Beckett, M., Moore, K. Patty, L. (2008-2013). *Breaking Bad* [serie de televisión].
- Mikami, S. (1996). *Resident Evil*. Capcom [videojuego].
- Mitsunaka, S. (2014). *Haikyū!!*. Production I.G. [serie de televisión].
- Muschietti, A. (2017). *It* [película].
- Peele, J. (2019). *Nosotros* [película].
- Plec, J. (2009-2017) *The Vampire Diaries* [serie de televisión].

- Utsumi, H. (2021). *SK8 the Infinity* [serie de televisión].
- Vanaman, S. (2012). *The Walking Dead*. Telltale Games [videojuego].
- Wan, J. (2014). *Saw* [película].
- Wingard, A. (2016). *Blair Witch* [película].

Imágenes

- Africa Studio (s.f.), Bebé sentado sobre fondo blanco. Shutterstock, [archivo de imagen]. Extraído de <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/baby-sitting-on-white-background-529610095>
- Alinepiba (s.f.). *Abuelita*. Pixabay. [archivo de imagen]. Extraído de <https://pixabay.com/es/illustrations/abuelita-caperucita-roja-partido-729079/>
- Anónimo (1957). Anna Freud, dochter van Sigmund Freud, psychoanalyticus op Congres te Parijs, 30-7-1957 [archivo de imagen]. *Wikipedia*. Extraído de https://es.wikipedia.org/wiki/Anna_Freud#/media/Archivo:Anna_Freud_1957.jpg
- Halberstadt, M (1921). Photographic portrait of Sigmund Freud, signed by the sitter ("Prof. Sigmund Freud"). [Archivo de imagen]. *Wikipedia*
- Jastrow (2006). Busto de Aristóteles de Lisipo (ca. 330 a.C.) [Archivo de imagen]. *Wikipedia*.
- S.A. (s.f.). How Does Staying Positive Help You for Sleep Apnea. Livpure sleep blog. [archivo de imagen]. Extraído de <https://blog.livpuresleep.com/how-does-staying-positive-help-you-for-sleep-apnea/>
- Talamantes, E. (2008). Gráfica de la teoría del es: Valle Inexplicable de Masahiro Mori. Remasterizada [archivo de imagen]. *Wikipedia*. Extraído de https://es.wikipedia.org/wiki/Valle_inquietante#/media/Archivo:Valle_inexplicable2.gif

Normativa y recursos de la U.D.

Normativa de la UDI

- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 58, 18 de mayo de 2002. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/d3.pdf>
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 118, 23 de junio de 2003. Extraído de [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/3dd2c942-8e36-44da-8316-7c98f961eef0/ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20DIVERSIDAD%20%3E%20EDUCACI%C3%93N%20COMPENSATORIA%20\(decreto167_2003%20N EE%20desfavorecidos.pdf\)](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/3dd2c942-8e36-44da-8316-7c98f961eef0/ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20DIVERSIDAD%20%3E%20EDUCACI%C3%93N%20COMPENSATORIA%20(decreto167_2003%20N EE%20desfavorecidos.pdf))
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- La Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7002.

- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, de 28 de junio de 2016. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 145, de 29 de julio de 2016, 220-544.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.

Normativa del nuevo contexto

- Decreto 183/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y el Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 221, del 16 de noviembre del 2020. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/221/6>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Extraído de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Boletín Extraordinario

número 7, del 18 de enero de 2021. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/2>

- Aclaración de 3 de mayo de 2021 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021 para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/aclaracion-de-3-de-mayo-de-2021-de-la-direccion-general-de-ordenacion-y-evaluacion-educativa-relativa-a-los-programas-1m8zddkvrwjg>

Anexos:

Legislación

Elementos transversales del currículum

Según el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, se considerará necesario fomentar el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia. Además, se destaca la importancia del aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos, la pluralidad, los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los seres humanos, el respeto y consideración a las víctimas de terrorismo, el respeto al Estado de Derecho, y el rechazo a la violencia terrorista o cualquier tipo de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. También se determina la incorporación de elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 6 del decreto 110/2016, de 14 de junio, el currículum de las materias de Bachillerato incluirá de manera transversal los siguientes elementos:

- «a) El respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.

c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.

f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.

g) El perfeccionamiento de las habilidades para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

h) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.

i) La promoción de los valores y conductas inherentes a la convivencia vial, la prudencia y la prevención de los accidentes de tráfico. Asimismo, se tratarán temas relativos a la protección ante emergencias y catástrofes.

j) La promoción de la actividad física para el desarrollo de la competencia motriz, de los hábitos de vida saludable, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la dieta equilibrada y de la alimentación saludable para el bienestar individual y colectivo, incluyendo conceptos relativos a la educación para el consumo y la salud laboral.

k) La adquisición de competencias para la actuación en el ámbito económico y para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas, la aportación al crecimiento económico desde principios y modelos de desarrollo sostenible y utilidad social, la formación de una conciencia ciudadana que favorezca el cumplimiento correcto de las obligaciones tributarias y la lucha contra el fraude, como formas de contribuir al sostenimiento de los servicios públicos de acuerdo con los principios de solidaridad, justicia, igualdad y responsabilidad social, el fomento del emprendimiento, de la ética empresarial y de la igualdad de oportunidades.

l) La toma de conciencia y la profundización en el análisis sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el

agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida».

Por otro lado, los elementos transversales de la asignatura de Psicología deben ayudar:

«...al conocimiento de las propias emociones, incidiendo en el contenido transversal relativo a la educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, la autoestima y el auto concepto como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, y la promoción del bienestar, de la seguridad y la protección de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, se potencia el elemento trasversal referido a los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, así como el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad, por cuanto la psicología estudia, desde el respeto a la diversidad, la variedad de comportamientos humanos dependientes de distintos patrones físicos, biológicos y/o culturales»⁴⁵.

Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: Objetivos de Bachillerato

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

«a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

⁴⁵ Esto se aplica de la misma forma en la Orden de 15 de enero de 2021 y la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato.

- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) 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.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial».

Artículo 3. del Decreto 110/2016, de 14 de junio: Objetivos de Bachillerato en Andalucía

Sumado a lo anterior, en Andalucía se contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

«a) El respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.

c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.

f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.

g) El perfeccionamiento de las habilidades para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

h) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.

i) La promoción de los valores y conductas inherentes a la convivencia vial, la prudencia y la prevención de los accidentes de tráfico. Asimismo, se tratarán temas relativos a la protección ante emergencias y catástrofes.

j) La promoción de la actividad física para el desarrollo de la competencia motriz, de los hábitos de vida saludable, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la dieta equilibrada y de la alimentación saludable para el bienestar individual y colectivo, incluyendo conceptos relativos a la educación para el consumo y la salud laboral.

k) La adquisición de competencias para la actuación en el ámbito económico y para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas, la aportación al crecimiento económico desde principios y modelos de desarrollo sostenible y utilidad social, la formación de una conciencia ciudadana que favorezca el cumplimiento correcto de las obligaciones tributarias y la lucha contra el fraude, como formas de contribuir al sostenimiento de los servicios públicos de acuerdo con los principios de solidaridad, justicia, igualdad y responsabilidad social, el fomento del emprendimiento, de la ética empresarial y de la igualdad de oportunidades.

l) La toma de conciencia y la profundización en el análisis sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida».

Tablas

Rúbricas

criterio	Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Bien (2)	Muy bien (3)	Excelente (4)	Puntos
Contenidos (CCL, CEC, CMCT) 33%	No se habla o no comprende los conceptos ideas o contenidos de la asignatura y estos no tienen ningún tipo de desarrollo.	Se habla o comprende algunos conceptos, ideas o contenidos de la asignatura, pero no tienen ningún desarrollo.	Comprende el tema de forma suficiente y algunos conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero otros o no se mencionan o no se explican.	Comprende el tema y la mayoría de conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero hay algún fallo o no se desarrollan del todo.	Comprende el tema con precisión y todos los conceptos, ideas o contenidos se mencionan y desarrollan en su justa medida.	
Respeto y empatía (CSC) 33%	Muestra faltas de respeto o desprecio hacia sus compañeros y/o el profesor siempre y no se disculpa.	Mostraba faltas de respeto constantes, pero se ha disculpado por ello.	Ha mostrado alguna falta de respeto, pero no ha vuelto a ocurrir.	Ha podido existir algún conflicto, pero lo ha resuelto a través del diálogo y jamás ha mostrado faltas de respeto.	Nunca ha mostrado faltas de respeto y ayuda a sus compañeros durante la clase.	
Participación en clase (CSC, SIE, CCL) 33%	Interrumpe la clase, no presta atención o no participa en las actividades. Siempre tiene este comportamiento y no muestra mejora.	Participa en las actividades, aunque alguna vez ha interrumpido la clase o suele no prestar atención	Participa ocasionalmente en las actividades, no interrumpe y a veces presta atención	Presta atención, participa ocasionalmente y respeta el turno de todos y el proseguir de la lección.	Presta atención, toma apuntes, participa voluntariamente en clase, trata con respeto a sus compañeros y respeta el turno de todos	
	Total:		8	Puntuación del alumno:		

Tabla 6. Evaluación de la actividad final (prueba escrita)						
Criterio	Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Bien (2)	Muy bien (3)	Excelente (4)	P.
Contenidos (CCL, CEC, CMCT) 20%	No se habla o no comprende los conceptos ideas o contenidos de la asignatura y estos no tienen ningún tipo de desarrollo.	Se habla o comprende algunos conceptos, ideas o contenidos de la asignatura, pero no tienen ningún desarrollo.	Comprende el tema de forma suficiente y algunos conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero otros o no se mencionan o no se explican.	Comprende el tema y la mayoría de conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero hay algún fallo o no se desarrollan del todo.	Comprende el tema con precisión y todos los conceptos, ideas o contenidos se mencionan y desarrollan en su justa medida.	
Desarrollo de las cuestiones (CCL, CD, SIE) 20%	No se desarrolla ninguna idea o las definiciones son completamente dispares o erróneas. No se esmera en explicar. Copia literalmente los apuntes o páginas de internet, sin reflexión.	Se desarrolla alguna idea, pero algunas definiciones son completamente dispares o erróneas. A veces, no se esmera en explicar. En ocasiones, copia literalmente los apuntes o páginas de internet, sin reflexión.	Se desarrollan las ideas lo suficiente, pero con las mismas palabras que los apuntes y sin reflexión.	Se desarrollan las ideas correctamente, pero con las mismas palabras que los apuntes y sin reflexión.	Se desarrollan las ideas correctamente, con las propias palabras. Busca información en internet que complete los contenidos, pero los desarrolla.	
Organización de ideas (CCL) 20%	Es difícil identificar las ideas principales. Las secundarias no poseen ningún tipo de relación o conexión entre sí.	Identifica algunas ideas principales y algunas secundarias, pero falta mejorar la relación o conexión entre las mismas.	Identifica las ideas principales, aunque la extracción de las secundarias debe mejorar. Puede mejorarse la conexión entre las ideas.	Las ideas principales aparecen, pero no de forma destacada, las secundarias están ordenadas de mayor a menor importancia y conectadas entre sí.	Las ideas principales aparecen de forma destacada, las secundarias están ordenadas de mayor a menor importancia y conectadas entre sí, facilitando la lectura.	
Niveles de pensamiento y confección de contenido (CCL, SIE, CPAA) 20%	No trabaja ni niveles de pensamiento LOST ni HOST.	Trabaja algunos niveles de pensamiento inferiores, aunque no en su plenitud, y no trabaja niveles de pensamiento superiores.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, pero no trabaja niveles de pensamiento superiores.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, utilizando su conocimiento para emitir conclusiones en función de lo que conoce, aunque no realiza críticas o genera nuevo contenido.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, utilizando su conocimiento para emitir conclusiones en función de lo que conoce, realizando críticas y generando nuevo contenido.	
Cohesión y Coherencia (CCL) 20%	El texto no posee coherencia ni cohesión. Se repiten continuamente conceptos y no se hace uso de conectores.	El texto no posee coherencia ni cohesión en su mayoría de partes. En más de tres ocasiones se repiten conceptos sin necesidad. No se hace uso de conectores.	El texto posee coherencia y cohesión, pero es mejorable. En menos de dos ocasiones se repiten conceptos sin necesidad, pero no son esenciales. Se puede mejorar el uso de conectores.	El texto posee coherencia y cohesión, aunque hay algún fallo.	El texto posee coherencia y cohesión, Se habla de los conceptos en su justa medida y se hace un correcto uso de los conectores.	
Faltas de ortografía	Las faltas de ortografía restan 1 punto.					
	Puntuación por ejercicio: 20		P. total: 60		P. del alumno:	

Tabla 7. Evaluación de la actividad de recuperación						
Criterio	Insuficiente (0)	Suficiente (1)	Bien (2)	Muy bien (3)	Excelente (4)	P.
Contenidos (CCL, CEC, CMCT) 20%	No se habla o no comprende los conceptos ideas o contenidos de la asignatura y estos no tienen ningún tipo de desarrollo.	Se habla o comprende algunos conceptos, ideas o contenidos de la asignatura, pero no tienen ningún desarrollo.	Comprende el tema de forma suficiente y algunos conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero otros o no se mencionan o no se explican.	Comprende el tema y la mayoría de conceptos, ideas o contenidos se desarrollan adecuadamente, pero hay algún fallo o no se desarrollan del todo.	Comprende el tema con precisión y todos los conceptos, ideas o contenidos se mencionan y desarrollan en su justa medida.	
Desarrollo de las cuestiones (CCL, CD, SIE) 20%	No se desarrolla ninguna idea o las definiciones son completamente dispares o erróneas. No se esmera en explicar. Copia literalmente los apuntes o páginas de internet, sin reflexión.	Se desarrolla alguna idea, pero algunas definiciones son completamente dispares o erróneas. A veces, no se esmera en explicar. En ocasiones, copia literalmente los apuntes o páginas de internet, sin reflexión.	Se desarrollan las ideas lo suficiente, pero con las mismas palabras que los apuntes y sin reflexión.	Se desarrollan las ideas correctamente, pero con las mismas palabras que los apuntes y sin reflexión.	Se desarrollan las ideas correctamente, con las propias palabras. Busca información en internet que complete los contenidos, pero los desarrolla.	
Organización de ideas (CCL) 20%	Es difícil identificar las ideas principales. Las secundarias no poseen ningún tipo de relación o conexión entre sí.	Identifica algunas ideas principales y algunas secundarias, pero falta mejorar la relación o conexión entre las mismas.	Identifica las ideas principales, aunque la extracción de las secundarias debe mejorar. Puede mejorarse la conexión entre las ideas.	Las ideas principales aparecen, pero no de forma destacada, las secundarias están ordenadas de mayor a menor importancia y conectadas entre sí.	Las ideas principales aparecen de forma destacada, las secundarias están ordenadas de mayor a menor importancia y conectadas entre sí, facilitando la lectura.	
Niveles de pensamiento y confección de contenido (CCL, SIE, CPAA) 20%	No trabaja ni niveles de pensamiento LOST ni HOST.	Trabaja algunos niveles de pensamiento inferiores, aunque no en su plenitud, y no trabaja niveles de pensamiento superiores.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, pero no trabaja niveles de pensamiento superiores.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, utilizando su conocimiento para emitir conclusiones en función de lo que conoce, aunque no realiza críticas o genera nuevo contenido.	Relaciona ideas y observa estas relaciones, utilizando su conocimiento para emitir conclusiones en función de lo que conoce, realizando críticas y generando nuevo contenido.	
Cohesión y Coherencia (CCL) 20%	El texto no posee coherencia ni cohesión. Se repiten continuamente conceptos y no se hace uso de conectores.	El texto no posee coherencia ni cohesión en su mayoría de partes. En más de tres ocasiones se repiten conceptos sin necesidad. No se hace uso de conectores.	El texto posee coherencia y cohesión, pero es mejorable. En menos de dos ocasiones se repiten conceptos sin necesidad, pero no son esenciales. Se puede mejorar el uso de conectores.	El texto posee coherencia y cohesión, aunque hay algún fallo.	El texto posee coherencia y cohesión, Se habla de los conceptos en su justa medida y se hace un correcto uso de los conectores.	
Faltas de ortografía	Las faltas de ortografía restan 1 punto.					
	Puntuación por ejercicio: 20		P. total: 60		P. del alumno:	

Contenidos y bloques

Tabla 2. Contenidos (desde el punto de vista de los bloques del Real Decreto 1105/2014)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. La psicología como ciencia		
3. La influencia de Freud en la ciencia	CE. 1. Entender y apreciar la especificidad e importancia del conocimiento psicológico, como ciencia que trata de la conducta y los procesos mentales del individuo, valorando que se trata de un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la investigación y la innovación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las aportaciones del psicoanálisis al ámbito científico. 2. Conoce los mecanismos de defensa de Anna Freud, extrae conclusiones, las emite y argumenta las razones de su relación con la cultura popular y uno mismo. 3. Conoce metodologías como la catárquica, así como su aplicabilidad en distintos ámbitos, discerniendo en cuáles resulta útil o no.
	CE. 2. Reconocer y expresar las aportaciones más importantes de la Psicología, desde sus inicios hasta la actualidad, identificando los principales problemas planteados y los avances científicos acontecidos en relación a Freud.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las aportaciones del psicoanálisis que, actualmente, han sido revisadas en el ámbito científico.

Bloque 2. Identidad personal

<p>1. Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente.</p>	<p>C.E. 1. Define y utiliza conceptos como conciencia, inconsciencia, desarrollo y psicoanálisis.</p>	<p>1. Conoce los conceptos principales del psicoanálisis freudiano relacionados con la identidad como el nivel de integración y cohesión del <i>self</i>.</p> <p>2. Utiliza su iniciativa para exponer sus conclusiones sobre el tema de forma argumentada.</p>
<p>2. Lo siniestro, influencia freudiana en las vanguardias y el sueño</p>	<p>C. E. 2. Define y utiliza conceptos como lo siniestro o el juego.</p>	<p>1. Conocer los conceptos principales del psicoanálisis freudiano en relación con lo siniestro y el juego.</p> <p>2. Extrae conclusiones y relaciona los conceptos de lo siniestro y el juego con la realidad.</p> <p>3. Reúne conocimientos sobre la cultura popular, los incorpora a las ideas de Freud y emite conclusiones, argumentando las razones.</p> <p>4. Analiza medios audiovisuales en relación con conceptos como lo siniestro o el juego, así como los procesos de creación.</p>

Bloque 5. La construcción del ser humano. Motivación, personalidad y afectividad.

<p>1. Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente.</p>	<p>C.E.1. Conocer las teorías freudianas que existen sobre la maduración del individuo.</p>	<p>1. Identifica y aprecia la importancia de la maduración del individuo.</p>
	<p>C. E. 2. Valorar la importancia de la motivación desde un punto de vista freudiano.</p>	<p>1. Conocer los conceptos principales del psicoanálisis freudiano en relación con las pulsiones.</p>
<p>3. La influencia de Freud en la ciencia, la homosexualidad y la mujer</p>	<p>C.E.3. Conoce la terminología sobre el inconsciente, los sueños y la hipnosis</p>	<p>1. Diserta sobre la compleja relación entre la función de la conciencia y los procesos inconscientes, analizando algunos, como los sueños o la hipnosis.</p> <p>2. Extrae conclusiones sobre la real aplicación de las teorías de Freud en la actualidad en relación con la interpretación de sueños y la hipnosis.</p>
<p>2. Lo siniestro, influencia freudiana en las vanguardias y el sueño</p>	<p>C.E.4. Define y utiliza conceptos como lo siniestro o el juego.</p>	<p>1. Describe emociones primarias como el miedo, secundarias como la ansiedad (o angustia) o el terror y las emociones autoconscientes (como la culpa o vergüenza) desde el punto de vista freudiano.</p>

Actividades y desarrollo de las clases

Sesión 1: Conceptos básicos sobre Freud: el inconsciente e influencia freudiana en las vanguardias

Actividad 1.1. ¿Qué os suena del psicoanálisis?

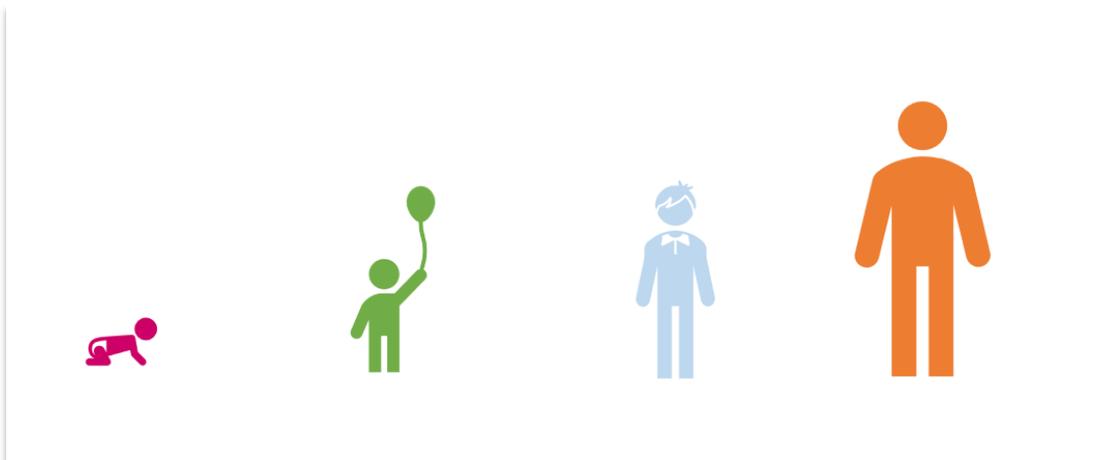
¿Qué os suena del *psicoanálisis*?

The screenshot shows the Real Academia Española dictionary website. At the top, there is the logo of the Real Academia Española and the logo of the Fundación "la Caixa". Below the logos, there is a navigation bar with the text "Diccionario de la lengua española Edición del Tricentenario Actualización 2020". In the center, there is a search bar with the text "Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la" and a dropdown menu set to "por palabras". To the right of the search bar, there is a button labeled "Consultar". Below the search bar, the word "psicoanálisis" is displayed in blue. Underneath, there is a sub-entry "Tb. sicoanálisis." and a note "De psico- y análisis." The main definition is highlighted in yellow: "1. m. Doctrina y método creados por Sigmund Freud, médico austriaco, para investigar y tratar los trastornos mentales mediante el análisis de los conflictos inconscientes." To the right of the text, there is a black and white photograph of Sigmund Freud, signed by the sitter. At the bottom of the page, there is a copyright notice: "Real Academia Española © Todos los derechos reservados".

46

⁴⁶ Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España: Autor; Halberstadt, M (1921). Photographic portrait of Sigmund Freud, signed by the sitter ("Prof. Sigmund Freud"). [Archivo de imagen]. Wikipedia

Actividad 1.2. ¿Cómo es el desarrollo del ser humano desde su infancia a su adultez?



Apartado de la clase magistral 1. ¿Cuáles son las fases del desarrollo del ser humano según Freud?

Fases del desarrollo libidinal según Freud:



Fase pregenital: sin consciencia de uno mismo

- Fase **oral**: en donde trata de controlar los objetos de su alrededor con la boca.
- Fase **anal**: en donde cree que es el único hacedor de realidad.



Fase genital:

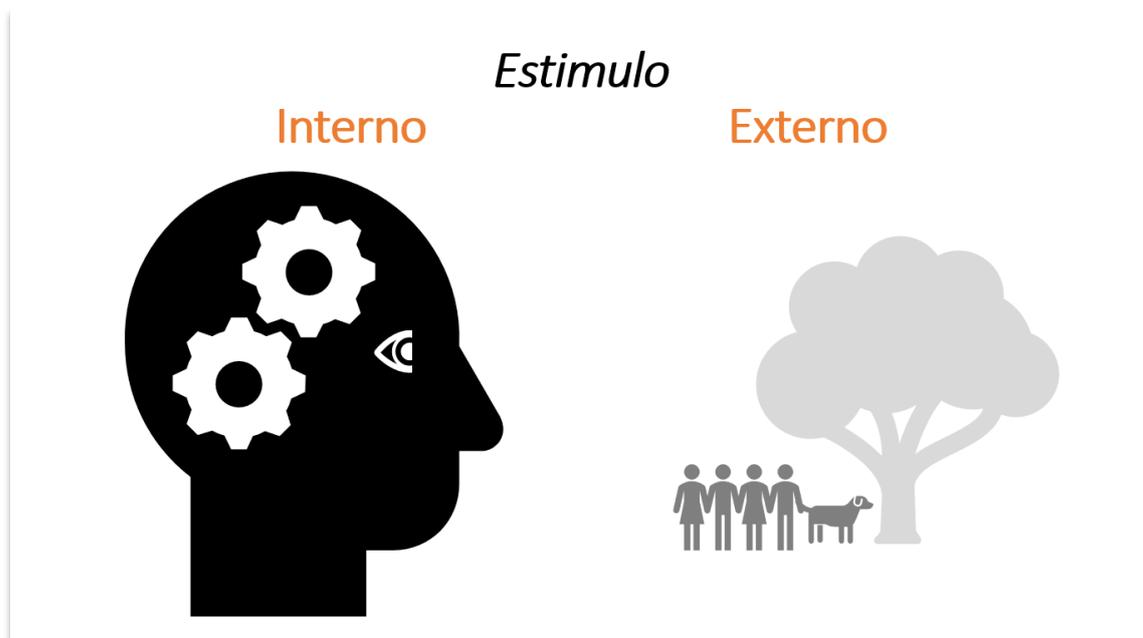
- Fase **fálica**: el individuo se da cuenta de los genitales.
 - **Complejo de Edipo**: deseo de la madre y de acabar con el padre.
 - **Miedo a la castración** (hombre) o **envidia de pene** (mujer)



- Fase de **latencia**: aparición del *ego*, *ello* e *id* y la vergüenza.



- Fase **genital**: pubertad

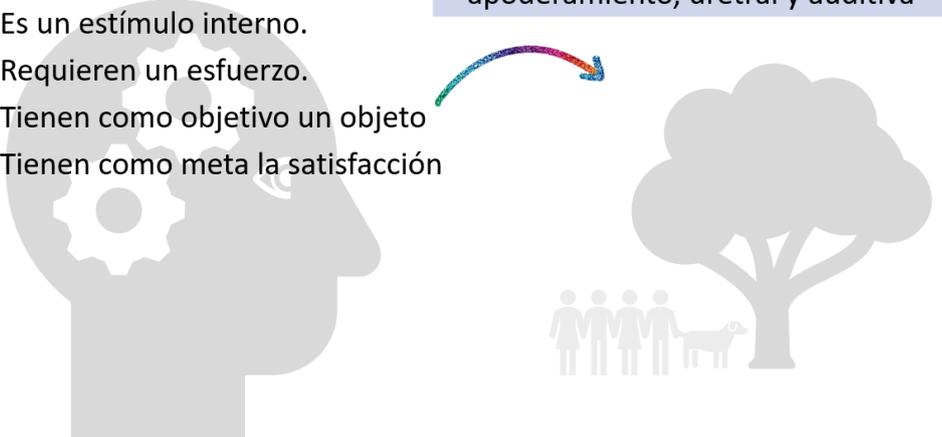


Pulsión: 

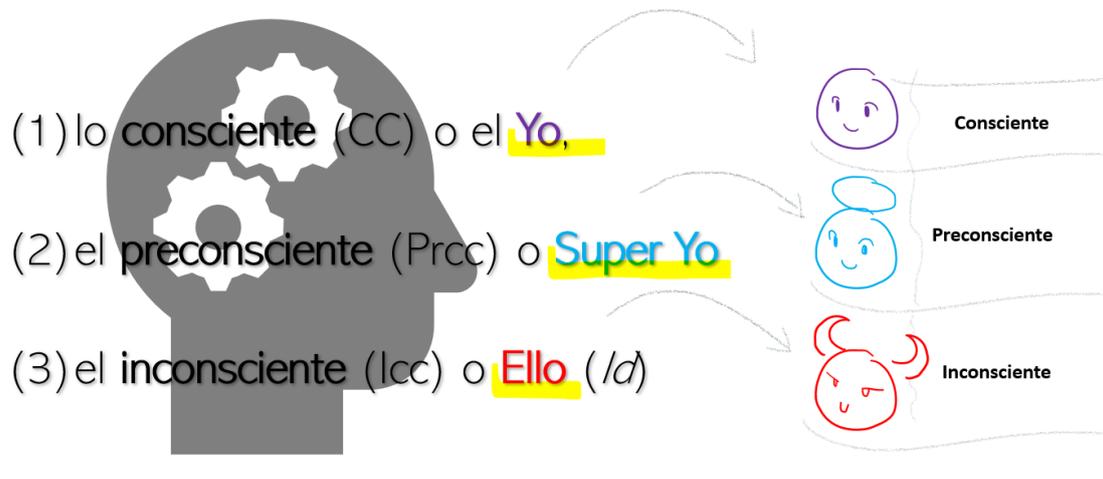
- Es un estímulo interno.
- Requieren un esfuerzo.
- Tienen como objetivo un objeto
- Tienen como meta la satisfacción

Tipos de pulsiones:

- De **autoconservación**: comer, beber...
- De tipo **sexual**: oral, anal, visual, apoderamiento, uretral y auditiva



En el **acto psíquico**, podemos distinguir tres fases o sistemas:



Actividad 2. Qué fases o sistemas del acto psíquico puedes observar en este vídeo⁴⁷



⁴⁷ Frey, C. (2019). Get tf out of my way type way. Youtube. Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=foEDIiSNbAY>

¿Quién es quién?



Actividad 3. Debate. Sobre la normalidad de estos procesos y sus causas

¿Es **normal** tener pulsiones?

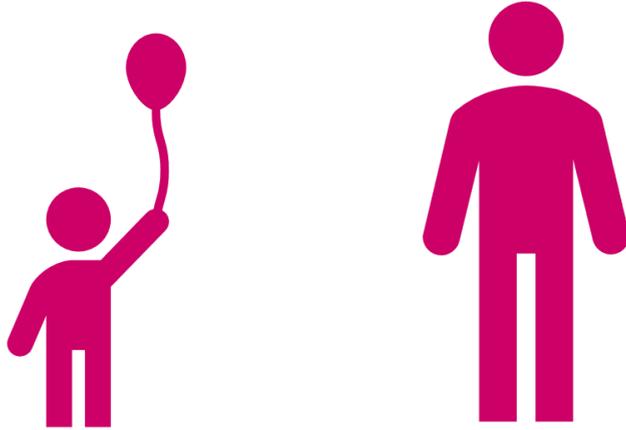
¿Es **malo** reprimir las pulsiones?

¿Es **bueno** reprimir las pulsiones?

¿**Por qué** reprimimos las pulsiones?

Actividad 4. Debate. ¿Cuál creéis que es la diferencia, desde el punto de vista de Freud, entre ambas personas?

¿Cuál creéis que es la diferencia, desde el punto de vista de Freud, entre ambas personas?



Apartado de la clase magistral 2. El arte, la fantasía y el juego infantil

La fantasía y el juego infantil:

-  **Juego feliz:** el niño no reprime lo que fantasea, no se pregunta “qué dirán”, pero luego no lo recuerda.
-  **Juego triste:** el adulto reprime lo que fantasea, se pregunta “qué dirán”.

Juega: con objetos materiales

Fantasía: deseo inmaterial

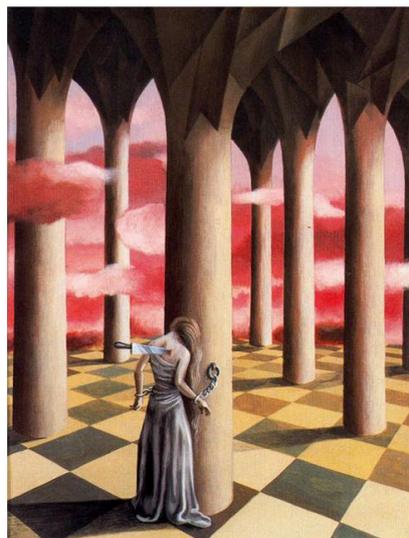
Actividad 5. Analicemos estas imágenes

Influencia en el arte: surrealismo



El gran masturbador (1929).
Salvador Dalí.

Influencia en el arte: surrealismo



Dolor reumático (1948). Remedios
Varo.

El romanticismo y lo sublime

Cementerio de monasterio en la nieve (1817-1819).
Caspar David Friedrich



Sesión 2: Lo siniestro y el sueño

Apartado de la clase magistral 1. Lo siniestro

Lo siniestro

En Alemán: antónimos

Unheimlich

Lo que está destinado a permanecer oculto, secreto.

Heimlich y heimisch

Íntimo, secreto, y familiar, hogareño, doméstico



48

⁴⁸ Africa Studio (s.f.), Bebé sentado sobre fondo blanco. Shutterstock, [archivo de imagen]. Extraído de <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/baby-sitting-on-white-background-529610095>
S.A. (s.f.). How Does Staying Positive Help You for Sleep Apnea. Livpure sleep blog. [archivo de imagen]. Extraído de <https://blog.livpuresleep.com/how-does-staying-positive-help-you-for-sleep-apnea/>

No es lo mismo escuchar a un bebé por la tarde que escucharlo a las tres de la mañana
viviendo solo y sin tener hijos.

Lo familiar



49

Lo familiar

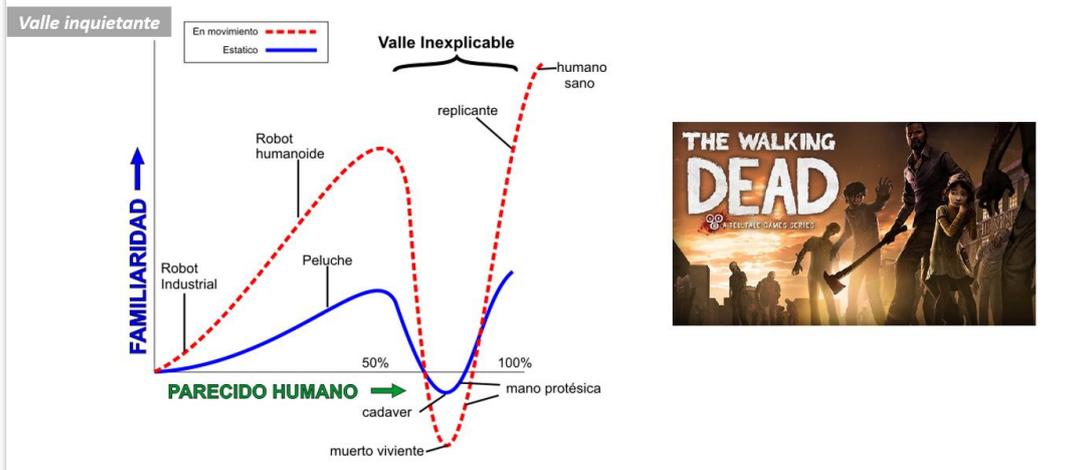


50

⁴⁹ Alinepiba (s.f.). *Abuelita*. Pixabay. [archivo de imagen]. Extraído de <https://pixabay.com/es/illustrations/abuelita-caperucita-roja-partido-729079/>

⁵⁰ DVloper (2017). *Granny* [videojuego].

Objetos que se mueven y parecen tener vida propia



51

La mutilación



52

⁵¹ Talamantes, E. (2008). Gráfica de la teoría del es: Valle Inexplicable de Masahiro Mori. Remasterizada [archivo de imagen]. *Wikipedia*; Vanaman, S. (2012). *The Walking Dead*. Telltale Games [videojuego].

⁵² Wan, J. (2014). *Saw* [película]; Ellis, D. R. (2009). *El destino final 3D* [película].

El doppelgänger



53

Lo siniestro en el cine

• La **angustia**



BLAIR WITCH

• El **miedo**



• El **terror**



54

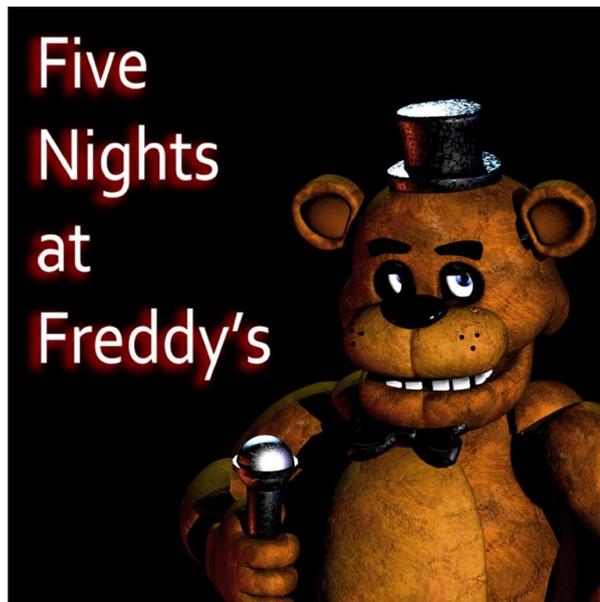
⁵³ Kubrick, S. (1980). *The Shining* [película].

⁵⁴ Wingard, A. (2016). *Blair Witch* [película]; Holland, T. (1988). *Child's Play* [película]; Hitchcock, A. (1960). *Psycho* [película].

Actividad 1. ¿Qué elementos de lo siniestro tienen estas representaciones artísticas?



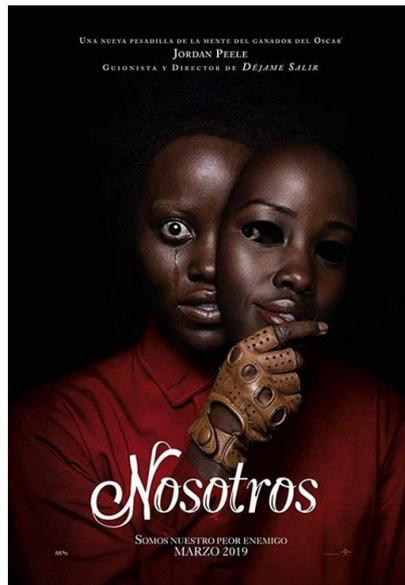
55



56

⁵⁵ Araki, T. (2013). *Shingeki no Kyojin 進撃の巨人*. [serie de televisión].

⁵⁶ Cawthon, S. (2014) *Five Nights at Freddy's* [videojuego].



57

Apartado de la clase magistral 2. La interpretación de los sueños

La interpretación de los sueños

Para Freud, la interpretación psicoanalista serviría como traductora de un lenguaje extraño o ajeno para nosotros a otro mucho más familiar para nuestra comprensión.

⁵⁷ Peele, J. (2019). *Nosotros* [película].

Importancia del sueño en la antigüedad: 

Se distinguían dos especies de sueños:

- **Los verdaderos y valiosos**, enviados al durmiente a título de advertencia o revelación del porvenir,
- **Los vanos, engañosos y fútiles**, cuyo propósito era desorientar al sujeto o causar su perdición.

Freud. La interpretación de los sueños (1899)

Importancia del sueño en la antigüedad: 

• **Sueños influidos por el presente (o pasado)**

- *Enupnia, insomnia*
- *Fantasmata: ej. pesadillas*

• **Sueños que decían el futuro**

1. el oráculo directo, recibido en el sueño (*crhmatismos, oraculum*)
2. la predicción de un suceso futuro (*orama, visio*)
3. el sueño simbólico, con necesidad de interpretación (*oneiros, somnium*)

Gruppe. Mitología griega e historia religiosa. (1897)

Suposiciones sobre los sueños de su época

- Freud cita autores que sugieren que los sueños están vinculados con la **vida diaria** o el **día anterior** o «por la **personalidad** individual, por la edad, el sexo, la posición, el grado de cultura y el género de vida habitual del sujeto, y por los sucesos y enseñanzas de su pasado individual» (Freud, 1899: 7).

Actividad 2. ¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Conocéis ejemplos de cosas que pueden influir en el sueño?

El sueño para Freud:

«El sueño es la realización disfrazada de un deseo reprimido».

Cosas que influyen en el sueño:

1. Estímulo sensorial externo (objetivo) 
2. Estímulo sensorial interno (subjetivo) 
3. Estímulo somático interno (orgánico) 
4. Fuentes de estímulo puramente psíquicas 

Volckelt (pág. 68): «Un compositor soñó que se hallaba dando clase y que al acabar una explicación se dirigía a un alumno preguntándole: '¿Me has comprendido?' El alumno responde a voz en grito: '¡Oh, sí! ¡Orja!' Incomodado por aquella manera de gritar, le manda que baje la voz. Pero la clase entera grita ya a coro: '¡Orja!' Después: '¡Eurjo!' Y, por último, '¡Feuerjo!' (¡Fuego!) En este momento despierta por fin el sujeto, oyendo realmente en la calle el grito de '¡Fuego!'».

«El poder provocador de sueños de las excitaciones sensoriales subjetivas es demostrado principalmente por las llamadas alucinaciones hipnagógicas, que han sido descritas por J. Müller como «**fenómenos visuales fantásticos**», y consisten en **imágenes, con frecuencia muy animadas y cambiantes, que muchos individuos suelen percibir en el período de duermevela anterior al dormir y pueden perdurar durante un corto espacio de tiempo después que el sujeto ha abierto los ojos**. Maury, en quien eran frequentísimas tales alucinaciones, las estudió cuidadosamente, y afirma su conexión y hasta su identidad con las imágenes oníricas, teoría que sostiene también J. Müller».

El sueño para Freud:



«El sueño es la realización disfrazada de un deseo reprimido».

Cosas que influyen en el sueño:

1. Estímulo sensorial externo (objetivo) 
2. Estímulo sensorial interno (subjetivo) 
3. Estímulo somático interno (orgánico) 
4. Fuentes de estímulo puramente psíquicas 

«Caso de una mujer de cuarenta y tres años que durante un largo período de tiempo, en el que **aparentemente gozaba de buena salud, sufría de horribles pesadillas**, y sometida a examen médico, reveló padecer una **enfermedad del corazón**, a la que poco después sucumbió».

Se refiere al acto de **memoria** y el **olvido**:

- Durante el sueño
- Después del sueño

Y lo absurdo del sueño

El sueño para Freud:



Lenguaje

Sueño

Símbolo



Dialecto

Persona

- La **función** general del sueño sería la **realización de deseos del inconsciente**, una **“satisfacción alucinatoria”**

«Así, pues, un sueño no es nunca exclusivamente un proyecto, una advertencia, etc., sino siempre un proyecto o una advertencia que han recibido, merced a un deseo inconsciente, una forma de expresión arcaica y **han sido transformados para servir a la realización de dicho deseo**» (Freud, 2006: 229).

Actividad 3. Debate. ¿Qué creéis que pasa con las pesadillas según Freud?

¿Qué creéis que pasa con las **pesadillas** según Freud?

Las **pesadillas** para Freud:



Sesión 3: La influencia de Freud en la ciencia

Actividad 1. Debate. ¿Qué sensaciones os producen las películas trágicas?

¿Qué sensaciones os producen las *películas trágicas*?

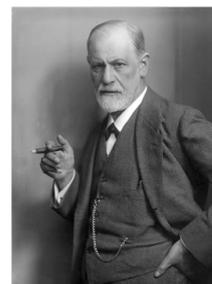
Apartado de la clase magistral 1. La metodología catárquica e hipnosis

La metodología catárquica



Influencia de Aristóteles: *kátharsis* (purificación) de la obra dramática. Mediante la experiencia de la **piEDAD** y el **temor** (*eleos* y *phobos*), los espectadores de la tragedia experimentarían la purificación del alma de esas pasiones.

La **neurosis** sería producida por un **conflicto anterior que ha quedado escondido** y su descubrimiento curaría al enfermo. Puso esto en práctica en su obra *La histeria* de 1895.



58

⁵⁸ Jastrow (2006). Busto de Aristóteles de Lisipo (ca. 330 a.C.) [Archivo de imagen]. Wikipedia; Halberstadt, M (1921). Photographic portrait of Sigmund Freud, signed by the sitter ("Prof. Sigmund Freud"). [Archivo de imagen]. Wikipedia

La hipnosis

Actualmente se concibe como un estado de **concentración profunda** y sugestión, pero **jamás** una **pérdida de la consciencia**.

¿Qué uso hacía Freud de la hipnosis?

La hipnosis

- Efecto de la sugestión en el procesamiento de estímulos visuales.



- Rendimiento 20% peor.
- la amplitud P3b del potencial cerebral relacionado con el evento se redujo aproximadamente en un 37%.

Amarillo, verde, azul, rojo, amarillo, naranja, morado, gris, verde, azul, amarillo, naranja, rojo.

- Mejoró el rendimiento
- Se desactivó la zona del cerebro encargada del lenguaje.

La hipnosis

- El uso de la hipnosis puede interrumpir el procesamiento facial, llegando los participantes a **identificar erróneamente a su yo reflejado**.



Actividad 2. Debate. ¿De qué formas se puede sugestionar a alguien?

¿De qué formas se puede sugestionar a alguien?

Más psicoanalistas aparte de Freud

Abraham Brill, Anna Freud, Donald Winnicott, Erich Fromm, Erik Erikson Ernest Jones, Hanns Sachs, Jacques Lacan, Karen Horney, Karl Abraham, Lou Andreas-Salomé, Marie Bonaparte, Max Eitingon, Melanie Klein, Oskar Pfister, Otto Rank, Paul Federn, Sándor Ferenczi y Wilfred Bion

Destacan igualmente Carl Gustav Jung y Alfred Adler

Actividad 3. Anna Freud. ¿En qué situaciones se podrían dar estos mecanismos de defensa?

Anna Freud (1895-1982)



59

⁵⁹ Anónimo (1957). Anna Freud, dochter van Sigmund Freud, psychoanalyticus op Congres te Parijs, 30-7-1957 [archivo de imagen]. *Wikipedia*. Extraído de https://es.wikipedia.org/wiki/Anna_Freud#/media/Archivo:Anna_Freud_1957.jpg

Mecanismos de Defensa

Negación <i>Negar que algo ha ocurrido en la realidad.</i>	Represión <i>Rechazar de lo que consideramos vergonzoso.</i>
Proyección <i>Atribuir nuestros miedos o deseos a otros.</i>	Desplazamiento <i>Mover las emociones que produce un objeto a otro objeto sustitutivo.</i>
Vuelta contra uno mismo <i>Desplazar emociones contra nosotros.</i>	Sublimación <i>Transformar deseos en actividades socialmente aceptadas.</i>
Formación reactiva <i>Expresar lo contrario a lo que se piensa.</i>	Introyección o identificación <i>Identificar las características de alguien con uno mismo</i>
Conversión <i>Descargar pensamientos por otros medios fisiológicos.</i>	Racionalización <i>Dar razones "lógicas" para justificar un hecho.</i>
Regresión <i>Vuelta a etapas anteriores del desarrollo.</i>	Compensación <i>Tratar de equilibrar lo que considera sus cualidades y deficiencias.</i>

Apartado de la clase magistral 3. Críticas a Freud

Tópicos y críticas a Freud:

- Se dice que el psicoanalista **ve en toda conducta actual un trauma**.
- Se dice que el psicoanalista **se desinteresa por el mundo externo**.
- Se dice que el psicoanalista **ve en todo una motivación sexual**.

Freud: ejemplo de **homofobia** de la época



- Distingue entre:

- **Objeto sexual** (**persona o cosa** hacia la que hay atracción sexual)
- **Meta sexual** (la **acción** hacia la cual presiona o empuja la pulsión)

TODO LO QUE SE SALGA DE LA NORMA: **DESVIADOS**

Freud: ejemplo de **homofobia** de la época



Los "invertidos":

- **Invertidos absolutos** (que actualmente definiríamos como **homosexuales**) cuyo "objeto sexual" es alguien de su mismo sexo;
- **Invertidos anfígenos o hermafroditas psicosexuales** (actualmente, **bisexuales**) cuyo objeto sexual puede pertenecer tanto a su mismo sexo como al otro.
[Narcicismo y complejo de Edipo / los de su época: cerebro (1 o 2 núcleos)]
- **Invertidos ocasionales** (referido a personas que mantendrían alguna **relación espontánea con alguien de su mismo sexo**)

Puntos a favor, cosas que dice respecto a su época:



- La homosexualidad **no es un signo de enfermedad** nerviosa.
- Dice que los invertidos **no son unos degenerados** y que era normal en pueblos “primitivos” y en el pasado (Grecia y Roma).

Puntos en contra, cosas que dice respecto su época:



- **Distingue entre innato y adquirido, pero dice:**

(Aunque también cuestiona que hay heterosexuales que han pasado “traumas” en la niñez y son hetero)



«*En muchos invertidos puede rastrearse una impresión sexual que los afectó en una época temprana de su vida y cuya secuela duradera fue la inclinación homosexual*»



y llega a afirmar que «*la inversión puede eliminarse por vía de sugestión hipnótica, lo cual sería asombroso si se tratara de un carácter innato*»

Críticas a Freud: **machismo**



«Con el paso a la pubertad, la nueva meta sexual asigna a los dos sexos funciones muy diferentes: «el del hombre es más consecuente, y también el más accesible a nuestra comprensión, **mientras que en la mujer se presenta una suerte de involución** [regresión]».

- Envidia de pene

Actividad 1. Debate. ¿Qué está pasando en la actualidad con las personas trans?

¿Qué está pasando en la actualidad con las personas trans?

Sesión 5: Prueba final

Alumno 1

Analiza a este personaje:



Analiza a este personaje según Freud.

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Damon Salvatore? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Damon (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Damon? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (*Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor*). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶⁰ Plec, J. (2009-2017) *The Vampire Diaries* [serie de televisión].

Analiza a este personaje según Freud:



1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Reki? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Reki (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Reki? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (*Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor*). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶¹ Utsumi, H. (2021). *SK8 the Infinity* [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud



62

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Michael Scofield? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Michael Scofield (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Michael Scofield? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (**Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor**). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶² Adelstein, M. (2005-2017). *Prison Break*. FOX. [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud

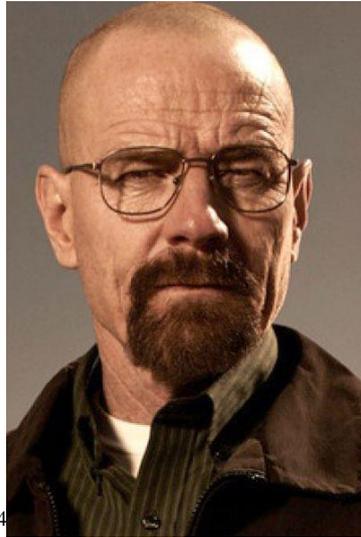


63

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Arya Stark? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Arya Stark (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Arya? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (*Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor*). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶³ Benioff, D. (2011-2019) *Game of Thrones*. HBO [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud



64

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Walter White? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Walter White (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Walter White? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... (**no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación**). Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (**Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor**). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶⁴ Lyons et al (2008-2013). Breaking Bad [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud



1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Levi Ackerman? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Levi (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Levi? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... (**no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación**). Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (**Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor**). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶⁵ Araki, T. (2013). *Shingeki no Kyojin 進撃の巨人*. [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud



1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Kenma Kozume? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Kenma (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Kenma? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... (**no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación**). Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (**Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor**). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶⁶ Mitsunaka, S. (2014). *Haikyū!!*. Production I.G. [serie de televisión].

Analiza este personaje según Freud



67

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra Patrick Jane? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso de Patrick Jane (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de Patrick Jane? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con la serie? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (**Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor**). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

⁶⁷ Heller, B. (2008-2015). *The Mentalist*. CBS. [serie de televisión].

Examen para alumnos que no indicaron sus preferencias al no ir a clase

Analiza un personaje según Freud

1. ¿Cuáles de los mecanismos de defensa de Anna Freud que muestra tu personaje? Define cada mecanismo que utilices y argumenta el por qué crees que es así en el caso que has escogido (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
2. Define los conceptos de Ego, super yo y ello de Freud ¿Cuáles son los deseos o miedos de tu personaje? (*hazlo en unas 4-7 líneas*).
3. ¿Con qué otras ideas, relacionadas con Freud, podrías vincular con ese personaje? Por ejemplo: lo siniestro, la hipnosis, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas. (*Mínimo: medio folio / máximo: tres. Cuantas más ideas desarrolles mejor*). [PD: si no encuentras relación, háblame de una serie en la que encuentres alguna similitud].

Parte del examen de recuperación que nos correspondía para los alumnos que no fueron a clase

Analiza un personaje según Freud

Trata de definir primero los conceptos de Freud y luego introduce tus ideas.

1. ¿Qué ideas, relacionadas con Sigmund o Anna Freud, podrías vincular con ese personaje? Por ejemplo: lo siniestro, el inconsciente, la hipnosis, los mecanismos de defensa, la fantasía adulta e infantil, la homosexualidad, la mujer, la fantasía, las fases del desarrollo libidinal, el inconsciente, los sueños.... **(no es necesario que hables de todo, sólo aquello que veas relación)**. (*Mínimo media cara, máximo una*). Puedes hacer uso de los apuntes de clase.