

# **PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA**

## **HISTORIA DE LA FILOSOFÍA**

IES LUCA DE TENA. CURSO 2018-19

### **2º BACHILLERATO.**

#### **ÍNDICE:**

- 1. Objetivos generales.....pág.2**
- 2. Integración curricular: objetivos materia, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, indicadores de evaluación y distribución temporal.....pág.5**
- 3. Adquisición de competencias clave.....pág. 34**
- 4. Plan lector.....pág.36**
- 5. Incorporación de los contenidos transversales del currículo.....pág.36**
- 6. Metodología.....pág.43**
- 7. Procedimientos de evaluación y criterios de calificación.....pág.55**
- 8. Medidas de atención a la diversidad.....pág.64**
- 9. Materiales y recursos didácticos.....pág.68**
- 10. Actividades complementarias y extraescolares.....pág.72**
- 11. Interdisciplinariedad.....pág.72**

# INTRODUCCIÓN.

Ésta programación sigue lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106 de 4 de mayo) en redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE, nº 295 de 10 de diciembre), así como a las disposiciones que la desarrollan.

En nuestro caso, tomamos como referente el Real Decreto **1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato.**

En cuanto al diseño curricular y al modelo a seguir, atendemos a la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.**

De forma complementaria al currículo básico, tomaremos también como referente fundamental el **Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía**, así como la Orden que desarrolla el currículo correspondiente a esta etapa y a la materia de Filosofía en el ámbito de nuestra comunidad.

## 1. Objetivos generales. Objetivos de la etapa de Bachillerato

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

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

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas +extranjeras.
g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, el Bachillerato en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

a) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
b) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la cultura andaluza, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

# **La materia de Historia de la Filosofía, aspectos generales**

## **Justificación**

Historia de la Filosofía es una materia de opción del bloque de asignaturas troncales, obligatoria en 2º curso para todas las modalidades de Bachillerato, y tiene como finalidad principal comprender los diversos enfoques con los que la filosofía, a lo largo de su historia, ha planteado y respondido a los problemas fundamentales del ser humano. En este sentido, se puede decir que completa el desarrollo de los núcleos temáticos previstos en el diseño del curso anterior e introduce el tratamiento de nuevos problemas, tal vez más complejos, sobre el conocimiento, la realidad, el ser humano y la ética, la política, la estética y el lenguaje.

El estudio de la Historia de la Filosofía, realizado en diálogo permanente con los filósofos y sus textos, tiene un interés educativo relevante por dos razones, que exponemos a continuación. Por un lado, ejerce una función complementaria de otros saberes, como la historia, con la que el alumnado se viene familiarizando desde etapas educativas anteriores. El devenir histórico es incomprensible, o, al menos, carecería de una óptima comprensión, si se ignora la dimensión superestructural del mismo, en la que la historia del pensamiento filosófico desempeña un papel fundamental. Por otro lado, la filosofía, planteada en su marco histórico, constituye un tipo de saber clarificador de los esquemas mentales. Los pensamientos, las convicciones, los valores y normas que existen en la sociedad actual, se inscriben en alguna de las grandes concepciones del mundo elaboradas y estructuradas en el transcurso histórico de las ideas. Se ha dicho que estudiar la historia de la filosofía tiene un valor incalculable, porque sin la filosofía no se puede entender nada del mundo actual. Cuando se opta por una ética igualitaria o por una estética clásica, romántica o posmoderna, cuando se justifica o no el apego hacia las cosas teniendo en cuenta el horizonte de la muerte, cuando nos referimos a la adhesión a un tipo de ideología política e incluso cuando hablamos de religión, del amor a la naturaleza y de la defensa de los derechos de los animales, estas y otras opciones no son ajenas a la historia de la filosofía, sino que han sido pensadas por los artífices de las grandes construcciones filosóficas del pasado antes de convertirse en opiniones.

Dado que la filosofía, a diferencia de la ciencia, permanece en un estado de búsqueda continua hasta alcanzar una serie de verdades universalizables e intersubjetivamente aceptadas por la mayoría, situar al alumnado ante una selección de problemas recurrentes en la historia de la humanidad, planteados y resueltos de manera diferente, en circunstancias distintas y, en ocasiones, de un modo divergente por los distintos sistemas filosóficos o autores, puede ayudar al alumno a buscar respuestas específicas a los problemas actuales que, aunque expresados en registros diferentes, son, en última instancia, los problemas de siempre.

En la línea del enfoque que se ha dado a la filosofía en el curso anterior, este conjunto de problemas o preguntas relevantes sobre el ser humano y sus dimensiones relativas al conocimiento, al lenguaje, a la acción, a la sociedad y al arte, remiten a una serie de problemas concretos que el profesorado, como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá hacer explícitos y convertir en preguntas significativas para unos jóvenes en proceso de desarrollo personal, que viven en una sociedad cada vez más compleja y globalizada.

Desde la perspectiva del enfoque problemático de la filosofía, en esta materia no se trata tanto de conocer autores y teorías filosóficas como de aprender su modo de pensamiento, su forma de abordar los problemas. En este sentido, filosofar no consiste tanto en salir de dudas como en entrar en ellas. Así, por ejemplo, no se trata solo de saber qué es el racionalismo o el empirismo, sino de comprender la forma en la que el racionalismo o el empirismo se plantean los problemas de entonces y de ahora, el modo racionalista o empirista de pensar.

Cuestiones relativas a la organización de la sociedad y de la convivencia entre sus miembros con arreglo a unos parámetros de justicia, la reflexión sobre las virtudes públicas y privadas en

el contexto de teorías éticas diferentes, la línea de demarcación entre el conocimiento ordinario y las creencias, por un lado, y los saberes racionales, por otro, los límites del conocimiento, la naturaleza humana, el proceso y las vicisitudes de la historia, la actividad técnica, el trabajo y la actividad artística, productora de belleza, como actividades específicamente humanas, el fundamento filosófico de los derechos humanos, etc., son solo algunos ejemplos de problemas potencialmente significativos para el alumnado sobre los que se debe reflexionar en este curso.

Adquirir las destrezas necesarias para descubrir, comprender y analizar los problemas latentes en textos filosóficos de corta y mediana extensión, saber definir sus términos más relevantes, así como aprender a situar dichos textos en su contexto histórico, cultural y filosófico, proporciona la cultura filosófica necesaria para comprender mejor al ser humano en su historia, contribuyendo también a la formación integral de los alumnos, a su desarrollo intelectual y personal, en la medida en que ayuda a que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas racionales y reflexivos, críticos, creativos y dialogantes, opuestos a la intolerancia y al dogmatismo, así como a cualquier modalidad de conceptualización excluyente (racismo, xenofobia, sexismo, etc.).

## 2. Integración curricular: Objetivos de la materia, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, indicadores de evaluación y distribución temporal.

OBJETIVOS DE LA MATERIA PARA LA ETAPA	CONTENIDOS
<p>1. Valorar la capacidad transformadora y normativa de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista verdadera igualdad de oportunidades.</p> <p>2. Reconocer y comprender el significado y la trascendencia de las cuestiones que han ocupado permanentemente a la filosofía, situándolas adecuadamente en el contexto de cada época, entendiendo su vinculación con otras manifestaciones de la actividad humana y valorando la capacidad de reflexión personal y colectiva para acercarse a problemas filosóficos, éticos,</p>	<p><b>Bloque 1. Contenidos transversales</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Análisis y comentario de textos filosóficos, empleando con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.</li> <li><input type="checkbox"/> Participación en debates, utilizando la exposición razonada del propio pensamiento.</li> <li><input type="checkbox"/> Exposición por escrito de las propias reflexiones sobre las preguntas filosóficas básicas, incorporando críticamente el pensamiento de los distintos autores estudiados.</li> </ul>
	<p><b>Bloque 2. El origen de la filosofía. La filosofía antigua</b></p>

<p>sociales y humanísticos.</p> <p>3. Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de distintos autores y autoras, compararlos y valorar la importancia del diálogo racional como medio de aproximación a la verdad.</p> <p>4. Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.</p> <p>5. Desarrollar y consolidar una actitud crítica ante opiniones contrapuestas a partir de la comprensión de la relación que se da entre teorías y corrientes filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, analizando las semejanzas y diferencias en el modo de plantear los problemas y las soluciones propuestas.</p> <p>6. Conocer, valorar y utilizar diversos métodos y procedimientos de conocimiento e investigación para construir un método personal de elaboración del conocimiento y de autoaprendizaje, basado en el rigor intelectual, el análisis de los problemas, la libre expresión de las ideas y el diálogo racional frente a toda forma de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Los orígenes del pensamiento filosófico. El paso del mito al logos.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía presocrática, de Tales a los sofistas.</li> <li><input type="checkbox"/> Sócrates y Platón. Ontología, epistemología y política en Platón.</li> <li><input type="checkbox"/> Aristóteles. Metafísica, filosofía de la naturaleza y ética en Aristóteles.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía helenística. Principales escuelas helenísticas.</li> </ul>
	<p><b>Bloque 3. La filosofía medieval</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Filosofía y religión. Del origen del cristianismo a la síntesis de Agustín de Hipona.</li> <li><input type="checkbox"/> Tomás de Aquino y la filosofía escolástica.</li> <li><input type="checkbox"/> Guillermo de Ockham y la nueva ciencia.</li> </ul>
	<p><b>Bloque 4. La filosofía moderna</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El Renacimiento y la revolución científica.</li> <li><input type="checkbox"/> El racionalismo continental: Descartes.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía empirista: de Locke a Hume.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía de la Ilustración: de Rousseau al idealismo trascendental.</li> <li><input type="checkbox"/> El formalismo moral de Kant.</li> </ul>
<p><b>Bloque 5. La filosofía contemporánea</b></p>	

<p>dogmatismo.</p> <p>7. Exponer correctamente, de modo oral y escrito, el pensamiento filosófico de los autores y autoras estudiados, y tomar conciencia de que un punto de vista personal y coherente solo puede alcanzarse a través del análisis y la comprensión de las ideas más relevantes de nuestro acervo cultural, aun de las más dispares y antagónicas.</p> <p>8. Apreciar la capacidad de la razón para regular la acción humana individual y colectiva a través del conocimiento y el análisis de las principales teorías éticas y de las diversas teorías de la sociedad, el Estado y la ciudadanía elaboradas a lo largo de la historia, y consolidar la propia competencia social y ciudadana como resultado de los compromisos cívicos asumidos a partir de la reflexión filosófica y ética.</p> <p>9. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcentrismo, el etnocentrismo u otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> La filosofía marxista: Karl Marx.</li> <li><input type="checkbox"/> La crisis de la razón ilustrada: Friedrich Nietzsche.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía analítica y sus principales representantes.</li> <li><input type="checkbox"/> Otras corrientes filosóficas del siglo XX. La Escuela de Frankfurt.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía española. José Ortega y Gasset y María Zambrano.</li> <li><input type="checkbox"/> La filosofía de la posmodernidad. De Lyotard a Vattimo.</li> </ul>
---	---

**Bloque 1. Contenidos transversales**

<p><b>1.</b> Realizar el análisis de fragmentos de los textos más relevantes de la historia de la filosofía, especialmente de los autores/as tratados, identificando los problemas que en ellos se plantean y las ideas que se defienden, reconociendo el orden lógico de la argumentación, y ser capaz de transferir los conocimientos a otros autores/as o problemas. CCL, CAA, CSC.</p>	<p><b>1.1.</b> Comprende el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, percibiendo el orden lógico de la argumentación, sabiendo transferir los conocimientos a otros autores o problemas, reconociendo los planteamientos que se defienden.</p>
	<p><b>1.2.</b> Analiza las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas.</p>
	<p><b>1.3.</b> Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.</p>
<p><b>2.</b> Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes. CCL, CAA, CSC.</p>	<p><b>2.1.</b> Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito.</p>
	<p><b>2.2.</b> Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas, apoyándose a la vez en los aspectos comunes.</p>
<p><b>3.</b> Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la filosofía, realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos. CCL, CD, CAA, CSC.</p>	<p><b>3.1.</b> Sintetiza correctamente la filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la historia de la filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.</p>
	<p><b>3.2.</b> Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor.</p>
	<p><b>3.3.</b> Selecciona información de diversas fuentes, bibliográficas y de Internet, reconociendo las fuentes fiables.</p>
	<p><b>3.4.</b> Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la historia de la filosofía.</p>
<p><b>4.</b> Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los trabajos de investigación filosófica. CCL, CD, CAA, CSC.</p>	<p><b>4.1.</b> Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos.</p>
	<p><b>4.2.</b> Realiza búsquedas avanzadas en Internet sobre los contenidos de la investigación, decidiendo los conceptos adecuados.</p>
	<p><b>4.3.</b> Colabora en trabajos colectivos utilizando las TIC</p>



## Bloque 2. El origen de la filosofía. La filosofía antigua

<p><b>1.</b> Conocer el origen de la filosofía en Grecia y comprender el primer gran sistema filosófico, el idealismo de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, relacionándolo con la filosofía presocrática y el giro antropológico de Sócrates y los sofistas, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales de la Grecia Antigua y apreciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>1.1.</b> Utiliza conceptos de Platón, como Idea, mundo sensible, mundo inteligible, Bien, razón, <i>doxa</i>, episteme, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración, mimesis, <i>methexis</i>, virtud y justicia, entre otros, aplicándolos con rigor.</p>
	<p><b>1.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud.</p>
	<p><b>1.3.</b> Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del cosmos, los conceptos fundamentales de la dialéctica de Sócrates y el convencionalismo democrático y el relativismo moral de los sofistas, identificando los problemas de la filosofía antigua y relacionándolos con las soluciones aportadas por Platón.</p>
	<p><b>1.4.</b> Respeta el esfuerzo de la filosofía de Platón por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia Antigua, valorando positivamente el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.</p>
<p><b>2.</b> Entender el sistema teleológico de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica, la física, la teoría del conocimiento, la ética eudemonista y la política, relacionándolo con el pensamiento de Platón y la física de Demócrito, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Grecia Antigua y apreciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>2.1.</b> Utiliza con rigor conceptos del marco del pensamiento de Aristóteles, como substancia, ciencia, metafísica, materia, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud, entre otros.</p>
	<p><b>2.2.</b> Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonista y la política, comparándolas con las teorías de Platón.</p>
	<p><b>2.3.</b> Describe las respuestas de la física de Demócrito, identificando los problemas de la filosofía antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Aristóteles.</p>
	<p><b>2.4.</b> Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Aristóteles por contribuir al desarrollo del pensamiento occidental, valorando positivamente el planteamiento científico de las cuestiones.</p>

<p><b>3.</b> Conocer las distintas escuelas éticas surgidas en el helenismo, como el epicureísmo, el estoicismo y el escepticismo, examinando sus concepciones morales y el ideal del sabio, la metafísica y la física, valorando su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época, y reconocer la repercusión de los grandes científicos helenísticos como Arquímedes, Euclides, Eratóstenes, Hiparco, Galeno o Apolonio, entre otros, apreciando la gran importancia para Occidente de la Biblioteca de Alejandría. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>3.1.</b> Describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunos de los grandes logros de la ciencia alejandrina.</p>
<p><b>Bloque 3. La filosofía medieval</b></p>	
<p><b>1.</b> Explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la filosofía, a través de las ideas fundamentales de Agustín de Hipona, apreciando su defensa de la libertad, la verdad y el conocimiento interior o la historia. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>1.1.</b> Explica el encuentro de la filosofía y la religión cristiana en sus orígenes, a través de las tesis centrales del pensamiento de Agustín de Hipona.</p>
<p><b>2.</b> Conocer la síntesis de Tomás de Aquino, considerando las relaciones entre fe y razón, la demostración de la existencia de Dios y su concepción de la moralidad en el ser humano, relacionándola con el agustinismo, la filosofía árabe y judía y el nominalismo, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Media y enjuiciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>2.1.</b> Define conceptos de Tomás de Aquino, como razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, Ley natural, Ley positiva y precepto, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p><b>2.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Tomás de Aquino, distinguiendo la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la Ley moral, comparándolas con las teorías de la filosofía antigua.</p> <p><b>2.3.</b> Discrimina las respuestas del agustinismo, la filosofía árabe y judía y el nominalismo, identificando los problemas de la filosofía medieval y relacionándolas con las soluciones aportadas por Tomás de Aquino.</p> <p><b>2.4.</b> Valora el esfuerzo de la filosofía de Tomás de Aquino por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Media, juzgando positivamente la universalidad de la Ley moral.</p>

<p><b>3.</b> Conocer alguna de las teorías centrales del pensamiento de Guillermo de Ockham, cuya reflexión crítica supuso la separación razón-fe, la independencia de la filosofía y el nuevo impulso para la ciencia. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>3.1.</b> Conoce las tesis centrales del nominalismo de Guillermo de Ockham y su importancia para la entrada en la modernidad.</p>
<p><b>Bloque 4. La filosofía moderna</b></p>	
<p><b>1.</b> Comprender la importancia del giro del pensamiento occidental que anticipa la modernidad dado en el Renacimiento, valorando el nuevo humanismo, el antropocentrismo que ensalza la <i>dignitas hominis</i>, la investigación de los prejuicios del conocimiento llevada a cabo por F. Bacon y las implicaciones de la revolución científica, así como conocer las tesis fundamentales del realismo político de N. Maquiavelo. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>1.1.</b> Comprende la importancia intelectual del giro del pensamiento científico operado en el Renacimiento y describe las respuestas de la filosofía humanista a la cuestión sobre la naturaleza humana.</p> <p><b>1.2.</b> Explica las ideas ético-políticas fundamentales de N. Maquiavelo y las compara con los sistemas ético-políticos anteriores.</p>
<p><b>2.</b> Entender las características de la corriente racionalista profundizando en el pensamiento de Descartes, distinguiendo el conocimiento metódico y su relación con la realidad, el <i>cogito</i> y el dualismo en el ser humano, relacionándolo con la filosofía humanista y el monismo de Spinoza, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna y apreciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>2.1.</b> Identifica conceptos de Descartes como razón, certeza, método, duda, hipótesis, <i>cogito</i>, idea, substancia y subjetivismo, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p><b>2.2.</b> Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Descartes, analizando el método y la relación entre conocimiento y realidad a partir del <i>cogito</i> y el dualismo en el ser humano, comparándolas con las teorías de la filosofía antigua y medieval.</p> <p><b>2.3.</b> Identifica los problemas de la filosofía moderna relacionándolos con las soluciones aportadas por Descartes.</p> <p><b>2.4.</b> Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Descartes por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la universalidad de la razón cartesiana.</p>
<p><b>3.</b> Conocer las características de la corriente empirista, profundizando en el pensamiento de Hume, analizando los principios y elementos del conocimiento respecto a la verdad, las críticas a la causalidad y a la noción de sustancia y la defensa del emotivismo moral, relacionándolo con el liberalismo político de Locke, identificando su influencia en el desarrollo de las</p>	<p><b>3.1.</b> Utiliza conceptos de Hume, como escepticismo, crítica, experiencia, percepción, inmanencia, asociación, impresiones, ideas, hábito, contradicción, causa, creencia, sentimiento, mérito, utilidad, felicidad, contrato social, libertad y deber, entre otros, empleándolos con rigor.</p> <p><b>3.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Hume, distinguiendo los principios y elementos del conocimiento respecto a la verdad, la crítica a la causalidad y a la noción de sustancia y el emotivismo moral, comparándolas con las teorías de la filosofía antigua y medieval y del racionalismo moderno.</p>

<p>ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna y valorando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>3.3.</b> Conoce y explica las ideas centrales del liberalismo político de Locke, identificando los problemas de la filosofía moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Hume.</p>
<p><b>4.</b> Conocer los principales ideales de los ilustrados franceses, profundizando en el pensamiento de J. J. Rousseau, valorando la importancia de su pensamiento para el surgimiento de la democracia mediante un orden social acorde con la naturaleza humana. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>3.4.</b> Valora el esfuerzo de la filosofía de Hume por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, juzgando positivamente la búsqueda de la felicidad colectiva.</p> <p><b>4.1.</b> Comprende los ideales que impulsaron los ilustrados franceses y explica el sentido y trascendencia del pensamiento de Rousseau, su crítica social, la crítica a la civilización, el estado de naturaleza, la defensa del contrato social y la voluntad general.</p>
<p><b>5.</b> Comprender el idealismo crítico de Kant, analizando el conocimiento trascendental, la Ley moral y la paz perpetua, relacionándolo con el racionalismo de Descartes, el empirismo de Hume y la filosofía ilustrada de Rousseau, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna y enjuiciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>5.1.</b> Aplica conceptos de Kant, como sensibilidad, entendimiento, razón, crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio, <i>a priori</i>, <i>a posteriori</i>, facultad, intuición, categoría, ilusión trascendental, idea, ley, fenómeno, noumenon, voluntad, deber, imperativo categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p><b>5.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Kant, analizando las facultades y límites del conocimiento, la Ley moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la filosofía antigua, medieval y moderna.</p> <p><b>5.3.</b> Describe la teoría política de Rousseau, identificando los problemas de la filosofía moderna y relacionándolos con las soluciones aportadas por Kant.</p> <p><b>5.4.</b> Respeta y razona el esfuerzo de la filosofía de Kant por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la dignidad otorgada a la persona y la búsqueda de la paz entre las naciones y criticando el androcentrismo de la razón.</p>
<p><b>Bloque 5. La filosofía contemporánea</b></p>	
<p><b>1.</b> Entender el materialismo histórico de Marx, analizando la teoría del cambio social, la alienación y la crítica a las ideologías, relacionándolo con el idealismo de Hegel y con la filosofía de Feuerbach, e identificando la influencia de Marx en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales</p>	<p><b>1.1.</b> Identifica conceptos de Marx, como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, plusvalía y humanismo, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p><b>1.2.</b> Conoce y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico, la crítica al idealismo, a la alienación y a la ideología, y su visión humanista del individuo.</p>

<p>de la Edad Contemporánea y valorando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>1.3.</b> Identifica los problemas de la filosofía contemporánea relacionándolos con las soluciones aportadas por Marx.</p>
	<p><b>1.4.</b> Valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social.</p>
<p><b>2.</b> Comprender el vitalismo de Nietzsche, analizando la crítica a la metafísica, a la moral, a la ciencia y al lenguaje, entendiendo la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios sociales contemporáneos y enjuiciando críticamente su discurso. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>2.1.</b> Define conceptos de Nietzsche, como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros, aplicándolos con rigor.</p>
	<p><b>2.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, a la moral y a la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.</p>
	<p><b>2.3.</b> Distingue las respuestas de Schopenhauer en su afirmación de la voluntad, identificando los problemas de la filosofía contemporánea y relacionándolas con las soluciones aportadas por Nietzsche.</p>
<p><b>3.</b> Entender el raciovitalismo de Ortega y Gasset, analizando la evolución de su pensamiento a través del objetivismo, el perspectivismo y el raciovitalismo, comprendiendo el sentido orteguiano de conceptos como filosofía, vida, verdad, mundo, razón vital o razón histórica, relacionándolo con figuras tanto de la filosofía española, véase Unamuno, como del pensamiento europeo, valorando las influencias que recibe y la repercusión de su pensamiento en el desarrollo de las ideas y la regeneración social, cultural y política de España. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>2.4.</b> Estima el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente la defensa de la verdad y la libertad.</p>
	<p><b>3.1.</b> Utiliza y aplica con rigor conceptos de Ortega, como objetivismo, ciencia, europeización, filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros.</p>
	<p><b>3.2.</b> Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset, relacionándolas con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre otras.</p>
	<p><b>3.3.</b> Respeta el esfuerzo de la filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, valorando positivamente su compromiso con la defensa de la cultura y la democracia.</p>

<p><b>4.</b> Conocer las tesis fundamentales de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, analizando la racionalidad dialógica de Habermas, los intereses del conocimiento y la acción comunicativa, así como las teorías fundamentales de la posmodernidad, estudiando la deconstrucción de la modernidad desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación, relacionándolos con la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea y enjuiciando críticamente su discurso. Conocer las principales aportaciones de Wittgenstein y del Círculo de Viena a la filosofía del lenguaje, y su repercusión en el campo de la filosofía de la ciencia. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>4.1.</b> Identifica conceptos de Habermas, como conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida, y conceptos de la filosofía posmoderna, como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación, entre otros, aplicándolos con rigor.</p>
	<p><b>4.2.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías de la filosofía de Habermas, distinguiendo los intereses del conocimiento y la acción comunicativa, así como las teorías fundamentales de la posmodernidad, analizando la deconstrucción de la modernidad desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación.</p>
	<p><b>4.3.</b> Reflexiona sobre las respuestas de la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, identificando los problemas de la filosofía contemporánea.</p>
	<p><b>4.4.</b> Estima el esfuerzo de la filosofía de Habermas y del pensamiento posmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia.</p>
	<p><b>4.5.</b> Utiliza conceptos de la corriente analítica, como signo, sentido, referencia, atomismo lógico, enunciado, lenguaje ideal, falacia naturalista y teoría pictórica del significado, entre otros, empleándolos con rigor.</p>
	<p><b>4.6.</b> Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía analítica.</p>
	<p><b>4.7.</b> Determina el sentido e indica las razones que ofrece G. E. Moore para la defensa del sentido común.</p>
	<p><b>4.8.</b> Explica la teoría del atomismo lógico de Russell y la teoría pictórica del significado de Wittgenstein, así como el principio de verificabilidad propuesto por el neopositivismo lógico.</p>
	<p><b>4.9.</b> Indica las nuevas aportaciones del segundo Wittgenstein a la filosofía del lenguaje: el lenguaje como uso y el concepto de juego lingüístico, valorando el esfuerzo de este autor por contribuir a la clarificación del lenguaje.</p>
<p><b>5.</b> Conocer las tesis más definitorias del pensamiento posmoderno, la crítica a la razón ilustrada, a la idea de progreso, al pensamiento totalizador, a la trivialización de la</p>	<p><b>5.1.</b> Conoce las tesis características del pensamiento posmoderno, como la crítica a la razón ilustrada, a la idea de progreso, al pensamiento totalizador, a la trivialización de la existencia, al crepúsculo del deber o a la pérdida del sujeto frente a la cultura de masas, entre otras.</p>

<p>existencia, al crepúsculo del deber o a la pérdida del sujeto frente a la cultura de masas, entre otras, identificando las tesis fundamentales de Vattimo, Lyotard y Baudrillard, y valorando críticamente su repercusión en el pensamiento filosófico a partir de finales del siglo XX. CCL, CSC, CAA.</p>	<p><b>5.2.</b> Explica y argumenta las principales tesis de filósofos posmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard, reflexionando sobre su vigencia actual.</p>
--	--

## Secuenciación de los contenidos

### Unidad 1. El origen de la filosofía en Grecia

1. La visión prefilosófica de la realidad
  - 1.1. El asombro ante la realidad
  - 1.2. La explicación mítica
2. El pensamiento lógico
  - 2.1. Su origen
  - 2.2. Características del pensamiento lógico
3. Respuestas a la pregunta sobre el origen y la constitución de la naturaleza
  - 3.1. Los pensadores monistas
  - 3.2. Los pensadores pluralistas

### Unidad 2. Los sofistas y Sócrates

1. El mundo griego en el siglo V
2. Del naturalismo al humanismo: los sofistas
  - 2.1. El giro antropológico
  - 2.2. La importancia de la educación
  - 2.3. La figura del sofista
  - 2.4. Desarrollo de la sofística
  - 2.5. La enseñanza de la virtud
3. Sócrates
  - 3.1. La aporética socrática: ironía y mayéutica
  - 3.2. Antirrelativismo e intelectualismo
  - 3.3. La herencia de Sócrates

### Unidad 3. El pensamiento de Platón

1. Platón y su tiempo
2. La obra platónica
3. Su formación: sentido general del platonismo
4. El dualismo platónico. La teoría de las formas
  - 4.1. Relación de los seres sensibles con las ideas
  - 4.2. Relación de las ideas entre sí

5. La cosmología
  - 5.1. El lugar (*jóra*)
  - 5.2. El Demiurgo
6. Teoría del conocimiento
  - 6.1. La reminiscencia: aprender es recordar
  - 6.2. Tipos de conocimiento
  - 6.3. La dialéctica
7. La antropología platónica
  - 7.1. El cuerpo y el alma
  - 7.2. La estructura del alma
  - 7.3. El destino del alma
8. Política y sociedad
  - 8.1. Tipos de constituciones
  - 8.2. El modelo social de *La República*

#### **Unidad 4. El pensamiento de Aristóteles**

1. Vida y obra de Aristóteles
  - 1.1. Semblanza biográfica
  - 1.2. Obra aristotélica
2. Su formación filosófica
  - 2.1. Desarrollo de su pensamiento
  - 2.2. Aristóteles y Platón
3. El problema del saber
  - 3.1. Clasificación del saber
  - 3.2. La lógica, propedéutica del saber
4. La sustancia. Teoría hilemórfica
  - 4.1. Clases de sustancia
  - 4.2. La teoría hilemórfica
5. Filosofía de la naturaleza
  - 5.1. La naturaleza como cambio
  - 5.2. La teoría de las causas
  - 5.3. Cosmología
6. La naturaleza del alma y el ser humano
7. El proceso de conocimiento
8. Ética y política
  - 8.1. Virtud y felicidad
  - 8.2. El carácter comunitario del bien
9. Aristóteles y la posteridad

#### **Unidad 5. Las escuelas helenísticas**

1. El helenismo
  - 1.1. Acontecimientos históricos
  - 1.2. Características del helenismo
2. La filosofía helenista
  - 2.1. El ideal del sabio
  - 2.2. Las corrientes helenistas
3. La escuela cínica



4. El epicureísmo
  - 4.1. Canónica (teoría del conocimiento)
  - 4.2. La física epicúrea
  - 4.3. La ética epicúrea
  - 4.4. El epicureísmo romano: Tito Lucrecio Caro
5. El estoicismo
  - 5.1. Características generales
  - 5.2. La lógica estoica
  - 5.3. La física estoica
  - 5.4. La ética estoica
  - 5.5. El estoicismo romano
6. El escepticismo
7. El eclecticismo
8. El neoplatonismo
  - 8.1. Precedentes
  - 8.2. El pensamiento de Plotino
  - 8.3. Los sucesores de Plotino
  - 8.4. La huella del neoplatonismo
9. La ciencia helenista
  - 9.1. Matemática
  - 9.2. Física
  - 9.3. Astronomía
  - 9.4. Medicina

#### **Unidad 6. Filosofía y cristianismo: Agustín de Hipona**

1. El origen del cristianismo
2. La filosofía durante el Imperio romano
3. El cristianismo y su confrontación con la filosofía
4. El triunfo del cristianismo (siglos IV-V d. C.)
5. Agustín de Hipona
  - 5.1. La fe y la razón
  - 5.2. El conocimiento
  - 5.3. El ser humano y la libertad
  - 5.4. El problema del mal
  - 5.5. Historia y sociedad: *La ciudad de Dios*
  - 5.6. La creación y el tiempo
6. El agustinismo medieval
  - 6.1. Anselmo de Canterbury

#### **Unidad 7. La escolástica medieval: Tomás de Aquino**

1. La filosofía de la Edad Media
  - 1.1. La escolástica cristiana
  - 1.2. La escolástica árabe y judía
2. El siglo XIII
3. El esplendor de la escolástica cristiana: santo Tomás de Aquino
  - 3.1. El averroísmo latino
  - 3.2. El aristotelismo de Tomás de Aquino

- 3.3. Otras influencias
- 3.4. Fe y *razón*
- 3.5. Las cinco vías para la demostración de la existencia de Dios
- 3.6. La teoría del conocimiento
- 3.7. La estructura de la realidad
- 3.8. Ética y política

### **Unidad 8. La crisis de la escolástica medieval: Guillermo de Ockham**

- 1. Algunas nociones de la filosofía de Duns Escoto
  - 1.1. La superioridad de la voluntad sobre el entendimiento
  - 1.2. Ciencia y fe
  - 1.3. El conocimiento intuitivo
- 2. La crisis de la escolástica: Guillermo de Ockham
  - 2.1. Los límites de la razón
  - 2.2. El voluntarismo
  - 2.3. La teoría del conocimiento
  - 2.4. Los conceptos universales. El nominalismo
  - 2.5. El principio de economía (la *Navaja de Ockham*)
  - 2.6. El pensamiento político
  - 2.7. La influencia de Ockham en el desarrollo de la ciencia moderna

### **Unidad 9. El Renacimiento: el nuevo humanismo y la revolución científica**

- 1. El fenómeno cultural del Renacimiento
  - 1.1. Factores explicativos
  - 1.2. El Renacimiento como fenómeno ciudadano
  - 1.3. El Renacimiento como fenómeno unitario
- 2. El humanismo
  - 2.1. Características del humanismo
  - 2.2. Los humanismos nacionales
- 3. Resurgimiento de las filosofías de la Antigüedad
  - 3.1. El platonismo
  - 3.2. Otras filosofías

4. La revolución científica
  - 4.1. La nueva imagen de la naturaleza
  - 4.2. La innovación de Copérnico
  - 4.3. La revolución de Kepler
  - 4.4. Las aportaciones científicas de Galileo
5. El método de la ciencia moderna
  - 5.1. Bacon y el método científico
  - 5.2. Galileo y la creación del método científico
6. El nuevo pensamiento filosófico
  - 6.1. Nicolás de Cusa
  - 6.2. Giordano Bruno
  - 6.3. Nicolás Maquiavelo
  - 6.4. Tomás Moro

### **Unidad 10. El racionalismo moderno: Descartes**

1. Características del racionalismo moderno
2. René Descartes
3. El problema del método
  - 3.1. Las reglas del método
  - 3.2. La duda metódica
  - 3.3. El *cogito*
4. El criterio de verdad y las ideas
  - 4.1. El criterio de verdad
  - 4.2. Las ideas
5. La explicación de la realidad
  - 5.1. Clases de sustancia
  - 5.2. Deducción de las sustancias
6. La física
7. La concepción del hombre
8. El voluntarismo moral

### **Unidad 11. El empirismo británico: de Locke a Hume**

1. Características del empirismo británico
2. Los siglos XVII y XVIII en Inglaterra
  - 2.1. La primera revolución inglesa
  - 2.2. La segunda revolución inglesa: «La Gloriosa»
3. John Locke
  - 3.1. El concepto de idea
  - 3.2. De las ideas simples a las ideas universales
  - 3.3. La realidad: mente, mundo y Dios
4. La teoría del contrato social: Hobbes y Locke
5. George Berkeley
6. David Hume: del empirismo al escepticismo
  - 6.1. La vertiente teórica: el análisis del conocimiento
  - 6.2. La vertiente práctica: la ética y la religión

## **Unidad 12. La filosofía de la Ilustración: Rousseau**

1. Antecedentes sociohistóricos y culturales de la Ilustración
2. Marco sociopolítico de la Ilustración
  - 2.1. Superación de la crisis económica
  - 2.2. Una estructura social inestable
  - 2.3. El Estado: el despotismo ilustrado
  - 2.4. Teorías económicas de la Ilustración: la fisiocracia y el liberalismo
3. Marco cultural de la Ilustración
  - 3.1. El arte en la Ilustración
  - 3.2. La ciencia de Newton como modelo
4. Panorámica general de la Ilustración
  - 4.1. El concepto de razón
  - 4.2. La naturaleza
  - 4.3. El deísmo
  - 4.4. Crítica a la tradición
  - 4.5. La historia como objeto preferente de estudio
  - 4.6. La idea de progreso
  - 4.7. Relevancia del papel de la educación
  - 4.8. La igualdad jurídica
  - 4.9. Cosmopolitismo, universalismo, antropocentrismo y secularización
5. Principales filósofos ilustrados
  - 5.1. Voltaire
  - 5.2. Diderot
  - 5.3. Condorcet
  - 5.4. Montesquieu
  - 5.5. Rousseau
6. Otros elementos relevantes para entender la Ilustración
  - 6.1. El *philosophe*
  - 6.2. La *Enciclopedia*
  - 6.3. El protagonismo de las mujeres ilustradas

## **Unidad 13. Kant y el idealismo trascendental**

Vida de Immanuel Kant

Primera parte. La teoría kantiana del conocimiento

1. Kant frente al racionalismo y al empirismo
  - 1.1. Lo que toma del racionalismo
  - 1.2. Lo que toma del empirismo
  - 1.3. Posición propia: el idealismo trascendental o criticismo
2. El problema de la metafísica como ciencia
  - 2.1. ¿Cómo es posible de la ciencia?
  - 2.2. Tipos de juicios de la ciencia
3. La Crítica de la razón pura
  - 3.1. La Estética trascendental
  - 3.2. La Analítica trascendental
  - 3.3. La Dialéctica trascendental (la imposibilidad de la metafísica como ciencia)

Segunda parte. La razón práctica

4. El formalismo moral kantiano

- 4.1. Las éticas materiales
- 4.2. La crítica kantiana a las éticas materiales
- 4.3. La ética formal kantiana
- 5. Postulados de la razón práctica
  - 5.1. La libertad
  - 5.2. La inmortalidad del alma
  - 5.3. La existencia de Dios

#### **Unidad 14. El pensamiento de Marx y su influencia social**

- 1. El siglo XIX: un siglo de cambios
  - 1.1. Aumento demográfico y movilidad de la población
  - 1.2. Extensión de la Revolución Industrial
  - 1.3. Aparición de la clase obrera
  - 1.4. Revolución y Restauración
- 2. Marx y su época
  - 2.1. Fase de formación (1818-1843)
  - 2.2. Fase de crisis (1843-1849)
  - 2.3. Fase de madurez (1849-1883)
- 3. La triple fuente del pensamiento de Marx
  - 3.1. La filosofía clásica alemana
  - 3.2. La economía política inglesa
  - 3.3. El socialismo utópico
- 4. Alienación e ideología
  - 4.1. La alienación humana
  - 4.2. Ideología y representaciones ideológicas
- 5. La concepción materialista de la historia
  - 5.1. Crítica a las concepciones empirista e idealista
  - 5.2. La estructura social
  - 5.3. Modo de producción y formación social
  - 5.4. La revolución social y la lucha de clases
  - 5.5. Las contradicciones del capitalismo y el triunfo del proletariado
- 6. La dialéctica
  - 6.1. La realidad como proceso sin sujeto
  - 6.2. La realidad como totalidad compleja
  - 6.3. La contradicción y su desarrollo

#### **Unidad 15. Nietzsche y la crisis de la razón ilustrada**

Primera parte. Aspectos preliminares de la filosofía nietzscheana

- 1. Nietzsche y su época
  - 1.1. Contexto histórico
  - 1.2. Contexto cultural
  - 1.3. Contexto filosófico
- 2. Etapas de la filosofía de Nietzsche
  - 2.1. Período romántico (filosofía de la noche)
  - 2.2. Período ilustrado o positivista (filosofía de la mañana)
  - 2.3. Período de Zaratustra (filosofía del mediodía)
  - 2.4. Período crítico (filosofía del atardecer)

3. Características y dificultades de la escritura nietzscheana
  - Segunda parte. Los grandes temas de la filosofía de Nietzsche
4. La crítica a la tradición occidental
  - 4.1. Crítica a la metafísica tradicional
  - 4.2. Crítica a los presupuestos metafísicos del lenguaje
  - 4.3. Crítica a la ciencia moderna
  - 4.4. Crítica a la moral
5. La voluntad de poder
  - 5.1. Aproximación al concepto
  - 5.2. Niveles ontológicos en los que actúa la voluntad de poder
  - 5.3. Voluntad de poder reactiva y voluntad de poder activa
  - 5.4. El eterno retorno
6. El nihilismo
  - 6.1. Nihilismo pasivo-reactivo
  - 6.2. Nihilismo activo
7. La transvaloración moral
  - 7.1. Significado del concepto
  - 7.2. Primera transvaloración moral
  - 7.3. Condiciones para la segunda transvaloración moral
8. El ultrahombre

#### **Unidad 16. La filosofía analítica**

1. Características de la filosofía analítica
2. Grandeza y miseria del siglo XX
3. Gottlob Frege: sentido y referencia
4. George Edward Moore: en defensa del sentido común
5. Bertrand Russell: la filosofía del atomismo lógico
  - 5.1. La teoría referencialista y el lenguaje ideal
6. El primer Wittgenstein: *Tractatus logico-philosophicus*
  - 6.1. La teoría pictórica del significado
  - 6.2. Decir y mostrar
  - 6.3. Lo místico
7. El neopositivismo lógico y el Círculo de Viena
  - 7.1. Los enunciados científicos
  - 7.2. El principio de verificación o de verificabilidad
8. El segundo Wittgenstein: las *Investigaciones filosóficas*
  - 8.1. Diversidad de funciones del lenguaje
  - 8.2. El significado es el uso
  - 8.3. Los juegos lingüísticos y las formas de vida
  - 8.4. Un nuevo modo de entender la filosofía

#### **Unidad 17. El raciovitalismo de Ortega**

1. España desde finales del siglo XIX
  - 1.1. Situación política: de la Restauración canovista a la Guerra Civil
  - 1.2. Transformaciones económicas y sociales
  - 1.3. Manifestaciones culturales
2. Miguel de Unamuno

3. Ortega y su circunstancia histórica
4. Del circunstancialismo y el perspectivismo al raciovitalismo y el raciohistoricismo
  - 4.1. El circunstancialismo
  - 4.2. El perspectivismo
  - 4.3. El raciovitalismo
  - 4.4. El raciohistoricismo
5. La vida como realidad radical
6. La función vital del pensamiento
  - 6.1. Pensar y conocer
  - 6.2. Ideas, creencias y duda
7. El hombre como ser histórico
  - 7.1. El tiempo vital. Fatalidad y libertad
  - 7.2. El método de las generaciones
  - 7.3. Hombre-masa y hombre selecto
8. La Escuela de Madrid
  - 8.1. Manuel García Morente
  - 8.2. Javier Zubiri
  - 8.3. José Gaos
  - 8.4. Julián Marías
9. María Zambrano y la filosofía del exilio
  - 9.1. María Zambrano y su obra
  - 9.2. La creación de la persona
  - 9.3. La razón poética

## **Unidad 18. Filosofía contemporánea: la Escuela de Frankfurt y la posmodernidad**

1. El siglo XX, la edad de los extremos
2. La fenomenología
  - 2.1. Planteamiento general de su filosofía
  - 2.2. El método fenomenológico
  - 2.3. Valoraciones globales
3. El existencialismo
  - 3.1. Características generales
  - 3.2. Principales representantes
4. El estructuralismo
  - 4.1. Orígenes
  - 4.2. El concepto de estructura
  - 4.3. Características del estructuralismo
  - 4.4. El posestructuralismo
5. La Escuela de Frankfurt
  - 5.1. Características generales
  - 5.2. Herbert Marcuse
  - 5.3. Jürgen Habermas
6. La hermenéutica
  - 6.1. Orígenes
  - 6.2. Autores más representativos
7. El neocontractualismo: John Rawls
8. Filosofía feminista

- 8.1. Feminismo de segunda generación
- 8.2. Simone de Beauvoir
- 8.3. Sexo y género
- 9. La posmodernidad
  - 9.1. Características generales
  - 9.2. Jean-François Lyotard
  - 9.3. Gianni Vattimo
  - 9.4. Jean Baudrillard

## Temporalización de los distintos bloques y unidades didácticas de nuestro proyecto durante el curso

Cronograma de temporalización de clases de 2º de Bachillerato en un año escolar estándar de 33 semanas.

Unidades	Sesiones
<b>Unidad 1.</b> El origen de la filosofía en Grecia	1. La visión prefilosófica de la realidad
	2. El asombro ante la realidad
	3. La explicación mítica
	4. El pensamiento lógico
	5. Características del pensamiento lógico
	6. Respuestas a la pregunta sobre el origen y constitución de la naturaleza
	7. Los pensadores monistas
	8. Los pensadores pluralistas
<b>Unidad 2.</b> Los sofistas y Sócrates	1. El mundo griego en el siglo V a. C.



	2. Del naturalismo al humanismo
	3. El giro antropológico
	4. La figura del sofista
	5. Desarrollo de la sofística
	6. Sócrates
	7. La aporética socrática: ironía y mayéutica
	8. Antirrelativismo e intelectualismo

<b>Unidad 3.</b> El pensamiento de Platón	1. Platón, su tiempo y su obra
	2. Su formación. Sentido general del platonismo
	3. El dualismo platónico. La teoría de las formas
	4. La cosmología
	5. El lugar y el Demiurgo
	6. Teoría del conocimiento
	7. La reminiscencia: aprender es recordar
	8. La antropología platónica
	9. Política y sociedad
<b>Unidad 4.</b> El pensamiento de Aristóteles	1. Vida y obra de Aristóteles
	2. Su formación filosófica
	3. El problema del saber
	4. La sustancia y el hilemorfismo
	5. Filosofía de la naturaleza
	6. La naturaleza del alma y el ser humano
	7. El proceso de conocimiento
	8. Ética y política
	9. Aristóteles y la posteridad

<b>Unidad 5.</b> Las escuelas helenísticas	1. El helenismo
	2. La filosofía helenista
	3. La escuela cínica
	4. El epicureísmo
	5. El estoicismo
	6. El escepticismo y el eclecticismo
	7. El neoplatonismo
	8. La ciencia helenista
<b>Unidad 6.</b> Filosofía y cristianismo: Agustín de Hipona	1. El origen del cristianismo
	2. La filosofía durante el Imperio romano
	3. El cristianismo y su confrontación con la filosofía
	4. Siglos IV-V d. C.: el triunfo del cristianismo
	5. Agustín de Hipona: la fe y la razón, el conocimiento, el ser humano y la libertad
	6. Agustín de Hipona: el problema del mal, <i>La ciudad de Dios</i> y la creación del tiempo
	7. Agustínismo medieval
<b>Unidad 7.</b> La escolástica medieval: Tomás de Aquino	1. La filosofía de la Edad Media
	2. El siglo XIII

	3. El averroísmo latino y el aristotelismo de Tomás de Aquino
	4. Fe y razón en Tomás de Aquino
	5. Las cinco vías para la demostración de la existencia de Dios
	6. Tomás de Aquino: la teoría del conocimiento
	7. Tomás de Aquino: la estructura de la realidad
	8. Tomás de Aquino: ética y política
<b>Unidad 8.</b> La crisis de la escolástica medieval: Guillermo de Ockham	1. Duns Escoto: la superioridad de la voluntad sobre el entendimiento
	2. Duns Escoto: ciencia y fe
	3. Guillermo de Ockham: los límites de la razón y el voluntarismo
	4. Guillermo de Ockham: la teoría del conocimiento
	5. Guillermo de Ockham: los universales. El nominalismo. El principio de economía
	6. Guillermo de Ockham: el pensamiento político
	7. La influencia de Ockham en el desarrollo de la ciencia moderna
<b>Unidad 9.</b> El Renacimiento: el nuevo humanismo y la revolución científica	1. El fenómeno cultural del Renacimiento
	2. El humanismo
	3. Resurgimiento de las filosofías de la Antigüedad
	4. La revolución científica
	5. El método de la ciencia moderna

	6. El nuevo pensamiento filosófico
<b>Unidad 10.</b> El racionalismo moderno: Descartes	1. Características del racionalismo
	2. La figura de René Descartes
	3. El problema del método
	4. El criterio de verdad
	5. Las ideas
	6. La explicación de la realidad
	7. La física cartesiana
	8. La concepción del hombre
	9. El voluntarismo moral
<b>Unidad 11.</b> El empirismo británico: de Locke a Hume	1. Características del empirismo británico
	2. Los siglos XVII y XVIII en Inglaterra
	3. John Locke: teoría del conocimiento
	4. La teoría del contrato social: Hobbes y Locke
	5. George Berkeley
	6. David Hume: el análisis del conocimiento
	7. David Hume: crítica a los conceptos de causa y conexión necesaria
	8. David Hume: mundo, yo y Dios

	9. David Hume: ética y religión
<b>Unidad 12.</b> La filosofía de la Ilustración: Rousseau	1. Antecedentes sociohistóricos y culturales de la Ilustración
	2. Marco sociopolítico y marco cultural de la Ilustración
	3. Panorámica general de la Ilustración
	4. Principales filósofos de la Ilustración
	5. Otros elementos relevantes para entender la Ilustración

<b>Unidad 13.</b> Kant y el idealismo trascendental	1. Vida de Immanuel Kant
	2. Kant frente al racionalismo y al empirismo
	3. El problema de la metafísica como ciencia
	4. La Estética trascendental
	5. La Analítica trascendental
	6. La Dialéctica trascendental
	7. La crítica kantiana a las éticas materiales
	8. El formalismo moral kantiano
	9. Postulados de la razón práctica
<b>Unidad 14.</b> El pensamiento de Marx y su influencia social	1. El siglo XIX: un siglo de cambios
	2. Marx y su época
	3. La triple fuente del pensamiento de Marx
	4. La alienación
	5. La ideología
	6. La concepción materialista de la historia: estructura social y modo de producción
	7. La concepción materialista de la historia: las contradicciones del capitalismo y la revolución social
	8. La dialéctica
<b>Unidad 15.</b> Nietzsche y la	1. Nietzsche y su época

crisis de la razón ilustrada	2. Etapas de la filosofía de Nietzsche
	3. Características y dificultades de la escritura nietzscheana
	4. La crítica a la tradición occidental y a los presupuestos metafísicos del lenguaje
	5. La crítica a la ciencia moderna y a la moral
	6. La voluntad de poder
	7. El nihilismo
	8. La transvaloración moral
	9. El ultrahombre
<b>Unidad 16.</b> La filosofía analítica	1. Características de la filosofía analítica
	2. Grandeza y miseria del siglo XX
	3. Gottlob Frege: sentido y referencia
	4. G. E. Moore: en defensa del sentido común
	5. B. Russell: la filosofía del atomismo lógico
	6. El primer Wittgenstein: la teoría pictórica del significado
	7. El primer Wittgenstein: decir y mostrar. Lo místico
	8. El neopositivismo lógico y el Círculo de Viena
	9. El segundo Wittgenstein: las <i>Investigaciones filosóficas</i>
<b>Unidad 17.</b> El	1. España desde finales del siglo XIX



raciovitalismo de Ortega	2. Miguel de Unamuno
	3. Ortega y su circunstancia histórica
	4. Del circunstancialismo y el perspectivismo al raciovitalismo y el raciohistoricismo
	5. La vida como realidad radical
	6. La función vital del pensamiento
	7. El hombre como ser histórico
	8. La Escuela de Madrid
	9. María Zambrano y la filosofía del exilio
	<b>Unidad 18.</b> Filosofía contemporánea: la Escuela de Frankfurt y la posmodernidad
2. La fenomenología, el existencialismo y el estructuralismo	
3. La Escuela de Frankfurt	
4. La hermenéutica y el neocontractualismo de John Rawls	
5. La filosofía feminista	
6. La posmodernidad	

### 3. COMPETENCIAS CLAVE.

<b>Competencias clave</b>	
<p>En nuestro proyecto contemplamos el desarrollo de todas las competencias clave, asegurando así un aprendizaje integral que presta atención a todas las facetas y dimensiones del desarrollo del alumno y a todas las inteligencias múltiples. Cada competencia clave está desarrollada a través de unas dimensiones y de unos descriptores que la concretan. A continuación exponemos el desarrollo y concreción de las mismas. No obstante, es conveniente precisar que <b>los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de nuestro proyecto didáctico, centrado en la materia de Historia de la Filosofía, están más relacionados y guardan una estrecha asociación con las dimensiones y descriptores de la competencia en comunicación lingüística, las competencias sociales y cívicas y la competencia aprender a aprender.</b></p>	

<b>Competencias básicas o disciplinares</b>			
<b>CCL</b>	<b>Comunicación lingüística</b>	Comprensión oral.	<input type="checkbox"/> Localización y obtención de información relevante.
		Comprensión escrita.	<input type="checkbox"/> Integración e interpretación. <input type="checkbox"/> Reflexión y valoración.
		Expresión oral.	<input type="checkbox"/> Coherencia. <input type="checkbox"/> Cohesión.
		Expresión escrita.	<input type="checkbox"/> Adecuación y presentación.
<b>CSC</b>	<b>Competencias sociales y cívicas</b>	<input type="checkbox"/> Bienestar personal y social.	
		<input type="checkbox"/> Comprender la realidad social.	
		<input type="checkbox"/> Cooperar y convivir.	
		<input type="checkbox"/> Ejercer la ciudadanía democrática.	
<b>Competencias transversales</b>			
<b>CMCT</b>	<b>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</b>	<input type="checkbox"/> Cantidad.	
		<input type="checkbox"/> Espacio y forma.	
		<input type="checkbox"/> Cambio y relaciones.	
		<input type="checkbox"/> Incertidumbre y datos.	
		<input type="checkbox"/> Sistemas físicos.	

			<input type="checkbox"/> Sistemas biológicos.
			<input type="checkbox"/> Sistemas de la Tierra y del espacio.
			<input type="checkbox"/> Sistemas tecnológicos.
<b>CD</b>	<b>Competencia digital</b>	<input type="checkbox"/> La información.	
		<input type="checkbox"/> La comunicación.	
		<input type="checkbox"/> La creación de contenidos.	
		<input type="checkbox"/> La seguridad.	
		<input type="checkbox"/> La resolución de problemas.	
<b>CAA</b>	<b>Aprender a aprender</b>	<input type="checkbox"/> Motivación.	
		<input type="checkbox"/> Organización y gestión del aprendizaje.	
		<input type="checkbox"/> Reflexión sobre los procesos de aprendizaje.	
<b>SIEP</b>	<b>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</b>	<input type="checkbox"/> Valores y actitudes personales.	
		<input type="checkbox"/> Conocimiento del funcionamiento de la sociedad y de las organizaciones.	
		<input type="checkbox"/> Planificación y realización de proyectos.	
		<input type="checkbox"/> Habilidades sociales y liderazgo de proyectos.	
<b>CEC</b>	<b>Conciencia y expresiones culturales</b>	<input type="checkbox"/> Comprensión, conocimiento, apreciación y valoración crítica.	
		<input type="checkbox"/> Creación, composición e implicación.	
		<input type="checkbox"/> Conservación del patrimonio y participación en la vida cultural.	

#### 4. PLAN LECTURA.

-Lectura en el aula de los siguientes textos (Selectividad):

- Platón. República VII, 514a-517c.
- Descartes. Discurso del método II, IV.
- Nietzsche. Crepúsculo de los ídolos ( La “razón” en la filosofía).
- Ortega y Gasset. El tema de nuestro tiempo, “La doctrina del punto de vista”.
- Critón. Platón.

- Lectura inicial en cada tema y comentario de textos breves del libro de texto oficial.
- El profesor dará en cada trimestre un listado con las obras más destacadas de los autores de cada etapa de la Historia de la Filosofía.
- El profesor propiciará todas aquellas iniciativas de los alumnos para que lean y mostrará los libros de Filosofía que están a su disposición en la biblioteca del centro.
- El Departamento de Filosofía está suscrito a una revista filosófica y cultural CLAVES, y de ella se pueden seleccionar artículos relacionados con los temas estudiados.
- Ya sea a la manera tradicional, el libro en papel, ya el libro virtual, incorporado a una nueva manera de leer, el profesor elogiará la importancia que el libro y la actividad de lectura tiene en su formación preuniversitaria y formación posterior.
- Los alumnos harán un listado de obras que van leyendo, autores clásicos, y de otros libros que aún no ha leído, pero que debería leer; así podrá ir formando una biblioteca propia.

#### 5. INCORPORACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES AL CURRÍCULO.

### Tratamiento de la transversalidad, educación en valores y para la convivencia

A pesar de que la escuela ha perdido el lugar central a la hora de transmitir valores y normas sociales de convivencia, no por ello podemos dejar de lado la responsabilidad de la enseñanza en la tarea de formación de los individuos y de favorecer, en la medida de lo posible, una sociedad donde pueda desarrollarse una convivencia pacífica y enriquecedora. Por ello los **temas transversales en el currículo educativo responden a la exigencia de dar satisfacción a la necesidad de ofrecer soluciones a problemas e intereses que afectan a nuestro sistema de vida** y, asimismo, a la urgencia de construir un fundamento moral que haga posible a los jóvenes adquirir la capacidad de afrontar dichos problemas y acertar a darles la solución adecuada.

La asignatura de Historia de la Filosofía se presenta como un marco ideal para alcanzar los fines anteriormente señalados. No olvidemos que al cursarla el alumnado tendrá ocasión de asomarse a las diferentes visiones de la realidad social y física que, en el devenir de los siglos, han ido conformando la cultura occidental.

## 1. Aspectos educativos transversales

De entre los diversos contenidos transversales nuestra materia favorecerá fundamentalmente:

1. **El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.** No olvidemos que la historia del pensamiento occidental puede entenderse (Hegel, Marx) como el incesante esfuerzo por alcanzar una sociedad libre e igualitaria. Desde los antiguos sofistas hasta los ilustrados del siglo XVIII, pasando por los humanistas renacentistas, encontramos diferentes jalones para la consecución de dichos fines. A este respecto es especialmente importante mostrar cómo aquellos valores se recogen tanto en la Constitución Española como en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
2. **La adquisición de hábitos saludables que conduzcan al bienestar físico, mental y social.** La filosofía, desde sus inicios, ha sido no solo una cosmología, sino también una antropología interesada por comprender la naturaleza humana y proponer instrumentos para alcanzar la vida buena, la salud personal, la felicidad y la convivencia social. Aristóteles creyó en la posibilidad de una mejora humana tanto personal como social; las escuelas helenísticas propusieron diferentes estrategias para alcanzar la paz interior que habrían de propiciar la armonía del individuo con sus semejantes. En la misma línea nos encontramos con pensadores como Agustín de Hipona o Tomás de Aquino, y cuantos habrán de venir después.
3. La asignatura de Historia de la Filosofía favorece tanto **el respeto a la interculturalidad como a la diversidad entre las personas.** No hemos de olvidar que el talante filosófico reside en el amor al saber, en la curiosidad que impulsa al ser humano a conocer la diversidad de valores, de maneras de entender la vida, propiciando así el encuentro, la comprensión de diferentes talentos y valores.
4. La filosofía, como sabemos, surge de la admiración, de la sorpresa ante un mundo del que el hombre forma parte. Los primeros filósofos entendieron que el universo es un todo bello, organizado, armonioso, y por eso lo llamaron cosmos. Este talante inicial se perpetuará a lo largo del tiempo identificándose con los ideales ecologistas actuales que propenden al **respeto y cuidado del medio ambiente.**
5. El alumnado de filosofía tendrá ocasión de **desarrollar una conciencia crítica y exigente hacia sí mismo,** que favorecerá en él la necesidad de aprovechar adecuadamente el ocio y el tiempo libre. La capacidad crítica se hace imprescindible tanto para la mejora personal de cada individuo como para el ejercicio de la voluntad libre, que ayudará a sustraernos tanto al capricho de los acontecimientos como a la manipulación ajena.
6. La asignatura de Historia de la Filosofía presta especial atención a las **aportaciones andaluzas en el ámbito del pensamiento filosófico.** Así, subraya la obra de aquellos pensadores que vieron la luz en nuestra tierra, como Séneca, Averroes, María Zambrano, etc.
7. Finalmente, se presta especial atención a **la igualdad de derechos y deberes entre el hombre y la mujer,** mostrando la relevancia de esta en el desarrollo de la cultura de Occidente, así como sus aportaciones filosóficas, desde Hipatia de Alejandría hasta María Zambrano.

## 2. Los proyectos y su carácter transversal

Los proyectos en esta materia de Historia de la Filosofía adoptan el formato de Cuestiones a

debate acerca del valor de las doctrinas o corrientes filosóficas expuestas en cada unidad. El objetivo es que el alumno desarrolle su capacidad crítica analizando los argumentos a favor y en contra de una determinada postura, y exponiéndolos en una redacción escrita que se ajuste a los parámetros de una disertación filosófica. Cada proyecto o cuestión a debate debe terminar en la exposición argumentada de la postura por la que se inclina el alumno, justificando igualmente las insuficiencias de las posturas contrarias.

Estos proyectos o Cuestiones a debate se pueden llevar a cabo individualmente o en grupos. Si se hacen en grupos, conviene que cada miembro del grupo se encargue de una de las fases del proyecto: presentación del problema, argumentos a favor, argumentos en contra, justificación de la postura adoptada y crítica a los argumentos contra la postura adoptada.

### **Unidad 1. El origen de la filosofía en Grecia**

Abordamos las Cuestiones a debate, esto es, cuestiones para ser compartidas, analizadas, y discutidas por el grupo de alumnos. En esta primera unidad se les propone acercarse a lo que pudo ocurrir en la mente de los primeros pensadores racionales que denominamos *presocráticos*. Aunque se trate de pensadores iniciales no por eso debemos minusvalorarlos, pues en sus planteamientos reside la clave, el sustrato de lo que habrá de ser el pensamiento occidental posterior. Se propone a los alumnos que escojan una entre las cuatro cuestiones presentadas. En la primera se aborda la capacidad de sorpresa, la admiración como motor e incentivo para la reflexión acerca de lo real. En la segunda se le presenta al alumno la duda de si toda reflexión sobre lo existente debe presuponer un orden; esto es, ¿razón y caos son compatibles? La siguiente aborda la hipótesis de la teoría de partículas: ¿cuanto existe es un compuesto de elementos simples? Finalmente, se invita al alumno a reflexionar sobre el problema de la fiabilidad de la información sensible y su relación con el pensamiento abstracto.

### **Unidad 2. Los sofistas y Sócrates**

Con los sofistas y Sócrates alcanza relevancia el interés por cuestiones antropológicas y sociales. Es esta una nueva ventana que se abre al mundo del pensamiento. Por eso se invita aquí al alumno a que se adentre en este ámbito rico y necesario para la vida común y particular. Para ello se le ofrecen cuatro alternativas. En primer lugar se pregunta por la vida compartida: ¿cómo puede alcanzarse una armonía entre los intereses particulares y los de los conciudadanos? Esta cuestión se amplía en la siguiente: ¿le es posible al ser humano desarrollarse en plenitud apartado de sus semejantes? ¿La naturaleza humana es invariable viviendo en soledad o en comunidad? En la tercera cuestión se interroga al alumno sobre la virtud, esto es, sobre la vida realizada y satisfecha, pretendiendo que distinga entre la posición sofística y la socrática. Finalmente, se aborda la capital cuestión acerca de la educación, de la necesidad del individuo de socializarse para convivir, para vivir en comunidad.

### **Unidad 3. El pensamiento de Platón**

No cabe duda de que el pensamiento platónico sigue siendo muy actual. No podemos, parece ser, distanciarnos de su enorme impronta. Su filosofía es un universo que aún nos nutre. La primera de las cuatro cuestiones que se le ofrecen al alumno para que elija hace mención a un problema siempre candente: el binomio alma-cuerpo. ¿Por qué se produce esta distinción? ¿Qué implicaciones desencadena? De manera similar, se plantea en la segunda cuestión el problema de la duplicación de la realidad en dos órdenes. La tercera cuestión aborda uno de los aspectos más controvertidos del platonismo, que es el del conocimiento y su fundamento: ¿existe un saber grabado en el alma humana independiente de la experiencia? Finalmente, se aborda una de las aportaciones más relevantes del gran pensador ateniense, la de la organización social, y, en especial, la de la formación de los gobernantes: ¿quién y cómo debe asumir la responsabilidad del gobierno de un pueblo?

### **Unidad 4. El pensamiento de Aristóteles**

La actualidad del pensamiento de Aristóteles no puede ponerse tampoco en duda. Es un autor

axial. Nuestra cultura, en sus diversos ámbitos, conserva su huella. Por ello, en las cuatro cuestiones que se proponen, se pretende que el alumno, escogiendo una, compruebe ese hecho. En primer lugar, se aborda el «misterio» de la generación de los seres, para que así el alumno pueda relacionar el paso de la potencia al acto con la ciencia genética actual. La segunda cuestión se centra en el conocimiento, en cómo conocemos, y en la relación entre orden y conocimiento. La tercera busca implicar al alumno en la ética aristotélica y en su reflexión acerca de la consecución de la vida feliz, y mostrar en qué medida los supuestos del Estagirita se mantienen en nuestro tiempo. Finalmente, la última cuestión pretende que el alumnado reflexione sobre la relación entre individuo y grupo social.

### **Unidad 5. Las escuelas helenísticas**

El helenismo es como un prisma de innumerables facetas. De ahí su enorme riqueza. En las corrientes llamadas *helenistas* podemos distinguir variadas aguas, pero todas acaban por unirse en un río común, el ser humano: su naturaleza, su conformación, el camino que ha de seguir para completarse y alcanzar la plenitud que le otorgue la dicha. La primera cuestión que se le presenta al alumno es acerca de la sabiduría, pues la felicidad se alcanza mediante ella. ¿Qué es eso que denominamos sabiduría? ¿Es algo disperso o unívoco? En la segunda cuestión se muestra la virtud, la vida virtuosa; en definitiva, qué nos es imprescindible para alcanzar la vida feliz. Se le proponen al alumno dos posturas: la estoica y la epicúrea. En la tercera de las cuestiones se invita al alumno a reflexionar sobre la consideración antigua de la felicidad y la que impera en la actualidad. Finalmente, en la cuarta cuestión, se presenta la relación entre las propuestas helenistas y las actuales, para así entender la relación entre el individuo y la sociedad.

### **Unidad 6. Filosofía y cristianismo: Agustín de Hipona**

El cristianismo ha desempeñado una función primordial en el mundo occidental, contribuyendo a configurar nuestra cultura, e incluso nuestro modo de pensar. En este proceso, la figura de san Agustín representa la primera síntesis entre fe y razón. Para que el alumno profundice en estos aspectos se le proponen las siguientes cuestiones, entre las cuales ha de elegir la que más le interese.

La primera cuestión plantea estos interrogantes: ¿podemos dudar de nuestra propia existencia? «Si me engaño, existo.» ¿Es este un argumento aceptable para refutar el escepticismo? «Si me engaño, al menos existo» o «si me engaño es porque existo» parece que es un buen argumento para no ser escépticos, que al menos a san Agustín le sirvió.

La segunda cuestión recuerda la visita de Benedicto XVI a los campos de exterminio nazi en Auschwitz, donde se hizo la siguiente pregunta en voz alta: ¿dónde estaba Dios en esos momentos? ¿Es compatible la idea de Dios como ser omnipotente y bueno con la existencia del mal en el mundo? A san Agustín le preocupó especialmente esta contradicción, para la que ofreció distintas soluciones. Se busca que el alumno explique la que le parezca más acorde con la razón, o que señale si entiende que los conceptos de Dios y el mal son incompatibles.

La tercera cuestión plantea este interrogante: ¿se puede considerar a la Iglesia como una sociedad perfecta y, por tanto, superior al Estado, porque se fundamenta en los principios del cristianismo? ¿Cómo debe ser la relación entre religión y política? Estas preguntas fueron ampliamente debatidas en la Edad Media. San Agustín, por su parte, propuso la teoría de las dos ciudades. En la actualidad este tema sigue teniendo una enorme vigencia y es motivo de grandes controversias. Religión y política, ¿deben estar separadas? ¿Las leyes que emanan del Parlamento deben tener en cuenta los preceptos que provienen de la religión? En una sociedad multicultural como la nuestra, ¿a qué religión debemos atender?

La cuarta cuestión plantea que si el hombre obra mal libremente, ¿se ha de considerar culpable, o más bien ignorante, como afirmaban los filósofos griegos? Se trata también de un tema muy controvertido. Si el que actúa mal es culpable, entonces debe ser castigado. Pero si es considerado ignorante, debe ser orientado o educado, no castigado. ¿Qué función han de tener las cárceles?

## **Unidad 7. La escolástica medieval: Tomás de Aquino**

En este período histórico se han incluido, junto a la cristiana, la escolástica árabe y la judía, cuya preocupación común ha sido la de armonizar la fe con la razón. Encontramos, además, otras inquietudes intelectuales que interesan en la actualidad, entre las que destacamos las siguientes: la función de la religión, la existencia de los milagros, el orden del universo y la Ley natural.

A este respecto, se plantea en primer lugar la cuestión de una sociedad multicultural donde han de convivir distintas religiones y creencias: ¿son estas un factor de paz o más bien una fuente de conflictos? No son pocos los actos de terrorismo que todavía azotan nuestro mundo. En algunos de ellos encontramos un componente religioso. Por eso la pregunta que se plantea es de una gran actualidad, y se pide al alumno que indique ejemplos donde la religión aparezca como factor de paz o como fuente de conflictos.

La segunda cuestión plantea los siguientes interrogantes: ¿puede Dios interrumpir las leyes de la naturaleza? ¿Puede, por ejemplo, decidir que el fuego no queme? ¿Depende de su voluntad el cumplimiento de las leyes de la naturaleza? ¿Existen los milagros? Después de conocer el pensamiento de Tomás, el alumno podrá expresar su postura y su acuerdo o desacuerdo con las tesis tomistas.

La tercera cuestión trata sobre el orden que existe en el universo, donde cada ser tiende a alcanzar un fin: ¿es esto consecuencia de la casualidad o de una inteligencia creadora y ordenadora? Conociendo las diferentes soluciones que se han dado en la filosofía antigua y medieval, se trata de que el alumno muestre razonadamente su preferencia por alguna de ellas.

La cuarta cuestión plantea estos interrogantes: ¿se oponen las investigaciones científicas, y técnicas como la clonación o la manipulación genética, a la Ley natural? Representantes tanto de la Iglesia católica como de otras religiones y creencias se oponen a estas investigaciones. ¿Podrías indicar sus argumentos? ¿Estás de acuerdo con ellos?

## **Unidad 8. La crisis de la escolástica medieval: Guillermo de Ockham**

Durante el siglo XIV se produjo en Occidente una profunda crisis. El Imperio quedó fraccionado y la Iglesia dividida. Asimismo, se derrumbaron las grandes construcciones filosófico-cristianas. Ockham contribuye a romper el equilibrio inestable entre fe y razón, y expone, además, otras inquietudes que interesan en la actualidad, como las siguientes: la separación de poderes, el progreso científico, la imposición de la religión y el principio de economía. El alumno ha de escoger una de ellas y realizar un comentario sobre la misma.

La primera cuestión plantea el tema de si la Iglesia y el Estado han de estar separados, como proponía Guillermo de Ockham. Esta pregunta puede servir para que el alumno exponga el modo de pensar de Ockham en torno a la relación entre la Iglesia y el Estado, por un lado, y a la relación entre fe y razón, por otro. Ockham se muestra partidario de la separación entre ambas instituciones. A este respecto se plantea al alumno: ¿te parecen convincentes sus razones? ¿Son aceptables en la actualidad?

La segunda cuestión abre este interrogante: ¿contribuye el conocimiento de lo singular, de lo individual, y, en general, la observación empírica, al progreso de la ciencia, como sostenía Guillermo de Ockham? Lo que existe es lo singular, lo individual. Tal vez Ockham tenía razón cuando defendía la observación empírica de lo que existe como la mejor manera de acercarnos al conocimiento de la realidad.

La tercera cuestión plantea este interrogante: ¿existen en la actualidad lugares en el mundo donde se imponga la religión por ley, donde no se respeten la libertad de conciencia religiosa y la libertad de la investigación filosófica? Ockham fue perseguido y puso su vida en peligro por defender estas libertades. ¿Acontecen estos hechos en la actualidad?

La cuarta cuestión plantea este interrogante: ¿sigue teniendo vigencia el principio metodológico de Ockham, aplicado a la física por Maupertuis y a la biología por H. Spencer? Para contestar a



esta pregunta es conveniente que el alumno busque información acerca de Maupertuis y Spencer, de modo que pueda explicar la relación que se puede establecer entre ellos y el principio de economía de Ockham.

### **Unidad 9. El Renacimiento: el nuevo humanismo y la revolución científica**

Los alumnos deben elegir una de las cuatro cuestiones propuestas. La primera de ellas surge de la actitud que debemos mantener ante un fenómeno cultural que rompe con la situación heredada, como fue el Renacimiento. ¿Debemos rechazar el pasado o hemos de continuarlo? Y si lo rechazamos, ¿qué pasado rechazamos?, ¿todo el pasado?, ¿una parte de él, el más inmediato? Y si continuamos el pasado, ¿cómo lo hacemos?, ¿de forma mimética o modificándolo? La segunda cuestión hace alusión a un elemento fundamental que aparece con el humanismo, la tolerancia, y se pregunta si esta es necesaria para el desarrollo del pensamiento. La tercera y la cuarta se refieren a la ciencia moderna y al método que aplica: ¿hasta dónde alcanza el conocimiento científico?, ¿cuáles son sus límites, si los tiene?

### **Unidad 10. El racionalismo moderno: Descartes**

En esta unidad didáctica las cuatro cuestiones entre las que ha de elegir el alumno están todas ellas relacionadas con el influjo que ejerció el método científico en la reflexión filosófica. De ahí nacen tres cuestiones: la primera versa sobre el valor de la razón para conocer la realidad; la segunda sobre la estructura de esa misma realidad; y la tercera sobre la explicación mecanicista del mundo, que es un trasunto de la física cartesiana. La cuarta cuestión traslada la explicación mecanicista al ser humano, poniendo de relieve el problema del dualismo alma-cuerpo.

### **Unidad 11. El empirismo británico: de Locke a Hume**

La filosofía empirista plantea asuntos de gran actualidad que todavía se siguen debatiendo con vehemencia. Presentamos al alumno las siguientes cuestiones para ser analizadas y discutidas.

La primera de ellas versa sobre la distinción entre conocimiento de relaciones entre ideas y conocimiento de hechos, o verdades de razón y verdades de hecho, propuesta por Hume: ¿sigue teniendo vigencia, para alcanzar un conocimiento seguro y cierto? ¿Puede ser válida en el presente como criterio de clasificación de las ciencias? Una de las preocupaciones más relevantes de la filosofía y, en general, de los anhelos más profundos del ser humano, es alcanzar un conocimiento seguro y cierto. ¿Qué es lo que podemos conocer con seguridad y certeza? La distinción entre verdades de razón y verdades de hecho nos pone, tal vez, en la buena dirección para alcanzar esa meta.

La segunda cuestión abre este interrogante: ¿se puede admitir el método inductivo, que se inicia con la observación y la experiencia, como el más apropiado y único para el desarrollo de las ciencias? Tal como está enunciada la cuestión, el método inductivo, basado en la observación y la experiencia, resulta válido para la ciencia empírica. Pero no hay que olvidar el conocimiento obtenido a través de la razón, que utilizamos para el desarrollo de las matemáticas.

La tercera cuestión plantea las siguientes preguntas: ante la situación de marginación, de pobreza e incluso de guerra en que vive una gran parte de la población mundial, ¿no habría que formular un nuevo pacto social?, ¿por qué muchas personas han de sentirse obligadas a respetar las leyes si no pueden disfrutar de sus beneficios? Esta cuestión es muy debatida y aparece con frecuencia en las portadas de los periódicos. Emigrantes, marginados, refugiados políticos..., que acuden a los países más desarrollados para encontrar paz, pan, trabajo y libertad; si no son acogidos, ¿se pueden sentir obligados a respetar las leyes de los países más ricos?

La cuarta cuestión plantea este interrogante: en una sociedad multicultural, en la que ya estamos viviendo, con distintas creencias, costumbres y religiones, ¿tiene vigencia el valor ético y político de la tolerancia, como proponía Locke, que constató y soportó los resultados funestos de las guerras de religión? Si prestamos atención al mundo que nos rodea advertiremos la diversidad de creencias, costumbres y religiones que existen no solo en nuestro país, sino en toda Europa. A este respecto se invita a reflexionar al alumno sobre este interrogante: ¿la tolerancia y el respeto mutuo han de ser valores fundamentales para la convivencia y la paz en

nuestra sociedad?

### **Unidad 12. La filosofía de la Ilustración: Rousseau**

Las cuatro cuestiones, que sirven como otros tantos proyectos en esta unidad didáctica, giran en torno a las ideas de razón y progreso. En relación con la primera se plantea el problema de la creencia religiosa y de su racionalidad; en relación con la segunda se invita a reflexionar sobre la postura que debe tomarse ante la tradición: ¿son tradición y progreso términos antagónicos? A su vez, las ideas de razón y progreso influyen en el papel decisivo que adquiere la educación y en la importancia de un universalismo cosmopolita frente a los particularismos nacionalistas. ¿Es absolutamente necesaria la educación para que una sociedad se desarrolle? ¿Debemos conformar una comunidad internacional, dado que somos ciudadanos iguales y libres? Todas ellas son cuestiones de plena actualidad.

### **Unidad 13. Kant y el idealismo trascendental**

Kant revolucionó la filosofía sometiéndola a uno de los giros más importantes que esta ha sufrido, un giro semejante al que Copérnico realizó en la astronomía. De sus tres *Críticas*, las dos más conocidas e influyentes han sido la *Crítica de la razón pura* y la *Crítica de la razón práctica*. De ahí que de los cuatro proyectos que se proponen como cuestiones a debate los dos primeros se refieran al problema del conocimiento y a su relación con la realidad, así como al lugar que ha de ocupar la metafísica en la filosofía: ¿es el conocimiento un espejo de la realidad o hay algo más que se le escapa?, ¿podemos conocer las cosas tal como son en sí?; los dos siguientes, por su parte, tratan sobre la acción moral y el deber: ¿qué requisitos ha de cumplir una acción humana para que sea plenamente moral?, ¿debemos actuar solamente por deber, rechazando cualquier inclinación, por muy beneficiosa que sea?

### **Unidad 14. El pensamiento de Marx y su influencia social**

Las aportaciones críticas de Marx afectan tanto a la filosofía como a la sociedad. La primera cuestión que puede elegir el alumno plantea el problema de la vigencia de la filosofía: ¿qué valor tiene como conocimiento especulativo?, ¿debe entenderse como un instrumento de transformación de la sociedad, o debe simplemente desaparecer? La segunda cuestión es todavía más amplia, y se refiere a la razón: ¿qué valor tiene esta para el conocimiento de la realidad? La tercera cuestión plantea la idoneidad del método dialéctico para el conocimiento, no solo de la realidad social, sino también de la realidad natural. Por último, la cuarta cuestión se centra en las consecuencias negativas que frecuentemente se derivan de las revoluciones sociales, que pasan de ser instrumentos liberadores a convertirse en sistemas opresores.

### **Unidad 15. Nietzsche y la crisis de la razón ilustrada**

La crítica de Nietzsche a la tradición filosófica afectó a los más diversos campos, pero fue especialmente virulenta con la metafísica y el concepto de razón. De ahí proceden las dos primeras cuestiones: 1ª) ¿es la realidad algo fijo o está en devenir?, ¿cómo es ese devenir?; 2ª) ¿cómo podemos entender la realidad, con la razón o con los sentidos?, ¿cuáles de ellos nos engañan? Las dos cuestiones siguientes insisten en dos de los caminos abiertos por Nietzsche: el primero acerca del lenguaje y el conocimiento, así como del valor de la metáfora frente al concepto como medio de conocer la realidad; el segundo acerca de la necesidad de superar al hombre en el ultrahombre, que se afirma a sí mismo afirmando la vida y la tierra.

### **Unidad 16. La filosofía analítica**

La corriente analítica protagonizó lo que se conoce como *giro lingüístico de la filosofía*. Se interesa por el lenguaje como modo privilegiado de acceder al pensamiento, estando movida por un afán de resolver los problemas semejante al que ha caracterizado siempre a la mejor tradición filosófica. La filosofía analítica ha planteado un conjunto de cuestiones que nos preocupan y a menudo debatimos. El alumno ha de escoger una y realizar una breve redacción sobre ella.

La primera cuestión versa acerca del conocimiento científico: ¿a qué podemos denominar conocimiento científico?, ¿qué características han de tener los enunciados para que se puedan

considerar científicos? La filosofía analítica propone nuevas bases para decidir cuál es un conocimiento científico y cuál no. Ofrece soluciones novedosas, que el alumno ha de aplicar para responder a las preguntas planteadas.

La segunda cuestión trata acerca de los límites del lenguaje: ¿qué hacemos con las palabras?, ¿contribuyen a mostrar o a encubrir nuestros pensamientos, a revelar o a esconder nuestra forma de vida? Las palabras nos revelan las cosas. Conocer las palabras es conocer las cosas, decía Platón. La filosofía analítica concede una gran importancia al análisis del lenguaje. Pero, ¿todo lo que pensamos, podemos decirlo, podemos expresarlo a través de las palabras?

La tercera cuestión invita al alumno a reflexionar sobre el alcance de la ética: ¿es la ética un asunto privado, subjetivo, del cual sería mejor no hablar?, ¿tenemos que renunciar a alcanzar principios éticos universales, que nos ayuden a dirigir nuestro comportamiento?, ¿se puede elaborar una teoría ética universal, válida para todos? En la historia de la filosofía han aparecido distintos sistemas éticos con la pretensión de ser universales. A este respecto se trata de que el alumno exponga cuál es la postura que defiende la filosofía analítica sobre este asunto.

La cuarta cuestión aborda lo que Wittgenstein denomina «los problemas de la vida»: ¿es relevante en la actualidad reflexionar en torno a ellos, es decir, en torno a la existencia de Dios, el sentido de la vida y, en general, las cuestiones que siempre han inquietado a los seres humanos? El hombre nunca ha dejado de plantearse estos problemas, incluso a veces de manera angustiada. ¿Podemos decir algo comprensible e inteligible para todos en torno a estas preguntas? Respecto a esta cuestión el alumno puede dialogar con sus compañeros de clase, amigos, e incluso con sus padres, lo que le permitirá apreciar el valor que se le concede a lo que Wittgenstein denomina «los problemas de la vida».

### **Unidad 17. El raciovitalismo de Ortega**

Todas las cuestiones que se presentan al alumno en esta unidad parten del concepto orteguiano de razón vital. La primera plantea la relación entre razón y vida, y discute el concepto que el racionalismo tenía de aquella. La segunda se refiere a la función de las creencias y a su relación con las ideas, teniendo en cuenta que solo estas últimas habían sido consideradas por la razón. La tercera se detiene en el carácter perspectivista propio de toda vida humana, que no solo afecta al conocimiento, sino a la misma realidad. La cuarta y última incide en el concepto de circunstancia y en su relación con el yo: ¿puede hablarse de un yo sin su circunstancia?

### **Unidad 18. Filosofía contemporánea: la Escuela de Frankfurt y la posmodernidad**

La diversidad de corrientes que caracteriza a la filosofía contemporánea se muestra no solo en las diversas propuestas que aglutina, sino más aún en los nuevos problemas que hace aflorar. Entre ellos, por su gran incidencia, se han escogido dos referidos al ser humano y otros dos referidos a la sociedad. Los dos primeros fueron formulados por el existencialismo, y sacan a la luz el problema de la existencia, que es algo que no había interesado a la filosofía anterior, fundamentalmente esencialista, con la excepción de Nietzsche, por un lado, y la finitud y contingencia radical del ser humano, por otro. Los dos siguientes recogen la problemática de la Escuela de Frankfurt y, en cierta manera, el necontractualismo de Rawls, al preguntar por la persistencia de la alienación en las sociedades masificadas y por las condiciones de la democracia.

## **6. Metodología didáctica**

### **6.1 Principios didácticos**

Los principios de intervención educativa se relacionan y se comprometen con un planteamiento educativo orientado al desarrollo de las **capacidades**. La consideración de estas como objetivos de la educación exige también un desarrollo del currículo acorde con esta concepción.

Los **principios didácticos** son el punto de referencia para todo el sistema educativo asegurando **la cohesión vertical** (tipo de aprendizaje realizado por el alumno) y **la horizontal** (estrategias metodológicas para fomentar el aprendizaje).

El presente proyecto se sustenta en una serie de principios metodológicos que reflejan los principales avances psicopedagógicos que se han revelado como potencialmente positivos a lo largo de las últimas décadas. Desarrollamos a continuación los principios didácticos de carácter más significativo que orientan tanto el diseño, la aplicación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro proyecto:

- a) El **principio relacional** parte de la premisa de que las personas somos seres relacionales, vivimos a través de las acciones intersubjetivas que desarrollamos. Así, por medio de ellas, nos podemos reconocer como sujetos, protegiendo mutuamente nuestros derechos. Este principio pone de manifiesto la **necesidad de construir los aprendizajes aprovechando el conjunto de relaciones y la red de acciones sociales que se despliegan entre las personas en todas las parcelas de la vida**. Las instituciones, las normas y las reglas de la convivencia humana se desarrollan relacionamente. No hay ser humano ni institución que exista fuera de una o varias relaciones. Igualmente, se entiende que el aprendizaje de los principios, valores, actitudes y normas que vamos a aprender en esta materia es relacional, en tanto cada persona ha de adquirirlos en sus vinculaciones con los demás.
- b) El **principio activo-participativo** considera que nuestra materia no es ajena ni mucho menos al alumnado ni a su entorno ni a su vida diaria. Todo lo contrario. Por esta razón, **en el propio centro educativo, y a través de esta materia, se intenta potenciar la implicación de los alumnos y de las alumnas en el aula, e incluso fuera de ella**. Para ello, se utilizan recursos que inciten a su participación en problemas cotidianos que se irán planteando en las sucesivas unidades didácticas. Hay una necesidad de educar partiendo de la acción, sin miedo a afrontar los problemas domésticos, locales, nacionales y globales, con la intención de buscarles alguna solución. En el presente proyecto, a través de las unidades didácticas, se orienta al alumnado a la acción razonada ante las situaciones que le rodean, de forma sensible, educada y solidaria, implicando de diferentes formas su **participación** en los diversos procesos sociales y comunitarios en los que se inserta.
- c) El **principio dialógico** intenta desplegar una **pedagogía multidireccional**, con intercambios mutuos y no de un único sentido (aquel exclusivamente marcado por el profesorado). Se parte de la premisa de que **los problemas científicos, humanos y sociales que nos rodean deben debatirse y discutirse con respeto, tolerancia y con la disposición de saber escuchar la opinión de los otros**. No se rechaza la explicación previa del profesorado, que se utiliza para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo para transmitir conocimientos. Por lo tanto, se deben crear las condiciones apropiadas para una comunicación fluida entre iguales y asumir sus diferencias, fomentando un clima de aula ordenado que permita al alumnado aprender. El centro escolar y las aulas deben ser lugares de encuentros, espacios de diálogo y de aprendizaje mutuo, más aún cuando vivimos en **sociedades multiculturales** y, en algunos casos, **pluriétnicas y multirraciales**. Por ello se ha insistido en el valor de la **multiculturalidad** en el desarrollo del presente proyecto. Esto no exime la responsabilidad del educador para mediar en los procesos de discusión y debate, como tampoco le priva de su función de facilitar los recursos necesarios para que el alumnado adquiera una actitud tolerante, dialogante y respetuosa.
- d) El **principio crítico** parte de una clara apuesta por el ser humano, como una especie de fe antropológica, en el sentido de que, históricamente, siempre se han presentado situaciones o condiciones de penuria o escasez (exclusión, dominación, alienación o discriminación por razones étnicas, raciales, clasistas, de género, etc.) que ha habido que afrontar. Pero, además, hay una **confianza en que cada persona y cada grupo humano tiene la capacidad de cambiar y transformar esas situaciones por otras condiciones de vida, autonomía, libertad y creatividad (liberación y emancipación)**. Desde esta perspectiva se rechaza el fatalismo, que hace estériles las acciones humanas, a favor de los cambios que conllevan

progreso y atención a los más humildes y desfavorecidos. El fatalismo ciega las opciones de mejora, pues quienes lo padecen se conforman con los males que afectan a la humanidad, a comunidades o a personas en concreto. Es necesario creer que el mundo se puede cambiar a mejor, cada cual desde su lugar y sus responsabilidades. Al mismo tiempo, **la dimensión crítica proyecta un cierto inconformismo que propicia el avance y el progreso en un sentido extenso.** La ciudadanía y los derechos humanos son procesos dinámicos, en permanente movimiento, que nunca hay que tomar como un punto de llegada ya logrado, sino como un punto de partida que hay que ganarse todos los días, que siempre se renueva y sobre el cual hay que profundizar una y otra vez. Por ello, críticamente se expresa que cuantas más violaciones de derechos humanos se produzcan en el mundo, mayor importancia adquieren y, por ello, con más fuerza hay que defenderlos desde una conciencia cívica y preocupada por el bien común.

- e) **Partir del nivel de desarrollo del alumno/a:** es fundamental para la aplicación de este principio didáctico tener en cuenta las características evolutivas del alumno de Bachillerato. Se resumen todas ellas en tener en cuenta que la madurez que va adquiriendo permitirá un descentramiento, un aumento de la perspectiva con respecto a sí mismo y a los demás, así como el inicio de procesos de razonamiento más complejos. El desarrollo de una mayor flexibilidad en el pensamiento y la posibilidad de contemplar un mayor número de alternativas a las situaciones inciden, de forma muy directa, en la formación de una identidad personal.
- f) **Aprendizaje significativo:** el principal autor que lo desarrolla es David Paul Ausubel. Según sus estudios, los aprendizajes que son realmente significativos para los alumnos son aquellos que al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje son asimilados gracias a las ideas previas de quien aprende y su capacidad para modificar y desarrollar su propia estructura cognitiva. En este sentido, también fueron importantes las aportaciones de Novak, avanzando en el terreno de los mapas conceptuales como representación de la estructura de los conocimientos. Entendemos por aprendizaje significativo aquel que adquiere **funcionalidad, sentido y utilidad desde la perspectiva del alumno.** Los conocimientos que se integren podrán ser susceptibles de aplicación a diversos campos, contextos y entornos, contribuyendo de forma importante a la competencia de aprender a aprender. La intervención educativa asegurará que los alumnos lleguen a realizar aprendizajes que lleven su propio sello, promoviendo la capacidad de trabajo de forma libre, autónoma y creativa. Un aprendizaje será significativo siempre que tenga **sentido e interés** desde la perspectiva del alumno, de la materia y sea fundamentalmente útil para el desarrollo social.
- g) **Aprendizaje interdisciplinar:** este principio considera que **todos los elementos de la realidad están relacionados y, además y por lo general, de forma compleja.** En la concreción de este principio, los contextos significativos están en relación al nivel de evolución psicológica. Cuando el desarrollo de la capacidad de análisis lo permita y el nivel de conocimiento adquiera una dimensión especializada, el tratamiento en profundidad por materias podrá llevarse a cabo sin olvidar que el conocimiento no debe presentarse aislado. Conviene buscar relaciones y vinculaciones que otorguen una significación mayor a los aprendizajes tanto entre disciplinas (interdisciplinar) como dentro de la misma disciplina (intradisciplinar).
- h) **Principio de personalización:** la educación personalizada es un principio de intervención educativa integrador. En él destacan varios aspectos: la singularidad de cada ser humano, el impulso a la capacidad de libertad, autonomía, apertura y comunicación hacia los otros. Se aprecia así que el principio de personalización requiere de la conciliación entre el de individualización y socialización.
- i) **Individualidad:** todo el material curricular y las actividades y tareas del proceso también persiguen que cada alumno y cada alumna, individualmente, vaya ganando autoestima y creciendo personalmente en el aprendizaje de la materia. Hay que tener presente que no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje. Por esta razón, el profesorado debe tener

siempre en cuenta y saber diferenciar los distintos tiempos, momentos, lenguajes y formas de vida de los alumnos, considerando la cultura a la que pertenecen y el entorno social en el que viven.

- j) **Emprendimiento:** la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor constituye una de las columnas sobre las que se apoya el currículo de la reforma educativa. En nuestro proyecto está presente de principio a fin. En el aprendizaje de la materia se propician actividades y tareas que giran en torno a las principales dimensiones de esta competencia clave: **valores y actitudes personales, conocimiento del funcionamiento de la sociedad y de las organizaciones, planificación y realización de proyectos, habilidades sociales en el liderazgo de proyectos.**

Tendremos que plantear, por lo tanto, un trabajo fecundo para perfilar las cualidades y capacidades del emprendimiento: confianza, seguridad, autoestima, autoconocimiento, autonomía, sentido crítico, motivación de logro, responsabilidad, esfuerzo, constancia, interés, perseverancia, organización, planificación, capacidad de análisis e interpretación, creatividad, imaginación, búsqueda de soluciones, evaluación, liderazgo...

## 6.2. Modelos y enfoques didácticos en los que se basa nuestro proyecto

### Desarrollo de las competencias clave

El modelo educativo actual es un modelo basado en el desarrollo de las **competencias clave**. Desde la promulgación de la anterior ley educativa (LOE) y atendiendo a los documentos de recomendación elaborados por la Unión Europea (Lisboa 2002), aparece la competencia como un nuevo elemento curricular y, a su vez, como un nuevo modelo, en los planteamientos que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Zabala y Arnau (2007) el término competencia surge para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de **realizar una tarea concreta de forma eficiente**. Su uso es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real. A la identificación de las **competencias** que debe adquirir el alumnado, se asocian las competencias que debe disponer el **profesorado** para poder enseñarlas.

El punto de partida de este modelo es considerar la necesidad de intervenir en un **contexto determinado**, entendiendo que el número de **variables que participan** y las relaciones entre ellas serán múltiples. Se generaliza la idea de que las personas no son competentes de manera global, sino que demuestran en cada situación un mayor o menor grado de competencia.

A veces se intenta superar este enfoque a través de falsas dicotomías tan arraigadas en modelos educativos anteriores que se bandean entre la memorización y la acción. La mejora de la competencia implica la **capacidad de reflexionar sobre la aplicación** de los conocimientos, siendo para ello imprescindible el apoyo del conocimiento teórico.

Es imposible dar respuesta a cualquier problema de la vida sin utilizar para su resolución estrategias y habilidades sobre unos componentes conceptuales dirigidos por unos principios de acción. Las competencias que incluyen tanto el conocimiento teórico como de carácter más práctico pasan por definir los fines de la educación utilizando como eje el pleno desarrollo de la persona.

El **aprendizaje** de las competencias es siempre **funcional** y está muy alejado de lo que son procesos mecánicos. Implica un mayor grado de **significatividad**, ya que para poder ser utilizado deben tener sentido tanto desde el punto de vista de la persona que lo aplica como del contexto en el que se desarrolla.

El aprendizaje de la mayoría de los contenidos es una tarea ardua en la que la simple memorización de enunciados es insuficiente para su comprensión, y en la que la **transferencia y aplicación del conocimiento adquirido a otras situaciones distintas** solo es posible si, al mismo tiempo, se han llevado a cabo las **estrategias de aprendizaje** necesarias para que dicha transferencia se produzca.

El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un planteamiento educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes. Algunos contenidos tienen soportes claramente **disciplinares**, otros dependen de una o más disciplinas (**interdisciplinares**) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (**metadisciplinares**).

El formato tradicional, que organiza los contenidos de la enseñanza mediante la separación en compartimentos, ha generado la creencia de que los contenidos son propiedad única de la materia que los imparte y evalúa. No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas. Uno de los enfoques que más se acerca al modelo de competencias es el **enfoque globalizador**.

## **Constructivismo**

No quisiéramos pasar por alto, antes de desarrollar el trabajo por proyectos, la importancia que tienen los **enfoques constructivistas** en la educación y, de forma más concreta, en las prácticas metodológicas. El constructivismo aparece en el siglo XX, como marco explicativo del aprendizaje.

Dentro de la psicología de la educación ha sido uno de los planteamientos de aprendizaje de mayor repercusión. Se entiende **constructivismo** como un **proceso de aprendizaje de construcción personal** donde aprender no es la suma de una lista de conocimientos, sino que supone una reestructuración compleja de los contenidos culturales en la que intervienen agentes mediadores.

Los alumnos construyen su inteligencia a través de **procesos de interacción complejos** en los que intervienen ellos mismos, así como los contenidos culturales objetos del aprendizaje y los agentes mediadores (familias, profesores, compañeros) que ayudan a generar significados en el marco de un contexto sociocultural determinado.

De esta manera, los contenidos culturales no solo repercuten en el desarrollo de la **inteligencia** (entendida como capacidad para comprender, establecer significaciones, relaciones y conexiones de sentido), sino que lo harán también en la configuración de la **personalidad** (siendo ésta la estructura original que se elabora y construye a partir de la integración de la evolución psicomotriz, cognitiva y socioafectiva).

En el proceso de aprendizaje, **el alumno es el principal protagonista**. Por ello, se parte de la premisa de que son ellos, los alumnos, quienes van asimilando, construyendo y avanzando en todo aquello que van aprendiendo. A partir de la exposición de nuevas experiencias y del material ofrecido en este proyecto, irán creciendo poco a poco como personas y, también, como ciudadanos respetuosos y honrados.

Por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

- Enseñarle a pensar: desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- Enseñarle sobre el pensar: animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos cognición y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

- Enseñarle sobre la base del pensar: quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas (meta-aprendizaje), dentro del currículo escolar.

La idea principal es que el aprendizaje humano se construye. La mente de las personas elabora nuevos significados a partir de la base de enseñanzas anteriores. **Vygotsky** afirma que el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos. La cultura juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia. De ahí que en cada cultura las maneras de aprender sean diferentes.

## **El trabajo por proyectos**

El **trabajo por proyectos** es el método de trabajo que más **se ajusta**, por la finalidad que pretende, **al modelo de desarrollo de competencias**. De hecho, los documentos curriculares promulgados por las diferentes administraciones así lo recogen.

Tanto los enfoques asociados o relacionados con el **constructivismo** como el principio de **globalización** (no entendido este como un sumatorio de materias, sino como con un conjunto de saberes interrelacionados) han sido fundamentales en la implantación del **trabajo por proyectos** en los centros educativos.

El método de proyectos supone una **propuesta de trabajo encaminada a resolver «un problema», a investigar unas hipótesis, a establecer unas conclusiones, siempre a través de acciones, de interacciones y de actividades**. Además, se abordan los contenidos de una forma integral, favoreciéndose el desarrollo de todas las competencias y de actitudes de cooperación y de solidaridad.

Esta metodología permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula **«el saber hacer»** y **«el saber ser»**. Es un método que motiva a los alumnos y alumnas porque les permite aprender sobre aquello que les interesa y tomar decisiones a la hora de seleccionar los temas objeto de estudio, despertando inquietudes, interrogantes y el **«querer saber más»**.

El trabajo por proyectos parte de un tema de interés general que el docente debe introducir con habilidad para despertar entusiasmo. O bien serán los propios alumnos quienes seleccionarán los temas que serán investigados en función de sus necesidades, intereses y preocupaciones. Estos **temas estarán centrados en problemas reales** que les conduzcan a aprender por ellos mismos nuevos conceptos y habilidades en situaciones reales o simuladas y a aplicar lo que van aprendiendo en diferentes contextos.

Los alumnos serán los protagonistas indiscutibles y reproducirán el papel de los adultos en la vida real: establecen hipótesis, investigan, experimentan, proponen, descubren, toman decisiones, se equivocan, desarrollan estrategias para resolver conflictos, hacen predicciones, debaten ideas...

Se trata de un método de trabajo integrador que facilita la comunicación. Aprender **«haciendo»**, creando procedimientos precisos que les permiten aprender a pensar y a aprender de manera autónoma.

Las **informaciones recogidas** permitirán **realizar diferentes tareas** para profundizar, investigar y analizar las distintas facetas que el tema elegido ofrece, y descubrir nuevos aspectos del mismo. Todo ello conducirá progresivamente hacia la **contrastación de las hipótesis** formuladas. Al realizar las secuencias de trabajo, los alumnos y alumnas adquirirán nuevos conocimientos, aprenderán contenidos a través de la interacción con sus compañeros y compañeras y con los adultos. El **trabajo en equipo** es fundamental en esta metodología.

Las **conclusiones** a las que lleguen los alumnos permitirán confirmar o no, las hipótesis de partida, debiéndose, a través de algún medio (digital, analógico, exposición, encuentro, foro, ponencia, etc.), comunicar los resultados obtenidos.

**El docente actúa como mediador y orientador del proceso**, procura un clima afectivo de seguridad, comunicación y diálogo; escucha y plantea interrogantes a los alumnos, que son quienes buscan las respuestas. Va reconduciendo la investigación. Su labor no va a consistir en



solucionar los problemas y resolver las dudas, sino en orientarles, guiarles y enseñarles a buscar soluciones, alternativas, canalizar los intereses de todos, organizar los tiempos, los espacios, los agrupamientos, las aportaciones, coordinar la intervención de otros mediadores y agentes externos y, en su caso, las salidas, etc. Debe saber despertar el interés por aprender, escuchar y dirigir los intereses, provocar conflictos y propiciar verdaderas situaciones de aprendizaje, enriquecedoras y constructivas. Finalmente, **planifica y realiza la evaluación del proyecto**, obteniendo información para reajustar la intervención educativa, conociendo cómo se está desarrollando el proceso, valorando la consecución de los objetivos educativos y el desarrollo de las competencias, qué tareas y actividades son las adecuadas, cuáles son los progresos y las dificultades...

El docente debe promover aprendizajes que conduzcan a los alumnos a una **autonomía creciente** para que puedan, poco a poco, ir resolviendo los retos que se les van planteando en la vida cotidiana.

Los **agrupamientos** deben, sobre todo, favorecer el intercambio comunicativo, contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas, promover actitudes de escucha y de respeto hacia los demás y propiciar la resolución de tareas de una forma cooperativa. Existen diferentes tipos de agrupamientos que pueden enriquecer el proceso educativo. En función de la tarea que se realice y de los objetivos propuestos, se optará por un determinado agrupamiento.

Todo ello, sin menoscabo del **trabajo individual**: es necesario llevar un seguimiento pormenorizado de los avances de cada alumno y alumna, comprobando sus progresos y detectando posibles dificultades.

La organización del **horario** debe ser **flexible** para adaptarse a las necesidades de los alumnos y alumnas, al contenido de los proyectos de trabajo y al tipo de tarea por desarrollar.

Desde estos planteamientos, se incide en que lo fundamental es estimular los procesos en los que los alumnos establecen relaciones entre los contenidos aprendidos creando nuevas redes de conocimiento. Se tejen conexiones a partir de los conocimientos que ya se poseen y los aprendizajes no proceden de acumulación, sino del establecimiento de relaciones entre las diferentes fuentes y procedimientos que abordan la información.

La función del **proyecto** de trabajo es favorecer (según Hernández y Ventura, 2008) la creación de **estrategias de organización de los conocimientos** en relación con:

**a. El tratamiento de la información.**

**b. La relación entre los diferentes contenidos que giran alrededor de los problemas.**

El enfoque globalizador permite abordar las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva integrada y diversa que potencia el establecimiento de relaciones y la construcción de significados más amplios y diversificados. Es conveniente proponer situaciones y secuencias de aprendizaje que permitan **analizar los problemas dentro de un contexto, integrando competencias y contenidos de diferentes tipos y áreas**. En este sentido, los proyectos de trabajo se perfilan como el enfoque idóneo para abordar los aprendizajes de una manera funcional y significativa.

Los **proyectos de trabajo** permiten que los alumnos construyan su identidad. A su vez generan un replanteamiento de la actual organización de las materias así como de la necesidad de que el alumno tenga en cuenta lo que sucede fuera de la escuela. Se posibilita el trabajar un tema, de manera disciplinar o interdisciplinar, abandonando procesos impuestos por metodologías de carácter más mecánico. Sobrevenen nuevas fuentes de información que vienen a diversificar las posibilidades de búsqueda del conocimiento. Se potencia así, de manera especial, el desarrollo de la competencia digital.

**La elección de los escenarios, el diseño de situaciones-problema y la elaboración del producto final** se conforman como tres de los principales elementos del trabajo por proyectos. Se proponen diferentes actividades encaminadas a la elaboración de un producto final, siendo

muy importante que éste tenga proyección fuera del aula. Los escenarios (presentados como situaciones simuladas o reales que nos permiten resolver el problema presentado o las hipótesis iniciales generales) parten de lo personal y de lo cercano y evolucionan hacia estímulos más complejos respetando los diferentes niveles de aprendizaje que presentan nuestros alumnos.

## Desarrollo de las Inteligencias múltiples

En 1983, Howard Gardner define un nuevo concepto de inteligencia eliminando la concepción innata, fija y unitaria predominante hasta la fecha, que condiciona y limita la capacidad del ser humano para resolver problemas. Se cuestiona tanto el concepto global de «coeficiente intelectual» como de la idea de que la inteligencia se puede cuantificar. Para Gardner, **existe un conjunto de inteligencias distintas e interdependientes**. Con esta nueva teoría se aporta un nuevo enfoque multidimensional que genera una auténtica revolución en el ámbito de la psicología y por extensión de la educación.

Su nuevo concepto de inteligencia se refiere a una serie de **destrezas y capacidades** que se pueden potenciar, sin olvidar el componente genético, y que se desarrollarán influenciadas por los factores ambientales, las experiencias y la educación que se ha recibido.

Gardner define la inteligencia como **«la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en diferentes contextos comunicativos y culturales»**. Por ello, así como hay muchos tipos de problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencias que potenciar. La inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí, y que se pueden trabajar de forma individual, desarrollándose ampliamente si se dan las condiciones necesarias para ello.

Gardner ofrece una visión pluralista de la mente basada en las diversas facetas existentes en la cognición. Afirma que tenemos **ocho tipos de inteligencia**, que **deben ejercitarse y estimularse** desde la infancia ya que, a estas edades, los niños y las niñas están en pleno proceso de maduración y desarrollo. **Todas las inteligencias son igualmente importantes y todas las personas las poseen en mayor o menor medida.**

Otra de las grandes aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples es la erradicación de la visión del intelecto como un ente aislado. Se asegura que el individuo asocia todas y cada una de las dimensiones intelectuales al contexto en el que nace y se desarrolla. Los seres humanos son criaturas culturales con «potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan dependiendo del contexto cultural en el que se hayan».

<b>Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner</b>	
<b>Enfoque multidimensional</b>	<input type="checkbox"/> Descarta el concepto global de Coeficiente Intelectual.
<b>Visión pluralista de la mente</b>	<input type="checkbox"/> Erradicación del intelecto como ente aislado. <input type="checkbox"/> Conjunto de inteligencias distintas e interdependientes. <input type="checkbox"/> Destrezas y capacidades que se pueden potenciar.
<b>Inteligencia como capacidad de resolver problemas y <input type="checkbox"/> generar productos en contextos determinados</b>	

El autor desarrolla el modelo de inteligencias múltiples estableciendo ocho tipos de inteligencias.

- **Inteligencia lingüística:** es la capacidad para utilizar el lenguaje oral y escrito con el fin de informar, comunicar, persuadir, entretener y adquirir nuevos conocimientos. Su desarrollo habilita para emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad para manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como para realizar otras funciones y abstracciones de este tipo. Su desarrollo óptimo habilita para analizar con facilidad planteamientos y problemas, realizar cálculos numéricos, interpretar estadísticas, elaborar presupuestos...
- **Inteligencia espacial:** capacidad para formarse un modelo mental del mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Es la habilidad de observar y analizar el espacio y representarlo, y para organizar espacialmente ideas, imágenes y conceptos. Se observa en mayor medida en aquellos que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros, en los que les gusta elaborar mapas conceptuales y mentales. Estas personas tienen facilidad para interpretar planos y croquis.
- **La inteligencia naturalista:** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.
- **Inteligencia musical:** capacidad para entender o comunicar las emociones y las ideas a través de la música, elaborando composiciones musicales o interpretándolas. Igualmente es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.
- **Inteligencia corporal y cinética:** es la habilidad para usar el propio cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos, desplegando sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como otras facultades propioceptivas y táctiles. También es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo. La tienen en mayor grado aquellas personas que destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos.
- **Inteligencia interpersonal:** es la capacidad para entender a otras personas. Gracias a esta inteligencia, es posible distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica. La tienen aquellos que disfrutan trabajando en grupo, los individuos que son convincentes en sus interacciones y que se compenetran con sus compañeros.
- **Inteligencia intrapersonal:** capacidad para formar un modelo ajustado de uno mismo y de ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente en la vida. Es la habilidad de la introspección y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento. Los sujetos que la desarrollan en mayor grado suelen tener una imagen muy ajustada y certera de sí mismos y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio. La evidencian las personas que son reflexivas, razonables, comprensivas y buenas consejeras.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples se apoya en un enfoque que entiende la **escuela centrada en la persona y comprometida con el desarrollo individual de cada alumno**. El modelo se basa en dos hipótesis: la primera de ellas asegura que **no todo el mundo aprende de la misma manera**, y la segunda afirma que en nuestros días **nadie puede llegar a aprender todo lo que existe en nuestro entorno** y que es susceptible de ser aprendido. Así, y con una clara repercusión en la educación, se producen situaciones inevitables sobre la elección de lo que debe y no debe ser enseñado.

Uno de los principales constructos de este modelo es el asegurar que **las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas** y alcanzar así las metas sociales. La educación, según ésta, debe intentar desarrollar las inteligencias con el objetivo de ayudar a **superar las debilidades y potenciar las fortalezas** para alcanzar todo el potencial de aprendizaje.

La **educación**, en definitiva, debería estar centrada en la **evaluación de las capacidades** y de las tendencias individuales. Uno de los modelos educativos más afines a esta corriente es el desarrollo de **trabajos por proyectos**, enfoque que hemos adoptado en nuestro proyecto.

Hoy en día, no se entiende el desarrollo de las inteligencias múltiples o el trabajo por proyectos sin la aportación de las metodologías que priorizan las relaciones entre el alumnado. Entre estos métodos, resultan especialmente atractivos y recomendables los que se engloban bajo las denominaciones de **aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo**.

<b>Teoría de las inteligencias múltiples</b>	Trabajo por proyectos.
	Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

### **Método de aprendizaje cooperativo y colaborativo**

Nuestro aprendizaje, ineludiblemente, se produce en relación con los demás. Somos seres relacionales. Por ello, si se gestionan de manera adecuada las relaciones que se producen durante el aprendizaje, este se llevará a cabo con mayor eficacia y los resultados y el rendimiento académico serán mayores.

Aunque *a priori*, **colaborativo** y **cooperativo**, nos pudieran parecer términos sinónimos, los matices que los diferencian son importantes a la hora de elegir y diseñar tareas educativas.

Los **métodos de aprendizaje cooperativo (MAC)** son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académico y aplicarse en la mayoría de las asignaturas y materias curriculares (Sharan, 1980; Slavin 1983). Todos ellos representan dos aspectos o características generales comunes:

- a) La **división del grupo** clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos del alumnado en cuanto a los distintos niveles de logro y otras características presentes en el aula.
- b) Fomentar entre los miembros de los equipos de trabajo que la **interdependencia es positiva** para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo).

En los **métodos cooperativos**, el trabajo en pequeños grupos se orienta hacia **una meta común** cuya obtención sólo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo la tarea (o parte de la tarea) que le corresponde. De esta manera, las relaciones alumno/alumno toman un protagonismo prioritario, sin que esto quiera decir que se olviden las que se establecen entre profesor/alumnos.

Por otro lado, el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que, también, persigue una **mejora** de las propias **relaciones sociales**.

Los **métodos de aprendizaje colaborativo** se diferencian del cooperativo en el grado de interdependencia positiva que presentan los diferentes alumnos que componen el grupo de trabajo, mayores en el caso del cooperativo. Hay autores que no aprecian diferencia entre ambos conceptos y otros los sitúan en un continuo que va de lo más estructurado (cooperación) a menos estructurado (colaboración).

Las estructuras cooperativas del aprendizaje facilitan la **atención a la diversidad**. El profesorado dispone de más tiempo para atender de manera **individualizada** a sus alumnos, dedicando mayor atención a quienes más lo necesitan. Por lo tanto, este modelo favorece el desarrollo de un **currículo inclusivo**, al tiempo que asegura el **fortalecimiento de las relaciones del aula** en todas direcciones (alumnos-alumnos, alumnos-profesor).

Existen numerosas propuestas y sugerencias de trabajo cooperativo basadas en **estructuras organizativas**. Consisten en actividades que responden a determinados mecanismos de interacción, es decir, a unos guiones o patrones para relacionarse para, de manera conjunta, organizada, estructurada y asumiendo diferentes roles, obtener la información, tratarla, analizarla, compartirla, modificarla y exponerla. Estas **técnicas o estrategias cooperativas** pueden aplicarse a la mayoría de los contenidos objeto de aprendizaje, aunque, cada técnica, por su naturaleza y diseño, resulta más conveniente para determinadas finalidades y propósitos.

Cuando estas técnicas se aplican a los contenidos de nuestra materia, garantizan que en los equipos de trabajo se produzca una gran cantidad de interacciones. Todos trabajan y todos aprenden. En nuestro proyecto se sugieren, tanto en los materiales del alumnado como a lo largo de esta Propuesta didáctica, diferentes propuestas de tareas y actividades de aprendizaje cooperativo; unas más sencillas y otras más complejas y estructuradas.

En cualquier caso, apostamos por este enfoque, teniendo en cuenta que debe **compatibilizar el trabajo individual con el trabajo en grupo**; garantizar la **equidad en la participación** en términos de tiempo y activación; ofrecer **oportunidades de retorno y refuerzo** de la información, así como de **corrección**; centrar la **atención**; permitir encontrar **apoyos**; generar sensación de **seguridad**; y adaptarse a los diferentes **estilos cognitivos** de aprendizaje.

Por último, las estructuras o técnicas cooperativas nos permitirán también **gestionar mejor el tiempo** para no perderlo; gestionar óptimamente las **preguntas** del alumno, creando grandes expectativas sobre las mismas; formar **equipos de trabajo estables**; potenciar el espíritu y la **mentalidad de equipo**; y, finalmente, adaptar los procesos al sistema de funcionamiento de nuestro **cerebro**, órgano fundamental que procesa toda la información que recibimos y analizamos y que rige nuestra conducta social.

## **Modelo mixto de integración de métodos y enfoques diversos**

La teoría de las inteligencias múltiples, junto con los métodos de aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, no son, obviamente, las únicas opciones metodológicas que existen actualmente. **Multitud de enfoques, modelos y teorías** se ponen a disposición de los docentes para que estos los implementen en función de la situación y de las necesidades detectadas. Así surge la idea de adoptar un modelo mixto.

Hablamos, por tanto, de **modelo mixto** en aquellos planteamientos que planifican y desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje nutriendose de diversos enfoques y métodos educativos.

La justificación de la aplicación de un modelo mixto procede de la idea de que el **contexto** que en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje es **complejo y cambiante**. El intento de dar respuesta a todas las variables que hay en el aula será posible desde planteamientos metodológicos y educativos que se enriquezcan con las potencialidades de varios modelos. Todo esto conlleva un análisis previo del docente.

Apostamos, pues, por recurrir a una variedad e integración de métodos pedagógicos en función de las necesidades detectadas en el aula y momento, y en función de la naturaleza de los aprendizajes. Así pues, junto a los métodos por **descubrimiento e investigación**, que centran el protagonismo en los alumnos y alumnas, pueden tener cabida otras estrategias más convencionales basadas en la **transmisión-recepción** de conocimientos. En cualquier caso, este proyecto educativo prioriza una metodología basada en el **descubrimiento** por parte de los discentes a través de secuencias didácticas en las que concurran la **interacción cooperativa, la individualidad, la funcionalidad de los aprendizajes, el aprendizaje significativo, los**

**proyectos de investigación, la construcción y conciencia del aprendizaje y la capacidad de reflexión.**

### **6.3. Estrategias y secuencias metodológicas**

Cada unidad didáctica se inicia con un **Texto introductorio** especialmente relevante, que tiene como función crear un primer marco de referencia y motivar al alumnado acerca de la temática que va a desarrollarse a continuación. Inmediatamente después, se incluye una breve **Presentación de la unidad**, que da paso a la **Actividad inicial**, en la que se plantean preguntas que el alumno debe responder antes de haber leído nada sobre el tema. Se trata, pues, de una actividad que permitirá que el alumnado exprese sus ideas previas, y que servirá también para despertar su interés acerca de los contenidos que se van a tratar.

Cada bloque temático interno se cierra con **Actividades de desarrollo**, que permiten al alumno reforzar su aprendizaje y reflexionar sobre los contenidos. De esta forma se asienta una estructura totalmente abierta al diálogo en clase, favoreciendo la participación, el intercambio de opinión y la exteriorización de las respuestas.

De acuerdo con el mismo principio dinamizador e interactivo, se proponen **dos Comentarios de textos**, uno resuelto y otro guiado, este último para que lo realice el alumno (si bien se le proporcionan algunas pautas). Es fundamental que los alumnos se acostumbren a tratar directamente con textos de autores clásicos.

El **Mapa conceptual** y el **Vocabulario** proporcionan al alumnado herramientas para un aprendizaje autónomo capaz de conferir significado a las ideas que se presentan, así como de relacionarlas en abstracto.

La sección **Cuestiones a debate** profundiza en la misma concepción activa del aprendizaje y persigue la interrelación de lo expuesto en la unidad didáctica con otros contenidos culturales o de la vida social. Posibilita a su vez la realización de pequeños trabajos o disertaciones (en grupo cuando su desarrollo se programe en el aula), favoreciendo así la iniciativa del alumno y el autoaprendizaje.

La sección **Pensando al modo...** confiere significatividad psicológica a los temas abordados a través de una concreción del estilo del pensamiento de un autor o corriente filosófica en un texto, en un diálogo teatral, novela, película, recorte de prensa o canción. Este recurso contribuye a mejorar la comprensión, y a mostrar al alumnado cómo las ideas filosóficas impregnan y están presentes en multitud de creaciones culturales. Por lo demás, es evidente que recurrir a material narrativo y, sobre todo, audiovisual, con el que los adolescentes están tan familiarizados, estimula la motivación y la significatividad de su aprendizaje.

La unidad didáctica se cierra con una **Evaluación final**, en la que el alumno ha de poner en juego los conceptos y destrezas aprendidos, comprobando por sí mismo el grado de aprendizaje obtenido.

### **6.4. Recursos metodológicos**

Todas las unidades didácticas que componen el libro de Historia de la Filosofía comparten una estrategia común de tratamiento de los contenidos, formulados de forma secuenciada y continua, y basada en el empleo de los siguientes recursos didácticos:

- a) **Índice de los contenidos de la unidad**, donde se muestran de forma esquemática los epígrafes principales.
- b) **Texto introductorio**, extraído de alguna obra de los autores tratados. Este texto, que suele ser claro y sencillo, sirve para que el alumno tome un primer contacto con el pensamiento de los filósofos que va a estudiar.
- c) **Presentación de la unidad**, en la que se exponen, de forma sintética, los conceptos

fundamentales que van a desarrollarse.

- d) **Textos breves de los autores tratados**, que completan y refuerzan los contenidos teóricos.
- e) **Textos de otros autores**, normalmente situados en los laterales, que apoyan, critican, amplían o actualizan las ideas tratadas.
- f) **Biografías de los principales autores tratados o citados**, que sirven para situar históricamente su pensamiento.
- g) **Recuadros de Otros pensadores**, que muestran la relación de los contenidos tratados en la unidad con otras ideas, autores o corrientes filosóficas.
- h) **Cuadros o gráficos**, en los que se visualiza la relación entre los diversos conceptos que constituyen una doctrina o tesis determinada.
- i) **Vocabulario**, en el que se recogen y definen los términos filosóficos más importantes. Algunos van como recursos al margen, y la mayoría en el vocabulario final de la unidad.
- j) **Ilustraciones**, que facilitan la comprensión de los contenidos mostrando su valor e importancia.
- k) **Mapa conceptual**, que proporciona una visión general de la unidad.
- l) **Textos escogidos para aprender la técnica del comentario filosófico**. Se ofrecen con un doble formato: resuelto y guiado.
- m) Una serie de **Cuestiones a debate**, cuyo objetivo es favorecer la reflexión sobre las doctrinas o teorías tratadas, que permitan posteriormente la realización de una disertación escrita.
- n) Un apartado titulado **Pensando al modo...**, que normalmente parte de un texto actual, sobre el que se formulan algunas preguntas, que sirven para comprobar la vigencia y actualidad del pensamiento estudiado.

**Cuestiones objetivas** para que el alumno se autoevalúe. Estas cuestiones están conectadas con estímulos complejos, que el alumno tendrá que relacionar con lo que ha estudiado.

## 7. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

### 7.1. Concepto y finalidad de evaluación

En sentido amplio, se puede considerar la evaluación como un **proceso sistemático** de carácter valorativo, decisorio y prospectivo que implica recogida de información de forma selectiva y orientada para, una vez elaborada, **facilitar la toma de decisiones y la emisión de juicios y sugerencias** respecto al futuro.

Para comprender el alcance del concepto, conviene aclarar que tiene un **carácter procesual**, lo que implica la existencia de unas fases en dicho proceso evaluador, que está **integrado en el conjunto de la práctica educativa**, que implica la **recogida sistemática de información** y que finaliza con la **formulación de juicios** para facilitar la toma de decisiones.

A nivel más restringido, podemos hablar de evaluación entendida como **actividad sistemática y permanente integrada en el proceso educativo** con el fin de mejorar el proceso y orientar al alumno, así como orientar planes y programas.

La administración educativa, entiende la evaluación como «un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que **los profesores y los alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias**».

El objetivo fundamental es explicar lo más objetivamente posible lo que ocurre en el aula cuando se desarrollan las unidades didácticas. El avance o estancamiento del alumnado, del grupo y de cada sujeto, en la consecución de las capacidades que inicialmente se habían previsto desarrollar provoca la reflexión del profesorado para decidir si debe modificar o ajustar determinados elementos curriculares de la programación.

## 7.2. Tipos de evaluación

La clasificación de los diferentes tipos de evaluación se realiza atendiendo a varios criterios. Los tipos de evaluación presentados son complementarios:

- a) **En función de la finalidad:** la evaluación puede ser **formativa**, vehiculada a través de estrategias de mejora para ajustar los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos propuestos. La mayor parte de las veces se la identifica con la **evaluación continua**, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y de la alumna con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Responde a la necesidad de no esperar a que el proceso de enseñanza-aprendizaje haya finalizado para realizar la evaluación, ya que después no quedaría tiempo para introducir adaptaciones o medidas correctoras. Por oposición, destacamos otro tipo de evaluación, la **sumativa**, que es aquella que provee información acerca del rendimiento, del desempeño y de los resultados de los alumnos y alumnas.
- o) **En función de la extensión:** en esta categoría nos encontramos la diferenciación entre evaluación **global** (o integradora) y **parcial**. La primera de ellas, de carácter más holístico, hace referencia a la evaluación de la totalidad, es decir, atiende a todos los ámbitos de la persona; de este modo, al considerarse el proceso de aprendizaje del alumno como un todo, la valoración de su progreso ha de referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos, competencias, criterios de evaluación y a los diferentes tipos de contenidos. Aquí, la modificación de un elemento supone la modificación del resto. Sin embargo, la evaluación parcial hace referencia al estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un proceso educativo, como puede ser el caso del rendimiento del alumno.
- c) **Según los agentes evaluadores:** distinguimos entre evaluación **interna** y **externa**. La primera de ellas hace referencia a procesos evaluativos promovidos por los integrantes de un mismo centro o programa. La externa se diferencia de esta en que los agentes evaluadores son externos al objeto de evaluación.
- d) **En función del momento de la evaluación:** que puede ser **inicial** (al comienzo del proceso), **procesual** (durante el desarrollo de las actuaciones) o **final**, que se produce al término de programa o actividad. Este tipo de evaluación determina cuándo evaluar.
- p) Por último, **en función de los criterios de comparación:** si empleamos referencias externas al objetivo de evaluación distinguimos dos tipos de evaluación: por un lado está la **evaluación criterial**, en la que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados o bien con unos patrones de realización. La evaluación se centra en valorar el progreso del alumno con respecto a unos criterios previamente definidos más que en juzgar su rendimiento en comparación a lo logrado por los demás miembros del grupo. Por otro lado tenemos la **evaluación normativa**, en la que el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado con otros alumnos, centros, programas o profesores. Este tipo de evaluación determina el qué evaluar.



### 7.3. Qué evaluamos: evaluación de las competencias clave y el logro de los objetivos

El referente actual de la evaluación, según indican los diferentes documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas son las **competencias clave** y el logro de **objetivos de etapa**. Nuestro proyecto incluye como referentes, utilizando para ello un mayor grado de concreción, los **objetivos de la materia**.

En los procesos evaluativos es fundamental entonces incluir este nuevo elemento curricular, quedando, por tanto, los objetivos de materia y de etapa y las competencias clave como los principales referentes a tener en cuenta en los procesos de toma de decisiones.

### 7.4. El papel de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables

Dos elementos desempeñan un protagonismo fundamental en el modelo actual de evaluación de los procesos educativos. El primero de ellos, los **criterios de evaluación**, como referentes del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de etapa y de cada una de las materias, adquieren un papel decisivo en la evaluación. El segundo elemento son los **estándares de aprendizaje evaluables**.

Los estándares de aprendizaje cumplen una finalidad muy similar que consiste en intentar concretar, de forma sencilla y pautada, los criterios de evaluación que se establecen con un carácter general.

Según el modelo educativo, los estándares de aprendizaje emanan directamente de los criterios de evaluación. Todo ello responde a un intento de intentar simplificar y dar coherencia al proceso de evaluación, tanto en el caso del aprendizaje como de la enseñanza. Del mismo modo, los estándares de aprendizaje se postulan como referentes significativos en la elaboración de tareas educativas a la hora de establecer las programaciones de las unidades didácticas.

Los **criterios de evaluación** deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. **Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables** para evaluar el desarrollo competencial del alumnado. Serán los estándares de aprendizaje evaluables como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, **al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas**.

El conjunto de estándares de aprendizaje de un área o materia determinada dará lugar a su **perfil de área o materia**. Dado que este elemento se pone en relación con las competencias, el perfil de materia permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (**perfil de competencia**). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Para poder evaluar las competencias es necesario determinar el grado de desempeño en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizand o conocimientos, destrezas y actitudes. Para ello, resulta imprescindible plantear situaciones que requieran dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador.

Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de **indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación**. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.

## 7.5. ¿Quién evalúa?

En los procedimientos de **evaluación interna** principalmente recurriremos a tres tipos de evaluación relacionados con el agente evaluador:

**Heteroevaluación:** es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc.

**Coevaluación:** el evaluador y evaluado se someten al proceso de evaluación mutuo y recíproco, caracterizado porque el rango o nivel, tanto de evaluador como evaluado, es el mismo. Un alumno es evaluado por otro compañero en lugar de por el profesor. A través de la coevaluación se propicia el *feedback* entre los compañeros, es decir, se potencia el aprendizaje a través de la retroalimentación que surge de críticas constructivas, observaciones personales y puntos a tener en cuenta.

**Autoevaluación:** se caracteriza porque el evaluador y evaluado es la misma persona o agente (valoración del trabajo propio).

Es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **evaluaciones externas** de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables del currículo.

## 7.6. ¿Cuándo evaluamos?

La evaluación será **continua**, es decir, se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de manera que en cualquier momento seamos capaces de obtener información sobre dicho proceso y sobre los avances de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin, ya comentado, de introducir medidas correctoras.

Conviene, no obstante, **programar ciertos momentos** en los que, de manera indefectible, se lleven a cabo **actuaciones evaluadoras**. Se plantearán, por consiguiente, al menos cuatro momentos diferentes para hacerla factible:

En primer lugar, la **evaluación inicial**, que tiene por objeto determinar el nivel de partida del alumnado y que servirá de referente para adaptar la programación didáctica del grupo.

En segundo lugar, en cumplimiento de la normativa vigente, se deberá informar a las familias del progreso del aprendizaje del alumno/a al menos tres veces en el curso. Estas serán las tres **evaluaciones trimestrales**.

En tercer lugar, la **evaluación ordinaria**, por la que se establece el juicio valorativo del progreso del alumno/a a lo largo de todo el curso.

Por último, la **evaluación extraordinaria** de aquellas materias no superadas a lo largo del curso.

Como novedad normativa introducida por la LOMCE, se establece la **evaluación individualizada al final** de 4.º de ESO, que tiene por objeto valorar el grado de desarrollo de las competencias correspondientes y del logro de los objetivos de la etapa.

## 7.7. ¿Cómo evaluamos?

Utilizaremos **procedimientos de evaluación variados** para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad educativa.

Los instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación utilizadas han de cumplir unos criterios para garantizarnos su eficacia y fiabilidad. Han de ser variados, dar información concreta, utilizar diferentes códigos (verbales, orales o escritos...), deben poder aplicarse en diferentes situaciones habituales de la actividad educativa y evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos en los que se han adquirido.

En el proceso de evaluación es fundamental tener en cuenta la diferencia entre las **técnicas e instrumentos** de evaluación. Las primeras hacen referencia a los procedimientos para llevar a cabo la evaluación, y los segundos constituyen los medios a través los cuales se recoge la información.

Entre las **técnicas** de evaluación encontramos la observación sistemática, la entrevista y la realización de pruebas específicas de evaluación. El despliegue de varias técnicas nos va a garantizar que tengamos en cuenta diferentes enfoques y fuentes de información, que aportarán matices, detalles y datos importantes.

Los **instrumentos** de evaluación, aparte de garantizar soportes y rigor, permiten el registro de datos de forma continua y sistemática. Entre ellos, podremos recurrir al cuaderno de clase, las pruebas de evaluación de cada unidad didáctica, las actividades y tareas de refuerzo y/o ampliación, los ejercicios de repaso, las listas de control, escalas de estimulación, anecdotarios, diarios de clase, cuestionarios, fichas de seguimiento, pruebas sociométricas, el portfolio, las rúbricas...

En nuestro proyecto, estos son los **principales instrumentos** que vamos a utilizar para llevar a cabo el proceso de evaluación:

- **Cuaderno de trabajo:** debemos hacer hincapié en la utilización y revisión del cuaderno de trabajo como registro constante de cuanto realiza cada alumno o alumna. Este instrumento constituye un registro directo del proceso de aprendizaje, pues recoge las notas, los apuntes, las actividades, las propuestas, las ideas, las dudas, las metas alcanzadas, los procesos en curso y otros ya finalizados, las señales denotativas de problemas en el aprendizaje y un largo etcétera que, sin duda, diferenciarán a un alumno de otro, evidenciando sus peculiaridades y rasgos más específicos, así como su particular estilo de afrontar la tarea. Todo ello ha de jugar un papel importantísimo en la evaluación de cada alumno o alumna.
- **Pruebas objetivas:** este tipo de pruebas abarca un abanico extenso, ya que podemos contar con pruebas de preguntas objetivas directas, de respuesta alternativa, de respuesta semiconstruida, etc. A veces las pruebas objetivas no reconocen la realidad del desarrollo de la clase y del derrotero seguido por la explicación y el aprendizaje, por lo que es preciso validar suficientemente las pruebas antes de llevarlas al alumnado.
- **Pruebas abiertas:** más difíciles de valorar, si bien permiten tanto al alumnado como al profesorado alcanzar los perfiles más idóneos en cuanto a la verificación del aprendizaje. Las pruebas abiertas dejan mucho terreno libre al alumno para realizarlas, poniendo en juego inteligencias múltiples y capacidades básicas, y ofrecen al profesorado un material rico y variado en matices que debe ser considerado en el proceso de evaluación.
- **Realización de las actividades propuestas en el libro del alumno y en esta Propuesta didáctica:** actividades internas de comprensión, actividades finales de las unidades, actividades de refuerzo y consolidación, actividades de repaso, actividades de ampliación, tareas competenciales, actividades de investigación, proyectos de trabajo cooperativo, trabajos individuales, actividades y recursos digitales... previa consideración por el profesorado, dado su diferente enfoque, naturaleza, grado de dificultad, etc. Estas

actividades, dada su heterogeneidad, suponen interesantes evidencias para recoger sistemáticamente los datos relevantes del proceso de aprendizaje del alumnado.

- **Realización de actividades extraescolares de apoyo y ayuda solidaria relacionadas con la materia:** la realización de este tipo de actividades contribuye no solo a producir elementos nítidos y objetivos para la evaluación, sino que también viene a significar una valiosa oportunidad para que el alumnado practique una inmersión en el mundo de la ayuda solidaria. Se trata de aprovechar determinadas acciones solidarias para participar reflexivamente y críticamente en ellas y extraer experiencias en el ámbito de la materia que nos ocupa. Se perfilan estas actividades como potenciadoras de la aplicación práctica de las competencias clave en desarrollo.
- **El portfolio:** uno de los instrumentos de evaluación que más se ha potenciado con la llegada del modelo de competencias y el enfoque de tareas es el portfolio. Facilita que el alumno adquiera un desarrollo personal progresivo y recoja evidencias de las estrategias que utiliza así como de los procesos seguidos y de sus resultados. Los materiales y toda la información generada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se recogen, se consignan, se archivan y se registran, para poder ser analizados reflexivamente, con la ayuda del docente. Obtenemos así todo el conjunto de tareas y trabajos realizados dentro y fuera del aula, para agruparlos y organizarlos eficazmente. Todo este material, que incluirá los bocetos, los esquemas previos, los borradores, los intentos sucesivos, las tachaduras, las ideas previas y suposiciones, las anotaciones, etc., tratado de manera sistemática permitirá ir estableciendo estrategias más eficaces de planificación y control de la actividad.

Exponemos a continuación unas sugerencias acerca de las posibles **secciones o elementos que puede tener un portfolio sencillo:**

<b>Elementos de un portfolio</b>
<p><b>1. Información sobre el alumno y alumna:</b> sería como una carta de presentación que realiza el alumno sobre sí mismo. Aquí puede incluir su historial escolar, calificaciones, expectativas...</p>
<p><b>2. Tareas y trabajos:</b> en este apartado se consignan todos los materiales que se generan del trabajo de cada alumno, incluyendo las fechas en la que se realizaron y una sencilla ficha de autoevaluación de algunas actividades selectivamente elegidas. Esta sección permitirá llevar un seguimiento pormenorizado de su evolución.</p>
<p><b>3. Inventario de aprendizajes:</b> donde el alumno va construyendo un listado de aquellos aprendizajes que va adquiriendo tras analizar sus materiales con la ayuda del docente.</p>

- **Las rúbricas:** para lograr criterios de corrección y calificación adecuados y poder establecer niveles de logro o de desarrollo de las competencias de nuestro alumnado, aparecen las rúbricas. Estas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera de su trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de retroalimentación (Andrade, 2005; Mertler, 2001).

En nuestro proyecto planteamos las rúbricas como **tablas de doble entrada** que, **por un lado**, establecen las **relaciones entre las competencias clave, los criterios de evaluación de la etapa y los estándares de aprendizaje** definidos en las programaciones de las unidades didácticas y, **por otro lado**, especifican unos **graduadores o indicadores de logro**. El cruce

de los estándares de aprendizaje evaluables con los indicadores de logro determinará el **nivel de desarrollo competencial**, permitiéndonos elaborar un juicio valorativo del mismo.

<b>Esquema de registro-rúbrica de evaluación</b>								
Unidad [...]								
Nombre del alumno:			Fecha:		Curso:		Fecha:	
Bloque 1 [...]								
Criterios de evaluación <input type="checkbox"/> de la unidad	Estándares de aprendizaje evaluables de la unidad	Competencias clave de la unidad						
		CCL	CMCT	CD	CAA	CSC	SIEP	CEC
1. [...]	1.1. [...]							
	1.2. [...]							
	1.3. [...]							
2. [...]	2.1. [...]							
	2.2. [...]							
	2.3. [...]							
[...]	[...]							
Bloque 2 [...]								
Criterios de evaluación <input type="checkbox"/> de la unidad	Estándares de aprendizaje evaluables de la unidad	Competencias clave de la unidad						
		CCL	CMCT	CD	CAA	CSC	SIEP	CEC
1. [...]	1.1. [...]							
	1.2. [...]							
	1.3. [...]							
2. [...]	2.1. [...]							
	2.2. [...]							
	2.3. [...]							
[...]	[...]							

En este registro pueden establecerse los siguientes niveles de logro: **A:** avanzado, **B:** adecuado, **C:** suficiente, **D:** insuficiente.

## Rúbrica para evaluar la participación en el trabajo en equipo

Rúbrica para evaluar la participación en el trabajo en equipo			
Fecha:	Nombre del alumno/a:	Curso:	Grupo:
<b>Tarea:</b>			
Indicador de Evaluación	Graduadores o indicadores de logro		
	1	2	3
<b>Participa de forma activa en el grupo</b>	Nunca ofrece ideas y en ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces propone ideas y acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre propone ideas y sugerencias de mejora. Se esfuerza por alcanzar los objetivos del grupo.
<b>Desarrolla una actitud positiva</b>	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas. No ayuda a mantener la unión en el grupo.	A veces escucha las ideas aunque no le preocupa la integración del grupo.	Siempre escucha las ideas y comparte las propias con los demás. Busca la unión del grupo.
<b>Asume las tareas con responsabilidad</b>	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos.	A veces se retrasa en la entrega y el grupo tiene que modificar sus fechas o plazos.	Siempre entrega el trabajo a tiempo.

<p><b>Asiste a las <input type="checkbox"/>reuniones y <input type="checkbox"/>es puntual</b></p>	<p>Asiste a más de la mitad de las reuniones aunque siempre llegó tarde.</p>	<p>Faltó a alguna reunión siendo en ocasiones impuntual.</p>	<p>Asistió siempre a las reuniones del grupo siendo puntual.</p>
<p><b>Resuelve los <input type="checkbox"/>conflictos</b></p>	<p>Ante situaciones de conflicto no escucha a los demás y no propone alternativas de solución.</p>	<p>Escucha las opiniones y en alguna ocasión propone soluciones.</p>	<p>Siempre escucha otras opiniones, acepta sugerencias y ofrece alternativas.</p>

**Fuente:** basada en la tabla propuesta por Encarnación Chica Merino.

## **7.8.CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:**

**El alumnado realizará dos exámenes trimestrales sobre los contenidos ya expuestos. Los exámenes pueden ser sobre preguntas cortas para desarrollar, y también podrán ser similares a los de la Selectividad. El modelo de examen, similar a Selectividad constará de tres cuestiones, que son las siguientes:**

Primera cuestión: Contexto histórico, cultural y filosófico del texto que influye en el autor. Se valorará la adecuada contextualización realizada, distinguiendo los aspectos histórico-culturales (se puntuará con un máximo de 1 punto) y filosóficos (se puntuará con máximo de 1 punto) que influyen en el autor.

Segunda cuestión: Comentario del texto

Apartado a). Explicación de dos términos que aparezcan en el texto. Se valorará la claridad y precisión de la explicación de los dos términos; se puntuará con un máximo de 0,5 puntos cada expresión.

Apartado b) Exposición de la temática. Se valorará la identificación del tema y el desarrollo argumentativo que realice el alumno; se puntuará con un máximo de 2 puntos.

Apartado c) Justificación desde la posición filosófica del autor. Se valorará la capacidad del alumno para relacionar justificadamente la temática del texto elegido con la posición filosófica del autor. Se puntuará con un máximo de 2 puntos.

Tercera cuestión. Relación del tema con otra posición filosófica y valoración razonada de su actualidad. Se valorará el conocimiento de otro autor y su relación con el tema planteado en el texto (se puntuará con un máximo de 2 puntos). Así como la argumentación razonada del alumno sobre la vigencia de la posición filosófica del autor



del texto (se puntuará con un máximo de 1 punto).

Para aprobar la materia el alumno deberá aprobar todos los exámenes. Sólo podrá aprobarse una evaluación si el alumno ha obtenido calificación positiva en cada uno de los exámenes. En este caso, la nota de evaluación será la nota media de los exámenes realizados( el 70% de la calificación). No obstante, en el supuesto de suspender una parte, sólo tendrá que recuperar dicha parte.

De las partes no superadas se realizarán recuperaciones, al comienzo del siguiente trimestre y una global antes de la evaluación ordinaria. Y por último, la prueba extraordinaria, en septiembre.

Este examen sigue el modelo de la Selectividad, pretende que el alumno se familiarice con este esquema de preguntas y de calificación. No obstante, dado que los alumnos no está acostumbrados a este modelo, durante el primer trimestre y/o segundo trimestre la tercera cuestión se suprime total o parcialmente por otra pregunta del temario.

En las lecciones ordinarias se valorará positivamente la atención manifestada en las intervenciones de los alumnos durante la clase o en las preguntas verbales realizadas por el profesor sobre la materia que ya ha sido expuesta o los contenidos de los textos que se comentarán a lo largo del curso.

El profesor hace el seguimiento de los alumnos con los elementos de evaluación, anotados en la ficha de cada alumno: el trabajo diario (hasta 1 punto), los trabajos específicos (hasta 1 punto), la actitud (hasta 1 punto). La suma de éstos apartados supone el 30% de la nota global.

La nota global será el 70% de la nota de calificación de los exámenes y el 30% de la observación del proceso de aprendizaje.

## 8. Atención a la diversidad

### 8.1. Definición de atención a la diversidad

Se entiende por **atención a la diversidad** el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

Con objeto de hacer efectivos los principios de educación común y atención a la diversidad sobre los que se organiza el currículo, el centro docente adoptará las **medidas** de atención a la diversidad, tanto **organizativas como curriculares**, que posibiliten diseñar una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias clave y de los objetivos de la etapa y de la materia. No podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

### 8.2. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad

Considerando la heterogeneidad del alumnado de la etapa, resulta necesario que los enfoques metodológicos se adapten a las necesidades peculiares de cada individuo, entendiendo esta diversidad como beneficiosa para el enriquecimiento general del grupo. Cada alumno o alumna

aprende a un ritmo diferente, por lo que debemos procurar, en la medida de lo posible, diseñar estrategias que ayuden a avanzar tanto al alumnado que destaca como al que tiene dificultad (por razones diversas) y que debemos valorar cuanto antes para establecer unas pautas adecuadas de intervención didáctica que permitan su desarrollo óptimo. El profesorado, a estos efectos, debe elegir el material conveniente (materiales en papel o informáticos, Internet y demás soportes audiovisuales, programas de ordenador, etc.) basándose no solo en criterios académicos, sino también en aquellos que tengan en cuenta la atención a la diversidad en el aula. Para ello, será conveniente contar con una nutrida colección de materiales y de fuentes de acceso a la información.

En este sentido, es imprescindible atender siempre a los siguientes aspectos:

- **Conocimiento del alumnado.** Es necesario conocer los intereses, necesidades, capacidades, estilos cognitivos, etc., de cada uno de los alumnos y alumnas. La evaluación inicial al inicio del curso y al comienzo de cada unidad didáctica nos ayudará a profundizar en este conocimiento. La sistematización de la evaluación continua asegurará la información necesaria sobre cada alumno a lo largo del proceso. Los datos obtenidos y su análisis nos ayudarán a tomar decisiones para adaptar el desarrollo de la programación.
- **Secuenciar adecuadamente los contenidos atendiendo a los niveles de comprensión.** De manera que se ajusten al nivel de los alumnos y se proceda gradualmente hacia niveles de complejidad y dificultad mayores. La diversidad se atenderá, en cada unidad didáctica, teniendo en cuenta el grado de comprensión del alumnado y el grado de dificultad para entender los conocimientos que se vayan trabajando. Los **contenidos** serán explicados o trabajados tomando como referencia los contenidos básicos, ofreciendo informaciones con mayor o menor profundidad, según la comprensión y el progreso del alumnado. También se podrán utilizar otras informaciones escritas, gráficas, plásticas, sonoras o digitales para quienes presenten dificultades.
- **Niveles de profundidad, complejidad o dificultad de las actividades y tareas.** Las actividades y propuestas deben organizarse de forma jerárquica, según su dificultad. Las tareas (actividades, ejercicios, trabajos, indagaciones o pequeñas investigaciones) serán variadas y con diversos grados de dificultad. Para ello, el profesor o profesora puede seleccionar las más adecuadas entre las incluidas en la programación, o indicar otras que considere pertinentes, estableciendo tiempos flexibles para su realización.
- Programar **actividades y tareas** diseñadas para responder a los **diferentes estilos cognitivos** presentes en el aula. Cada alumno tiene una serie de fortalezas que debemos aprovechar y debilidades que deben potenciarse. El conocimiento de las mismas, así como el de las inteligencias múltiples predominantes en cada uno, y de las estrategias y procedimientos metodológicos que mejor se ajustan a los distintos miembros de la clase, contribuirán a planificar con mayor acierto nuestras propuestas de trabajo.
- **Actividades de refuerzo educativo y ampliación.** Resulta muy eficaz y útil diseñar bancos de actividades sobre un mismo contenido, que difieran en estilo de realización y formato, con objeto de posibilitar al alumno la realización de un mismo aprendizaje a través de distintos caminos. Se trata de repasar, revisar, insistir, consolidar, profundizar, ampliar... a través de recursos disponibles para cada caso y ocasión. Para aquellos alumnos con distintos niveles de competencia curricular o de desarrollo de sus capacidades, se presentarán actividades sobre un mismo contenido de tal forma que contemple distintos niveles de dificultad, dando respuesta, así, tanto al alumnado que necesita refuerzo educativo como a aquel que precisa de ampliación.
- **Fomentar el trabajo individual y en grupo, y, conciliando a ambos, el trabajo cooperativo.** Las formas de agrupamiento para realizar las tareas en clase también son relevantes con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado en clase. Con menor frecuencia que el trabajo individual se suele utilizar el trabajo por parejas. Ambos miembros

pueden trabajar en la respuesta a los ejercicios o tareas. No se trata, sin embargo, de una interacción basada en «relaciones tutoriales», ya que los dos pueden ser novatos ante la tarea, sino de una colaboración entre iguales. Las «relaciones tutoriales» ocurren cuando el profesor o profesora coloca dos alumnos juntos para resolver la tarea, pero uno de ellos posee más destreza (experto) que el otro (novato).

En el «trabajo cooperativo» el profesorado divide la clase en subgrupos o equipos de hasta cinco o seis alumnos y alumnas que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente establecida. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a la habilidad para ejecutar la tarea y, aunque en muchos casos se produce una distribución y reparto de roles y responsabilidades, esto no suele dar lugar a una diferencia de *status* entre los miembros.

Las conclusiones, según diversos investigadores, sobre las ventajas pedagógicas de esta última forma de agrupamiento, muestran claramente que la relación entre los alumnos puede incidir de forma decisiva y positiva sobre aspectos tales como: la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general.

- **Atención personalizada.** La dedicación de **tiempo y ayuda pedagógica** a determinados alumnos y alumnas que tengan dificultades o profundicen de forma óptima será otro factor de atención a la diversidad.
- Plantear diferentes **metodologías, estrategias, instrumentos y materiales para aprender.** Desplegar un amplio repertorio metodológico que conecte con todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Sin duda alguna, en el aula encontraremos alumnos que funcionen mejor con métodos deductivos (de lo general a lo particular), pero, junto a ellos, convivirán chicos y chicas con una predisposición mayor por la exploración inductiva, o bien por métodos comparativos, o que tengan facilidad para ejercitar su memorización, o la intuición, o la acción guiada...
- **Diseñar adaptaciones curriculares individualizadas** más o menos significativas. Es otra alternativa que consiste en ajustar la programación general y de las unidades didácticas a un alumno o alumna concreto, un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen.

Cuando la adaptación afecta de forma importante a los elementos curriculares prescriptivos, es decir, a los objetivos, a los contenidos o a los criterios de evaluación, estamos hablando de adaptación curricular significativa. En todos los demás casos estaríamos refiriéndonos a las adaptaciones curriculares poco significativas.

- **Adaptar las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación** a la diversidad de la clase, especialmente a aquellos que manifiesten dificultades de comprensión.
- Los centros podrán desarrollar también los siguientes programas y medidas para la atención a la diversidad:
  - Programas individualizados y actividades de recuperación para el alumnado que promociona con materias pendientes.
  - Programas de enriquecimiento curricular adecuados al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los alumnos con necesidades educativas especiales merecen una mayor atención aún. Se deben tomar todas las medidas que sean necesarias para garantizarle el acceso al currículo, el pleno

desarrollo y las máximas oportunidades de aprendizaje. Debemos igualmente prever los problemas que pueda observar el alumnado inmigrante.

### 8.3. Cómo se contempla la atención a la diversidad en nuestro libro

Uno de los objetivos principales de una enseñanza de calidad es ofrecer un **acercamiento adecuado a la propia realidad del alumnado**, tanto a su entorno social, económico y cultural como a sus propias aspiraciones, motivaciones, capacidades, intereses y dificultades personales. Por otra parte, se ha de tener en cuenta que los alumnos y alumnas no poseen un nivel de conocimientos homogéneo. Incluso pueden existir diferencias muy marcadas desde el punto de vista lingüístico, lo que provoca importantes desigualdades a la hora de comprender, aplicar y relacionar contenidos con cierto nivel de abstracción y complejidad, como son los que corresponden a nuestra asignatura de Historia de la Filosofía de segundo curso de Bachillerato. Por todo ello, teniendo en cuenta estas diferencias, se ha de garantizar un desarrollo mínimo de los contenidos específicos de esta asignatura, pero al mismo tiempo se ha de permitir que los alumnos y alumnas más aventajados puedan ampliar sus conocimientos. Los elementos más importantes que permiten esta flexibilidad en el tratamiento son los referidos a los contenidos y a las actividades.

El tratamiento de la diversidad en nuestro libro se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **Las ideas generales se presentan de manera clara y precisa**, y se ofrecen esquemas que permiten la comprensión global y retención de los aspectos esenciales. Se pretende que, en este nivel, el conjunto de los alumnos y alumnas obtengan una comprensión similar sobre los aspectos básicos. Por otro lado, el libro ofrece también la posibilidad de profundizar en el estudio detallado de elementos concretos en función de las capacidades, motivaciones e intereses individuales de los alumnos. Para ello se ofrecen textos originales oportunos de los autores que se están enseñando. Asimismo, el profesor o profesora puede señalar determinadas lecturas convenientes para la mejor comprensión y desarrollo de los temas tratados.
- **Las actividades de cada unidad didáctica tienen en cuenta la diversidad del alumnado**. Cada unidad se inicia con un conjunto de actividades que tienen como finalidad motivar a los alumnos e introducirles en la temática que va a desarrollarse; al mismo tiempo, estas actividades pueden servir para captar o detectar las capacidades, motivaciones e intereses diversos de los alumnos y alumnas. Además, las actividades que se van proponiendo permiten comprobar el grado de comprensión de los contenidos básicos que se exponen y corregir las adquisiciones erróneas. También se proponen otras actividades encaminadas a comprobar y evaluar la capacidad de juicio crítico y de análisis de problemas por parte del alumnado, lo cual permitirá una evaluación oportuna a distintos niveles.
- Asimismo, se ofrece **el análisis y el comentario de algunas películas** que pueden ser proyectadas, dirigidas a reforzar la comprensión de algunos temas de especial complejidad. Se pretende que los alumnos accedan de una manera emocional al entendimiento de cuestiones que a veces les pueden resultar abstractas y complicadas. Consideramos que el cine constituye un importante recurso didáctico y una actividad fundamental que debe ser introducida en los nuevos diseños curriculares y en todos los niveles educativos.

La atención a la diversidad también contempla un **conjunto de estrategias didácticas concretas** que pueden aplicarse en el aula. Por una parte, una **estrategia positiva** en cuanto a los contenidos básicos, que nos asegure que son comprendidos por todos los alumnos y alumnas, definiendo para ello claramente el nivel que se quiere conseguir. Por otra parte, una estrategia indagadora, que permita al alumnado profundizar y avanzar en sus investigaciones según sus capacidades e intereses.

### 8.4. Recursos didácticos empleados para atender a la diversidad

De manera más precisa, especificamos a continuación algunos **instrumentos oportunos para**

### **atender a la diversidad de los alumnos:**

- Variedad de actividades de refuerzo y profundización.
- Multiplicidad de procedimientos de evaluación del aprendizaje.
- Diversidad de mecanismos de recuperación.
- Revisión mensual por parte del alumnado del desarrollo de la programación.
- Trabajos en pequeños grupos.
- Debates dirigidos por el profesorado.
- Trabajos voluntarios.
- Variedad metodológica.
- Estos instrumentos pueden ser complementados con algunas otras medidas que pueden ayudar a conseguir una satisfactoria atención a la diversidad, tales como:
- Realizar una detallada evaluación inicial.
- Favorecer en el aula un clima amistoso que permita el aprendizaje sin que nadie se sienta aislado o marginado.
- Poner en práctica los refuerzos positivos, que ayudan a mejorar la autoestima.
- Aprovechar las actividades fuera del aula para lograr una adecuada cohesión e integración del grupo.

Si todas estas medidas no fueran suficientes, habría que recurrir a los procedimientos institucionales de atención a la diversidad, cuando esta es de carácter extraordinario. Nos estamos refiriendo a deficiencias en capacidades de lectura, a falta de comprensión de lo que se ha leído, a dificultades de expresión oral y escrita, a ausencia de técnicas de estudio apropiadas, e incluso a dificultades que provienen de problemas derivados de alguna incapacidad física o psíquica.

## **9. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.**

**Usaremos el libro de texto: Historia de la Filosofía, editorial Algaida.**

**Los textos de Selectividad. Y también iremos incorporando los medios que ofrece el aula TIC.**

### **El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestro proyecto**

Los **avances tecnológicos** y su influencia en la sociedad han dado como resultado un cambio en los hábitos de acceso al conocimiento. Estos adelantos están afectando a la forma de **aprender** y de **enseñar**.

El incremento del uso de **dispositivos móviles, ordenadores, redes sociales e Internet** permite un aprendizaje intuitivo e inmediato, disponible dónde y cuándo se desee, obteniendo cómodamente la información que se necesita en cada momento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje experimenta una revolución de extraordinarias dimensiones. Las TIC permiten implementar con mayor eficacia los principios pedagógicos de nuestro proyecto. Así, el empleo de ordenadores u otros dispositivos y contenidos digitales, junto con estructuras virtuales que funcionan vía Internet o a través de servidores, hacen posible

que podamos atender a la diversidad gracias a la ampliación de las posibilidades de la acción tutorial. Igualmente, se verán reforzados la interactividad entre los alumnos y entre estos y el profesorado; la búsqueda y elaboración de información, así como las oportunidades para compartirla y comunicarla; el protagonismo de los alumnos y alumnas como constructores de sus aprendizajes y el papel de los profesores como guías, dinamizadores, impulsores y mediadores de los mismos; la enseñanza basada en la resolución de problemas y en contextos, entornos y situaciones de la vida real. Sin lugar a dudas, **la eclosión de las TIC está generando una serie de prestaciones educativas que conviene aprovechar.**

Para beneficiarse de todas las ventajas tecnológicas, nuestro proyecto propone **tres instrumentos fundamentales para docentes y alumnos:**

1. El primer instrumento está constituido por el **libro digital**, formato que, como sabemos, ha evolucionado notablemente desde su creación. En la actualidad, además de contener la misma información que el libro impreso, el libro digital ofrece cuantiosos e interesantes **elementos multimedia e interactivos** que enriquecen aún más el contenido didáctico y curricular de nuestro proyecto.

En él se ofrecen actividades interactivas, contenidos extras, galerías de imágenes, artículos de prensa, informaciones complementarias, gráficos, recursos didácticos multimedia, enlaces a páginas webs de referencia y esquemas que **multiplican el aprovechamiento por parte del alumnado.**

Además, los libros digitales poseen un **entorno de visualización** muy elaborado **con herramientas de trabajo** de gran utilidad:

- Ajuste de navegación personalizado del libro, zoom y disposición de las páginas en formato doble página, página simple o modo scroll.
- Búsqueda de palabras clave o frases.
- Herramienta lápiz para escritura con paleta de colores.
- Creación y eliminación de anotaciones en el propio libro digital.
- Herramientas de inserción de textos y anotaciones personalizadas.
- Resaltado de textos.
- Acceso rápido a los recursos y contenidos.
- Visualización en modo profesor: para disponer de las programaciones, las orientaciones didácticas, los solucionarios, los recursos complementarios de atención a la diversidad y evaluación, y otros recursos extras de gran utilidad para trabajar el conjunto de las unidades didácticas.

El **acceso al libro digital por parte del profesorado** se llevará a cabo a través de los siguientes canales:

- A través de **Blinklearning**, que es una plataforma o aplicación idónea para trabajar con contenidos digitales. Se puede acceder de forma **on-line** a través de la página web ([www.blinklearning.com](http://www.blinklearning.com)), o de forma **off-line**, mediante la app correspondiente, disponible para la mayoría de dispositivos portátiles o de sobremesa.
- A través de la **web del profesorado de algaidadigital**, donde el docente podrá trabajar con el libro digital de forma **on-line**, accediendo a su espacio privado, del que hablaremos más adelante.
- Utilizando el espacio virtual de aprendizaje **AULADigital**, una herramienta con la que, además de disfrutar de los servicios educativos propios de un espacio virtual de aprendizaje, podrá acceder al libro digital de forma **on-line** (a través de la web) y **off-line**

(descargando y ejecutando la aplicación correspondiente a cada dispositivo). De esta aplicación hablaremos más adelante.

El **acceso al libro digital por parte del alumnado** se llevará a cabo a través de los siguientes canales:

- Al igual que el profesorado, los alumnos podrán acceder al libro digital a través de **Blinklearning**. Se puede acceder de forma *on-line* a través de la página web (www.blinklearning.com), o de forma *off-line*, mediante la app correspondiente, disponible para la mayoría de dispositivos portátiles o de sobremesa.
  - A través de la **web del alumno y de la familia de algaidadigital**. Desde aquí, el alumno o alumna podrá trabajar con su libro digital de forma *on-line* entrando en su espacio privado: Escuela Digital CGA.
  - Utilizando el espacio virtual de aprendizaje **AULADigital**, una herramienta con la que, además de disfrutar de los servicios educativos propios de un espacio virtual de aprendizaje, podrá acceder al libro digital de forma *on-line* (a través de la web) y *off-line* (descargando y ejecutando la aplicación correspondiente a cada dispositivo). De esta aplicación hablaremos más adelante.
2. El segundo instrumento tecnológico que proponemos en nuestro proyecto lo conforman la **web del profesorado** y la **web del alumno y de la familia**. A ellas se puede acceder vía Internet desde **algaidadigital**. Ambas constituyen áreas privadas que reportarán las siguientes ventajas:
- Acceso directo al **libro digital**, a los recursos propios del libro digital y a la ficha informativa del mismo.
  - Recursos didácticos digitales extras** para afianzar, reforzar y ampliar los aprendizajes.
  - Otros servicios educativos** como **diccionarios, AULADigital**, buscar o añadir nuevos libros al área privada.
3. El tercer instrumento tecnológico que proponemos para que el alumnado y el docente accedan a la información es **AULADigital**, una **plataforma de aprendizaje o espacio virtual de aprendizaje**. Constituye un entorno *on-line* u *off-line* (con la aplicación para Windows, Mac, Linux y tabletas) para interactuar en cualquier momento y en cualquier lugar. Las ventajas del **AULADigital** son muchísimas.

En el **AULADigital** el profesor podrá:

- Gestionar el aula**, invitando al alumnado a unirse a una clase y así poder **crear grupos** de forma sencilla y rápida, independientemente de las condiciones de conectividad.
- Personalizar el **contenido didáctico** mediante el **planificador de lecciones**, para adaptarlo a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. Así se podrá establecer un orden o secuencia en las diferentes lecciones y programar en cada una de ellas las actividades y contenidos que se llevarán a cabo.
- Conectarse para descargar los **libros digitales** y disponer de ellos en su dispositivo sin necesidad de conexión, pudiendo trabajar con ellos desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Crear sus propias actividades interactivas** y adaptarlas a su alumnado a través de un conjunto de herramientas para dicho propósito.
- Revisar los **cuadernos digitales de los alumnos** y hacer correcciones y comentarios en ellos.
- Planificar y enviar las **tareas** del día.

El alumno o alumna podrá:

- Visualizar sus **libros digitales** y los contenidos y actividades asignadas por sus profesores, así como trabajar con dichos contenidos, dentro y fuera del centro escolar, independientemente de las condiciones de conectividad.
- Utilizar los **cuadernos digitales** para elaborar apuntes, subir imágenes o realizar ejercicios y actividades, que pueden ser supervisados por el docente.
- Realizar **actividades interactivas** creadas y asignadas por el docente.
- Trabajar sobre las **tareas** del día asignadas a su grupo y planificadas por el docente.



## 10. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.

<i>Nombre de actividad</i>	<i>Fecha prevista</i>	<i>Observaciones</i>
Debates filosóficos (Es opcional dependiendo del interés y aceptación por parte de los alumnos)	Finales de febrero o comienzos de marzo	La fecha varía en función de la realización de la 2ª Evaluación
Día de la Constitución	Primera semana de diciembre	
Día de Andalucía	En los días previos al 28 de febrero	

## 11. INTERDISCIPLINARIEDAD.

### 1ª Evaluación:

Esos temas primeros abarcan toda la historia de la Filosofía griega: la presocrática, la ática (sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles) y la helenística.

En los orígenes de la filosofía griega (paso del mito al logos) los contenidos tratados tienen relación directa con Historia antigua, con Griego (vocabulario, obras literarias), y con otras disciplinas científicas como Matemáticas, Astronomía y Física. También con Lengua y Literatura (poetas griegos y latinos).

En la Filosofía medieval, desde la filosofía cristiana de Agustín de Hipona hasta la filosofía escolástica del siglo XIII con Tomás de Aquino. Podemos relacionar los contenidos tratados con Historia, con Historia del arte, con Religión (teología cristiana) y con Lenguas clásicas (latín).

### 2ª Evaluación:

Estudio desde el Renacimiento hasta la Ilustración. La ciencia renacentista tiene especial relación con Astronomía, Física, Matemáticas en los contenidos de la revolución copernicana y el método científico de Galileo.

La filosofía de racionalismo y del empirismo se relacionan especialmente con Matemáticas y Física. La Filosofía de Kant con toda la Historia de la ciencia( S XVIII coincidiendo con Newton).

3ª Evaluación:

La filosofía de Marx tiene relación con Historia y con Economía política.

La filosofía de Nietzsche tiene relación con Lengua y Literatura, con Lenguas clásicas, con Música.

Y Ortega y Gasset se relaciona con Historia, con Lengua (Revista de occidente) y con Ciencias en general, ya que fue maestro de toda una generación de intelectuales españoles.

Trabajos monográficos:

- Dada la circunstancia de un programa tan largo, proponemos el comentario de una película como El nombre de la rosa; en el comentario posterior a la proyección de la misma los alumnos deben buscar las conexiones del tema con diversos aspectos (s XIV : histórico, cultural, religioso, científico y filosófico).
- Los comentarios de textos obligatorios para la Selectividad se estudiarán incluyendo el contexto histórico, cultural y filosófico de los mismos.
- Trabajos individuales sobre libros recomendados, filósofos como Platón, y obras como El banquete, Fedón o Fedro(donde se unen filosofía, poesía, matemáticas, mitos griegos...)
- Compendio de términos filosóficos de raíz griega o latina, para su estudio etimológico.

## **CELEBRACIÓN DEL DÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA.**

En relación con la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, en la enseñanza se velará por la salvaguarda, conocimiento y difusión de la historia de la lucha del pueblo andaluz por sus derechos y libertades.

El artículo 17 de la mencionada Ley de la Memoria Histórica y Democrática de Andalucía declara el **14 de junio**, Día de recuerdo y homenaje a las víctimas del golpe militar y la Dictadura.

Asimismo el Departamento de Filosofía, impulsará en esta fecha , actos y actividades de reconocimiento y homenaje, con el objeto de mantener su memoria y reivindicar los valores democráticos y la lucha del pueblo andaluz por sus libertades.

El artículo 6 de los Decretos 111/2016 y 110/2016, ambos de 14 de junio, por los que se estableció la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad de Andalucía, dispone incluir de manera transversal en el currículo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados a nuestra historia de Andalucía.

El Departamento programará para ese día actividades para su conmemoración y que hagan reflexionar al alumnado en torno al periodo que abarca desde la Segunda República , la Guerra Civil, la Dictadura franquista y la transición a la democracia (Estatuto de Autonomía para Andalucía).

Serán actividades que realizaremos con el alumnado de ESO y de Bachillerato en horario lectivo. Realizaremos durante esos días el visionado de películas y documentales relacionados con la temática. También contaremos con la participación de personalidades representativas de la vida social, política y cultural de Andalucía.