



**Máster Universitario en Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria e
Bacharelato, Formación Profesional e
Ensinanzas de Idiomas**

El escepticismo unamuniano, el discurso y el sentido

O escepticismo unamuniano, o discurso e o sentido

Unamuno's skepticism, discourse and meaning

Autor/a: Esteban Rodríguez Bandín

Titor/a: Luís Modesto García Soto

Curso 2024-2025

Traballo de Fin de Máster presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas.

FOLLA DE AUTORIZACIÓN

Traballo fin de Mestrado presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela por Esteban Rodríguez Bandín, como requisito para obter o título de Mestrado Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas e que conta coa autorización e dirección de Luís Modesto García Soto, para a súa presentación e defensa.

Resumo

O presente Traballo de Fin de Mestrado propón unha situación de aprendizaxe (SA), baseada no pensamento de Miguel de Unamuno, que ten como obxectivo principal proporcionar ao alumnado as ferramentas necesarias para enfrontarse ao problema do discurso e á cuestión do sentido. Para poder lograr este obxectivo considérase como liña metodolóxica principal a lectura dos textos, xunto con outras metodoloxías activas, fonte debido ao número de beneficios que comporta. A proposta metodolóxica vai enfocada a conseguir que os alumnos desenvolvan o máximo posible as súas competencias, tanto académicas como persoais, e aprendan acerca dun problema filosófico atendéndoo desde a perspectiva dun autor en particular.

Palabras chave: discurso, sentido, narratividade, subxectividade, filosofía.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster propone una situación de aprendizaje (SA), basada en el pensamiento de Miguel de Unamuno, que tiene como objetivo principal proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para enfrentarse al problema del discurso y a la cuestión del sentido. Para poder lograr este objetivo se considera como línea metodológica principal la lectura de los textos, junto con otras metodologías activas, fuente debido al número de beneficios que comporta. La propuesta metodológica va enfocada a conseguir que los alumnos desarrollen lo máximo posible sus competencias, tanto académicas como personales, y aprendan acerca de un problema filosófico atendiéndolo desde la perspectiva de un autor en particular.

Palabras clave: discurso, sentido, narratividad, subjetividad, filosofía.

Abstract

This Master's Thesis proposes a learning situation (LS), based on the thought of Miguel de Unamuno, whose main objective is to provide students with the necessary tools to face the problem of discourse and the question of meaning. To achieve this objective, reading texts, together with other active methodologies, is considered the main methodological line, a source due to the number of benefits it brings. The methodological proposal is focused on getting students to develop as much as possible their competences, both

academic and personal, and to learn about a philosophical problem from the perspective of a particular author.

Keywords: discourse, meaning, narrative, subjectivity, philosophy.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y EL AUTOR	8
1.1. Discurso y pedagogía	8
1.2. La filosofía de Unamuno	11
2. UNAMUNO Y EL CURRÍCULUM EDUCATIVO.....	14
2.1. Contextualización curricular.....	15
2.2. Objetivos y competencias clave de la SA.....	18
2.3. Criterios de evaluación (CE)	23
3. METODOLOGÍA	25
3.1. Descripción de los principios metodológicos.....	25
3.2. Filosofía y metodología	28
4. DISEÑO DE LA SA	30
4.1. Plan de la SA	31
4.1.1. Bloque 1. Contextualización de la SA	31
4.1.2. Bloque 2. Discurso, Unamuno y el escepticismo.....	32
4.1.3. Bloque 3. Sentido y narratividad	34
4.1.4. Bloque 4. Proyecto final	35
4.2. Métodos de evaluación de la SA	36
4.2.1. Evaluación del alumnado.....	37
4.2.2. Evaluación de la SA.....	38
4.3. Puesta en práctica	39
4.4. Resultados.....	40
CONCLUSIONES	41
BIBLIOGRAFÍA	43
ANEXOS	45

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo pretende introducir el pensamiento de Miguel de Unamuno dentro del contexto académico de un aula de primero de Bachillerato. Esta idea surge de la adecuación del pensamiento del autor vasco a múltiples problemas que afrontamos en la más rigurosa actualidad. Sin embargo, el volumen de textos que Unamuno nos dejó en herencia y la multitud de diferentes problemas con los que lidiamos hoy en día nos fuerza a centrarnos en uno solo: el problema del discurso.

En este trabajo se entenderá por “discurso” toda construcción social de carácter lingüístico que bien pretenda instaurarse como la verdad o se utilice para justificar otro discurso como verdadero (Lyotard, 2006, pp. 21-24). Los discursos, incluido el científico, son relatos que buscan erigirse en el contexto social como discursos verdaderos, pero como relatos que necesitan una autoridad que los afirme. La idea de que los discursos no puedan ser ellos mismos verdaderos o falsos en un sentido fuerte, característica que se deduce de la necesidad de una autoridad, se rescatará más adelante.

El problema del discurso ha sido tratado a lo largo de toda la historia de la filosofía. La preocupación por el discurso comienza ya en la Antigua Grecia cuando Platón en su *Fedro* comienza a interrogarse por el paso de la oralidad al texto escrito y las consecuencias que podría tener en el pensamiento. El desarrollo sigue con Aristóteles, en donde encontramos un giro muy marcado de la forma del diálogo a la del tratado hasta llegar a los grandes nombres de la hermenéutica como Schleiermacher, Heidegger o Gadamer.

El momento histórico que más nos interesa para poder esclarecer el problema del discurso se sitúa en el tránsito del siglo XIX al siglo XX. Este tránsito marca el nacimiento, desarrollo y consolidación de una disciplina filosófica que aún tiene un impacto crucial en nuestros días: la hermenéutica. Esta rama de la filosofía se caracteriza por darle un peso central a la interpretación, es decir, se ocupa de estudiar e interpretar el discurso filosófico (Ferrater Mora, 1941, p.544). Dentro del esfuerzo interpretativo que caracteriza al método hermenéutico destaca una problemática que coge gran fuerza a mediados del siglo XIX: la cuestión del sentido.

Por muy alejada de la cotidianidad que parezca la cuestión del sentido es, en realidad, uno de los principios rectores de la vida tanto individual como social del ser humano. En el plano individual nos guiamos construyendo un sentido para nuestra existencia. Tomamos

una serie de decisiones basándonos en aquello que queremos llegar a ser o conseguir, adoptamos ciertas posiciones o ideas de carácter moral porque unas las tomamos como correctas y otras como incorrectas. No podemos vivir sin dotarnos a nosotros mismos de una meta, de un fin, de una justificación para nuestro modo de vivir.

Lo mismo ocurre en cualquier plano de la esfera social. Los diferentes grupos sociales necesitan también un sentido que guíen sus acciones. De esta manera las empresas tienen una serie de valores asociados a ellas, los diferentes partidos políticos tienen unas señas características que permiten identificarlos y las entidades gubernamentales toman sus decisiones orientadas hacia aquello que quieren conseguir (el desarrollo económico europeo, una España puntera en el desarrollo de derechos humanos como la eutanasia o una Galicia más verde en lucha contra la destrucción de su medio ambiente).

En definitiva, la cuestión del sentido es una lucha por la vida misma. Sin sentido carecemos de guía y sin guía nos vemos arrojados al frío abrazo de aquello que sumió a los pensadores de finales del siglo XIX y de comienzos del siglo XX en una crisis de valores a nivel mundial: el nihilismo. El sentido hermenéutico no se limita a lo que quiere expresar un texto o discurso, sino también a cómo un discurso puede orientarnos y darnos una base para guiar nuestra existencia.

Toda esta espinosa problemática tiene como cumbre, y aquí reconectamos con Lyotard, la cuestión de la autoridad. ¿Quién tiene la autoridad para elaborar los discursos? ¿Quién tiene autoridad para instaurar uno u otro como verdadero? ¿Pesa más la ley social o la voluntad individual? Y más importante aún: ¿quién tiene legitimidad para establecer el sentido de la vida de una persona o el curso de una nación? Existe una gran variedad de respuestas a estos interrogantes. Los unos defenderán alienar su juicio al del experto, los otros creerán que solo ellos tienen autoridad para conducirse uno mismo.

Estamos, en consecuencia, no solo ante un problema capital de la filosofía, sino que también es un problema que atraviesa la existencia individual de cada ser humano y también su condición como ser social. El problema del discurso y, más concretamente, la cuestión del sentido está detrás de muchos de los problemas del siglo XXI. Hay multitud de discursos que pretenden instaurarse como verdaderos y como rectores de la vida social y, por ello, es crucial que las personas puedan analizar y evaluar críticamente el origen, las pretensiones y las consecuencias de dichos discursos.

El principal problema que motiva este trabajo queda definido: la preocupación es que los seres humanos acaben dotando de un cierto sentido a su vida de tal modo que no sea una decisión autónoma, bien por desconocimiento o bien por alienación. En consecuencia, la situación de aprendizaje (SA) que se desarrolla en este escrito está enfocada a dotar a los alumnos¹ de las herramientas necesarias para evitar dicho problema.

Podemos distinguir dos niveles dentro de dichos recursos: teórico y práctico. A nivel teórico se profundizará en el análisis del problema del discurso, la cuestión del sentido y la autonomía individual. Estos tres elementos estarán hilados a través del concepto de narratividad. Es muy importante tener en cuenta que desde la perspectiva en que se aborda el análisis los conceptos de verdad y mentira pierden su sentido metafísico fuerte. Es decir, no podemos hablar de discursos completamente verdaderos y discursos completamente falsos. Los discursos, como se dijo con Lyotard, tienen un carácter narrativo y, en consecuencia, un marcado componente subjetivo. A nivel práctico la SA se centrará en el análisis de textos tanto filosóficos como noticias u otro tipo de escritos cotidianos actuales. El objetivo es que se ponga en práctica todo lo aprendido en situaciones reales.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y EL AUTOR

Es momento de definir la dimensión pedagógica del problema y la adecuación del pensamiento de Miguel de Unamuno a lo descrito en la introducción. Para justificar tanto el qué como el cómo de este trabajo se llevará a cabo lo siguiente: una selección concreta de dimensiones particulares diferentes dentro del problema del discurso y, segundo, un breve resumen de los puntos clave de la filosofía de Miguel de Unamuno que proporcionen una respuesta al problema seleccionado. Afrontaremos, pues, estas dos preguntas: ¿por qué el estudio del discurso ayuda al desarrollo de los alumnos de la etapa de bachillerato? y ¿cómo la filosofía de Miguel de Unamuno potencia el desarrollo del alumnado?

1.1. DISCURSO Y PEDAGOGÍA

¹ Debe tenerse en cuenta que en este trabajo el género masculino se emplea como género inclusivo, por lo que siempre que un nombre esté un masculino se está atendiendo a toda la diversidad posible.

La principal preocupación es cómo pueden influir ciertos discursos existentes en la esfera pública en los alumnos de bachillerato. Es consabido que, en el escenario público, como es propio de una democracia, conviven multitud de opiniones diferentes y estas se debaten, cuestionan e incluso pueden conducir a un cambio de orden político o legal. Esto no es problemático. La cuestión se vuelve espinosa cuando en la esfera pública circulan ciertos discursos que atentan contra la integridad democrática.

En los últimos años ciertos actores sociales han experimentado un auge tan importante que adoptan un rol protagonista en la esfera pública del discurso. Encontramos en este espectro desde perspectivas racistas, misóginas, anti-LGBT, antidemocráticas y campañas de desinformación. Ejemplos de esto los constituyen las reacciones frente a las personas transexuales, la multitud de noticias falsas sobre la IA, posiciones antiaborto y antimigratorias.

Desde la institución educativa pública hay que proteger a los alumnos de estas corrientes peligrosas. Los adolescentes en la etapa del bachillerato se encuentran en período de formación clave en todos los niveles. Es crucial darles las herramientas necesarias a los alumnos para que puedan dirimir de forma crítica el escenario público del discurso y ejercitar sus derechos y obligaciones como ciudadanos de una democracia de forma libre y autónoma.

El objetivo pedagógico de esta SA es, en consecuencia, proporcionar a los alumnos las herramientas teóricas necesarias para poder aproximarse a los discursos de forma que vean su carácter narrativo y que, en ocasiones, la verdad importa poco y lo que se busca es conseguir que se solidifiquen en el imaginario público. En esta SA se busca que el alumno sea capaz de analizar de forma objetiva los discursos, entendiéndolos como narrativas humanas que pretenden dotar de un sentido determinada la acción social e individual.

Dicho objetivo contribuye a alcanzar algunos de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que forman parte de la Agenda 2030 prescrita por la Organización de Naciones Unidas (ONU). A continuación, se listan dichos objetivos según aparecen en la página web de la ONU:

a) ODS4: Educación de calidad

El principal objetivo detrás de este ODS es garantizar que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad que les permita romper el ciclo de la pobreza. Para

facilitar el éxito en esta empresa la ONU establece una serie de metas concretas que se tienen que cumplir. Entre ellas se destacarán dos metas diferentes, la 4.6 y la 4.7, ya que la SA contribuye a su cumplimiento.

El hecho de enfrentarse a la lectura y debate de textos e ideas complejas asegura que los alumnos desarrollarán habilidades necesarias para poder expresarse a sí mismos con solvencia, además de mejorar notablemente su comprensión lectora y desarrollar hábitos sanos de lectura (meta 4.6). El tema concreto de la SA promueve, por su parte, que los alumnos sepan desenvolverse en la esfera social, tanto nacional como internacional, con una actitud de respeto y tolerancia ante las diferentes opiniones, lo que redundará en la construcción de un ambiente de diálogo y de libre expresión en el que se respeta la diversidad (meta 4.7).

b) ODS5: Igualdad de género

La ONU tiene como una de sus principales preocupaciones la reconsideración del papel y el estatuto de la mujer a todos los niveles. Se busca recolocar a las mujeres en una situación de igualdad al hombre y también protegerla de ciertos peligros que van ligados a la condición de ser mujer como el matrimonio infantil, la explotación sexual o la violencia de género. De las nueve metas que la ONU establece para este objetivo nos centraremos en la 5.1.

Analizar la cuestión del discurso en la esfera pública proporciona al alumnado las herramientas necesarias para diseccionar, analizar y valorar de forma autónoma y crítica las diferentes construcciones que pretenden instaurarse como verdaderas (meta 5.1). De esta manera es posible aplicar dichas herramientas a discursos de odio, misóginos, anti-LGBT o que, en general, atenten contra la consideración positiva de la mujer en la sociedad actual.

c) ODS10: Reducción de las desigualdades

La desigualdad social es una constante en nuestra época. No solo la desigualdad existente entre las diferentes personas, sino también la que se aplica a países, naciones, pueblos y culturas diferentes. Entre los objetivos de la ONU está reducir las brechas existentes por todo el mundo, ya que dificulta seriamente la consecución del resto de ODS. Mientras se viva en una situación de desigualdad es muy difícil intentar paliar las injusticias, el hambre en el mundo o las discriminaciones por origen, raza, sexo u orientación sexual (meta 10.2). ¿Cómo contribuye esta SA a reducir la desigualdad?

En este punto vuelve a ser crucial la reflexión filosófica sobre la cuestión del discurso y la creación del sentido. Considerar la imposibilidad de que el ser humano pueda postular una verdad eterna e inmutable da la oportunidad de construir un espacio más inclusivo, ya que los patrones abstractos que proporciona una norma social son, en definitiva, falsos. Una vez caen los grandes relatos es posible escuchar a aquellos que estaban a su sombra.

d) ODS16: Paz, justicia e instituciones sólidas

Para poder conseguir que todos los ODS lleguen a buen puerto es necesario vivir en un contexto que lo permita. Son necesarias, por lo tanto, instituciones íntegras, justas y que trabajen de forma coordinada por el interés nacional y mundial de crear un desarrollo sostenible de cara al futuro. No son tolerables, por lo tanto, las situaciones de injusticia, guerra o las instituciones corruptas. De nuevo, esta SA es sensible a esta circunstancia.

De una forma muy similar a como acontece con los dos anteriores ODS, la problematización filosófica del discurso forma ciudadanos democráticos inclusivos, ya que se reconoce la necesidad de observar y analizar de forma crítica diversas perspectivas acerca de los diferentes retos que afronta la sociedad actual (meta 16.7). Esta SA responde, en definitiva, a una serie de problemáticas tanto individuales como sociales a las que se tienen que enfrentar las personas e instituciones del s. XXI.

1.2. LA FILOSOFÍA DE UNAMUNO

Es momento de justificar la elección de Unamuno como protagonista de esta SA. A continuación, se realizará una síntesis de los puntos clave de su pensamiento que permiten que sea de utilidad a la hora de examinar el problema del discurso y del sentido. Distinguiremos dos conceptos clave que serán los mismos sobre los que se articule el diseño de la SA: escepticismo y narratividad.

Miguel de Unamuno era un buen conocedor del griego clásico y del pensamiento de la época. No en vano fue profesor en Salamanca de filología clásica. El estudio de la cultura clásica puede rastrearse en varios puntos de su pensamiento, siendo el escepticismo un elemento transversal a su obra.

De forma general se entiende por escepticismo “una postura crítica respecto a todo criterio de conocimiento o de conducta” (Martínez Marzoa, 1994 p. 228). Esta postura crítica suele caracterizarse la pretensión de cuestionar y dejar en entredicho aquello que se toma como cierto o bueno. Un ejemplo muy común es el de René Descartes. Su famosa metáfora del conocimiento como edificio (1641, pp. 17-18) y su teoría de la moral

provisional (1637, pp. 117-118) hacen que Descartes sea considerado un escéptico, tanto por su pretensión de destruir todo conocimiento para construir nuevas teorías desde cero o por la negación de una teoría moral universal.

Sin embargo, hay que tener mucho cuidado a la hora de hablar de escepticismo y de aplicarlo a la obra de un autor. Es fácil creer en la idea de que un pensamiento negativo, esto es, que se dedica a postular la imposibilidad de cualquier valor o estándar universal es una posición escéptica, pero en realidad se está defendiendo una tesis concreta. Lo propio del escepticismo no es un resultado o un punto de partida, sino un estado o, más bien, un saber estar en la duda.

Unamuno es un autor que se encuentra en una tensión constante: vive entre la incertidumbre de la vida después de la muerte y la fe ciega en su existencia (1912, p. 68). En su pensamiento podemos localizar estos dos polos opuestos e irreconciliables. Lo interesante de esta dialéctica reside en cómo Unamuno la afronta. El autor vasco no aguarda resolución alguna a esta contraposición porque no la hay y, en consecuencia, la afronta oscilando entre un polo y otro. Por momentos siente la existencia de la vida eterna, pero este sentimiento acaba por desvanecerse cuando se reafirma la imposibilidad de demostrarlo.

Esta oscilación es lo que representa una actitud propiamente escéptica. El hecho de oscilar implica que necesariamente nos estamos moviendo entre dos puntos de tal forma que nunca nos fijamos en una posición concreta, el movimiento es continuo, pero, a la vez, nos movemos por todas las posiciones posibles, sin negar de modo taxativo ninguno de los estadios intermedios entre los dos polos. El escepticismo, por lo tanto, no conduce al inmovilismo propio del nihilismo, sino que fluidifica y dinamiza el pensamiento.

Sin embargo, una objeción puede hacerse a esta forma de entender el escepticismo. Si bien en un plano teórico no conduce a la inacción, en el plano práctico sí lo haría puesto que en el devenir de la oscilación no se materializa ninguna postura. Es decir: el estado propio del escéptico le impide ser resolutivo en la práctica, ya que no puede afirmar ni negar nada. Encontramos una respuesta a este problema en el segundo de los conceptos seleccionados para la SA: la narratividad.

Antes de ver en qué medida la dimensión literaria de la obra de Unamuno supera esta objeción es necesario dejar bien en claro que la comprensión que él tiene acerca de la narratividad no es ingenua. De hecho, su posición a respecto del tema cuestiona una de

las interpretaciones más extendidas de uno de los puntos claves del currículum de bachillerato, según el Decreto 157/2022 del 15 de septiembre, como es la transición del mito al *logos*.

Esta distinción entre un saber mítico y un saber racional sustenta otra distinción, una entre un discurso narrativo o literario y un discurso racional o científico (Parcero, 2021, p. 15). Esta diferencia lleva aparejada, además, una jerarquía definida y marcada. Al *logos*, discurso racional o científico, pertenece el dominio de la seriedad y de la verdad mientras que, por contra, el mito, discurso narrativo o literario, queda relegado a la fantasía y al entretenimiento.

Esta distinción no se entiende dentro de la obra de Unamuno. Para Unamuno la literatura es un continuo generar, una creación desenfrenada que provoca que la literatura o la filosofía no sean géneros de expresión o pensamiento diferentes, sino que lo importante reside en la actividad poética (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 81). ¿Qué implicaciones tiene esto y en qué medida nos posibilita salvar la objeción de la inactividad?

Esta traslación que sucede en el pensamiento de Miguel de Unamuno tiene su correlato entorno a la problemática del discurso. Lo que nos haría observar aplicar esta parte del ideario de Unamuno a los diferentes discursos sería que lo importante no es este u otro discurso, sino que lo importante es su génesis. Es decir: los discursos en sí mismos no son importantes, lo que se está buscando en todo momento es una construcción de sentido; sentido que se crea y se genera con independencia de la peculiaridad de cada discurso (Unamuno, 1927, pp. 128-129). Es cierto que cada discurso proporciona un sentido diferente, pero lo que importa desde este punto de vista es la necesidad de estar siempre creando.

Esta necesidad puede palpase en muchos ámbitos de la existencia humana. Las diferentes corrientes artísticas, las diferentes posiciones políticas, las diferentes formas de ver el mundo de cada persona y cada pueblo no son más que diferentes creaciones discursivas en las que los individuos creen y entorno a las cuales se crea un sentido que sirve de brújula a la existencia. Esta forma de ver el mundo ayuda a que el propio sujeto dé cuenta de que forma de ver el mundo y sus opiniones son una más, dando un paso adelante en una mayor comprensión del otro, fomentando la tolerancia y la comunicación.

El poner el foco de atención en la génesis es, además, lo que permite salvar la objeción de la inactividad. Al igual que vimos que en el escepticismo ocurre una oscilación que impide situarse de forma definitiva en un punto del espectro, atender al carácter narrativo de los discursos de esta manera tiene el mismo efecto.

Poner el foco en su génesis provoca que asumamos uno de los discursos de forma definitiva. Más bien, nos impele a ver la otra cara de los discursos que ya se anticipó más arriba: construcciones literarias que buscan instaurarse como verdad. Sin embargo, atender a este aspecto no provoca una minusvaloración de estas construcciones, sino que queda clara su necesidad y la imposibilidad de vivir fuera de la esfera del discurso.

Queda, en consecuencia, justificada la elección de la temática y del autor de la SA. En primer lugar, se ha visto como la elección de la temática tiene un relevancia social e institucional, en la que se profundizará en el siguiente apartado, y también tiene un gran impacto en personas en edad de estudiar la E.S.O. o el bachillerato. En segundo lugar, su escepticismo y su comprensión de la literatura y la narratividad hacen de Unamuno un autor adecuado para estudiar la cuestión del discurso y la construcción del sentido tal y como se entienden en este trabajo.

2. UNAMUNO Y EL CURRÍCULUM EDUCATIVO

Toda SA que pretenda ser impartida en un centro educativo público, con independencia del nivel escolar, debe de ajustarse a la legislación vigente. En este caso, es interesante prestar atención al Decreto 157/2022 y al Decreto 156/2022, ambos del 15 de septiembre, en los que se estipula la ordinación y el currículo del Bachillerato y de la E.S.O., respectivamente.

Como la SA está pensada para 1º de Bachillerato el documento principal al que hay que atender es el Decreto 157/2022. Sin embargo, es interesante prestar atención al Decreto 156/2022 porque establece las competencias y el nivel con el que el alumnado finaliza 4º de E.S.O. Es fundamental asegurar de que la SA se adecúa al nivel de los alumnos. Por ello, en el primer momento de este apartado se dedican unas páginas a especificar cómo se contextualiza la SA dentro del primer curso de Bachillerato, así como a argumentar por qué es adecuada para este nivel educativo teniendo en cuenta el anterior.

Debe tenerse en cuenta que este apartado tiene el objetivo de dejar bien claro los elementos curriculares, y en qué consisten, que figuran en la SA para que en el momento de describir detalladamente la propia SA la referencia al Decreto 157/2022 y su contenido

sea mínima y se pueda poner el foco en lo que realmente importa: la propuesta pedagógica.

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Para ello, no solo hemos de reparar en lo que la ley prescribe para el curso de 1º de Bachillerato, sino que también hemos de prestar atención a las competencias y destrezas con las que los alumnos salen de la E.S.O. para poder adaptarlo de la mejor manera posible.

El Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, describe un total de 8 objetivos que tienen que satisfacerse por la materia de filosofía propia de 4º de E.S.O. A continuación, se listan los tres más relevantes dentro del marco de la SA:

- a) OBJ1. Buscar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para generar y transmitir juicios y tesis personales, y desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.
- b) OBJ5. Conocer y comprender los conceptos y estructuras básicos de la cultura, la sociedad y la socialización reflexionando, en común, sobre la naturaleza cultural y social del ser humano, oralmente y por escrito, con una actitud crítica, siendo empáticos, equitativos, manteniendo un espíritu constructivo y valorando el enriquecimiento cultural que supone conocer las aportaciones culturales diversas.
- c) OBJ7. Tomar conciencia de la centralidad de las preguntas metafísicas, al apuntar directamente a la cuestión radical del sentido último de la realidad y del papel del ser humano dentro de ella, reflexionando de manera dialógica y crítica sobre el carácter perenne de las preguntas sobre el universo y la naturaleza, sobre la vida y la muerte, sobre el individuo y la historia, y el carácter histórico con las que fueron y siguen siendo contestadas, para que el alumnado aprecie, valore y se sienta partícipe del esfuerzo humano por intentar dar un sentido racional a la totalidad que lo rodea y a su misma existencia.

La SA, como se verá en el apartado dedicado a la metodología, depende en gran medida de que los alumnos puedan realizar lecturas de textos fuente, capacidad que garantiza el objetivo 1. El objetivo 5 asegura que el alumnado llegue a 1º de Bachillerato con una

aproximación filosófica a la influencia que tiene en la vida humana la dimensión cultural de la existencia. Esto proporciona una base sólida sobre la que tratar la problemática del discurso y la cuestión del sentido puesto que, en la medida en que se estudia cómo afecta a nivel social, es un problema que no se restringe al plano estrictamente individual. Por último, el cumplimiento del objetivo 7 proporciona a los alumnos un bagaje fundamental sobre cuestiones del sentido de la realidad, cómo el ser humano debe posicionarse al respecto y las diferentes posturas defendidas a lo largo de la historia.

Se ve, por lo tanto, que la introducción de Unamuno en el currículum de 1º de Bachillerato no supone una ruptura respecto de la etapa educativa inmediatamente anterior. Esto tiene como principal ventaja ahorrarse pasos previos que ya se han dado en 4º de la E.S.O. Del mismo modo, el hecho de haberse confrontado ya al estudio de la filosofía les permite hacerse una visión de conjunto mucho más rica, pudiendo incorporar perspectivas ya trabajadas al análisis del problema del discurso.

Del mismo modo que es importante asegurar que la SA ayuda a dar continuidad a la formación filosófica del alumnado de 4º de la E.S.O., es también crucial asegurar que esta se desarrolla en el momento óptimo dentro del propio curso de 1º de Bachillerato. Una buena periodización dentro de la programación didáctica ayuda a conseguir el éxito en la aplicación de la SA, ya que es necesario que los alumnos trabajen antes contenidos relevantes y, también, que las siguientes etapas estén en consonancia con la SA.

Si bien no es posible permitirse el lujo de describir detalladamente una programación, sí es posible hacer un pequeño esbozo de la situación ideal de esta SA atendiendo a los contenidos previstos por la ley. Cabe destacar que el desarrollo de los contenidos del currículum de 1º de Bachillerato dan mucho margen de maniobra al profesor para periodizarlos a su gusto, ya que esta asignatura está enfocada en problemas y no en autores. Tampoco se tiene la presión de la PAU, por lo que la etapa de 1º de Bachillerato permite muchas formas diferentes de organizar una programación.

Esta SA se sitúa, según lo dispuesto en el Decreto 157/2022, en el bloque 1: la filosofía y el ser humano. A continuación, se recogen los epígrafes concretos correspondientes a los contenidos tratados tal y como aparecen en el decreto:

- a) La tradición filosófica
 - a. La variedad de intereses, temas y perspectivas empleados en el hacer filosófico.

- b) La filosofía como saber
 - a. La filosofía como experiencia humana. La necesidad humana de dar sentido racional a la realidad, a nuestras acciones y a nuestro ser social.
 - b. Comparación con otros campos del saber: mitología, religión, ciencia, saber común, razón poética.
- c) El sentido de la filosofía en el siglo XXI
 - a. Sentido y finalidad de la filosofía.
 - b. La vigencia de la reflexión filosófica ante los retos del siglo XXI.
- d) El ser humano como sujeto de la experiencia filosófica y como objeto principal de la reflexión filosófica
 - a. La filosofía y la existencia humana.

El hecho de que los contenidos pertenezcan al bloque 1 no significa, ni mucho menos, que deban impartirse a principio de curso. Es necesario dedicar cierta cantidad tiempo antes a tratar una serie de ideas y nociones propias de la filosofía que son necesarias para el correcto desarrollo de la SA. No nos detendremos en detallar toda la secuencia que compondría la programación, sino que se indicarán los eslabones inmediatamente anterior y posterior de la cadena.

Anterior a esta SA es recomendable que se explique la emergencia, desarrollo e influencias del escepticismo dentro de la historia de la filosofía. Este estudio de los escépticos y sus ideas no pueden limitarse a un mero listado de autores y posiciones. Si bien es importante conocer los diferentes escépticos es más importante aún conocer el motivo por el que surge la actitud escéptica.

Acto seguido al estudio de la génesis y el desarrollo del escepticismo es necesario prestar atención a sus influencias. En este caso no se estudiarán autores contemporáneos, o de etapas posteriores a la helénica, sino que se relacionará con el siguiente listado de contenidos propios del bloque 2:

- a) El problema filosófico del conocimiento
 - a. Definición, posibilidad y límites del conocimiento
- b) La dimensión social y política del conocimiento
 - a. Conocimiento e interés
 - b. Saber y poder

Acabar la aproximación al escepticismo de esta forma nos permite establecer una transición coherente hacia la SA. Primero, la SA presenta a Unamuno como un escéptico, con su forma particular de entender y adoptar una actitud escéptica. Segundo, el cuestionarse el conocimiento desde esta perspectiva nos permite dudar de todas las construcciones, tanto científicas como humanísticas, que pretenden instaurarse como conocimiento, estableciendo un paralelismo con lo dicho anteriormente acerca de los discursos.

Por último, atender a la dimensión social y política del conocimiento abriendo la posibilidad de estudiarlo como un conocimiento interesado que pretende el poder da base y anticipa el núcleo central de la SA: la multiplicidad de discursos en la esfera pública y cómo pretenden instaurarse como verdaderos. Atender al problema del conocimiento en general permite que los alumnos vean la traslación a la problemática concreta de los discursos con facilidad, ya que proporciona la base teórica suficiente para poder profundizar en un elemento de análisis concreto.

La SA no solo da continuidad de forma coherente al temario anterior, sino que también sirve de antesala para la introducción de los contenidos del bloque 3, específicos de las áreas de filosofía política y ética. Además, Miguel de Unamuno fue una figura muy activa dentro de la política de su tiempo por lo que, ya no solo el pensamiento, sino la figura del autor facilita la transición al plano político.

2.2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS CLAVE DE LA SA

Los contenidos seleccionados están destinados a alcanzar una serie de objetivos que están, a su vez, vinculados a una serie de competencias clave que deben desarrollarse a lo largo de la etapa de Bachillerato.

El Decreto 157/2022, de 15 de septiembre estipula los siguientes cuatro objetivos para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato:

a) Objetivo 1 (OBJ1):

Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinaria a la hora de identificar problemas y formular cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo más sustancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinarios, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y

consciente de sí, y para tratar estos problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.

b) Objetivo 2 (OBJ2):

Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de estas, el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, y el uso y valoración adecuados de argumentos y estructuras argumentales para apreciar distintos tipos de discurso, desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.

c) Objetivo 3 (OBJ3):

Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través de la formulación dialógica de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

d) Objetivo 4 (OBJ4):

Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos alrededor de cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, comprendiendo las principales ideas y teorías filosóficas de las más importantes pensadoras y pensadores, mediante el análisis crítico y dialéctico de las diversas tesis relevantes y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y formarse una visión rigurosa y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica, y de su aportación al patrimonio común, promoviendo así una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.

Las competencias clave, recogidas en el Decreto 157/2022, trabajadas en la SA son las siguientes:

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL):

CCL1. Se expresa de manera oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada, y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y su pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y la transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico, a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura y las pone en relación con su contexto sociohistórico de producción y con la tradición literaria anterior y posterior, y examina la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

b) Competencia digital (CD):

CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet, aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información adecuadamente y con seguridad, para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

c) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad, para dirigir su vida.

CPSAA3.2. Distribuye en un grupo las tareas, los recursos y las responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

d) Competencia ciudadana (CC):

CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con las demás personas y con el entorno.

CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y la corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

El espíritu general de los objetivos puede dividirse en tres partes: primero, el estudio y comprensión de la filosofía como una disciplina heteróclita que reúne muchas perspectivas diferentes acerca de temas muy diversos y su impacto sobre la vida social e individual (OBJ1, OBJ4); segundo, el trabajo de búsqueda, filtro, lectura e interpretación de los textos y otras fuentes de información relacionadas con la filosofía como manuales, repositorios o artículos y adquirir competencia investigadora (OBJ2); tercero, la aplicación práctica de la propia filosofía mediante el diálogo y el intercambio de ideas (OBJ3). El enfoque que se da a la SA, así como su contenido establece las siguientes relaciones entre objetivos y competencias:

Los descriptores operativos de la CCL están en perfecta consonancia con el espíritu general de los objetivos. Los descriptores operativos se fundamentan en la lectura (CCL4), búsqueda (CCL3) y comprensión (CCL2) de información y la difusión (CCL1), tanto oral como escrita, de los contenidos propios de la filosofía. Como puede observarse, el vínculo entre la CCL y los objetivos está muy clara.

En el caso de la CD el vínculo se reduce al OBJ2. El descriptor operativo CD1 prescribe el desarrollo de las capacidades de búsqueda, almacenamiento y referenciación de información proveniente de medios tradicionales o digitales. La adquisición de estas capacidades configura el núcleo del OBJ2, que prescribe que los alumnos deben acabar

la etapa del Bachillerato con las herramientas necesaria para poder realizar sus propias investigaciones de forma autónoma.

Los descriptores operativos de la CPSAA recogidos por esta SA actúan sobre puntos clave de la filosofía y de las dinámicas propias de un alumno de 1º de Bachillerato. El desarrollo de una personalidad autónoma y activa ante la vida es inseparable del estudio de la filosofía. La lectura de los textos que conforman el corpus filosófico provoca que el alumno se cuestione continuamente, provocando un desarrollo de la capacidad crítica y de una mayor afinidad por el cambio (OBJ1-OBJ2).

Del mismo modo, la capacidad analítica y la elaboración de conclusiones lógicamente rigurosas y argumentadas es propio de la filosofía, con lo cual el OBJ3 y el OBJ4 se ven satisfechos. Por último, el descriptor operativo CPSAA3.2 es indisoluble del carácter social que tiene una clase en el que es inevitable que no se generen dinámicas grupales de colaboración entre compañeros. Esto está consonancia con la capacidad para hablar en público de forma respetuosa y democrática que recoge el OBJ3.

Los descriptores operativos CC1 y CC3 están en relación con todos los objetivos. El desarrollo del individuo como un ciudadano democrático, autónomo, crítico y respetuoso con su entorno exige tener ser consciente de cómo poder aplicar la filosofía a la vida cotidiana (OBJ1), saber expresar las ideas propias de forma respetuoso en espacios donde convivan varias personas e ideas (OBJ3) y, por último, reconocer la pluralidad de perspectivas existentes para evitar posiciones dogmáticas o no fundamentadas. Para la conformación de un juicio propio ante problemas filosóficos actuales (CC3) es necesario saber discriminar, filtrar y seleccionar la información proveniente de medios diferentes, así como la elaboración y difusión de un pensamiento propio (OBJ2).

La siguiente tabla resume la relación entre objetivos y competencias:

Objetivos de la materia	Competencias clave			
	CCL	CD	CPSAA	CC
OBJ1	2-3		1.2	1-3
OBJ2	1-2-3-5	1	1.2-4	3
OBJ3	1-5		3.2	3
OBJ4	2-5			1-3

2.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN (CE)

Con el fin de evaluar la evolución de los alumnos tras acabar la SA se tienen en cuenta los siguientes criterios de evaluación recogidos en el Decreto 157/2022:

CE1.1. Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión, tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.

CE1.2. Afrontar cuestiones y problemas complejos, de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinario, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.

CE1.3. Demostrar un conocimiento práctico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica y desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información, y la correcta organización, diseño, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como a través de medios más tradicionales en forma de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones, comentarios de texto u otros discursos argumentativos, orales y escritos, sobre cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.

CE1.4. Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales, en especial el ejercicio

del diálogo racional, respetuoso, abierto y constructivo, sobre cuestiones y problemas filosóficamente relevantes, diálogo en el que detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, reconociendo la importancia de la cooperación, el compromiso con la búsqueda de la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.

CE1.5. Generar una concepción compleja y no dogmática de lo que supone la filosofía como saber fundamental, crítico y universal, distinguiéndolo de otros saberes y actividades humanas, y valorando su vigencia en el momento actual, comprendiendo los pensamientos sobre el momento actual como fruto de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo filosófico.

CE1.6. Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas sobre el ser humano, el fundamento, valor y sentido de su existencia y su realidad, de algunas de las más importantes pensadoras y pensadores de la historia, mediante la aplicación y el análisis crítico de aquellas en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.

CE1.7. Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en su interpretación y resolución, desarrollando así el juicio propio y la autonomía moral, mediante el análisis filosófico de dichos problemas, considerando las distintas posiciones en disputa, y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.

Partiendo de la tabla en la que se resume la relación entre competencias y objetivos resulta más sencillo ver la relación que guardan los criterios con los objetivos y, por lo tanto, con los descriptores operativos. En la medida en que un criterio de evaluación sirve para medir el grado de consecución de uno de los objetivos sirve también para analizar lo mismo acerca de los descriptores operativos que llevan aparejados.

Los CE que lleva aparejados el OBJ1 y, en consecuencia, los descriptores operativos asociados a él son los dos primeros. Tanto el CE1.1 como el CE1.2 prescriben la necesidad de que el alumnado conozca el desarrollo histórico de la filosofía y sepa ver la disciplina como algo presente en la vida de las personas y no como un armazón lingüístico alejado de la realidad que solo interesa a eruditos que no tienen ojos para el mundo real.

Conocer el lugar que ocupa Unamuno dentro de la filosofía en general y, por supuesto, en la filosofía española y la vigencia de su pensamiento hace que los alumnos adquieran una nueva perspectiva acerca de un problema clásico de la filosofía y lo apliquen a un problema actual: la cuestión del discurso público.

Al OBJ2, enfocado a la adquisición de habilidades que permitan una actividad investigadora autónoma y crítica, corresponde el CE1.3. Los alumnos en la tarea final de la SA, que consta de una pequeña tarea de investigación y exposición de los resultados, tienen que ser capaces de escoger información y producir nueva información acerca de un tema concreto dando su propia perspectiva filosófica. De esta manera es como la SA recoge el OBJ2 y, en consecuencia, debe atender al CE1.3.

El hecho de que el alumno sea capaz de expresar sus propias opiniones de forma efectiva en diálogo con una o más personas es uno de los objetivos y competencias que esta SA persigue. El CE1.4 nos permite medir el grado de adquisición de las competencias de expresión oral y escrita, fundamental para el ejercicio de la filosofía y de una democracia activa y plena. De nuevo, este criterio de evaluación está muy vinculado a la tarea final de la SA.

Por último, los criterios CE1.5, CE1.6 y CE1.7 se dedican a medir el éxito en el cumplimiento del OBJ4. Cada uno de los criterios de evaluación mide uno de los ítems clave para el reconocimiento de la pluralidad e importancia vital de la filosofía. El hecho de enfrentarse a los textos de un autor cualquiera y trasladar su pensamiento a una problemática real está en perfecta coherencia con estos tres criterios de evaluación.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se expondrán los cuatro principios metodológicos por los que se rigen las actividades recogidas dentro de la SA. Las metodologías escogidas son las siguientes: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Estos tres principios metodológicos guardan una estrecha relación entre sí. Pertenecen a la familia de las denominadas como metodologías activas. Por metodología activa entendemos “un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio, que potencia la

implicación responsable de este último” (López, 2005, p. 15). Por lo tanto, el enfoque metodológico de la SA se sitúa en el alumno. Lo que se busca es que sea el discente quien tenga el rol protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando al docente el papel de presentar los problemas a tratar y de guiar y ayudar en su resolución.

Esta ruptura con la enseñanza enfocada en el profesorado es necesaria si queremos cumplir con todo lo dicho más arriba. La formación autónoma y crítica del alumnado como ciudadano democrático, la adquisición de las competencias mencionadas y el cumplimiento de los objetivos pasa porque el discente se haga cargo, con la debida ayuda, de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Este empoderamiento del alumno se consigue a través de las siguientes metodologías:

a) Aprendizaje basado en problemas

Esta metodología se basa, como su propio nombre indica, en guiar y estimular el aprendizaje del alumnado ofreciéndole problemas. Se trata de “un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida” (Barell, 2007, p. 21). Esta metodología tiene el beneficio de actuar de forma directa sobre los centros de interés del alumnado.

La clave del éxito se encuentra en que el docente durante la planificación sepa bien qué puntos tocar con el fin de estimular la curiosidad de los estudiantes. En este sentido hay mucho margen para escoger qué dificultades plantear al alumnado. Dentro del aprendizaje basado en problemas se entiende el término “problema” como “cualquier duda, dificultad, o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera” (Barell, 2007, p. 21).

Sin embargo, lo que en un primer momento resulta un argumento claro para decantarse a favor del aprendizaje basado en problemas puede convertirse muy rápido en la clave de su fracaso. Plantear dificultades alejadas del interés del alumnado puede provocar una falta de motivación que acabe derivando en tener que dejar la actividad de lado, ya que el núcleo principal de la propuesta educativa, el problema, no funciona. ¿Es, entonces, aconsejable plantear esta metodología en un centro de educación secundaria?

Existen resultados que demuestran que la aplicación de esta metodología tiene un impacto muy positivo en el contexto de la E.S.O. y del Bachillerato. En concreto, el aprendizaje basado en problemas ayuda a desenvolver competencias y habilidades clave como el pensamiento crítico (Bermúdez, 2021, p. 85). En el estudio citado se realiza una revisión de diferentes programas de aplicación de la metodología de aprendizaje basado en

problemas en diferentes países y en todos ellos se reporta una mejora en la adquisición de competencias clave como el pensamiento crítico, con independencia de la duración del programa (Bermúdez, 2021, p. 85).

Estamos, en consecuencia, ante una metodología de enseñanza que tiene potencial demostrado para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un aula de educación secundaria. Además, en el caso concreto de esta SA, se ha argumentado en la introducción y en el apartado 1 cómo el problema planteado, la cuestión del discurso, es de interés para los alumnos de 1º de Bachillerato: afecta a su contorno individual y social más inmediato, hasta el punto de afectar a la conformación de su personalidad.

b) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología que se sustenta en el trabajo coordinado de los alumnos para resolver las tareas o problemas, ayudándose mutuamente a alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicar esta metodología reporta una serie de beneficios importantes (Vázquez Antonio, 2016, p. 336):

- 1) Favorece un análisis más profundo que el que proporciona el estudio individual.
- 2) Expande la transmisión de conocimientos permitiendo que las personas aprendan de sus compañeros otras herramientas o habilidades que van más allá de lo demandado por el problema a tratar.
- 3) Favorece el apoyo entre compañeros.
- 4) Refuerza el respeto y tolerancia hacia otras formas de pensar, la escucha activa y las habilidades personales para la cohesión social.
- 5) El trabajo colaborativo, ya sea en grupo grande o pequeño, promueve la inclusión con independencia de su condición física, cognitiva o sociocultural.

Esta metodología tiene un gran peso dentro de la SA ya que se plantea que en todas las actividades que esta contiene esté presente la colaboración entre alumnos, ya sea en pequeño o en gran grupo. Esto tiene mucho que ver con la propia filosofía. El cultivo de la filosofía comporta un esfuerzo que es radicalmente individual, pero este esfuerzo reflexivo y vital pierde el sentido si no se tiene a otro delante con el que contrastarlo, dialogar y debatir. No solo es importante enseñar a los alumnos a trabajar entre sí, sino que la propia materia favorece la aplicación de esta metodología.

c) Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos “puede definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final” (García-Valcárcel Muñoz-Repiso & Basilotta Gómez-Pablos, 2017, p. 114). Este método es especialmente recomendable, al igual que los dos anteriores, porque al ser una metodología de carácter activo favorece la proactividad del alumno, desarrollan su creatividad y aprenden a trabajar con plazos de entrega.

Es importante no confundir el aprendizaje basado en problemas con el aprendizaje basado en proyectos. La principal diferencia es que el primero se enfoca en dificultades concretas, bien definidas y que su resolución pretende ser rápida, mientras que un proyecto es un problema de carácter abierto en el que al alumno se le marca un objetivo y se le deja completa libertad a la hora de escoger cómo resolverlo. Otra gran diferencia es que el proyecto finaliza con un producto, mientras que la resolución de un problema no tiene por qué llevar aparejado un resultado tangible.

En el caso de esta SA el aprendizaje basado en proyectos adquiere protagonismo en la recta final. La actividad final propuesta se trata de realizar una investigación acerca de un tema concreto empleando todas las herramientas trabajadas durante la SA, sin excluir otras que el alumno quiera introducir, y cuyo resultado tendrá que ser expuesto mediante una exposición oral. Aplicar los conocimientos propios de la filosofía en un proyecto de investigación acerca de un tema de actualidad sirve para mostrar a los alumnos que la filosofía sí tiene una dimensión práctica.

3.2. FILOSOFÍA Y METODOLOGÍA

Una vez descritas y justificado el uso de las metodologías que se van a aplicar en la SA es necesario dedicar un espacio a concretar cómo toman forma dentro de la asignatura de filosofía y, más concretamente, de esta SA. Esto permite ver cómo se ajustan los tres principios metodológicos seleccionados en su ámbito de aplicación concreto, lo cual permitirá hacerse una idea completa cuando en el siguiente apartado se detallen las actividades.

El principal eje vertebrador de la propuesta metodológica de la SA es la lectura de los textos fuente. Es importante trazar bien la distinción entre texto fuente y secundario. No interesa especialmente que el contacto que el alumno adquiera con la filosofía sea a través de manuales o bibliografía secundaria, aunque sí se reconoce su valor como herramientas

de apoyo, sino que lo importante es que tengan contacto directo con las ideas de los pensadores.

Esta postura es frecuente dentro de la didáctica de la filosofía. Lipmann, por ejemplo, nos dice lo siguiente: “El texto secundario, por mucho que se confíe en él, es un obstáculo contra los niños y su herencia humanística” (1992, p. 43). La UNESCO también se posiciona de forma favorable hacia la lectura de los textos fuente. Educar en filosofía significa: “una educación para la lectura y la comprensión de los textos, con vistas a desarrollar una de las capacidades esenciales de una educación filosófica, esto es, acostumbrarse a formarse una idea a partir de un examen directo de un texto comunicativo” (UNESCO, 2011, p. 86).

La lectura de los textos fuente, en este caso de Unamuno, es precisamente el eje de la enseñanza basada en problemas. Presentar a los alumnos un texto filosófico real capta su interés por dos motivos principales: primero, por tener delante un texto de carácter diferente al que usualmente manejan y, segundo, porque es un texto que entraña cierta dificultad y tiene varias capas de significado que pueden ir desgranándose. Esto provoca que el alumnado se intrigue y quiera ir tirando del hilo del texto poco a poco.

Por supuesto, los textos por sí mismos no pueden generar este efecto. Es necesario que el docente prepare el contexto en el que se presentan los textos para que estos puedan generar el máximo impacto posible. Intercalar los textos con la explicación teórica del profesor provoca que el alumno sienta que se está trabajando con algo real, y no solo con abstracciones, y que tiene un sentido dentro de la dinámica de la clase.

Estos efectos que tienen los textos sobre los alumnos pudieron ser apreciados durante el período de prácticas en un instituto. Los alumnos agradecían que se les presentasen textos porque así sentían que la filosofía era algo real. También valoraron positivamente el hecho de que, pese a ser los textos el eje central de las clases, se diese una breve explicación teórica que proporcionase un contexto mínimo con el que poder afrontar los textos.

De esta manera, la lectura y debate de los textos seleccionados por el docente constituyen la dinámica general de la clase, construyendo un ambiente de colaboración en el que alumno y profesor se ayudan mutuamente a lograr sus objetivos. El docente recibe ayuda del alumno porque este le comunica sus necesidades y aquello que no entiende y el

discente recibe la ayuda del profesor y de sus compañeros que, al igual que él, están enfrentándose al mismo texto, pero lo interpreta de manera diferente.

Hasta el momento se ha hablado del aula como un gran grupo que colabora y busca resolver los problemas interpretativos que produce la lectura de los textos originales de Unamuno. Sin embargo, se comentó más arriba que parte de la metodología exigía trabajar en grupos reducidos dentro del aula. Esto no supone una ruptura en la armonía metodológica, sino que el trabajo en pequeño grupo, vinculado al proyecto, es lo que dota de una guía al trabajo previo.

El hecho de que la SA culmine con un proyecto de aplicación práctica permite que el alumno tenga ya desde el comienzo una línea maestra que seguir a la hora de desenvolverse en las tareas de clase. Este proyecto final guía al alumno dándole una orientación para interpretar el desarrollo de la SA en clase, pero de ningún modo determina absolutamente al alumno en su lectura de los textos. Lo único que hace dicho proyecto es dotar de un sentido general a la SA, dar a los alumnos un objetivo claro para canalizar sus esfuerzos y, una vez finalizado, proporcionarles un resultado tangible de todo el proceso.

En consecuencia, es posible resumir la propuesta metodológica de esta SA de la manera siguiente: el elemento principal es la lectura de los textos fuentes, las dificultades interpretativas y de comprensión que estos sugieren constituyen problemáticas (aprendizaje basado en problemas) que los alumnos tienen que resolver ayudándose entre sí y con la guía del profesor (aprendizaje colaborativo); además, el proyecto final (aprendizaje basado en proyectos) ayuda a que los alumnos tengan claro en qué dirección dirigir sus esfuerzos y dota de un extra de interés a los contenidos de la SA, ya que permite al alumnado aplicarlos a una temática actual de su elección. La lectura, actividad indisociable de la filosofía, es lo que permite que el alumno ocupe el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. DISEÑO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Esta SA está pensada, como ya se dijo, para un aula de 1º de Bachillerato y tiene una duración estimada de 16 sesiones de 50 minutos. Estas 16 sesiones comportan un mes y una semana de clase, ya que la carga horaria de la materia de filosofía es de tres sesiones por semana.

Se establece una duración aproximada de 16 sesiones porque la periodización de las actividades puede sufrir variaciones durante la práctica docente. No existen ningún tipo de problema en alargar la SA una o dos sesiones más. En caso de tener que ampliar alguna actividad se priorizarán aquellas dedicadas a la adquisición de los conocimientos básicos. Es imprescindible garantizar que los alumnos dominen los conocimientos teóricos antes de poder abordar el proyecto final, aunque esto suponga tener que redimensionar el impacto que este tenga en la SA.

4.1. PLAN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Como partimos del supuesto de que los alumnos han entrado ya en contacto con la corriente escéptica podemos entrar a considerar directamente la filosofía de Miguel de Unamuno. Para establecer cierta conexión el bloque anterior, en el que se incluye el estudio del escepticismo, se comenzará con el estudio de *Del Sentimiento Trágico de la Vida* (1912). Sin embargo, antes de entrar en los contenidos propiamente filosóficos es necesario dedicar una sesión a explicar a los cómo se va a desarrollar la SA.

4.1.1. Bloque 1. Contextualización de la SA

En la primera sesión es importante aclarar cuatro puntos: qué contenidos se van a tratar en las siguientes semanas, en qué consiste el proyecto final, cómo se va a evaluar y, por último, cuál va a ser la metodología de trabajo. Esto ayudará a que los alumnos a entender bien qué es lo que se les exige y hacia donde deben dirigir sus esfuerzos para alcanzar el mejor rendimiento posible.

Sesión 1

La presentación comenzará con una introducción al tema principal de la SA: el problema del discurso y la construcción de sentido. No se trata en este momento de profundizar en la cuestión, sino simplemente dejar bien en claro que el foco de atención se pondrá en el discurso y el sentido. Se aprovechará la ocasión para ir tanteando las posibles intuiciones que tienen los alumnos acerca del tema y lanzaremos la siguiente pregunta al aire con el fin de generar intriga: ¿es posible que el sustento de los discursos sea de carácter más emocional que racional?

Luego de esta presentación temática se realizará una breve presentación de la figura de Miguel de Unamuno. En esta introducción se proporcionarán datos biográficos que sean acordes al contenido que se va a tratar en las próximas semanas. Puede ser interesante presentar la activa y contradictoria vida política de Unamuno, así como las represalias, en

forma de pérdida de cargos o destierros, que sufrió como consecuencia de ser una nota discordante en la melodía política de la época.

Acto seguido se presentarán tanto el proyecto final como las actividades y tareas que son evaluables, así como los criterios de evaluación que se siguen en la SA. Es importante resolver todas las dudas en este punto, sobre todo las referentes al proyecto, puesto que tener bien en claro estos rudimentos facilita que las siguientes actividades se desarrollen sin ningún tipo de interrupción de carácter formal.

Por último, resta explicar la metodología que sigue la SA. No se trata de realizar una descripción y justificación teórica de los principios metodológicos escogidos como se hizo más arriba. Lo que importa en este momento es que los alumnos entiendan por qué el eje central de las próximas semanas va a ser la lectura de textos fuente. Esta decisión está vinculada a un modo particular de ver la filosofía que, además, está en perfecta coherencia con el tema y la perspectiva de la SA. Considerar el principal problema la interpretación de los textos denota que la filosofía es propiamente interpretación y, en consecuencia, la realidad es interpretativa. De ahí el atender a los discursos como construcciones humanas, y por ende cuestionables, y no como dogmas de fe.

4.1.2. Bloque 2. Discurso, Unamuno y el escepticismo

Este bloque comprende 4 sesiones diferentes en las que se tratarán la noción de discurso y la relación entre Unamuno y el escepticismo. Las diferentes sesiones que componen este bloque se suceden de la siguiente manera:

Sesión 2

Esta sesión se dedica por completo al estudio de la noción de discurso y a la lectura de los textos seleccionados (ver Anexo). Como se dijo al inicio del trabajo la noción de discurso que aquí se emplea está muy relacionada con la que maneja Lyotard en *La condición posmoderna* (1979), por lo que se debe explicar en clase.

A la hora de explicar este concepto es importante tener en cuenta lo siguiente: la noción de discurso tiene un marcado carácter político. No en vano para Lyotard la legitimación de ciertos discursos como verdaderos es, en el fondo, una cuestión de gobierno y poder (Lyotard, 1979, pp. 23-24). Lo que se juega en el plano del discurso es, entonces, el abanico de ideas y opiniones que pasan a la esfera de lo verdadero y aceptable y cuáles no. Esto constituye una división que es también una división jerárquica: por un lado, está

el plano de lo válido y, por el otro, el plano de lo no válido, que se subordina por completo al primero.

El problema viene cuando ciertos discursos configuran de manera peligrosa para los individuos esta división entre lo aceptable y lo inaceptable. No hace mucho uno de los discursos rectores de la vida social, que aún hoy en día persiste, anulaba por completo una forma de vida y de entender el mundo diferente al de la pareja monógama heterosexual.

Los discursos que copan la esfera social de lo válido no son inocuos para el individuo. Estos configuran la realidad en la que viven los individuos, pues son ellos mismos los que ponen las reglas de aceptación social. La familia monoparental u homosexual puede ser o dejar de ser válida en función del discurso que aceptado como válido en ese momento.

Otro punto muy a tener en cuenta a la hora de explicar este concepto es el análisis que hace Lyotard del discurso desde el punto de vista de la filosofía del lenguaje del s. XX (Austin, Searle y Wittgenstein). En este punto Lyotard introduce las nociones de acto de habla y de juego lingüístico (1979, pp. 25, 27). Atender a estas nociones nos permite ver el carácter performativo del discurso y como la expresión en la esfera pública no es ni inocente ni inocua. Además, refuerza el carácter del discurso como una construcción subjetiva.

Sesiones 3-4

Esta centralidad que se le otorga al sujeto sirve de nexo con el pensamiento filosófico que Miguel de Unamuno imprime en las páginas de *Del Sentimiento Trágico de la Vida* (1912) y de *Mi religión y otros ensayos* (1973). Estas dos sesiones se dedicarán a presentar, a través de una serie de fragmentos seleccionados (ver Anexo), al alumnado una serie de ideas claves presentes en dicha obra que sirven de base para una adecuada comprensión del escepticismo unamuniano. Dichas ideas son tres: el ser humano como punto de partida de la filosofía, el ansia de inmortalidad y la visión de la filosofía como poesía.

Tratar estos contenidos no solo ayuda a que el alumnado adquiera conocimientos sobre Miguel de Unamuno, sino que prepara el camino para las siguientes etapas de la SA. El desvío del eje central de la filosofía de la razón en favor del sentimiento y el sujeto ayuda a que los alumnos entiendan a mejor a qué hace referencia el hablar del discurso como una construcción del sujeto.

Por su parte, la preocupación de Unamuno por la existencia de una vida de ultratumba es el ejemplo más claro y reiterado de lo que se comentaba al inicio del trabajo acerca de la oscilación. Es un claro ejemplo, fácilmente accesible a través de los textos, mediante el cual los discentes pueden formarse una imagen mental definida de la idea de escepticismo que se quiere transmitir.

Por último, entender la filosofía como *poiesis* refuerza la comprensión de los alumnos de la idea de que los discursos son construcciones que se orientan a crear un sentido que sirva de guía para la vida. En los textos de Unamuno esta idea aparece desglosada y ejemplificada en varios puntos de su obra. La visión de la filosofía como disciplina mitopoiética (Cerezo Galán, 1996, p. 32) es clave para el objetivo de esta SA.

Sesión 5

La quinta sesión se dedica a realizar una síntesis de lo visto en las sesiones 3 y 4 con el fin de asegurarse de que los alumnos han entendido las tres ideas principales. Este repaso será guiado por el profesor a través de una serie de preguntas que irá lanzando al alumnado. Estas preguntas van dirigidas hacia los puntos clave de las sesiones anteriores con el fin de que sean los propios alumnos capaces de reconstruir el hilo argumental de la propuesta.

Si la interacción con los alumnos no agotase el tiempo total de la sesión el docente dedicará los minutos restantes a reforzar los puntos que considere más débiles. Es fundamental asegurarse que los alumnos han interiorizado esas tres ideas. Si fuese necesario podría añadirse una sesión más para asegurarse de que los conceptos están claros.

4.1.3. Bloque 3. Sentido y narratividad

En este bloque varían los conceptos clave y el texto base para las clases. Pasamos ahora al estudio de los conceptos de “sentido” y “narratividad” a través de la lectura de fragmentos de obras de Miguel de Unamuno.

Sesión 6

La primera sesión del tercer bloque sirve para introducir los conceptos de “sentido” y “narratividad” y para mostrar la relación que mantienen con los tres puntos clave tratados en el bloque 2. El nexos que une ambos bloques se entiende desde la imposibilidad de la

filosofía, ahora atravesada por la subjetividad, de determinar un discurso único, un mito definitivo, que pueda consolidarse como cierto o verdadero.

La introducción de dichos conceptos y también su relación con las tres claves del bloque anterior se llevarán a cabo a través de la lectura de fragmentos seleccionados de tres obras de Unamuno: *Cómo se hace una novela* (1927) y *San Manuel Bueno, mártir* (1931) (ver Anexo).

Sesiones 7-8

Una vez se han introducido los conceptos y mostrado su relevancia a través de la relación con los contenidos del bloque 2 es necesario profundizar en ellos. Estas dos sesiones están dedicadas a continuar con la lectura de los textos seleccionados. Lo que se persigue en estas dos sesiones es ver cómo la respuesta de Unamuno al problema de la imposibilidad de un discurso definitivo pasa por la génesis constante de sentido, que en su obra aparece con un paralelismo con la lectura y la escritura, teniendo presente que este sentido no puede ser definitivo. Lo realmente importante es la génesis de los discursos y el sentido que llevan aparejadas, no un discurso particular.

Sesión 9

Se repite la dinámica de la sesión número 5, pero ahora prestando especial atención al contenido de las sesiones 6, 7 y 8.

Sesión 10

Esta sesión se dedica a una prueba que mide la adquisición por parte de los alumnos de todos los contenidos estudiados hasta el momento. La prueba consiste en responder a una serie de preguntas empleando de forma obligatoria dos fragmentos de textos trabajados en clase que se adjuntan con las cuestiones. De esta manera se mide también la comprensión lectora y capacidad de expresión escrita de los alumnos.

4.1.4. Bloque 4. Proyecto final

Este es el momento en el que se culmina la propuesta de la SA. Una vez se han estudiado, repasado y afianzado todos los contenidos teóricos relevantes es momento de dar paso al proyecto final. Este proyecto consiste en realizar una investigación en grupos de 5 miembros acerca de la cuestión del discurso y la creación de sentido.

La forma de abordar la investigación es completamente libre. El único requisito que se debe cumplir es adecuarse la temática y perspectiva presentada en la SA. Para facilitar la

selección del alumnado el profesor dará tres opciones diferentes: analizar un discurso político, analizar una polémica actual dentro del ámbito de las redes sociales o la lectura de algún texto corto en la que se trate esta cuestión. El docente estará disponible en todo momento para cualquier pregunta y supervisará de cerca que la temática escogida sea pertinente.

Sesiones 11-13

La sesión número 10 dará comienzo con la conformación de los grupos y elección de la temática de estudio. Una vez los alumnos conformen los grupos y hagan su selección esta es definitiva. Si en el proceso de elaboración de los grupos se observa algún tipo de dinámica discriminatoria será el docente quien conforme aleatoriamente los grupos.

El resto de las sesiones se dedicarán al trabajo autónomo dentro del aula. El papel del docente se limita a ayudar a los alumnos en lo que necesiten, facilitando el intercambio de ideas y pudiendo hacer correcciones *in situ*. Otra de las ventajas de dejar tiempo en el aula para el trabajo es que se refuerzan las dinámicas de colaboración, puesto que se proporciona un espacio idóneo para la ayuda mutua incluso entre diferentes grupos.

Sesiones 14-16

Las sesiones 14 y 15 de la SA están ocupadas por las exposiciones orales de los alumnos. Las exposiciones orales serán de un máximo de 15 minutos y cada miembro del grupo deberá tener una participación aproximadamente de 3 minutos cada uno. En caso de que no pudiesen llevarse a cabo todas las presentaciones se añadiría una sesión extra para garantizar que todos los grupos pudiesen exponer en igualdad de condiciones.

La última sesión se trata de una puesta en común en la que se discuten y valoran las diferentes presentaciones. En esta actividad el profesor tendrá el rol de moderador y simplemente se encargará de dirigir el debate de forma que sea constructivo. Si restase tiempo del coloquio global se realizaría una puesta en común entre el alumnado acerca del interés y calidad de la SA.

4.2. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA SA

Es momento de establecer cómo funciona la SA a nivel de evaluación. Se distinguen dos momentos: la evaluación del alumnado y la evaluación de la propia SA. Se detalla qué ítems son evaluables, cómo se van a evaluar y cuál es la relación entre actividades,

objetivos y competencias y se propone una matriz CREA para que los alumnos, una vez finalizada la SA, puedan dar su opinión sobre cómo mejorarla.

4.2.1. Evaluación del alumnado

La evaluación del desempeño de los alumnos en esta SA se realizará en forma de heteroevaluación. Esto implica que es el profesor el encargado de medir el rendimiento de los alumnos. Esta medición se realizará sobre tres ítems: la prueba escrita, la presentación oral y la participación en clase. Con el fin de otorgar al alumnado una calificación lo más justa posible se evaluarán los productos, la prueba, la presentación y la participación, a través de una rúbrica (ver Anexo). Evaluar mediante este método tiene dos grandes ventajas: asegurar la objetividad de la calificación y que los alumnos tengan claro qué y cuánto se les califica.

A continuación, se adjuntan dos tablas diferentes. En la primera se establece la relación entre las diferentes sesiones, las competencias y los objetivos que se trabajan en cada una de ellas, los criterios de evaluación que se siguen y, por último, los productos que son pasibles de evaluación. La segunda tabla contiene una relación de las diferentes sesiones, los instrumentos de evaluación empleados, los contenidos trabajados y, por último, los materiales necesarios para llevar a cabo las sesiones.

	Competencias	CE	Objetivos	Productos
Sesión 1	CCL, CC	1.1, 1.5	1	Participación en clase
Sesiones 2-5	CCL, CPSAA	1.2, 1.4, 1.5, 1.6	1, 4	Participación en clase
Sesiones 6-9	CCL, CPSAA	1.2, 1.4, 1.5, 1.6	1, 4	Participación en clase
Sesión 10	CCL, CC	1.1, 1.2, 1.6	1, 2, 4	Prueba escrita
Sesiones 11-16	CCL, CD, CPSAA, CC	1.2, 1.3, 1.4, 1.7	2, 3	Presentación oral

	Instrumento evaluación	Contenidos	Materiales
Sesión 1	Rúbrica 1	La tradición filosófica. El sentido de la filosofía en el siglo XXI	Papel, bolígrafo y fragmentos de textos
Sesiones 2-5	Rúbrica 1	La filosofía como saber. El sentido de la filosofía en el siglo XXI. El ser humano como centro de la filosofía	Papel, bolígrafo y fragmentos de textos
Sesiones 6-9	Rúbrica 1	La filosofía como saber. El sentido de la filosofía en el siglo XXI. El ser humano como centro de la filosofía	Papel, bolígrafo y fragmentos de textos
Sesión 10	Rúbrica 2	La filosofía como saber. El sentido de la filosofía en el siglo XXI. El ser humano como centro de la filosofía	Bolígrafo y prueba escrita
Sesiones 11-16	Rúbrica 3	La tradición filosófica. La filosofía como saber. El sentido de la filosofía en el siglo XXI. El ser humano como centro de la filosofía	Ordenador y proyector

4.2.2. Evaluación de la SA

Para poder llevar a cabo un examen válido de la aplicación de la SA es necesario tener en cuenta varios factores. Es crucial contar con la opinión de los alumnos, puesto que pueden realizar comentarios muy enriquecedores al ser ellos mismos los protagonistas de la SA. Sin embargo, la evaluación de la SA no puede depender por entero de la opinión de los alumnos.

El docente debe estar muy atento y tomar nota de todas las interacciones en el aula, así como de los diferentes comentarios que se pueden escuchar en el transcurso de la práctica

docente. Una observación atenta del día a día puede revelar dificultades reales que sufren los alumnos que no estaban presentes en el momento de desarrollar la SA. Este seguimiento por parte del docente permite realizar un contraste con la opinión de los alumnos, lo que ayuda a filtrar el *feedback* que proporcionan y permite una evaluación integral de la SA.

Junto con el ya mencionado seguimiento por parte del docente, el otro elemento según el cual se determina el éxito de la SA es una matriz CREA. En ella el alumnado tiene espacio para indicar qué elementos nuevos crearía, cuáles reduciría, cuáles eliminaría y cuáles aumentaría. Esta matriz permite que el alumnado exprese de forma clara los aspectos tanto positivos como negativos de la SA, lo que redundaría en un mayor grado de implicación por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en futuras mejoras de la SA. A continuación, se adjunta dicha matriz:

<p>CREA</p> <p>¿Qué añadirías?</p>	<p>ELIMINA</p> <p>¿Qué quitarías?</p>
<p>REDUCE</p> <p>¿Qué limitarías?</p>	<p>AUMENTA</p> <p>¿Qué potenciarías?</p>

4.3. PUESTA EN PRÁCTICA

Esta SA ha sido parcialmente puesta en práctica durante el período de estancia en institutos. La parcialidad de la aplicación se debe a que por motivos relacionados con la periodización de la materia los contenidos que tocaba abordar eran otros. Sin embargo, el núcleo central de la SA sí se pudo aplicar: la lectura de textos filosóficos.

La centralidad de la lectura de textos nace de lo observado durante el primer período de prácticas. La dinámica general de las aulas era la reproducción de vídeos que acompañaban la explicación del profesor. De esta manera, una clase normal consistía en una pequeña explicación acompañada del visionado y comentario de los vídeos.

Se podía observar que el comportamiento de los alumnos durante las aulas tendía a la desconexión, ya que los vídeos más que focalizar su atención la disipaba. Por eso se propuso en el segundo período de prácticas un doble viraje: primero, los alumnos no serían meros receptores, sino que ellos desempeñarían la actividad principal de la clase; segundo, los alumnos no se limitarían a recibir esta u otra interpretación, sino que se les daría un ambiente propicio para sacar sus propias conclusiones.

La aplicación de esta nueva metodología fue un éxito. Poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje resultó en una mejora de su atención y participación en clase. Esto se tradujo también en una mejora de sus cualificaciones en el examen. Por lo tanto, podemos concluir que la lectura de textos fuente dentro de un aula de filosofía es una dinámica muy interesante y con un impacto positivo.

Los otros dos elementos principales de la SA, la prueba escrita y el proyecto final, no pudieron ser llevados a cabo en el período de prácticas porque los instrumentos y criterios de evaluación empleados debían ser fieles a los ya establecidos en la programación. Por lo tanto, era necesario ceñirse al modelo de examen dispuesto por el tutor de prácticas.

4.4. RESULTADOS

La SA nace con la finalidad de responder a una demanda social concreta y determinada: lo que hemos identificado como el problema del discurso y la cuestión del sentido. En consecuencia, los resultados esperables de esta SA son el cumplimiento de los objetivos que se han establecido al inicio del trabajo.

Dichos objetivos son: primero, proporcionar a los alumnos las herramientas teóricas necesarias para poder aproximarse a los discursos de forma que vean su carácter narrativo y subjetivo; segundo, aproximar a los alumnos al pensamiento de Miguel de Unamuno; tercero, potenciar a través del estudio de la filosofía competencias clave que los alumnos necesitan para su desarrollo como seres humanos y ciudadanos democráticos. El grado de cumplimiento de estos objetivos puede medirse a través de los dos productos fruto de las diferentes actividades de la SA, que son la prueba escrita y el proyecto final.

En consecuencia, los resultados esperables de esta SA son los productos para la evaluación y la satisfacción de los objetivos mencionados. De esta manera se obtiene un impacto en el desarrollo de los alumnos, a través del desarrollo de las competencias, se demuestra la vigencia y utilidad del pensamiento filosófico en general y el de Unamuno en particular para responder a los problemas actuales y, por último, se proporciona a los

alumnos herramientas que les permitan discriminar y analizar un panorama tan complejo como el de los discursos y el sentido que estos otorgan a la existencia humana.

CONCLUSIONES

- 1) *Es conveniente introducir en el aula de primero de Bachillerato una reflexión filosófica rigurosa sobre el discurso y la construcción de sentido.*

Se ha demostrado que dicha reflexión no solo resulta pertinente desde el punto de vista académico y curricular, sino también desde una perspectiva ética, política y social, al contribuir a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y plural. En este contexto, la filosofía se reafirma como una herramienta indispensable para habitar el mundo de manera consciente y responsable, y como un espacio privilegiado para cuestionar, imaginar y crear nuevas posibilidades de existencia.

- 2) *El pensamiento de Miguel de Unamuno puede incluirse con pertinencia y rigor en una programación de 1º de Bachillerato.*

Pese a que la figura de Miguel de Unamuno no se encuentre dentro del canon filosófico se evidencia en este trabajo que su pensamiento está a la orden del día y que puede tener un impacto notable en la formación académica y humana de los alumnos de 1º de Bachillerato. No solo su pensamiento puede ser adaptado de forma coherente a la ley educativa actual, sino que incide en puntos clave para el crecimiento individual y social de los alumnos. Sus textos abren las puertas a una mejor comprensión de uno mismo y, en consecuencia, a una mejor comprensión de los demás.

- 3) *La SA favorece el desarrollo de una conciencia crítica sin caer en el dogmatismo, permitiendo sostener posturas provisionales y revisables ante las cuestiones fundamentales de la existencia y de la sociedad.*

El pensamiento de Unamuno permite concebir el discurso no como una realidad objetiva o neutra, sino como una construcción narrativa que responde a intereses, necesidades y estructuras de poder concretas. Esta concepción permite analizar de manera más precisa la dinámica de los relatos sociales que pretenden erigirse como únicos y verdaderos, ofreciendo al alumnado una vía para cuestionar aquellas estructuras simbólicas que inciden en su identidad personal y en su modo de habitar el mundo.

- 4) *La filosofía es una herramienta práctica para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y conscientes de su diversidad.*

La SA contribuye de forma directa a la consecución de varios ODS especialmente en lo relativo a la educación de calidad, la igualdad de género, la reducción de desigualdades y la promoción de instituciones sólidas y democráticas. La reflexión filosófica sobre los discursos permite desactivar construcciones sociales discriminatorias, visibilizar voces silenciadas y favorecer una cultura del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la pluralidad.

- 5) *La SA diseñada se ajusta a los objetivos, competencias y criterios de evaluación establecidos en el marco legislativo vigente para la etapa de Bachillerato, garantizando su adecuación curricular y pedagógica*

La propuesta contribuye a alcanzar competencias clave como la comunicación lingüística, el pensamiento crítico, la competencia digital y la ciudadanía democrática, todas ellas imprescindibles en la sociedad del siglo XXI. Del mismo modo, la SA se articula con los contenidos prescritos en el bloque 1 de la materia de Filosofía de primero de Bachillerato y establece una continuidad coherente con la formación previa adquirida por los alumnos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

- 6) *La lectura de textos es una metodología adecuada para la enseñanza de la filosofía en 1º de Bachillerato.*

Introducir en la dinámica del aula los textos fuente de los que se extraen los contenidos que constituyen el corpus filosófico tiene un impacto positivo en el alumnado. Ayuda a ver que la filosofía existe realmente como disciplina y que hay un lugar físico y concreto al que acceder para su estudio. También genera interés en el alumnado, ya que el contenido no se presenta ya interpretado y procesado, sino que es el alumno quien tiene que realizar el esfuerzo de leer y entender el texto. Introducir la lectura en el aula genera una mayor implicación del alumnado y una mejor adquisición de los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. (M. Pérez Rivas, Trad.) Ediciones Manantial.
- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, 26 de septiembre de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html
- Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, 26 de septiembre de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003_es.html
- Descartes, R. [(1637)/(2011)]. *Discurso del método*. (M. García Morente, Trad.), Gredos.
- Descartes, R. [(1642)/(1977)]. *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. (V. Peña García, Trad.), Alfabuara.
- García-Varcárcel Muñoz-Repiso, A. G., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). *Revista de Investigación Educativa*, 113-131. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Lacoue-Labarthe, P., & Nancy, J.-L. [(1978)/(2012)]. *El absoluto literario*. (C. González, & L. Carugati, Trads.), Eterna Cadencia.
- Lipmann, M., Sharp, A. M., e Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (M. Antolín Rato, Trad.), Cátedra.
- Martínez Marzoa, F. (1994). *Historia de la Filosofía I*. Istmo.

Naciones Unidas. (s.d.). Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

Parceró Oubiña, O. (2021). A literatura ante a filosofía. En O. Parceró Oubiña, D. Perarnau Vidal, & M. Gimenes de Paula, *Heterodoxias: Filosofía e Literatura* (pp. 13-34). Edições Húmus.

Unamuno, M. d. [(1912)/2017]. *Del sentimiento trágico de la vida*. Akal.

Unamuno, M. d. [(1927)/(2022)]. *Cómo se hace una novela*. Cátedra.

Unamuno, M. d. [(1931)/(1977)]. *San Manuel Bueno, mártir, y tres historias más*. Espasa-Calpe.

Unamuno, M. d. (1973). *Mi religión y otros ensayos breves*. Espasa-Calpe.

UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de libertad*. UNESCO.

Vázquez Antonio, J. M., Hernández Mosqueda, J. S.-A., Juárez Hernández, L. G., & Guzmán Calderón, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: conocimiento complejo. *Educación y humanismo*, 19(33), 334-356. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

ANEXOS

1. Fragmentos de textos para su lectura en el aula

Fragmentos de textos del Bloque 2:

a) *La condición postmoderna*, Lyotard.

1.-Sobre el discurso y los relatos:

En origen, la ciencia está en conflicto con los relatos. Medidos por sus propios criterios, la mayor parte de los relatos se revelan fábulas. Pero, en tanto que la ciencia no se reduce a enunciar regularidades útiles y busca lo verdadero, debe legitimar sus reglas del juego. Es entonces cuando mantiene sobre su propio estatuto un discurso de legitimación, y se la llama filosofía. Cuando ese metadiscurso recurre explícitamente a tal o tal otro gran relato, como la dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonable o trabajador, se decide llamar “moderna” a la ciencia que se refiere a ellos para legitimarse. Así, por ejemplo, la regla del consenso entre el destinador y el destinatario de un enunciado con valor de verdad será considerada aceptable si se inscribe en la perspectiva de una unanimidad posible de los espíritus razonables: ese era el realto de las Luces, donde el héroe del saber trabaja para un buen fin ético-político, la paz universal (p. 9).

2.- Acerca de la autoridad para instaurar algo como verdadero:

Tanto más, cuanto que en segundo lugar interfiere con el problema esencial, que es el de la legitimación. (...) Sea una ley civil: se dicta: tal categoría de ciudadano debe realizar tal tipo de acción. La legitimación es el proceso por el cual el legislador se encuentra autorizado a promulgar esa ley como norma. Sea un enunciado científico; está sometido a la regla: un enunciado debe presentar tal conjunto de condiciones para ser aceptado como científico. Aquí, la legitimación es el proceso por el cual un “legislador” que se ocupa del *discurso* científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica. (...)

Desde esta perspectiva, el derecho a decidir lo que es verdadero no es independiente del derecho a decidir lo que es justo, incluso si los enunciados sometidos respectivamente a una u otra autoridad son de naturaleza diferente. Hay un hermanamiento entre el tipo de

lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o si se prefiere de una misma “elección”, y ésta se llama Occidente. (p. 23)

b) *Del sentimiento trágico de la vida*, Unamuno:

1.- *El ser humano como punto de partida de la filosofía*:

Homo sum; nihil humani a me alienum puto, dijo el cómico latino. Y yo diría más bien, *nullum hominem a me alienum put*; soy hombre, a ningún otro hombre estimo extraño. Porque el adjetivo *humanus* me es tan sospechoso como su sustantivo abstracto *humanitas*, la humanidad. Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano.

Porque hay otra cosa, que llaman también hombre, y es el sujeto de no pocas divagaciones más o menos científicas. Y es el bípedo implume de la leyenda, el *zoon politikon* de Aristóteles, el contratante social de Rosseau, el *homo oeconomicus* de los manchesterianos, el *homo sapiens* de Linneo, o, si se quiere, el mamífero vertical. Un hombre que no es de aquí o de allí ni de esta época o de la otra, que no tiene sexo ni patria, una idea, en fin. Es decir, un no hombre.

El nuestro es otro, el de carne y hueso; yo, tú, lector mío; aquel otro de más allá, cuantos pesamos sobre la tierra (p. 57).

2.- *El ansia de inmortalidad*:

Si al morírseme el cuerpo que me sustenta, y al que llamo mío para distinguirme de mí mismo, que soy yo, vuelve mi conciencia a la absoluta inconsciencia de que brotar, y como a la mí les acaece a las de mis hermanos todos en la humanidad, entonces no es nuestro trabajado linaje humano más que una fatídica procesión de fantasmas, que van de la nada a la nada, y el humanitarismo es lo más inhumano que se conoce (p. 95).

Trágico es el problema y de siempre, y cuánto más queramos de él huir, más vamos a dar en él. Fue el sereno —¿sereno?— Platón, hace ya veinticuatro siglos, el que, en su diálogo sobre la inmoralidad del alma, dejó escapar de la suya, hablando de lo dudoso de nuestro ensueño de ser inmortales, y del *riesgo* de que no sea en vano aquel profundo dicho: ¡Hermoso el riesgo! Hermosa es la suerte que podemos correr de que no se nos

muera el alma nunca, germen esta sentencia del argumento famoso de la apuesta de Pascal (pp. 97-98).

3.- La relación entre filosofía y poesía:

Cúmplenos decir, ante todo, que la filosofía se acuesta más a la poesía que no a la ciencia. Cuantos sistemas filosóficos se han fraguado como suprema concinación de los resultados finales de las ciencias particulares, en un período cualquiera, han tenido mucha menos consistencia y menos vida que aquellos otros que representaban el anhelo integral del espíritu de su autor.

Y es que las ciencias, importándonos tanto y siendo indispensables para nuestra vida y nuestro pensamiento, nos son, en cierto sentido, más extrañas que la filosofía. Cumplen un fin más objetivo, es decir, más fuera de nosotros. Son, en el fondo, cosa de economía. (...).

La filosofía responde a la necesidad de formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida, y como consecuencia de esa concepción, un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción. Pero resulta que ese sentimiento, en vez de ser consecuencia de aquella concepción, es causa de ella. Nuestra filosofía, esto es, nuestro modo de comprender o de no comprender el mundo y la vida, brota de nuestro sentimiento respecto a la vida misma (pp. 58-59).

c) Mi religión y otros ensayos, Unamuno:

1.- El escepticismo unamuniano

Tanto los individuos como los pueblos de espíritu perezoso —y cabe pereza espiritual con muy fecundas actividades de orden económico y de otros órdenes análogos— propenden al dogmatismo, sépanlo o no lo sepan, quieranlo o no, proponiéndoselo o sin proponérselo. La pereza espiritual huye de la posición crítica o escéptica.

Escéptica digo, pero tomando la voz escepticismo en su sentido etimológico y filosófico, porque escéptico no quiere decir el que duda, sino el que investiga o rebusca, por oposición al que afirma y cree haber hallado. Hay quien escudriña un problema y hay quien nos da una fórmula, acertada o no, como solución de él (p. 9).

2.- De la renuncia a un resultado definitivo y oscilación como lucha

Aunque sí, tú te imaginas luchar por la victoria y yo lucho por la lucha misma. (...) Busco la religión de la guerra, la fe en la guerra. Si vencemos, ¿cuál será el premio de la victoria?

Déjalo; busca la lucha, y el premio, si le hay, se te dará por añadidura. Y tal vez ese premio no sea otro que la lucha misma. (...)

La lucha es fragor y estruendo —¡benditos sean!—, y ese fragor y estruendo apaga el incesante rumor de las aguas eternas y profundas, las de debajo de todo, que van diciendo que todo es nada. Y a estas aguas se las oye en el silencio de la paz y por eso es la paz terrible. La lucha es el tiempo, es el mar encrespado y embravecido por los vientos, que nos manda sus olas a morir en la playa; la paz es eternidad, es la infinita sábana de las aguas quietas. Y la eternidad, ¿no te aterrera? ¿Qué vas a hacer en toda ella tú, pobre ola del mar de las almas? (pp. 23-24).

Fragmentos de textos del Bloque 3:

a) *San Manuel Bueno, mártir*, Unamuno

1.- *Sobre el concepto de sentido*

Al llegar la última Semana de Pasión que con nosotros, en nuestro mundo, en nuestra aldea celebró Don Manuel, el pueblo todo presintió el fin de la tragedia. ¡Y cómo sonó entonces aquel: “¡Dios mío, Dios mío!, ¿por qué me has abandonado?”, el último que en público sollozó Don Manuel! Y cuando dijo lo del Divino Maestro al buen bandolero —“todos los bandoleros son buenos”, solía decir nuestro Don Manuel—, aquello de: “mañana estarás conmigo en el paraíso”. ¡Y la última comunión general que repartió nuestro santo! Cuando llegó a dársela a mi hermano, esta vez con mano segura, después del litúrgico: “... *in vitam aeternam*” se le inclinó al oído y le dijo: “No hay más vida eterna que ésta... que la sueñen eterna... eterna de unos pocos años...” Y cuando me la dio a mí me dijo: “Reza, hija mía, reza por nosotros.” Y luego, algo tan extraordinario que lo llevo en el corazón como el más grande misterio, y fue que me dijo con voz que parecía de otro mundo: “... y reza también por Nuestro Señor Jesucristo...” (pp. 49-50).

b) *Cómo se hace una novela*, Unamuno

1.- *Sobre el concepto de narratividad*

¡Mi leyenda!, ¡mi novela! Es decir, la leyenda, la novela de mí, Miguel de Unamuno, al que llamamos así, hemos hecho conjuntamente los otros y yo, mis amigos y mis enemigos, y mi yo amigo y mi yo enemigo. Y he aquí por qué no puedo mirarme un rato al espejo, porque al punto se me van los ojos tras de mis ojos, tras su retrato, y desde que miro a mi mirada me siento vaciarme de mí mismo, perder mi historia, mi leyenda, mi

novela, volver a la inconciencia, al pasado, a la nada. ¡Como si el porvenir no fuese también nada! Y, sin embargo, el porvenir es nuestro todo.

¡Mi novela!, ¡Mi leyenda! El Unamuno de mi leyenda, de mi novela, el que hemos hecho juntos mi yo amigo y mi yo enemigo y los demás, mis amigos y enemigos, este Unamuno me da vida y muerte, me crea y me destruye, me sostiene y me ahoga. Es mi agonía. ¿Seré como me creo o como se me cree? Y he aquí cómo estas líneas se convierten en una confesión ante mi yo desconocido e inconocible; desconocido e inconocible para mí mismo. He aquí que hago la leyenda en que he de enterrarme (p. 139).

2. Rúbricas de evaluación

Rúbrica 1:

	Muy bien	Bien	Adecuado	Inadecuado
Pertinencia	Pertinentes y relacionadas con el tema	Pertinentes, pero a veces se desvían del tema	A veces relevantes, pero con desconexiones evidentes	Comentarios fuera de contexto o sin relación con el tema
Calidad	Intervenciones claras, profundas y bien desarrolladas	Intervenciones claras, pero con menor profundidad	Intervenciones básicas o poco desarrolladas	Intervenciones confusas o sin contenido significativo
Estructura argumental	Argumentos bien estructurados, con ejemplos o evidencias	Argumentos comprensibles, aunque no siempre bien desarrollados	Argumentos algo desordenados o con poca coherencia	Falta de argumentos o estructura lógica
Actitud	Escucha y habla respetuosamente, sin interrumpir	Generalmente respetuoso, con mínimas interrupciones	A veces interrumpe o no escucha atentamente	Falta al respeto, interrumpe frecuentemente

Frecuencia	Participa regularmente y de forma activa en todas las sesiones	Participa con frecuencia, aunque no siempre en todas las sesiones	Participa ocasionalmente	Rara vez participa o solo si se le solicita
-------------------	--	---	--------------------------	---

Rúbrica 2:

	Excelente	Satisfactorio	Aceptable	Insuficiente
Expresión escrita	Clara, fluida, coherente y adecuada al nivel académico	Clara en general, con leves errores que no dificultan la comprensión	Comprensible, pero con errores que afectan la fluidez o claridad	Poco clara, desorganizada o difícil de entender
Estructura argumental	Respuestas bien organizadas, con introducción, desarrollo y conclusión	Buena organización general, aunque con algunas debilidades	Organización básica, con ideas poco conectadas	Falta de estructura clara o sin desarrollo lógico
Ortografía y gramática	Sin errores ortográficos ni gramaticales	Algunos errores menores que no afectan el sentido	Errores frecuentes que afectan la lectura	Muchos errores que dificultan la comprensión
Originalidad	Respuestas creativas y con aportes	Algunas ideas propias y	Predomina la repetición de ideas del texto	Respuestas mecánicas o copiadas sin

	personales claros	reflexiones interesantes	sin mucha elaboración propia	análisis personal
Comprensión	Demuestra comprensión profunda e interpretación crítica	Buena comprensión general del contenido	Comprensión parcial con algunas confusiones	No demuestra haber comprendido el texto o lo interpreta erróneamente
Adecuación	Responde completamente a lo solicitado, cubriendo todos los aspectos requeridos	Responde a la consigna con pequeños desvíos o faltantes	Cumple parcialmente con lo pedido	No responde adecuadamente a lo que se solicita

Rúbrica 3:

	Sobresaliente	Bueno	Suficiente	Deficiente
Pertinencia del tema	Tema totalmente adecuado, bien delimitado y claramente vinculado al objetivo	Tema adecuado, aunque podría estar mejor delimitado	Tema aceptable, pero algo general o poco relacionado con el objetivo	Tema no es pertinente o está mal enfocado
Expresión oral	Habla clara, fluida, con vocabulario preciso y	Habla comprensible, con algunas pausas o	Expresión con dificultades de fluidez o	Dificultades importantes para

	entonación adecuada	errores menores	vocabulario limitado	comunicarse oralmente
Estructura de la exposición	Organización lógica, coherente y completa	Estructura clara, aunque mejorable	Organización aceptable, pero con cierto desorden	Sin estructura clara, exposición confusa o desorganizada
Adecuación al tiempo	Uso eficiente del tiempo asignado, sin excederse ni quedarse corto	Ligera desviación del tiempo previsto	Uso del tiempo irregular, apresurado o extendido	Mal manejo del tiempo
Uso de soporte material (PowerPoint, etc.)	Material visual claro, pertinente y bien integrado a la exposición	Material adecuado, con algunos detalles mejorables	Material básico, poco trabajado o no bien sincronizado	Material ausente, irrelevante o que distrae más que apoya