

Escoles filosòfiques

Una història de la filosofia gamificada.

Ana Alvarez Lara
Tutoritzat per Edgar Gili
Universitat de Barcelona
Màster de Formació del professorat
Especialitat de Filosofia
Barcelona, 29 de Maig del 2017

Però, per què no pot ser una aventura l'experiència escolar completa del nen? Hauria de trobar-se plena d'oportunitats per sorprendre's, de tensió enfront d'emocionants possibilitats, de misteris davant els quals sorprendre's, així com de revelacions i clarificacions fascinants.

Matthew Lipman

Índex

Abstract / Paraules clau

Introducció	6
I. Anàlisi crítica	8
1. Objectius del centre	8
a. Autonomia	9
b. Aprenentatge significatiu	9
c. Hàbit de lectura	12
d. Atenció a la diversitat	12
2. Problemes: evidències	13
a. Autonomia	13
b. Aprenentatge significatiu	14
c. Hàbit de lectura	14
d. Atenció a la diversitat	15
3. Causes del problema a l'aula de filosofia	15
a. Autonomia	16
b. Aprenentatge significatiu	17
c. Hàbit de lectura	18
d. Atenció a la diversitat	19
II. Proposta de millora: L'aprenentatge com a experiència gamificada	19
1. L'experiència gamificada	20
a. Què és una experiència gamificada	20
b. Com millora la gamificació els objectius del PEC	21
2. L'aula com a comunitat d'investigació	24
a. Què és l'aula com a comunitat d'investigació?	24
b. Com millora la proposta de Lipman els objectius del PEC	26
3. Mètode de transmissió significativa	27
a. En què consisteix el mètode de transmissió significativa	27
b. Com millora els objectius del PEC	28
4. Comentari de text	28
a. En què consisteix el comentari de text	28
b. Com millora els objectius del PEC	29
5. Presentació experiència gamificada: Escoles filosòfiques	29
Conclusions	31

Bibliografia	34
Annexa 1. Activitats inicials de presentació	36
Annexa 2. Unitat didàctica: Filosofia Antiga. Plató	38

Resum

El present treball parteix de l'anàlisi crítica realitzada envers l'IES Miquel Martí i Pol de la població de Cornellà del Llobregat, amb l'objectiu d'esbossar una proposta de millora en el camp de la didàctica de la filosofia. L'anàlisi es fonamenta en les discordances trobades entre els objectius del centre exposats al Projecte Educatiu de Centre, i les pràctiques realitzades pels professionals que hi treballen en aquest.

La proposta presentada s'inscriu en el marc teòric de la gamificació de l'aula, és a dir la introducció d'elements de joc en un àmbit no lúdic com és l'aprenentatge escolar. I en la proposta de Matthew Lipman, transformar l'aula en una comunitat d'investigació. Sota la conjunció d'aquestes dues dinàmiques d'aula s'inscriu una millora que intenta transformar la història de la filosofia en una petita aventura a través de la història del pensament, on els principals protagonistes seran els alumnes de 2n de batxillerat.

Paraules clau: gamificació – experiència gamificada - Mathew Lipman – aprenentatge significatiu – autonomia – hàbit de lectura – atenció a la diversitat

Abstract

The current project starts from the critical analysis carried out at the IES Miquel Martí i Pol in the town of Cornellà del Llobregat, with the aim of suggesting a way of improvement in the philosophy didactics area. The analysis is based on the disagreements faced between the objectives of the Educational Project of the Center and the practices carried out by its professionals.

The present proposal falls within the theoretical framework of gamification in the class, meaning the introduction of game elements in a non ludic field like school learning, and in Matthew Lipman's proposal, the transformation of the class into a research community. Under these two dynamics lays an improvement that tries to transform the history of philosophy into a little adventure through the history of thought, where the students will be the the main characters.

Keywords: gamification – gamificated experience – Matthew Lipman – meaningful learning – autonomy – reading habit – attention to diversity

Introducció

L'objectiu del present treball és introduir una millora didàctica en la concreció de l'aula de filosofia. L'objecte sobre el que es realitza l'estudi és l'IES Miquel Martí i Pol, centre en el qual he realitzat les pràctiques del Màster de professorat en l'especialitat de filosofia. El mètode utilitzat ha estat l'anàlisi crítica del centre envers els documents del centre consultats i les actuacions discordants realitzades pels professionals que formen part d'aquest, en concret a l'aula de filosofia de 2n de batxillerat.

L'IES Miquel Martí i Pol es troba ubicat a la població de Cornellà del Llobregat, que forma part de la comarca del Baix Llobregat. És tracta d'un centre de grans dimensions no només en referència a la seva arquitectura, sinó al volum d'alumnes i treballadors. El centre compta amb més de 1000 alumnes i més de 80 professors i professores. El gruix d'alumnat el trobem a l'ESO, i als cicles de Formació professional, el nombre d'estudiants de batxillerat no arriba als 100 alumnes. En relació a l'alumnat és un centre amb elevat grau de complexitat, i es reflecteix en l'extens document dedicat a l'atenció a la diversitat al centre, i en l'equip de quatre psicopedagogues amb les quals compta el centre. Trobem alumnat immigrant amb desconeixement de la llengua, alumnes amb deficiències auditives, amb autisme... Però tot i que el centre presta molta cura a l'atenció a la diversitat, l'alumnat amb unes necessitats més baixes de programes més individualitzats, o els alumnes de batxillerat, en tant que ja es troben a una etapa d'estudis postobligatoris, resten una mica oblidats en aquest projecte. Tot i que entenem que hi ha alumnes que necessiten aquesta atenció de forma més prioritària, hi ha dinàmiques d'aula que afavoreixen més que d'altres a l'atenció a la diversitat. A més de l'atenció a la diversitat, el centre té com a prioritats centrar-se en el seu alumnat, acompanyar-lo i orientar-lo en el seu procés d'aprenentatge, i fer ús de metodologies basades en la teoria constructivista de l'aprenentatge.

L'anàlisi crítica realitzada sobre el centre té com a objecte l'aula de filosofia de 2n de batxillerat del centre, tant el grup A com el B. Aquesta es focalitza en les discordances que es donen entre els objectius del Projecte Educatiu de Centre referits a l'autonomia, l'aprenentatge significatiu, l'hàbit de lectura i l'atenció a la diversitat, i les pràctiques portades a terme a l'aula de filosofia, amb les repercussions que això pot tenir en l'alumnat, com ara un baix rendiment acadèmic, o una falta de motivació. L'anàlisi crítica ens mostrarà principalment com pràctiques contràries a l'ideal del centre, és a dir no basades en la teoria constructivista de l'aprenentatge, i on els protagonistes d'aquest no són els alumnes si no els continguts condueixen a uns baixos resultats en la matèria de filosofia, i a un deficient assoliment de les competències de l'etapa educativa a la qual es troben els alumnes. Podem doncs definir el problema com un no correcte funcionament de l'aula de filosofia en especial a 2n de batxillerat, ja que a 1r, donat el tipus d'alumnat, les metodologies semblen funcionar més adequadament que a 2n. Per a fonamentar teòricament la nostra anàlisi ens valdrem d'autors com Ausubel, Coll o Maria Gil de la Serna, tots ells teòrics del constructivisme.

L'objectiu del present treball és realitzar una proposta de millora en el camp de la didàctica de la filosofia, que permeti millorar el problema detectat en l'anàlisi crítica. Així la proposta presentada intenta introduir una millora respecte a l'autonomia, l'aprenentatge significatiu, l'hàbit de lectura i l'atenció a la diversitat, amb l'objectiu de millorar l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, tan referits a continguts com a competències i habilitats, propis de l'etapa educativa que representa el 2n de batxillerat.

La proposta presentada s'inscriu en el marc teòric de la gamificació de l'aula, és a dir la introducció d'elements de joc en un àmbit no lúdic com és l'aprenentatge escolar. I en la proposta de Matthew Lipman, transformar l'aula en una comunitat d'investigació. Sota la conjunció d'aquestes dues dinàmiques d'aula s'inscriu una millora que intenta transformar la història de la filosofia en una petita aventura a través de la història del pensament, on els principals protagonistes seran els alumnes de 2n de batxillerat.

Com desenvoluparem tot això que acabem d'esbossar ràpidament? Primerament introduïrem els objectius del PEC que seran objecte d'anàlisi, per després mostrar les evidències i causes que fan que aquests no s'estiguin assolint de forma correcta. Seguidament iniciarem la fonamentació teòrica de la nostra proposta de millora, en la que primerament descriurem les millores que es volen introduir, com la gamificació, i l'aula com a comunitat d'investigació, per després mostrar de quina manera contribueixen a assolir els objectius del PEC. Per últim trobarem una unitat didàctica com a model de com dur a terme la proposta a l'aula.

I. Anàlisi crítica

El present projecte d'innovació educativa parteix de la concreció de l'aula de filosofia de l'IES Miquel Martí i Pol. Partirem d'una breu descripció del centre, fent èmfasi en l'anàlisi de les disfuncions que trobem en aquest, per a poder construir sobre aquestes una proposta de millora en el camp de la didàctica de la filosofia.

L'IES Miquel Martí i Pol és un centre públic de la població de Cornellà del Llobregat, comarca del Baix Llobregat. El centre imparteix estudis secundaris obligatoris, batxillerat en quatre modalitats: tecnològic, científic, social i humanístic. També s'ofereixen estudis de formació professional de les branques d'electricitat, fusteria i sanitat. A més també s'imparteix el curs d'accés a cicles formatius superiors. Ens trobem davant d'un centre de grans dimensions, no només com edifici físic, sinó respecte al volum d'alumnes i professors, com al nombre d'estudis impartits.

En el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC), datat de l'any 2014, l'Institut es defineix com integrador, no discriminatori, democràtic, laic, català, progressista, respectuós amb totes les creences, cultures i ideologies en el marc de la convivència democràtica, curós amb el medi ambient, sostenible (és considerat escola verda), i sotmès a l'interès públic mitjançant el respecte a les lleis i cercant contínuament la millora de la qualitat en els ensenyaments i serveis que proporciona al seu alumnat.

Els batxillerats del centre tenen un volum d'alumnes molt inferior al de la secundària. Passem de quatre grups de 4t d'ESO amb 40 alumnes cada un, a dos grups de 1r i dos de 2n de batxillerat, de menys de 25 alumnes a cada un. Aquest últim any el centre ha estat a punt de perdre una de les línies de batxillerat. Els grups de batxillerat no es troben dividits per especialitats, a tots dos grups trobem alumnes de les quatre modalitats de batxillerat que ofereix el centre. Gairebé tots els alumnes de batxillerat han estat alumnes del centre durant la secundària, exceptuant un o dos alumnes per grup.

Realitzada aquesta breu presentació del centre a tractar, passarem a analitzar diversos objectius que l'IES Miquel Martí i Pol s'ha proposat assolir en el seu PEC. Primerament presentarem quins són aquests, per després poder analitzar els problemes i causes que sorgeixen entorn d'aquests.

1. Objectius del centre

Els punts del PEC descrits a continuació han estat triats d'acord amb la meua experiència personal en el centre. El criteri de tria ha estat la discordança entre els objectius que el centre s'ha proposat com a tal en el PEC, i les pràctiques donades al centre.

a. Autonomia

- *Promou processos actius d'aprenentatge, desenvolupant metodologies centrades en l'alumnat, que afavoreixen l'aprenentatge autònom fent que l'alumnat sigui el protagonista del seu aprenentatge.*¹

El centre es proposa realitzar i desenvolupar unes metodologies centrades en l'alumnat. Què entenem per unes metodologies centrades en l'alumnat? La primera idea que se'ns ve a la ment és el que podríem dir el seu contrari, les metodologies centrades en els continguts, on tot el pes dels aprenentatges recau en els continguts que han de ser transmesos de professors a alumnes. Una metodologia en la qual l'alumne és el centre ens fa pensar en la teoria constructivista. El protagonista de l'aprenentatge passa a ser l'alumnat, és a dir, es tenen en compte els seus interessos, els seus ritmes d'aprenentatge, les seves capacitats i se'l fa partícip d'aquest procés (els processos de metacognició juguen un paper important en aquestes metodologies). Els continguts que són objecte d'aprenentatge no desapareixen, però són desplaçats a una posició menys central. Aquestes metodologies fomenten i desenvolupen l'autonomia de l'alumnat, en tant que se'l fa partícip del procés com ja hem indicat. L'alumne en ser coneixedor dels objectius de l'aprenentatge, de les activitats a realitzar, en reflexionar sobre com s'ha dut a terme el procés... va desenvolupant de forma progressiva la seva autonomia.

Aquestes metodologies no fomenten aquesta capacitat d'autonomia per si soles, és necessària la figura de la professora. El seu paper és molt determinant en aquest procés d'aprenentatge, és la figura que ha de guiar a l'alumnat, però de quina manera? Proporcionant pautes de treball, bibliografia,... ajuda ajusta. L'autonomia com altres competències forma part d'un llarg procés d'aprenentatge, i aquesta haurà de ser introduïda a l'aula de forma progressiva, l'encarregat de programar i adequar aquest aprenentatge als alumnes és el docent.

b. Aprenentatge significatiu

- *Practica una metodologia basada en l'aprenentatge significatiu.*²

Sobre que és l'aprenentatge significatiu trobem un gran nombre de definicions, depenent del moment en què han estat formulades, però totes tenen en comú aquests dos punts:

- Relació entre coneixements previs i nous coneixements
- Interiorització o assimilació dels nous continguts (modificació dels propis esquemes mentals)

¹ IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte Educatiu de Centre. Cornellà de Llobregat.

² IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte Educatiu de Centre. Cornellà de Llobregat.

Aquestes dues característiques fonamentals de l'aprenentatge significatiu van ser enunciades per primer cop per David Paul Ausubel en 1963, introductor del terme³. La definició ha estat actualitzada, i modificada per altres teòrics de l'educació. Coll des de la perspectiva constructivista, la qual segueix els principis de la psicologia conductista, igual que Ausubel, ens parla en aquests termes sobre l'aprenentatge significatiu:

“Procés de construcció de significats i d'atribució de sentits on la responsabilitat última correspon a l'alumne i on la influència que exerceix el professor quan ensenya només pot entendre's en termes d'ajuda a l'activitat constructiva de l'alumne, i en termes d'ajust constant de l'ajuda a les vicissituds del procés de construcció que porta a terme l'alumne”⁴

On la construcció de significats fa referència a la relació entre coneixements previs i els nous continguts d'aprenentatge, però també inclou les capacitats, els instruments, els procediments i les estratègies d'aprenentatge. I l'atribució de sentit a la relació que es dona entre els aprenentatges, les metes i les motivacions personals. Tot i que des de la perspectiva constructivista la responsabilitat enfront l'aprenentatge recau sobre l'alumne, la professora juga un rol molt rellevant en forma de guia i ajuda cap a l'alumne en aquest procés de construcció d'aprenentatge. El paper del docent en l'aprenentatge no és de mer transmissor de continguts conceptuals, sinó de guia, d'acompanyant de l'alumnat en el procés, per tal que aquest pugui identificar els seus errors i treballar sobre aquests. Aquesta guia-ajuda haurà de ser ajustada a les necessitats de cada alumne i als seus ritmes d'aprenentatge, perquè cada alumne és diferent de la resta, i per tant té unes capacitats diferents de les dels seus companys i uns ritmes diferents d'aprenentatge.

Seguint la concepció de Coll de l'aprenentatge significatiu aquestes són les característiques que hauria de tenir una metodologia basada en aquest⁵:

- Establir un lligam conscient i intencional entre la situació d'aprenentatge i la forma d'actuar perquè aquest es doni: En la situació contreta “x” la millor forma de procedir és “y”. És a dir, cal realitzar una anàlisi prèvia de la situació que es parteix, i en relació als objectius buscar quina és la millor forma de procedir.
- Planificar l'aprenentatge: valorar la complexitat de la tasca, el grau de familiaritat que els alumnes tenen amb aquesta, les condicions de realització, el coneixement i distribució del temps i de les responsabilitats...

³ AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

⁴ Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. (. Coll, Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (págs. 16-44). Barcelona: Horsori.

⁵ *Ídem*

- Realitzar un seguiment de l'aprenentatge i l'ajust del procés a les finalitats i els objectius.
- Reflexionar sobre els problemes d'aprenentatge que van apareixent, per poder decidir com resoldre'ls
- Reconeixement dels errors i dels encerts
- Manteniment de la coherència entre objectius, el pla i l'acció de seguiment d'aquest.
- Avaluació del procés i del producte

Com ja hem mencionat anteriorment, la responsabilitat última de l'aprenentatge recau sobre l'estudiant, però que mou l'estudiant a fer aquest pas? La motivació.

“La motivació desencadena l'esforç, i l'esforç efectiu aconsegueix l'aprenentatge que alimenta la motivació. Motivació, esforç i aprenentatge són processos que es sostenen mútuament.”⁶

L'alumnat per assolir els aprenentatges, i que aquests es donin de manera significativa haurà d'estar motivat.

“La capacitat de motivació i esforç implica una tendència en l'alumnat a aprendre significativament, relacionant la nova informació amb les seves idees prèvies i aplicant allò que aprèn en un altre context”⁷

Són molts i diversos els factors dels quals depèn la motivació dels i les estudiants, entre aquests cal destacar:

- L'autoimatge de l'alumne.
- Les possibilitats que creu que té de fracassar.
- La imatge o confiança que li proporciona el docent.
- El clima del grup.
- La forma de concebre l'aprenentatge escolar.
- L'interès pel contingut.

⁶ Gil de la Serna, M. i Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En Coll, C. (coord). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. (págs. 131-153) Barcelona: Editorial Graó. Pàgina 132.

⁷ Íbid. Pàgina 134.

Recapitem, són tres els elements bàsics a tenir en compte en un aprenentatge significatiu: els continguts, el paper del docent i el paper de l'alumne. On tots tres es troben relacionats i interactuant. Així quan procedim a analitzar els problemes trobats a l'aula en torn l'aprenentatge significatiu caldrà tenir en compte tots tres elements.

c. Hàbit de lectura

- *Promou l'hàbit de lectura, i l'ús de la biblioteca.*⁸

Un bon hàbit de lectura, i una bona comprensió lectora és imprescindible per al correcte desenvolupament de totes les matèries. El centre promou aquesta capacitat al llarg de tota la secundària introduint a l'horari dels estudiants una hora de lectura setmanal a l'aula. En aquesta hora els estudiants disposen a l'aula d'un bagul ple de diferents materials de lectura (novel·les de diferents gèneres, revistes culturals, còmics...), els alumnes són lliures de triar aquell que més els interessi. Aquests materials romanen sempre a l'aula del grup-classe, el que permet que els alumnes prossegueixin la lectura a la següent sessió.⁹

El centre compta amb una biblioteca ben equipada, i a les proximitats del centre també trobem una biblioteca municipal. Els alumnes tenen molt desenvolupades les habilitats de recerca a la xarxa, però també és important que coneguin el funcionament de les biblioteques, doncs aquestes són una gran font d'informació, i no només acadèmica. Les actuacions que el centre realitza per tal de fomentar l'ús de la biblioteca entre l'alumnat són diverses:

- la biblioteca roman oberta a l'hora del pati per aquells alumnes que desitgin fer-ne ús.
- la biblioteca resta oberta al barri totes les tardes, amb l'objectiu també de fer el centre més permeable al barri.
- es realitzen diferents activitats a la biblioteca, com per exemple troballes amb escriptors de llibres que s'han treballat a l'aula.

d. Atenció a la diversitat

- *Presta una atenció especial a la diversitat de capacitats, d'interessos i de ritmes d'aprenentatges de l'alumnat i així resta reflectit al Pla d'atenció a la diversitat.*¹⁰

⁸ IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte Educatiu de Centre. Cornellà de Llobregat.

⁹ Un problema que representa aquesta iniciativa es que els alumnes no han de realitzar cap comentari o exercici respecte la lectura realitzada, el que fa que majoritàriament cap alumne dediqui realment l'hora de lectura a llegir.

¹⁰ IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte Educatiu de Centre. Cornellà de Llobregat.

L'atenció a la diversitat té com a objectiu principal adaptar els processos d'aprenentatge a les necessitats de l'alumnat del centre en tots els aspectes que formen part d'aquest: recursos, metodologies, avaluació, gestió de l'espai... Per tal de garantir l'assoliment dels objectius de cada etapa educativa.

L'IES Miquel Martí i Pol compta amb un potent pla d'atenció a la diversitat, fruit de l'ampli ventall d'alumnes que en formen part:

- Es tracta del centre de referència d'escolarització d'alumnat amb deficiències auditives del Baix Llobregat.
- Alt percentatge d'alumnes immigrants
- Gran nombre d'alumnes amb diferents graus d'autisme
- Alumnes conflictius

A més dels plans d'acció destinats a aquestes alumnes amb necessitats educatives especials en diferents graus, el centre dedica també gran part del seu projecte d'atenció a la diversitat a tot l'alumnat, i no exclusivament als alumnes que de forma més evident necessiten aquesta atenció. Una mostra d'aquestes actuacions són:

- Desdoblaments a l'ESO en les matèries de: català, castellà, anglès, matemàtiques, tecnologia, dibuix, física i química, i biologia. Per tal de poder oferir a l'alumnat una atenció més personal.
- Reducció de ràtio als grups de 1r d'ESO. El centre pateix una massificació a les aules de l'ESO, amb 4 línies de segon cicle amb 40 alumnes a cada grup. Per tal d'afavorir l'adaptació dels nous alumnes d'ESO, i també facilitar als i les professores conèixer bé als nous alumnes, i poder proporcionar l'atenció necessària, trobem 7 grups de 1r d'ESO d'uns 25 alumnes com a màxim.

2. Problemes: evidències

A l'anterior apartat hem vist i descrit els quatre objectius del PEC del centre triats per a la realització de l'anàlisi crítica: Autonomia, aprenentatge significatiu, hàbit de lectura i atenció a la diversitat. A continuació descriurem els fets que evidencien i ens fan pensar que aquests objectius no s'estan assolint. Totes les evidències descrites a continuació fan referència a les observacions realitzades a 2n de batxillerat tant al grup A com en el grup B.

a. Autonomia

Els alumnes de 2n de batxillerat tenen una autonomia envers l'aprenentatge per sota del nivell esperat pel docent. En són mostres d'aquest dèficit les dificultats per prendre apunts a l'aula, i la constant interpel·lació al professor sobre com han de prendre els apunts. O la no complementació d'aquests de forma autònoma fora de l'aula, ja sigui consultant el llibre de text, o una altra font d'informació, doncs tampoc demanen informació sobre possibles recursos d'estudi com bibliografia. Una altra evidència de falta d'autonomia és que els alumnes no cerquen les lectures que han de realitzar a la xarxa, tot i que és requerit pel professor, i tenint coneixement que aquestes seran matèria d'examen.

b. Aprenentatge significatiu

Observem un baix nivell acadèmic dels alumnes, observable tant en el desenvolupament de les sessions, com en les proves pròpies de l'assignatura, com en proves externes al centre com la selectivitat.

En les proves realitzades a l'aula observem més pròpiament un aprenentatge memorístic que significatiu. S'observa en realitzar els exàmens que l'única pregunta que gairebé tots els alumnes realitzen de forma adequada és la tercera de la prova de selectivitat, sempre que no és demani contextualitzar el pensament de l'autor amb el text, llavors presenten dificultats. A les proves es limiten a avocar els coneixements que han memoritzat dels autors, observem que aquest no ha estat interioritzat, ja que l'exposen de la mateixa manera que ha estat exposat a classe. Presenten moltes dificultats per posar-ho en relació, ja sigui amb el text, amb altres parts del pensament de l'autor o amb el pensament d'altres autors.

Com a evidència de què no s'està produint un aprenentatge significatiu en l'alumnat, també relacionat amb l'avaluació, no s'observa cap millora, ni correcció d'errors d'una prova a l'altra. És doncs un indicador de què no s'està realitzant un treball sobre l'error, ni s'està realitzant cap mena de treball per tal que l'alumnat pugui desenvolupar de forma adequada el seu aprenentatge.

Un altre factor important en l'aprenentatge significatiu és la motivació dels estudiants, però a l'aula de 2n de batxillerat trobem un ambient de desmotivació bastant generalitzat. L'indicador principal d'aquest ens el dona la participació a l'aula, la qual és pràcticament inexistent. Tot i que interpel·lem directament a l'alumne presenten moltes dificultats per intervenir. També mostren un baix interès per la matèria, que és evidenciat per fets com la no realització de lectures fora de l'aula, com ja hem anotat anteriorment.

c. Hàbit de lectura

Troblem un molt baix nivell de comprensió lectora en els nivells més elevats del centre, és a dir, a 2n de batxillerat. Aquestes dificultats en relació a la lectura no la trobem només

en la comprensió de textos filosòfics, que poden tenir una certa complexitat per l'alumnat, sinó també en relació als enunciats dels exàmens. En referència a la comprensió dels enunciats dels exàmens i exercicis, no és un problema únicament de l'àrea de filosofia, ja que els professors i professores de la matèria d'història observen el mateix problema en els alumnes. Per altra banda tampoc es tracta d'una dificultat trobada únicament en l'actual 2n de batxillerat, ja que a una de les reunions de departament, a la que vaig tenir oportunitat d'assistir durant la meua estada en pràctiques, es van comentar les anotacions dels correctors de selectivitat del curs anterior, i entre aquestes destacaven la baixa comprensió de les preguntes i enunciats. És a dir que els alumnes tenien dificultats per respondre a allò que se'ls demanava. Podem trobar dos orígens del problema: els alumnes tenen una baixa comprensió lectora o bé, com que no saben respondre allò que se'ls demana, intenten respondre allò que si saben tot i que són conscients que l'enunciat els hi demana una altra cosa. La segona raó en si podríem considerar-la també com a una no correcta comprensió de l'enunciat, ja que si no coneixen la resposta, potser seria més correcte no respondre, o respondre únicament el coneixement que tenen d'aquesta encara que no sigui complet.

En les dues correccions d'exàmens de 2n de batxillerat realitzades al centre s'observen els dos punts anteriors. La baixa comprensió lectora de textos filosòfics la trobem reflectida en la primera pregunta de la prova, que consisteix a identificar les idees principals del text i com hi apareixen relacionades. En general és la pregunta on menys puntuació aconseguen els alumnes, el problema més greu detectat és que molts no són capaços d'identificar el tema tractat el text. En relació a la baixa comprensió dels enunciats, és a la tercera pregunta de l'examen, on se'ls demana que expliquin alguna part del pensament de l'autor. Són pocs els que inicien la seva resposta responen allò que demana, majoritàriament exposen tot el que saben sobre el pensament de l'autor, sense tenir en compte si la pregunta ho requereix, i sense donar una unitat a la resposta.

d. Atenció a la diversitat

El fet més clar que ens mostra que l'atenció a la diversitat no s'està realitzant de forma efectiva és que trobem una majoria d'alumnat que no assoleixen de forma adequada els objectius d'aprenentatge de l'etapa a la qual es troben. És cert que la causa d'aquest problema podria trobar-se en un altre ítem, o podria ser una responsabilitat compartida. Però en tant que tenim sospites del fet que l'atenció a la diversitat no s'està efectuant de manera efectiva en el centre, aquest fet n'és un indicador plausible.

3. Causes del problema a l'aula de filosofia

Arribats a aquest punt ja hem donat cas dels quatre objectius del PEC del centre en els que estem focalitzant la nostra anàlisi, i hem descrit les observacions que ens mostren que

hi ha quelcom que no està funcionant a l'aula de 2n de batxillerat, i que impedeix que s'assoleixin de forma correcta els objectius del centre. El següent pas és cercar les possibles causes que estan impeding el desenvolupament normal dels objectius del PEC.

a. Autonomia

Com anteriorment hem enunciat, els alumnes de 2n de batxillerat tenen un nivell baix d'autonomia enfront l'aprenentatge. Analitzem les possibles causes de la situació, a través del desenvolupament de les classes de filosofia.

La causa principal és que no es realitza un traspàs progressiu de l'autonomia en l'alumnat. El que volem dir amb això, és que a l'etapa del batxillerat, en la concreció de l'aula de filosofia, s'espera dels estudiants una gran autonomia en relació al seu aprenentatge, i s'actua envers aquesta. Sembla donar-se per fet que l'alumne en acabar els seus estudis secundaris, i arribar al batxillerat ha adquirit una total autonomia, però si observem als alumnes, no és pas així. Il·lustrem això amb un exemple real. «Els alumnes de 2n no disposen del llibre Atena, en el qual podem trobar tots els textos susceptibles de formar part de l'examen de selectivitat. Aquesta situació en si no és problemàtica, perquè els textos els podem trobar de lliure accés a la xarxa, i així ho fa saber el professor als seus alumnes. Però aquests no mostren interès per saber quins textos són exactament els que són matèria de selectivitat, ni a quines webs concretes les poden trobar, per altra banda el professor tampoc els hi comunica aquesta informació. Finalment l'examen ens mostra com l'alumnat no ha treballat els textos.» Aquesta situació ens mostra o bé una falta d'autonomia o una falta de motivació enfront de la matèria per part de l'alumnat. La motivació podem descartar-la en tant que un alt percentatge de l'alumnat de 2n realitzaran la selectivitat en l'àrea de filosofia i no d'història, per tant haurien de tenir com a mínim una motivació extrínseca. Així descartem la hipòtesi de la motivació i acceptem la de la falta d'autonomia, tot i que seria compatible una combinació de totes dues. Una vegada hem detectat el problema, el més adient seria intentar buscar una solució, com per exemple facilitar una còpia als estudiants, o facilitar l'adreça web on trobar els textos, d'aquesta manera en treballar el següent autor sabrien fàcilment on trobar els textos. Si detectem una falta d'autonomia, caldria treballar aquesta mancança de manera progressiva.

Un altre factor que pot afectar el normal desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat és l'ús de metodologies no centrades en l'alumne, i per tant contraries als objectius marcats pel PEC del centre. A l'aula de filosofia l'única metodologia utilitzada és la classe expositiva, on els protagonistes són els continguts i no els alumnes. Això no representaria un problema si aquesta dinàmica d'aula funcionés, però hi ha una majoria d'alumnes que no segueixen bé la classe, i són pocs els que assolixen els objectius, que per altra banda són desconeguts pels estudiants. Com anteriorment hem vist, en les metodologies centrades en l'alumnat, aquest ha de conèixer els objectius de l'aprenentatge, i el seu desenvolupament, per tal de poder així ser partícip del procés, i poder contribuir així al desenvolupament de la seva autonomia.

b. Aprenentatge significatiu

Fins ara hem vist com l'objectiu del centre és fer ús de metodologies basades en l'aprenentatge significatiu dels seus alumnes, però hem descrit evidències que ens fa pensar que aquest objectiu no s'està realitzant de forma correcta. Analitzem ara quines són les causes en la concreció de l'aula de filosofia de 2n de batxillerat.

Analitzarem primer les disfuncions relacionades amb els continguts i amb el paper dels docents, ja que tots dos van units, en tant que és el professor qui transmet i avalua els continguts. L'element més destacable és la falta de feedback dels exercicis/exàmens realitzats. Els alumnes triguen molt a rebre una resposta d'aquests, i la qual només es tradueix de forma numèrica. No es realitza cap mena de correcció, de manera que els alumnes no acaben de conèixer els motius de la seva avaluació, ni com poder millorar aquests resultats. L'avaluació ha de ser una eina reguladora de les dificultats i dels errors de l'alumnat, com del procés d'ensenyança.¹¹

La prova de selectivitat de filosofia és una prova de competències, però els alumnes a l'aula no treballen per competències, tot i que el currículum educatiu del batxillerat es regeix per competències.

Els alumnes desconeixen els objectius de l'assignatura, i de les unitats, com també desconeixen el desenvolupament de l'assignatura. A vistes de què ens trobem a 2n de batxillerat i que els alumnes s'enfrontaran a la prova de selectivitat en acabar el curs, seria bo que aquests disposessin d'algun document en el qual s'especificés el desenvolupament del temari, amb les lectures específiques de selectivitat. Els alumnes necessiten una guia i una orientació per poder desenvolupar tant els continguts conceptuals, com els actitudinals i procedimentals o competències com l'autonomia.

En el desenvolupament de les classes s'utilitzen molt bons esquemes que donen una visió clarificadora del pensament de l'autor treballat, el que facilita a l'alumne l'estudi i la creació de nous esquemes de coneixement, ja que també s'introdueixen relacions amb els coneixements introduïts en temes anteriors. A més els exemples utilitzats són clarificadors per entendre conceptes filosòfics que poden ser d'una dificultat elevada pels estudiants, però falta una contextualització dels autors perquè realment els alumnes copsin per què el filòsof treballat elabora aquests pensaments.

En última instància la decisió envers l'aprenentatge recau en l'alumnat, i com ja hem anticipat aquesta ve determinada per la motivació. Alhora aquesta depèn de diferents factors que anteriorment hem descrit, analitzem ara quins d'aquests poden ser els causants de la baixa motivació de l'alumnat de 2n de batxillerat.

Una falta de cohesió al grup. En especial si comparem el 2n A de batxillerat amb el grup B de 1r de batxillerat. El 1r B és un grup en el qual les dinàmiques de l'aula de filosofia

¹¹ Sanmartí, N. (2008). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Editorial Graó.

funcionen molt bé, i el fet és traslladable a la resta de matèries, tots els docents parlen de forma molt positiva sobre aquest grup. Les relacions entre tots els alumnes del grup és molt bona, hi ha una gran cohesió, fins i tot l'única alumna que no havia cursat l'ESO al centre, i per tant no coneixia els companys, ha estat molt ben rebuda en el grup, i es troba molt còmode. En canvi, a 2n A la situació és totalment contrària. El clima del grup és un factor que condiciona la motivació dels alumnes, i en aquest cas en comparar els grups de 2n de batxillerat amb els de 1r podem observar aquesta influència.

Un altre factor important que afecta la motivació dels estudiants és tant l'autoconcepte d'un mateix com la imatge o confiança que li proporciona el docent. Al centre entre els docents de batxillerat és molt comentada la diferència que hi ha entre els 1rs de batxillerat i els 2ns. Això pot afectar de diferents maneres en la motivació de l'alumnat: o bé perquè els comentaris dels professors poden arribar als alumnes, minvant així la motivació a través de l'autoconcepte de l'alumnat, o també en la forma d'afrontar les classes per part del docent, el qual pot mostrar més motivació amb uns grups que amb altres.

c. Hàbit de lectura

El centre, com hem vist, té un programa per fomentar l'hàbit de lectura i l'ús de la biblioteca, tot i així observem un baix hàbit de lectura acompanyat d'una baixa comprensió lectora en els alumnes de 2n de batxillerat. Descriurem a continuació quines actuacions a l'aula de filosofia no contribueixen a fer front a aquest problema, tenint en compte que els textos filosòfics per se ja representen una dificultat pels estudiants.

Els alumnes de batxillerat, en general, presenten problemes a l'hora d'entendre i analitzar textos filosòfics. Per a molts d'ells es tracta del seu primer contacte amb la filosofia i amb aquest tipus d'escrit, això fa que els hi manquin eines suficients per a la seva correcta comprensió, com per exemple domini del llenguatge utilitzat. Si aquesta dificultat pròpia de la matèria hi afegim uns alumnes amb un baix hàbit de lectura, la tasca encara esdevé més complicada. Un docent conscient de la problemàtica sorgida hauria de fer front aquesta, però no trobem evidències d'aquesta en el centre. No s'analitzen textos a l'aula de filosofia, ni a 1r de batxillerat ni a 2n, i els alumnes tampoc reben cap mena de pauta de com realitzar un exercici d'aquest tipus¹². Seria doncs convenient poder treballar de tant en tant un text a l'aula amb ells, això els permetria tenir certes pautes de com enfrontar un text d'aquestes característiques. A més seria una forma d'assegurar-nos de què l'alumna arriba a l'examen havent vist algun text de l'autor treballat, donat que tenim evidències de què fora de l'aula no es realitzen les lectures.

¹² Durant la meua estada al centre vaig tenir l'oportunitat de realitzar amb els alumnes dues proves tipus selectivitat. La primera la matèria va ser exposada pel meu tutor, i el text que era matèria d'examen no havia estat treballat a classe. En canvi els continguts de la segona prova vaig ser jo l'encarregada d'impartir-los. Donat que havia trobat moltes dificultats en els alumnes en el comentari de text de la prova, vaig decidir treballar a classe diferents textos que podrien ser matèria d'examen. En corregir la segona prova, tot i que encara restava molt treball a fer respecte al treball de textos, els resultats van millorar de forma considerable.

En relació a les dificultats que presenten per respondre de forma correcta en els exercicis o exàmens, la causa roman en el fet que la prova de selectivitat no és treballada a l'aula. Donat el pes que aquesta té en el 2n de batxillerat i en veure que els alumnes tenen dificultats en realitzar aquesta de forma correcta, seria convenient treballar-la de forma conjunta a l'aula, clarificar els criteris de correcció, donar unes directrius per a cada pregunta... fins i tot podria ser útil pels alumnes realitzar una de forma conjunta a l'aula, o en petits grups.

d. Atenció a la diversitat

El centre com ja hem descrit té un gran programa d'atenció a la diversitat, però el camp d'actuació d'aquest es dona principalment a l'ESO, mentre que el batxillerat resta en part oblidat. És cert que a l'ESO trobem una diversitat d'alumnat més elevat que al batxillerat, tot i així, cada alumne és diferent, tant en capacitats, com en ritmes d'aprenentatge. Entenem que el 2n de batxillerat és un curs curt amb molt de contingut, ja que hem de preparar molt bé als alumnes per la prova de selectivitat, doncs els bons resultats en aquesta els permetrà accedir als estudis universitaris que ells desitgin. Però es poden dur a terme diferents accions sense perjudicar el ritme del curs, com per exemple: realitzar diferents tipus d'activitats a l'aula, diversificar l'avaluació fent tasques varies... és a dir intentar treballar els continguts des de diferents perspectives, que impliqui capacitats diferents, per tal de poder arribar al major nombre d'alumnes possibles. Donat que a l'aula de filosofia només s'aplica una metodologia d'aula, la classe expositiva, i una única forma d'avaluació, la prova de selectivitat, podem dir que no s'està realitzant una correcta atenció a la diversitat d'aula.

En aquest punt finalitza l'anàlisi crítica realitzada sobre l'IES Miquel Martí i Pol, en la que hem donat compte sobre els motius que fan que l'aula de 2n de batxillerat de filosofia no funcioni de forma adequada. El següent pas serà esbossar una proposta de millora en el camp de la didàctica de la filosofia que doni resposta a aquestes dificultats trobades en l'àmbit de l'autonomia, de l'aprenentatge significatiu, de l'hàbit de lectura i de l'atenció a la diversitat d'aula.

II. Proposta de millora: L'aprenentatge com a experiència gamificada.

A la segona part del present treball, corresponent a la proposta de millora, primerament donarem comptes de les dinàmiques i metodologies que emprarem per a solucionar els problemes detectats a la primera part del treball, per després mostrar un exemple d'aplicació d'aquestes a través d'una unitat didàctica.

1. L'experiència gamificada

a. Què és una experiència gamificada

El concepte gamificació ha estat aplicat a contextos del món empresarial i del marketing, però també en l'educació. Oriol Ripoll al seu article, *gamificació és fer jugar*¹³, actualitza la definició de Kevin Werbach: una experiència gamificada és “l'ús d'elements de jocs i tècniques de disseny de jocs en contextos que no són jocs” al seu llibre *Gamificación, Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, per “gamificar és fer viure experiències de joc en un entorn no lúdic.”¹⁴ El canvi en la definició és substituir l'aplicar mecàniques de joc per fer viure experiències. Per què aquest canvi? Perquè podem introduir a l'aula mecàniques de joc sense que el resultat sigui una experiència gamificada. Per exemple, podem introduir a l'aula mecàniques de joc com els rankings, un sistema de punts, de medalles... sense canviar les pràctiques habituals de l'aula, en conseqüència no estem creant una experiència gamificada, només estem introduint una mecànica, i si aquesta mecànica desapareix, ens trobem amb la mateixa pràctica educativa que realitzàvem inicialment.

Una experiència d'aprenentatge gamificada tampoc consisteix a fer jocs a l'aula, es tracta de fer viure l'experiència d'aprenentatge com una experiència de joc. Però quina diferència hi ha entre un joc i una experiència de joc? Una de les diferències més importants és el fil conductor o narració, mentre que el joc no té per què estar vinculat a una narració que li doni sentit i continuació, si és necessari en l'experiència gamificada. Un altre factor important té a veure amb la temporalitat, el joc està pensat per a realitzar el que anomenem "una partida" la qual pot tenir una durada variable depenent del joc. L'experiència gamificada a l'aula és de llarga durada, per exemple un trimestre o fins i tot un curs sencer, mentre que el joc seria una activitat dintre d'una determinada unitat didàctica.

Una experiència gamificada tampoc està relacionada amb la tecnologia, és a dir, no es tracta de fer servir videojocs, ni altres tipus de plataformes digitals, siguin jocs o d'una altra mena. La gamificació pot fer o no servir la tecnologia com a recurs, però no és un element necessari ni indispensable. La presència de les TIC dependrà de l'experiència dissenyada i de l'ús que li atorguem. Per exemple podem fer que els alumnes mostrin el treball realitzat en una plataforma digital. Així doncs l'ús de les TIC és només un recurs disponible a l'hora de dissenyar una experiència gamificada, no pas una necessitat.

Que fa doncs que una experiència d'aula sigui gamificada? Seguint les pautes d'Oriol Ripoll són quatre els elements necessaris que ha de tenir una experiència gamificada.¹⁵

¹³ Ripoll, O. (8 de Maig de 2014). CCCBLAB. Obtenido de <http://lab.cccb.org/ca/gamificar-vol-dir-fer-jugar/>

¹⁴ Ídem

¹⁵ Ripoll, O. (24 de Novembre de 2015). Fundació Bofill. Obtenido de <http://www.fbofill.cat/videos/camp-base-que-es-i-que-no-es-un-disseny-educatiu-gamificat>

- Objectiu: com qualsevol altra experiència d'aula la gamificació ha de servir a un objectiu. La gamificació ha de respondre a un perquè i servir a una fita clara i determinada.
- Narrativa: és el fil conductor de l'experiència. La narrativa és la presentació de l'experiència i la que dóna un sentit al conjunt. Aquesta travessa tota l'experiència.
- Dinàmica: és el disseny de totes les activitats que conformen l'experiència. És a dir, els tipus d'activitats a realitzar, l'organització dels alumnes, la forma de viure l'experiència.
- Mecàniques: les diferents mecàniques de joc que s'aplicaran com podrien ser els sistemes de premis, o els rankings, les missions, els avatars...

Una experiència gamificada és doncs, fer viure experiències de joc en un entorn no lúdic, la qual ha d'estar al servei d'uns objectius d'aprenentatge ben definits, i les seves dinàmiques i mecàniques de funcionament han d'integrar-se dintre d'una narració la qual serà el fil conductor de l'experiència.

b. Com millora la gamificació els objectius del PEC

Hem descrit en què consisteix una experiència gamificada, analitzem ara que pot aportar aquesta dinàmica, aquesta metodologia de treball, per millorar l'aula de 2n de batxillerat de l'IES Miquel Martí i Pol. Per provar si realment aquesta experiència gamificada pot contribuir a millorar els elements disfuncionals de l'aula de filosofia, analitzarem un a un els ítems del PEC, que han estat objecte d'anàlisi i crítica en el bloc I del present treball, és a dir: autonomia, aprenentatge significatiu, hàbit de lectura i atenció a la diversitat.

Autonomia

Què aporta una experiència gamificada al desenvolupament de l'autonomia envers l'aprenentatge en l'alumnat? Aquesta dinàmica d'aula, com veurem en la unitat didàctica, implica que l'alumnat hagi de treballar de forma autònoma, sigui a nivell de grup o de forma individual. Què volem dir amb això, que en determinats moments l'alumne ha de cercar informació de forma independent, i d'elaborar amb aquests materials un producte propi. És a dir, no tots els continguts conceptuals són transmesos per part de la professora, sinó que és l'alumne qui ha de cercar, ha d'interpretar i ha de crear de forma independent.

Fins aquí no trobem res que no puguem realitzar amb altres metodologies, o altres formes de treball, com per exemple quan a l'aula demanem a l'alumnat com a tasca realitzar un petit treball, en aquest cas l'alumne ha de buscar, interpretar, analitzar, raonar, redactar... de forma autònoma i independent, i la figura del docent també és mostra com a guia, doncs proporcionarà pautes per realitzar el treball, i ajuda allà on sigui convenient i necessari. Què aporta doncs la gamificació que no pugui aportar una altra metodologia al desenvolupament de l'aprenentatge autònom? Com qualsevol altre tipus de metodologia

o de dinàmica d'aula es troba al servei dels objectius que ens fixem, la qualitat de la proposta dependrà d'aquests i del seu desenvolupament.

Aprentatge significatiu

Com a l'anàlisi crítica hem descrit són tres els determinants a analitzar en l'aprenentatge significatiu: continguts, professorat i alumnat. Mostrem doncs que contribució fa la gamificació a aquests tres ítems en relació a l'aprenentatge significatiu.

La gamificació permet introduir els continguts d'aprenentatge, siguin conceptuals, actitudinals o procedimentals, no només de forma relacionada amb els coneixements previs de l'alumnat, sinó també d'una manera que pot ser més atractiva per aquests, i per tant més motivant. De quina manera ho aconseguim? A través de la narració, el fil conductor de l'experiència gamificada que li proporciona sentit. Per una banda aquesta, en ser creada per nosaltres, ens permet en el seu inici connectar-la amb els coneixements previs dels nostres estudiants, i una vegada ja estem introduïts dintre d'aquesta ens proporciona una continuïtat i un sentit. Un exemple de com a través d'una narrativa podem articular tot un curs el trobem a Mathew Lipman, tots els seus manuals de filosofia per a nens i joves són novel·les, a través de les quals podem treballar a l'aula diferents vessants del pensament filosòfic: la novel·la *Elisa* treballa l'ètica, o l'*Aris* treballa la lògica. Aquestes novel·les de Lipman són un exemple de narració conductora del curs, que a través de fets propers a la quotidianitat dels alumnes permeten desenvolupar el pensament filosòfic.

“... a Filosofia per a nens, compartint la lectura (per exemple, llegint en veu alta per torns) d'una novel·la o una història escrita precisament per mostrar un grup de nens i nenes que investiguen filosòficament. En tant que els nens i nenes reals s'identifiquen amb els personatges de la novel·la assumeixen el seu estat mental.”¹⁶

En tant que es dona una connexió no arbitrària entre els coneixements previs de l'alumne i els nous continguts, es dona una de les claus que permeten que un aprenentatge sigui significatiu.

El paper de la professora en la gamificació respon al model de professor que requereix l'aprenentatge significatiu, és a dir, el professor com a guia i orientador. Exposa els objectius d'aprenentatge en tant que ha de presentar els objectius de l'experiència de forma clara i entenedora, d'igual manera que és indispensable que en l'aprenentatge significatiu els docents transmetin els objectius d'aprenentatge als estudiants també ho és en l'experiència gamificada. No podem aconseguir que un alumne s'endinsi en una experiència, sigui gamificada o no, si no pot entendre quin és el seu fi.

¹⁶ Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro Editorial. Pàgina 133

L'altra missió important del professor en l'aprenentatge significatiu és valorar la bona feina dels estudiants, i ajudar a corregir i a treballar sobre l'error. La gamificació permet realitzar aquesta valoració de la feina ben feta no només amb les notes numèriques o els comentaris dels docents, sinó que afegeix també sistemes de punts i medalles, rankings... Podem pensar que aquest sistema pot resultar molt competitiu, però no pas diferent del sistema normalitzat de notes numèriques. Els sistemes de punts poden tenir quelcom positiu, perquè a diferència del sistema de notes individuals, els punts poden atorgar-se al grup, el grup treballa de forma unida per tal d'aconseguir punts o medalles, i ens poden permetre fins i tot compartir els punts individuals aconseguits en un examen amb tot el grup. Entorn l'avaluació, potser allò més positiu que ens aporta la gamificació és la immediatesa del feedback, però aquesta és més evident en la realització d'un joc, que en l'experiència gamificada. Si estem jugant per exemple una partida al Trivial de seguida que responem la pregunta obtenim un retorn immediat, coneixem si hem encertat o no. En el cas de l'experiència gamificada el feedback és més immediat o menys depenent de l'activitat realitzada, podríem dir que com el cas de l'aula normal sense gamificar, i necessita d'un docent tan implicat en l'experiència com l'alumnat. No obstant el fet de treballar per grups en l'experiència gamificada permet que els alumnes comparteixin els errors entre ells i en parlin sobre aquests.

Per últim analitzem com millora la gamificació el paper que juga l'alumnat en l'aprenentatge significatiu. Com hem detectat en la primera part del present treball, és la motivació dels alumnes l'element disfuncional en relació a l'aprenentatge significatiu, en tant que l'última decisió enfront d'aquest depèn del propi alumne i la seva actitud enfront l'aprenentatge. L'experiència gamificada pot ajudar de forma positiva a la motivació dels estudiants. A través de la narració, els enigmes, o altres possibles formes de presentar els continguts, aquests poden ser rebuts pels estudiants de manera més engrescadors, pot despertar la seva curiositat de conèixer, i estimular la seva capacitat de sorprendre's, dos elements claus en l'aprenentatge. Uns coneixements presentats de forma atractiva pels estudiants poden incentivar una motivació intrínseca en l'aprenentatge, perquè de motivacions extrínseques en poden tenir moltes: aprovar l'assignatura, el curs, la selectivitat... Però el tipus de motivació que realment afavoreix l'aprenentatge significatiu és la intrínseca.

Per finalitzar, l'experiència gamificada contribueix a fomentar un bon clima a l'aula, i a estimular la cohesió del grup, a través del treball cooperatiu a l'aula. Hem observat al centre faltes de cohesió de grup a les aules de 2n de batxillerat, i com podia afectar a la motivació dels estudiants, i al desenvolupament de les activitats a l'aula. Mitjançant el treball en grups podem millorar i reforçar les relacions que s'estableixen a l'aula, i contribuir a la millora de l'aprenentatge dels joves.

Hàbit de lectura

La gamificació pot contribuir de forma positiva tant a l'hàbit de lectura, com a l'ús de la biblioteca. A l'experiència gamificada no tots els continguts vénen donats pel docent, de

manera que l'alumne de forma autònoma ha de recercar-los, per tant en aquesta cerca l'alumne haurà de llegir materials, ja es trobin a la xarxa o en llibres, o en altres formats. I per altra banda, la narrativa que acompanya tot el procés també incentiva la lectura de dues formes: la primera i més evident, és en la pròpia lectura de la narrativa, i la segona, una bona narrativa pot desvetllar l'interès de l'alumnat per la lectura.

“¿què és allò que motiva la lectura dels nens? ¿quin és l'incentiu? ¿què extreuen de la lectura? No hi ha resposta més plausible a aquestes preguntes que dir que un llegeix per aconseguir significats. Si intentem llegir un llibre i ens anem convencent més i més de què manca de significat, el deixarem a un costat.”¹⁷

Atenció a la diversitat

Una bona experiència gamificada ha de tenir elements per a tots els jugadors, en tant que cadascú es diverteix d'una manera diferent. De la mateixa manera que una bona programació d'aula ha de contenir diversitat d'activitats, en tant que cada alumne té ritmes d'aprenentatge i capacitats diferents de la resta. Per tant una experiència gamificada pot contribuir a millorar l'atenció a la diversitat d'aula sempre i quant tingui en compte aquests dos elements.

2. L'aula com a comunitat d'investigació

a. Què és l'aula com a comunitat d'investigació?

“La comunitat d'investigació és un instrument pedagògic especialment adequat per aprendre pensament d'alt nivell, sigui crític o filosòfic. En aparença, és un diàleg d'aula, però en aquest cas el professor o la professora és conscient dels criteris que poden utilitzar-se per millorar els processos de pensament i llenguatge per sobre del nivell que normalment es dona en les converses rutinàries d'aula.”¹⁸

L'aula ha de ser una comunitat d'investigació segons la proposta educativa de Lipman, d'aquesta manera s'estimula de forma efectiva la reflexió filosòfica en els nens i joves.¹⁹ Treballem el diàleg filosòfic, i amb aquest de forma conjunta, cerquem coneixements.

¹⁷ Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (2002). La filosofía en la escuela. Madrid: Ediciones de la Torre. Pàgina 71

¹⁸ Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro Editorial. Pàgina 132

¹⁹ Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (2002). La filosofía en la escuela. Madrid: Ediciones de la Torre. Pàgina 118

“Quan s’anima als nens a pensar filosòficament, l’aula es converteix en una comunitat d’investigació. Una comunitat d’aquestes característiques mostra un compromís amb els procediments de la investigació, amb les tècniques responsables de recerca que pressuposen una apertura a l’evidència i a la raó. S’està assumint que aquests procediments de la comunitat, un cop han estat interioritzats, es converteixen en hàbits reflexius de l’individu.”²⁰

El que es busca és estimular i desenvolupar en els alumnes els tres vessants del pensament descrits per Lipman en, *El lugar del pensamiento en la educación*: el pensament crític, el pensament creatiu i el pensament curós. El pensament crític és pràctic, és a dir, parteix del coneixement teòric i efectua la seva aplicació; és un pensament guiat per criteris; és autocorrectiu, en tant que busca els seus errors i els corregeix; i és un pensament contextualitzat, té en compte les particularitats de cada situació. Podríem dir amb una paraula que allò propi del pensament crític és la rigorositat. El més destacable del pensament creatiu (tot i que Lipman ho caracteritza de forma més exhaustiva) és el seu caràcter imaginatiu i la seva capacitat creadora. És indispensable que una bona pensadora sigui capaç d’imaginar noves possibilitats, de crear noves solucions. En referència al pensament curós Lipman ens diu que la idea més lligada a aquest és la de valor, en el sentit de cuidar, d’apreciar, de preservar, de valorar èticament... diguem que és la part del pensament més lligada al sentiment.²¹

El pensament crític es desenvolupa en el diàleg filosòfic en tant que esperem reflexions realitzades amb bons criteris, ben argumentades des del coneixement, i no opinions sense fonaments. És a dir que volem que els nostres alumnes siguin acurats a l’hora d’utilitzar el llenguatge, i de construir els seus arguments. El pensament creatiu es treballa en tant que volem que els alumnes siguin capaços de crear les seves pròpies preguntes, que siguin capaços de problematitzar, de crear definicions... i tot això des de la seva perspectiva, sense influència del mestre o dels companys, és a dir volem que siguin capaços de crear les seves pròpies idees. També volem treballar la flexibilitat de pensament, el no tancar-se en les creences pròpies sinó permetre la permeabilitat de les idees de l’altre. El pensament curós es desenvolupa en tant que els temes que són matèria d’investigació no afecten només a l’individu sinó també a la comunitat, així es pretén desenvolupar una consciència de l’altre, i una responsabilitat d’acció, jo no estic sol, les meves accions i les dels altres, quan són de caràcter públic, afecten a tota la comunitat.

El paper de la professora és clau per desenvolupar el pensament filosòfic a l’aula, la professora com a guia. Per aquest motiu la professora ha de conèixer les habilitats de pensaments, quines són, com treballar-les. Des d’aquest coneixement ella pot fer preguntes als seus alumnes per tal de treballar aquestes habilitats. Si volem que un alumne treballi l’habilitat de donar raons haurem de preguntar el perquè d’allò que està expressant, si volem estimular la seva capacitat de síntesi, li demanarem que resumeixi.

²⁰ Ídem

²¹ Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial

El diàleg que es dona a la comunitat d'investigació no és qualsevol diàleg, darrere hi ha uns objectius, tan referits a procediments com a continguts.

Aquestes activitats també es troben enfocades a treballar l'autoestima i l'autoconfiança dels nens i joves. Com? El centre de l'activitat són ells i no els continguts, ni el professor. La seva veu és escoltada i les seves idees i pensaments són tingudes en compte per a ser el centre de la reflexió. Alhora es treballa la capacitat d'escoltar als altres i participar de les seves idees, desenvolupant una confiança i una cohesió de grup, la qual no podem aconseguir quan treballem de forma individual. Així intentem formar ciutadans col·laboradors no competitius, capaços del dia de demà ser ciutadans participatius.

b. Com millora la proposta de Lipman els objectius del PEC

Un cop descrita la proposta de Lipman, analitzem de quina manera aquesta ens pot ajudar a millorar el desenvolupament dels objectius del PEC.

Autonomia

El fer de l'aula una comunitat d'investigació fa que l'alumna sigui el centre de l'aprenentatge. Les activitats d'aula són portades pels alumnes, tot i que la professora intervé com a guia i com ajuda, són ells qui marquen el ritme de les sessions, qui enfoquen la sessió cap aquells punts que més els interessa del tema. Podríem dir que tenen un alt grau de control del camí dels seus aprenentatges.

La metacognició sobre els propis processos d'aprenentatge juga un paper important en la proposta de Lipman, el fet que l'alumne sigui conscient de les pròpies operacions mentals afavoreix l'autocorrecció.

Aprenentatge Significatiu

La presentació dels continguts tot i que ve donada des de la figura del docent, són els alumnes els que els cerquen. És a dir, la professora a través d'una lectura, d'unes imatges, o un altre recurs, estimula als seus alumnes. I són aquests els que guiats pels objectius de la sessió, per les preguntes del docent, i pels seus interessos i inquietuds, desenvolupen i construeixen els continguts conceptuals. Treballem per un costat l'adquisició d'habilitats (habilitats de raonament i d'investigació) i el desenvolupament conceptual (idees generals de la història de la filosofia), es tracta doncs d'una proposta ajustada no només a la forma de construir coneixement de l'alumnat, sinó també acord amb el currículum, el qual no situa al centre de l'ensenyament els continguts, sinó les competències.

El paper de la professora és un cop més el de guia de l'alumnat, i no només el de transmissora de coneixements. Però a més s'esperen en el docent capacitats que permetin desenvolupar de forma adequada i profitosa els diàlegs a l'aula. És a dir, que haurà de

tenir certa sensibilitat que li permeti detectar allò que els alumnes intenten expressar però poden tenir dificultats, haurà de disposar d'eines que li permetin saber extreure els raonaments dels seus alumnes, ajudar-los a millorar els seus arguments, aprofundir en aquests, que siguin capaços de buscar les debilitats en els seus arguments...

En relació a l'alumnat la proposta ajuda a reforçar les relacions dintre de l'aula, i per tant a millorar la cohesió del grup-classe. Aquest treball a l'aula implica que els alumnes s'escoltin els uns als altres, que respectin les idees i opinions de la resta de companys, que discuteixin i dialoguin sobre aquestes, però sempre des d'una posició de respecte. Per tant és una bona oportunitat perquè es doni el diàleg a l'aula i perquè els propis alumnes es coneguin millor entre ells, o coneguin aspectes dels seus companys que desconeixien.

Hàbit de lectura

La proposta de Lipman es centra principalment en lectures conjuntes i plans de diàleg, entre altres activitats, al voltant d'aquestes. La lectura en veu alta de forma conjunta, i el treball conjunt i col·laboració sobre aquestes, és un bon recurs per reforçar l'hàbit de lectura en els nostres alumnes, i una bona forma de trobar i generar significats a través d'aquestes. Com ja hem mencionat anteriorment, un dels motius que pot afavorir que un nen o jove deixi de llegir és la manca de significats que els hi proporciona determinada lectura.

Atenció a la diversitat

De quina manera millora la proposta l'atenció a la diversitat de l'aula? Per una banda, com quan parlàvem de gamificació i atenció a la diversitat, la variabilitat en els tipus d'activitats plantejades permeten treballar i desenvolupar competències i habilitats des de diferents enfocaments, de manera que cada activitat pugui adaptar-se millor a un tipus d'alumne o a un altre. I per altra banda en activitats com els plans de discussió, el centre és l'alumnat, ells marquen el ritme del desenvolupament, i fan èmfasi en aquells aspectes que són més del seu interès. Per tant ens permet atendre millor els diferents ritmes d'aprenentatge.

3. Mètode de transmissió significativa

a. En què consisteix el mètode de transmissió significativa

Els mètodes d'instrucció o de transmissió tenen com a objectiu l'assimilació de coneixements i modes de pensament, i el desenvolupament de capacitats i habilitats cognitives. Però aquests no tenen perquè implicar la total passivitat de l'alumnat, ja que existeixen diferents mètodes d'instrucció, i perquè al seu torn aquests poden ser combinats amb altres metodologies. El mètode de transmissió significativa està fonamentat en els estudis sobre aprenentatge significatiu de Ausubel, per tant és un

mètode enfocat a relacionar de forma conscient i activa, els nous coneixements que ha de desenvolupar l'alumnat, amb els coneixements previs d'aquest.

El mètode es desenvolupa realitzant un plantejament general del tema, pot ser a través d'imatges, de textos, d'esquemes, d'una breu exposició per part de la professora... Això ens dóna peu a presentar el tema, i a dialogar amb els alumnes sobre les idees prèvies que tenen sobre aquest. Es tracta doncs en primer lloc d'establir connexions no arbitràries amb els coneixements previs dels estudiants. A partir d'aquí el docent desenvolupa els continguts a treballar a través dels materials de suport que escaiguin necessaris. La següent fase és l'aprofundiment per part de l'alumnat en el tema per finalment poder assolir una integració mitjançant una posada en comú de les conclusions sobre els continguts treballats. I finalitzar la seqüència amb l'aplicació i el desenvolupament, és a dir generant noves qüestions, aplicació de l'aprenentatge a nous problemes o altres situacions.²²

b. Com millora els objectius del PEC

Ens trobem a 2n de batxillerat, un curs amb un elevat volum de continguts conceptuals que l'alumnat ha d'assolir, ja que un dels objectius del curs és que l'alumne s'enfronti a la prova de selectivitat amb les majors probabilitats d'èxit possible. Aquest fet fa necessari l'ús de metodologies d'instrucció en determinats moments.

La principal aportació d'aquesta metodologia als objectius del PEC és millorar l'aprenentatge significatiu. En tant que considerem necessària la utilització d'aquestes per poder assolir de forma adequada els objectius de l'etapa a la qual ens trobem, cal que aquestes es desenvolupin d'acord amb la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel. Que no es desenvolupin amb una actitud passiva de l'alumnat, i que es puguin donar les suficients connexions entre els coneixements previs i els nous, per tal d'evitar aprenentatges mecànics o memorístics.

4. Comentari de text

a. En què consisteix el comentari de text

El comentari de text també pertany als mètodes d'instrucció descrits per Davini. Aquest consisteix principalment en la lectura d'un material (o visualització, també pot realitzar-se sobre imatges o pel·lícules) relacionat amb el tema sobre el qual s'està treballant, i la posterior anàlisi del material. La lectura tant pot realitzar-se de forma conjunta, en petits grups o de forma individual, i d'igual manera es pot procedir amb l'anàlisi. L'aspecte més important a tenir en compte a l'hora d'aplicar aquesta metodologia és que l'anàlisi ha de

²²Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Editorial Santillana. Pàgines 91 - 100

donar-se de manera guiada i pautaada per part del professor, en especial quan es tracta de textos filosòfics els quals poden presentar complicacions per l'alumnat. Aquesta guia pot ser tractada de diferents formes, per exemple si el comentari es realitza de forma comuna a l'aula el més adient serà que la professora orienti el procés a través de preguntes. Si aquest es realitza en petits grups o per parelles el més adient pot ser facilitar un document als alumnes que permeti a l'alumne parar atenció a aquells aspectes més rellevants del text. Com més experiència tinguin els alumnes en l'anàlisi de textos, menys ajuda necessitarà per assolir el procés de forma adequada, finalment s'espera que amb la pràctica reiterada de l'activitat l'alumnat aconsegueixi realitzar comentaris de text sense necessitat d'una guia o pauta.²³

b. Com millora els objectius del PEC

La contribució més evident d'aquesta metodologia als objectius del PEC és millorar l'hàbit de lectura i proporcionar eines que contribueixin a millorar la comprensió lectora dels nostres alumnes. Un segon objectiu que ens proposem amb aquesta metodologia és poder treballar a l'aula els textos que seran matèria de la prova de selectivitat. En tant que hem observat dificultats greus a l'hora de realitzar correctament la part de la prova de selectivitat referida i relacionada amb l'anàlisi de textos, considerem convenient dedicar un espai a l'aula per a realitzar aquest tipus d'activitat.

5. Presentació experiència gamificada: Escoles filosòfiques²⁴

Objectius:

- Treballar la història de la filosofia des d'una perspectiva filosòfica, en la que l'alumnat no només assoleixi un coneixement de la història del pensament, sinó que alhora pugui desenvolupar el propi pensament.
- La creació d'un producte final, que serveixi com a material d'estudi de cara a la prova de selectivitat, alhora que desenvolupa la creativitat de l'alumnat, i la seva autonomia.
- Millorar la motivació de l'alumnat apropant la filosofia als alumnes a través de la gamificació o ludificació de l'aula. Els jocs promouen la motivació, la creativitat, la passió, la curiositat i la col·laboració, alhora que els alumnes aprenen.
- Promoure la curiositat, la motivació o la creativitat a través d'enigmes, alhora que l'autonomia i la col·laboració.

²³ Íbid. Pàgines 100-101

²⁴ Trobem un desenvolupament més extens i concret de la proposta en els annexos 1 i 2.

- Augmentar la participació a l'aula a través del treball cooperatiu i del diàleg. De manera que els alumnes poc a poc es vegin implicats en el seu procés d'aprenentatge, i puguin prendre decisions entorn d'aquest.
- Millorar la comprensió lectora treballant a l'aula amb textos, lectures en veu alta i anàlisis grupals i individuals de textos.
- Millorar els resultats de la prova de selectivitat treballant directament els requeriments d'aquesta a l'aula.

Narració: La història, i la història de la filosofia a través de les preguntes que van fer sorgir els diferents sistemes de pensament. Aquesta es presentarà en forma de missatges que arribaran als alumnes, o a través de la professora.

Dinàmiques:

- Treball cooperatiu: Divisió de l'aula en grups de 4 alumnes. Cada grup haurà de crear al llarg del curs la seva escola filosòfica. Consistirà a crear un espai web, el qual serà una mostra de tots els materials que el grup va creant. En aquest haurà d'haver-hi un espai dedicat a les evidències d'aprenentatge realitzades al llarg del curs i un espai per a cada alumne del grup en el qual puguem trobar les evidències dels treballs realitzats de forma individual.
- Plans de diàleg: seguint la proposta de Lipman, desenvolupar a l'aula diàlegs de caràcter filosòfic, per tal de fomentar l'intercanvi d'idees des del respecte, i per construir i desenvolupar l'aprenentatge de forma grupal.
- Comentaris de text, tant de forma grupal com individual, per tal de treballar habilitats d'anàlisi, raonament i síntesi, alhora que treballem la comprensió lectora.
- Recerca autònoma d'informació, tant de forma individual com grupal.
- Realització de classes expositives per tal de transmetre els continguts conceptuals propis de l'assignatura, el que permetrà també la correcta realització de la resta d'activitats.

Mecàniques:

- Presentació de continguts a través de petits enigmes a resoldre.
- Presentació de tasques en forma de missions

Sistema de punts i medalles. Cada activitat realitzada, sigui grupal o individual donarà punts de prestigi a l'escola, els alumnes seran informats abans de realitzar cada activitat dels punts que poden guanyar a través d'aquesta.

Conclusions

La tasca docent no només requereix un gran coneixement sobre la matèria, també implica ser una gran observadora de l'alumnat al qual acompanyem en el procés d'aprenentatge, i necessita una gran capacitat d'adaptació, ja que unes dinàmiques d'aula podem funcionar perfectament amb un grup però no amb un altre. Podem concloure que no existeixen metodologies correctes o incorrectes, sinó alumnes diferents amb necessitats, capacitats, ritmes, i interessos diferents. El nostre paper com a docents és aconseguir que els nostres alumnes assoleixin uns determinats objectius, associats a l'etapa educativa a la qual es troben, i per tal d'aconseguir-ho és necessari un bon coneixement dels alumnes i un ampli ventall de recursos i metodologies per treballar els diferents continguts requerits per cada matèria.

En el desenvolupament del present treball en donat comptes de com una determinada pràctica educativa, duta a terme en el centre, no era la que millor s'adaptava als alumnes que ens trobàvem al davant. I a través de l'anàlisi dels paràmetres que de forma més evident eren disfuncionals, hem intentat construir una proposta més ajustada a les necessitats del grup.

La present proposta de millora ha estat formulada per tal de donar resposta als problemes detectats a l'anàlisi crítica, tot i que de propostes de millora poden haver-hi tantes com a docents hi ha, creiem que la plantejada aquí s'adapta a les necessitats del centre i del seu alumnat. De quina manera ho aconsegueix? Un dels principals problemes detectats estava relacionat amb la falta d'autonomia enfront l'aprenentatge de l'alumnat de 2n de batxillerat, donat que molts d'ells el curs vinent accediran a estudis universitaris, creiem que és indispensable que els alumnes desenvolupin de forma adequada aquesta competència general del currículum del curs. A la unitat didàctica presentada trobem un seguit d'exercicis des dels quals treballar aquesta competència, com la realització de petites cerques o investigacions d'informació, sempre guiades per la professora. Una programació anual ens hauria permès mostrar com aquest guiatge i aquestes pautes van disminuint al llarg del curs, en tant que l'alumne en anar desenvolupant progressivament aquesta competència cada vegada és més independent envers el seu aprenentatge i per tant l'ajuda requerida va disminuint.

En relació a l'aprenentatge significatiu, l'aportació més significant que aporta la proposta, és donar un sentit al curs, més enllà de motivacions extrínseques com pot ser la prova de selectivitat. Intenta contextualitzar la història de la filosofia, per tal que el curs no sigui una mera acumulació de coneixements sobre determinats autors. Es vol presentar una història de la filosofia amb una continuïtat, i mostrar als alumnes de quina manera aquestes idees donen forma a la societat de la qual en formen part. Alhora que es pretén que ells mateixos puguin debatre i dialogar amb les idees de la tradició filosòfica. Doncs creiem que els adolescents tenen una gran capacitat de qüestionament i volem intentar donar cabuda a aquesta.

Un bon hàbit de lectura és necessari perquè l'alumne pugui desenvolupar de forma adequada el seu aprenentatge autònom, en tant que aquest implica el treball amb documents escrits. Des de la proposta presentada es treballa la lectura des de diferents perspectives. Per una banda a través de la cerca autònoma d'informació, i per altre amb el treball directe amb textos dintre de l'aula. Donant pautes a l'alumne per tal que pugui trobar tots els significats que el text ens intenta transmetre. Ajudant a l'alumne amb la comprensió dels textos volem intentar despertar en aquest l'interès per la lectura, parafrasejant a Matthew Lipman, llegim per trobar significats, i si la lectura no ens aporta allò que estem buscant l'abandonem.

L'ús del treball cooperatiu a l'aula, amb la combinació de la proposta de Lipman de l'aula com a comunitat d'investigació, treballa les relacions a l'aula, alhora que la participació, i el respecte. És imprescindible que perquè una aula funcioni hi trobem un bon clima tant en les relacions entre alumnes, com en la relació entre alumnes i docents.

En resposta a l'atenció a la diversitat la proposta intenta atendre a les diferents capacitats i interessos que els nostres alumnes poden tenir, i ho fa plantejant una diversitat d'activitats, cada una de les quals requereix habilitats diferents. Això permet per una banda potenciar les capacitats que l'alumnat ja té, i treballar aquelles en les que presenta més dificultats.

La proposta de millora exposada presenta carències a causa de les limitacions de temps i espai. La forma més adequada per a mostrar el tipus de projecte presentat hauria estat presentar una programació anual, amb totes les seves unitats didàctiques desenvolupades. Això hauria permès copsar millora la idea que es volia transmetre, la d'un curs amb una presentació, un desenvolupament i un tancament. En tant que la proposta consisteix en una aventura, en una experiència que es desenvolupa en la totalitat d'un curs.

Una altra limitació que trobem en el treball és l'anàlisi crítica, la qual podria haver estat analitzada des de moltes perspectives, com per exemple des de psicologies de grup o massa per mostrar com la cohesió del grup afecta el desenvolupament de les activitats de l'aula i al rendiment dels estudiants. Una altra perspectiva hauria pogut estar sociològica, mostrant com el capital cultural heretat de la família influeix en els hàbits escolars, en el llenguatge dels alumnes... Fins i tot una altra possibilitat hauria estat analitzar el problema des de la secundària, i realitzar una proposta de millorar en aquesta. O analitzar quines poden ser les causes de passar d'una secundària amb aules massificades, a un batxillerat que en el present curs ha estat a punt de perdre la segona línia. Hem optat per l'anàlisi des d'una perspectiva constructivista de l'aprenentatge, en la concreció de les aules de filosofia de 2n de batxillerat per limitacions d'espai, temps i capacitats.

A l'hipotètic cas de poder continuar desenvolupant aquest projecte, analitzaria els problemes del centre no només a l'aula de filosofia de 2n de batxillerat, sinó una anàlisi més global del centre incloent-hi la secundària. Doncs tenint en compte que més del 90% de l'alumnat del batxillerat ha cursat l'ESO al mateix centre, probablement podríem trobar aquí l'arrel del problema. Pel que fa a la proposta de millora a més de realitzar-la al batxillerat també la desenvoluparia a l'ESO, ja que trobem dues hores a l'ESO, una

dedicada a cultura i valors ètics, i una altra dedicada a la lectura, que no acaben de ser profitoses. Podria ser interessant poder fusionar aquestes dues hores a l'ESO i dedicar-les a treballar des de la proposta de Lipman i la Filosofia 3-18, això permetria treballar sobre l'hàbit de lectura, i per altre treballar a més de continguts de caràcter filosòfic, desenvolupar habilitats com el raonament, l'argumentació... a l'hora que treballem les relacions a l'aula, el respecte... Però aquest ja seria un projecte de grans dimensions, perquè no es tracta només de teoritzar el problema i la proposta de millora, sinó d'estudiar la viabilitat del projecte, tenint en compte els pressupostos del centre, per tal de poder disposar d'un altre docent de filosofia (demanda que s'està reivindicant al centre des de fa un llarg temps) o poder proporcionar una formació en filosofia 3-18 al professorat encarregat de l'hora de lectura.

Bibliografia

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bosch-Veciana, A., de la Fuente, P., Gadea, E., Lopez Arnal, S., Martínez-Riu, A., & Martínez Llanas, M. (2013). *Atena*. Barcelona: RBA.
- Bourdieu. (1991). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Coll, C. (. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. (. Coll, *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (págs. 16-44). Barcelona: Horsori.
- Coll, C., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Contreras Espinosa, R. S., & Eguia, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Flat, R. (18 de Abril de 2016). *Debats*. Obtenido de <http://www.debats.cat/ca/debats/revolucionar-lescola-des-del-design-thinking-i-el-joc-com-una-escola-publica-de-nova-york>
- García González, M., García Moriyón, F., & Pedrero Sancho, I. (1995). *Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía (Para acompañar a Luces y sombras)*. Madrid : Ediciones la Torre.
- García González, M., Gàrcia Moriyón, F., & Pedrero Sancho, I. (2006). *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Howard-Jones, P. (10 de Noviembre de 2015). *Debats*. Obtenido de <http://www.debats.cat/ca/debats/neurociencia-i-educacio-com-podem-jugar-aprendre-i-ser-mes-creatus>
- IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte d'atenció a la diversitat. Cornellà del Llobregat.
- IES Miquel Martí i Pol. (2014). Projecte Educatiu de Centre. Cornellà de Llobregat.

- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (2002). *La filosofía en la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín, I. (4 de Abril de 2014). *Blog de la fundació Jaume Bofill*. Obtenido de <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/04/04/es-pot-gamificar-leducacio/>
- Orden Jiménez, R., García Norro, J. J., & Ingala Gómez, E. (2016). *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- Platón. (2008). *La República*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, I. d. (2012). *Fer filosofia a l'escola*. Vic: Eumo Editorial.
- Ripoll, O. (8 de Maig de 2014). *CCCBLAB*. Obtenido de <http://lab.cccb.org/ca/gamificar-vol-dir-fer-jugar/>
- Ripoll, O. (24 de Novembre de 2015). *Fundació Bofill*. Obtenido de <http://www.fbofill.cat/videos/camp-base-que-es-i-que-no-es-un-disseny-educatiu-gamificat>
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial Graó.

Annexa 1. Activitats inicials de presentació

Objectiu: presentar el funcionament del curs, i els objectius d'aquest.

Sessió 1: Presentació

- Temporització: 1 hora de classe.
- Organització de l'aula: grups de treball de 4 alumnes (es formaran en aquesta sessió)
- Recursos: carta, mòbils, pissarra.

Seqüència didàctica:

- 1- (10') Formació de grups de treball del curs²⁵, per formar els grups demanarem als alumnes que triïn una parella, i serem nosaltres qui formem els grups de quatre alumnes unint parelles. El que volem aconseguir amb aquesta formació de grups és respectar que els alumnes puguin treballar amb la persona amb la qual tenen més afinitat del grup, i per altra banda que aprenguin a treballar amb altres companys amb els quals habitualment tenen menys relació. Aquesta divisió de grups alhora ens pot permetre més fàcilment la permeabilitat entre grups, ja que la comunicació entre grups pot ser més fluida si hi ha altres persones amb les quals es tenen afinitats. Si per altra banda els grups de treball estiguessin formats només per grups d'afinitat, seria més difícil la comunicació entre grups.
- 2- (5') Presentació de la narració, fil conductor del curs. Ha arribat una carta a l'aula, la professora la llegeix en veu alta al grup.

“Benvolguts i benvolgudes alumnes de 2n de batxillerat,

Us escric per informar-vos de què avui comença el vostre viatge a través dels temps, un viatge molt especial que us portarà a conèixer nous llocs, nous pensaments, noves històries... però les quals us ajudaran a copsar amb una altra mirada els vostres temps, les vostres vides. El vostre camí s'inicia a l'Antiga Grècia, any 585 a.C. haureu d'esbrinar que va succeir en aquest any, i tot el significat que aquest té en l'inici d'aquest camí que esteu a punt d'iniciar.

Pista: La nit en el dia

X, la vostra guia”

- 3- (25') Un cop presentada la narració els alumnes per grups de treball hauran de resoldre el petit enigma presentat. Podran cercar la informació necessària a través del mòbil, però només podran fer servir un per grup.²⁶

²⁵ En el cas que algun grup no funcioni correctament pot ser modificat, però l'ideal seria mantenir els grups de treball durant tot el curs. En tant que han estat alumnes nostres a 1r de Batxillerat ja tenim un coneixement dels alumnes, per tal de formar grups heterogenis però amb capacitat de funcionament.

²⁶ Una opció interessant per realitzar aquesta primera sessió seria reservar la biblioteca del centre, perquè els alumnes realitzessin la cerca en els llibres disponibles, sempre orientats per la professora.

Indicacions per l'alumnat: cercar quin és el fet de l'any 585 a.C. i el significat que pot tenir. Cal redactar un petit escrit amb les troballes.

La professora anirà guiant els diferents grups en la mesura que cregui convenient, per tal d'evitar que es desviïn de la feina a realitzar, i per ajudar a resoldre possibles dificultats

- 4- (20') Posada en comú de les troballes dels diferents grups, amb intervencions de la professora per tal de guiar i completar la feina realitzada.

Demanarem als alumnes que guardin el petit escrit, i les possibles anotacions que hagin pres durant la posada en comú, de cara a la propera sessió.

Sessió 2

- Temporització: 1 hora de classe.
- Metodologia:
- Organització de l'aula: grups de treball de 4 alumnes (es formaran en aquesta sessió)
- Recursos: Fotocopies, pissarra, i un ordinador portàtil per grup.

Seqüència didàctica:

- 1- (30') Exposició per part de la professora dels objectius, desenvolupament i continguts del curs. Es facilitarà un document als alumnes amb tota la informació referent al curs. I s'obrirà un torn de preguntes per possibles dubtes que poden sorgir
- 2- (30') Treball en grups. Durant aquesta sessió els diferents grups hauran de triar un nom per a la seva escola filosòfica, i obrir un espai web, en el sistema que ells convinguin necessari. Hauran de compartir l'enllaç en el Moodle, per tal que tots els alumnes puguin visitar els espais dels companys.

Per a la següent sessió tots els grups hauran de:

- Tenir un espai web que representi el seu projecte d'escola filosòfica.
- Compartir l'enllaç al campus virtual.
- Penjar l'evidència d'aprenentatge de la primera sessió.

Annexa 2. Unitat didàctica: Filosofia Antiga. Plató

1. Introducció

Curs: 2n de batxillerat grup A i B

Matèria: Història de la Filosofia

Connexió amb altres matèries: Història

2. Objectius didàctics

- Que l'alumnat descobreixi i valori la importància del pensament grec per a la formació de la nostra identitat occidental
- Que conegui la Teoria de les Idees de Plató, la seva problemàtica fonamental i les solucions que ens aporta.
- Que descobreixi les diferents lectures possibles del Mite de la Caverna.
- Que s'adoni de la repercussió i les conseqüències del pensament de Plató a la nostra cultura en general.

3. Competències

Específiques de la matèria:

- La competència en l'anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics.
- La competència reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa.
- La competència social i cívica.

Generals del batxillerat:

- La competència comunicativa
- La competència de gestió i tractament de la informació
- La competència personal i interpersonal

4. Continguts d'aprenentatge

- Contextualització de Plató històrica, social i políticament.
- La problemàtica del descrèdit dels sentits.
- El mite de la caverna i les seves interpretacions.

- El concepte d'ànima a Plató
- La política a Plató

5. Seqüència d'activitats

Sessió 1

Objectiu de la sessió: contextualitzar Plató.

Recursos: Fotocòpies dels textos de Plató de selectivitat.

Seqüència didàctica:

- 1- (5') Abans d'entrar a l'aula ens deturem, hi ha un rètol que diu:
 "Què no entri ningú que no sàpiga geometria"
 La professora dirà als alumnes:
 "Hem arribat a la següent parada del nostre viatge en el temps, primerament haureu d'esbrinar on ens trobem"
- 2- (5') Els alumnes entren a l'aula, i per grups de treball, hauran de cercar on ens trobem. En tant que podran fer servir un telèfon mòbil per grup, esperem que de seguida estiguin situats a l'Acadèmia de Plató.
- 3- (5') Un cop situats, demanarem als alumnes si coneixen a Plató i que en saben d'ell. Per tal de poder connectar amb les idees prèvies que puguin tenir.
- 4- (20') Exposició per part de la professora. Situem històricament a Plató, i breu contextualització biogràfica.
- 5- (20') Establim una relació amb Sòcrates, a qui els alumnes ja coneixen i Plató. Això ens permetrà introduir les diferències entre diàleg – dialèctica en tots dos autors.
- 6- (5') Síntesi de la sessió. I avancem l'objectiu de la següent sessió: buscar un lema per a les seves escoles filosòfiques. Així els alumnes podran anar rumiant de cara a la següent sessió. També entregarem copia en paper dels textos de Plató que són matèria d'examen de selectivitat.

Sessió 2

Objectiu de la sessió: Treballar l'argumentació i el treball cooperatiu.

Seqüència didàctica:

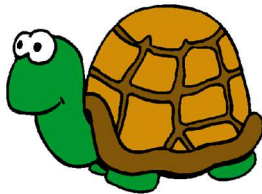
- 1- (40') Per grups de treball els alumnes hauran de crear un lema per a la seva escola filosòfica, i fonamentar i argumentar el perquè d'aquest.
- 2- (15') Posada en comú, cada grup disposarà de 3 minuts per exposar a la classe quin és el lema de la seva escola i el perquè.
- 3- (5') Entre tots puntuarem els diferents discursos.
 - 10 punts de prestigi per al lema més original
 - 10 punts de prestigi per a la millor argumentació

Sessió 3²⁷

Objectiu: A través del diàleg treballar la problematització i l'argumentació. Alhora que contextualitzem el mite de la caverna de Plató.

Seqüència didàctica:

- 1- Els alumnes asseguts a l'aula, les persianes estan baixades, el llum apagat, i el projector encès, projectant llum blanca. La professora seguint el text platònic (Llibre VII de la república) descriu el mite de la caverna contextualitzant-t'ho a l'aula, amb una mica de teatralització. Els hi diu als alumnes que estan encadenats, que només poden mirar endavant... i llavors es projecta la següent imatge:



Pla de diàleg: Què és això?

És una tortuga o el dibuix d'una tortuga?



I això?

Una tortuga o la fotografia d'una tortuga?

²⁷ Activitat inspirada en el pla de diàleg proposat a García González, M., García Moriyón, F., & Pedrero Sancho, I. (1995). Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía (Para acompañar a Luces y sombras). Madrid : Ediciones la Torre. pàgina 51

Què és més real?

Què és la realitat? Com podem saber-ho?

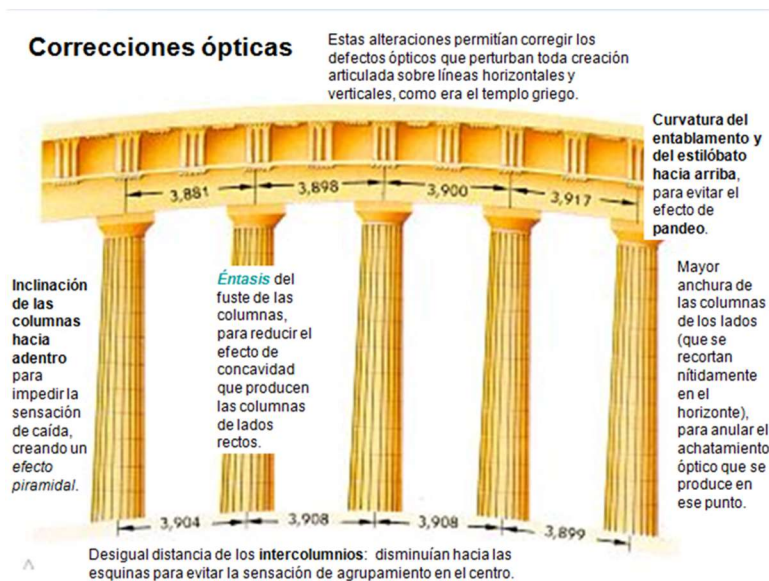
- 2- Sense moure'ns ni encendre el llum tornem a deixar el projectador en blanc, i preguntem, i ara què és la realitat? I llavors projectem la següent imatge.



Continuem amb el pla

de diàleg: ens enganyen els sentits?

- 3- Projectem un document sobre la construcció d'un edifici grec



Hem de torçar les coses per veure-les bé? I això com ho sabem?

- 4- Conclusions que podem extreure de la sessió entorn a la realitat i els sentits.
- 5- Com a punt final de la sessió llegir i comentar el relat de Augusto Monterroso: El mirall que no podia dormir:

“Hi havia una vegada un Mirall de mà que quan es quedava sol i ningú es veia en ell es sentia d’allò pitjor, com si no existís, i potser tenia raó; però els altres miralls es burlaven d’ell, i quan a les nits els guardaven en el mateix calaix del tocador dormien molt satisfets, alies a la preocupació del neuròtic.”

Sessió 4

Objectiu: Treballar el mite de la caverna a través del text platònic.

Recursos: fotocopies text del mite de la caverna (La República, VII, 514a-517c)

Seqüència didàctica:

- 1- (15’) Fem arribar el següent missatge als alumnes:

“La vostra escola filosòfica ha de guanyar encara molts punts de prestigi per tal de poder fer front, debatre i ser crítics amb una escola tan forta com l’Acadèmia Platònica, per això haureu de conèixer molt bé els textos platònics, i el que en aquests se’ns diu, i així poder continuar el nostre viatge.

La següent missió amb la qual podreu guanyar molts punts per a la vostra escola és la següent:

De forma grupal realitzar un material que exposi el pensament platònic metafísic, ontològic i gnoseològic, el format del material és lliure, pot ser un esquema, un escrit, una combinació, quadres resum... allò que creieu què és el més adient per vosaltres. El Material l’haureu de penjar al vostre espai web. Guanyareu 10 punts de prestigi si els continguts conceptuals són correctes i complets. Podreu aconseguir 5 punts extres si hi ha elements de crítica entorn del pensament platònic.

Per a poder dur a terme la missió necessitareu conèixer molt bé el pensament platònic, podeu o bé realitzar una cerca autònoma de materials o demanar a la professora que dediqui algunes sessions a preparar-vos per a la vostra missió. En les vostres mans estar decidir quina estratègia és la més encertada per desenvolupar la tasca”

Esperem que els alumnes optin per l’opció 2, en cas contrari facilitarem bibliografia que els ajudi en la tasca, i disposaran de dos dies a l’aula per treballar-hi.

- 2- (5’) Plantejament dels objectius de les dues properes sessions. A la classe anterior hem contextualitzat i hem fet una aproximació del mite de la caverna platònic, a continuació acompanyats del text platònic aprofundirem i interpretarem el mite, i desenvoluparem la teoria ontològica i gnoseològica de Plató.
- 3- (15’) Dibuixem un esquema a la pissarra de la situació descrita per Plató, i procedim a llegir el text en veu alta. La lectura pot ser realitzada per la professora

o pels alumnes. Una altra opció pot ser demanar a dos alumnes que dibuixin a la pissarra la situació descrita al text, mentre la professora realitza la lectura.

- 4- (15') Demanem als alumnes que realitzin connexions entre l'activitat realitzada a la sessió anterior i el text platònic.
- 5- (10') Conclusions de la sessió. Tasca per a la següent sessió: Cercar diferents interpretacions del mite platònic de forma individual (ontològica, gnoseològica, antropològica, ètica, política, pedagògica).

Sessió 5

Objectiu: Treballar la teoria de les idees de Plató

Seqüència didàctica:

- 1- (15') Els alumnes exposen les diferents troballes sobre les interpretacions del mite de la caverna, i síntesi.
- 2- (25') Exposició introductòria sobre la teoria ontològica - gnoseològica de Plató acompanyada d'un esquema d'aquest tipus.

Món sensible		Món intel·ligible	
Imatges	Objectes sensibles	Objectes matemàtics	Idees
Imaginació (eikasia)	Creença (pistis)	Pensament (dianoia)	Coneixement (noesis)
OPINIÓ (DOXA)		CIÈNCIA (EPISTEME)	

- 3- (20') Demanem als alumnes si troben alguna connexió entre l'esquema i el mite platònic. Interpretació del mite des de la teoria del coneixement.

Sessió 6

Objectiu: Treballar de forma cooperativa, compartir documents, i realitzar una síntesi.

Seqüència didàctica:

- 1- (60') Sessió dedicada a treballar a l'aula per grups. Els alumnes hauran de compartir els materials de classe de les deus anteriors sessions i realitzar una síntesi, per a penjar-la al web.

La professora revisarà la feina dels diferents grups, i els hi proporcionarà ajuda en els aspectes que siguin necessaris i pertinents.

Sessió 7

Objectiu: Exposar la teoria de l'ànima platònica, i treballar la redacció i el desenvolupament del propi pensament.

Seqüència didàctica:

- 1- (30') En entrar a l'aula a la pissarra trobem escrit: Hem d'actuar amb el cor o amb el cap? Demanarem als alumnes que de forma individual redactin un petit escrit entorn la pregunta de la pissarra. Ens servirà per introduir la teoria de l'ànima de Plató.
- 2- (30') Exposició per part de la professora sobre la teoria de l'ànima de Plató (mite del carro alat del *Fedre*) Per tal d'introduir la política de Plató a la següent sessió.

Sessió 8

Objectiu: Presentar la política de Plató

Recursos: Fotocòpies del quadre a completar a l'aula.

Seqüència didàctica:

- 1- (5') En entrar a l'aula repartirem el següent quadre entre els alumnes, el qual hauran de completar al llarg de la classe.

IMATGE MÍTICA DE L'ÀNIMA	PARTS DE L'ÀNIMA	VIRTUT ÈTICA O POLÍTICA	CLASSES SOCIALS	FUNCIÓ
	RACIONAL			DIRIGIR
PIT				
			TREBALLADORS	

- 2- (15') Exposició de la relació entre la política de Plató i la teoria de l'ànima platònica.

- 3- (40') A través de la lectura conjunta del Llibre II 368c-376c i Llibre IV 427c-445e de *la República*, introduïrem el concepte de justícia a Plató, i esbossarem a partir d'aquí la ciutat ideal.

Sessió 9

Objectiu: Preparació de la prova tipus selectivitat. És la primera vegada que els alumnes s'enfrontaran a una prova d'aquest tipus, és llavors pertinent i necessari realitzar un treball previ perquè aquests coneguin la naturalesa de la prova, els tipus de preguntes, les respostes que s'esperen i els criteris de correcció.

Seqüència didàctica:

- 1- (10') Presentació general de la prova
- 2- (30') Presentació pregunta a pregunta de la prova, especificant els criteris de correcció, els modes de respondre correctament... Exceptuant la pregunta 4 (comparació) que serà introduïda més endavant.
- 3- (10') Resolució de dubtes relacionats amb les característiques de la prova
- 4- (10') Resolució de dubtes relacionats amb els continguts.

Sessió 10

Objectiu: Realitzar la prova de selectivitat. Observar els punts forts i els punts febles, per tal de saber com hem d'enfocar el treball en la següent unitat didàctica.

Recursos: Fotocòpies de la prova

Seqüència didàctica:

- 1- (5') Repartim la prova, i la comentem conjuntament.
- 2- (55') Realització de la prova

La nota numèrica de la prova de cada membre del grup serà traduïda en punts de prestigi.

Prova selectivitat

—Tota aquesta imatge, estimat Glaucó —vaig dir-li—, cal que l'enllacis amb el que hem dit abans, la regió que ens és revelada per la vista l'has de comparar amb l'estança de la presó, la llum del foc que hi ha en ella amb la força del sol, i si ara compares la pujada i la contemplació de les coses de dalt amb l'ascensió de l'ànima cap al món intel·ligible, no t'apartaràs de la meva conjectura, ja que és aquesta la que vols sentir, i la que sols el déu sap si és o no correcta. És aquesta, doncs, la meua manera de veure la qüestió: al cim

del món cognoscible, i encara amb un gran esforç, s'hi veu la idea del bé. Ara, quan ha estat vista, se la reconeix a l'acte com a causa de tot el que és bell i recte, per tal com genera en el món visible la llum i el sol, i en el món intel·ligible per tal com crea ella sola, com a sobirana, la veritat i l'enteniment. I el qui vulgui actuar assenyadament en privat o en públic cal que contempli aquesta idea.

PLATÓ. La República, llibre VII

1. Expliqueu breument (entre seixanta i cent paraules) les idees principals del text i com hi apareixen relacionades. [2'5 punts]

2. Expliqueu breument (entre cinc i vint paraules en cada cas) el significat que tenen en el text el mot i l'expressió següents: [1'5 punt]

a) «ànima»

b) «món visibles»

3. Expliqueu el sentit i la justificació, segons Plató, de la frase següent del text: «al cim del món cognoscible, i encara amb un gran esforç, s'hi veu la idea del bé.» (En la resposta, us heu de referir als aspectes del pensament de Plató que siguin pertinents, encara que no apareguin explícitament en el text.) [3'5 punts]

5. Expliqueu si esteu d'acord o en desacord amb l'afirmació següent: «Ningú no pot dubtar que els nombres (el nombre 3, el nombre 7, etc.) existeixen. Però sembla obvi que no existeixen en cap lloc del món físic (ningú no podria anar allà on hi ha el nombre 7 i tocar-lo!). Per tant, han d'existir en un altre lloc, o d'una altra manera. Això ens dóna una bona raó per a creure que hi ha un món de les idees similar al que va descriure Plató.» Responen d'una manera raonada.» Responen d'una manera raonada. [2'5 punts]

Sessió 11

Objectiu: Corregir la prova. Treballar sobre l'error, i reforçar els punts forts.

Seqüència didàctica:

- 1- Comentari general sobre els resultats de la prova.
- 2- Correcció de la prova de forma conjunta pregunta a pregunta, fent èmfasi en els errors més comuns.
- 3- Repartim les proves corregides, i resolució de dubtes personals si s'escau.

Sessió 12: Activitat de síntesi i tancament²⁸

²⁸ Activitat extreta de García González, M., García Moriyón, F., & Pedrero Sancho, I. (1995). Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía (Para acompañar a Luces y sombras). Madrid : Ediciones la Torre. pàgina 68

Objectiu: Realitzar una síntesi de tot allò treballat al llarg de la unitat.

Seqüència didàctica:

1- (5') "Benvolguts alumnes,

La nostra estada a l'Acadèmia platònica està arribant al seu fi, però abans de prosseguir el nostre viatge haureu de realitzar una última missió, entrevistar al filòsof de moda.

Fins aviat."

2- (55') Temps per preparar en grup les entrevistes.

Punts prestigi: 10-5 correcció conceptual + 5 extres per originalitat

El format per presentar les entrevistes és lliure, és a dir, pot ser escrita, en vídeo... els alumnes tenen total llibertat per triar. El context en el qual es realitza l'entrevista també és lliure, poden fingir que Plató visita l'institut, o què són ells qui visiten l'Acadèmia... L'únic que se'ls demana és que d'alguna manera l'entrevista mostri els coneixements que han adquirit sobre l'autor.

Criteris d'avaluació

1) Prova tipus selectivitat: 25%

Es seguiran els criteris de correcció de la prova de selectivitat.

2) Activitat lema de l'escola filosòfica: 15%

Es valorarà la correcció de l'argumentació, la correcta redacció, i l'ortografia. Es tindrà en compte l'originalitat i la creativitat.

3) Documents de síntesi i evidències d'aprenentatge: 20%

Es valorarà la correcció conceptual, la correcció ortogràfica i de redacció i l'originalitat.

4) Entrevista al filòsof de moda: 25%

Es valorarà el coneixement de l'autor i la seva contextualització, així com la correcció en el llenguatge. Es tindrà en compte la creativitat i l'originalitat.

5) Participació a l'aula: 15%

Es valorarà la participació i la qualitat de les intervencions. Així com el respecte cap als companys i l'actitud.