

UNIVERSITAT DE BARCELONA

# El ejemplo como herramienta educativa

---

Una ayuda para los «Treballs de  
Recerca» en el bachillerato

Laura Rooney Lorenzo,  
Máster en Formación del Profesorado,  
Tutora: Gloria Arbonés.

2016-2017

**Contenido.**

RESUMEN.....	2
PALABRAS CLAVE.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
DIAGNOSIS DESCRIPTIVA.....	4
A.    Los <i>Treballs de Recerca</i> como problema en las aulas de secundaria.....	4
i.    La selección del tema del trabajo.....	4
ii.   La selección del tutor.....	6
iii.  El desarrollo y acompañamiento.....	7
B.    La relación sujeto-objeto como causa de las disfunciones detectadas.....	9
PROPUESTA DE MEJORA: El ejemplo, en el marco de la ontología relacional, como apoyo a los <i>Treballs de Recerca</i> .....	15
A.    Fundamentación teórica de las mejoras a introducir.....	15
i.    El ejemplo como herramienta educativa.....	15
ii.   El ejemplo desde la materia de Filosofía.....	19
B.    Muestra de aplicación de la propuesta: Unidad didáctica de apoyo a los TR..	25
CONCLUSIONES.....	33
BIBLIOGRAFÍA:.....	33

## **RESUMEN.**

El subsiguiente trabajo trata la problemática entorno a los llamados «Treballs de Recerca», es decir, los trabajos de investigación que todo alumno de instituto debe llevar a cabo entre finales de primero de bachiller y mediados de segundo. Durante mi período de prácticas como estudiante del Máster en Formación del Profesorado, especialidad en Filosofía, observé en mi centro una disfunción en la relación que los alumnos establecen con sus TR, disfunción que nace de una mala concepción tanto del sujeto que averigua como del trabajo que investiga. A través de una unidad didáctica, implementada en la materia de Filosofía, intento reconducir dicha relación fallida a través, en primer lugar, del reconocimiento mutuo de «sujeto» y «objeto» como dos entes que se constituyen en la relación que establecen. En segundo lugar, pretendo solventar las consecuencias curriculares que se derivan de esta malograda relación a través del ejemplo como herramienta educativa.

## **PALABRAS CLAVE.**

Didáctica, Educación secundaria, ejemplo, Filosofía, Ontología relacional, Ontología substancial, «Treball de Recerca».

## INTRODUCCIÓN.

La escuela juega un papel trascendental en la vida de nuestros jóvenes. A través de la educación, enseñamos a las nuevas generaciones cómo desenvolverse en sociedad, y les transmitimos todos aquellos conocimientos y capacidades que deben hacer de ellos exitosos adultos autosuficientes. Por ello, se trata de un contexto transicional, entre la infancia y la vida adulta, cuya planificación debe cuidarse de un modo explícito. En el caso del bachiller, la escuela se encuentra ante la necesidad de preparar a sus alumnos para un abanico muy amplio de posibilidades: algunos de ellos irán a la universidad, repartiéndose entre una multiplicidad de carreras diferentes que requieren, cada una de ellas, de capacidades y habilidades distintas. Otros acudirán a Formación Profesional, donde deberán aprender cosas nuevas mediante metodologías distintas e, incluso, para algunos significará el final de su etapa educativa. Por ello, durante mi estancia de prácticas del máster en Formación del Profesorado – en un centro de secundaria –, me fijé en una tarea por la que todos los alumnos deben pasar, y que, en principio, debería serles útil a todos, cualquiera que sea su próxima elección de futuro: el «Treball de Recerca».

El «Treball de Recerca», o TR, es un trabajo de investigación que los alumnos deben realizar individualmente, de un modo autónomo. Disponen de un tutor que les guía durante su realización y les da apoyo en cada una de las etapas de exploración, redacción y exposición. Dado que cualquier elección de futuro posible implica que seamos capaces de buscar información de un modo eficiente, seleccionarla, ordenarla y justificarla – entre otras –, me pareció un excelente entrenamiento para nuestros jóvenes. Sin embargo, los resultados obtenidos dejaban mucho que desear. ¿A qué se debía ese fracaso? Es importante que nuestras próximas generaciones salgan de su educación secundaria con la seguridad de sentirse competentes y preparados para el mundo que les aguarda. Sin embargo, la realidad era que el TR se había convertido en un trago amargo, tanto para alumnos como para docentes.

Indagando un poco más acerca del tema, me percaté de que todos los alumnos eran tratados por igual, y que todos los temas de investigación se gestionaban del mismo modo: a un alumno «X» se le presentaba una lista de temas de los que debía escoger uno, sin importar la predisposición, interés ni preparación previas para ese tema, y, una vez escogido, se le indicaba cómo debía proceder. Empero, los pasos que debía seguir eran nuevos para él. Nunca antes se había enseñado en un aula qué significa un trabajo de investigación y, de repente, se encontraba ante un desconocimiento e incapacidad para llevarlo a cabo. Por ello, el subsiguiente trabajo intenta descubrir cómo tratamos a nuestros alumnos al enfrentarlos al TR, cómo los estamos guiando y cómo podríamos mejorar ese acompañamiento para que su aprendizaje resulte útil y significativo.

## DIAGNOSIS DESCRIPTIVA.

### A. Los Treballs de Recerca como problema en las aulas de secundaria.

Esta investigación intenta solventar algunos problemas o deficiencias metodológicas detectadas durante mi período de prácticas como docente en un centro de secundaria. Principalmente, me percaté de la dificultad ante la que muchos alumnos de primero de bachiller se encuentran a la hora de elaborar un trabajo de investigación<sup>1</sup>, dificultad construida sobre lo que considero tres errores típicos del centro escolar.

#### *i. La selección del tema del trabajo.*

El primer problema lo detecté al descubrir que la selección del tema sobre el que se basaría cada uno de los TR de los alumnos no era una decisión personal del estudiante, sino que cada tutor ofrecía a su aula una lista cerrada de temas a escoger. Esta limitación de opciones no sólo restringe los posibles contenidos a tratar, sino que comunica al alumno que no es tenido en cuenta a la hora de disponer un trabajo que le va a requerir numerosas horas de esfuerzo y dedicación.

No tener en cuenta la opinión de los alumnos conlleva dos consecuencias ampliamente desaconsejadas durante mi instrucción como futura docente. Ambas, aprendidas al tratar la psicología y el desarrollo de los adolescentes desde un punto de vista constructivista, apuntaban hacia la misma dirección: si es cierto que para aprender es necesario poder atribuir sentido a los contenidos que se nos ofrecen, y que dicho sentido sólo se encuentra al dar personalmente forma al nuevo significado sobre la base de los significados que ya hemos construido previamente, imponer un tema de investigación, y hacer partir al alumno de algo que desconoce, resultará en un aprendizaje menos significativo, funcional y estable que permitirle escoger su propio tema de estudio. En otros términos, se sostiene que, a la hora de aprender cualquier contenido escolar, el aprendiz acoge el nuevo contenido atribuyéndole un significado y acoplándolo a la red significacional que forma su esquema de conocimiento<sup>2</sup>. Es decir, que toma el nuevo concepto y lo amolda a su propio esquema de realidad. Este esquema se construye enlazando por medio de un sentido propio y único todo aquello que el alumno conoce, y

---

<sup>1</sup> En concreto el llamado «Treball de Recerca», TR en adelante.

<sup>2</sup> Según Mariana Miras, un esquema de conocimiento se define como la representación que posee una persona, en un momento determinado de su historia, sobre una parcela de la realidad, que incluye desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad (Miras, 1993).

la red de significaciones que teje sólo admite un nuevo *input* si éste es coherente con el resto:

«Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje. Esto quiere decir, en definitiva que, contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido (Miras, 1993: 48)»

De este modo, para aprender algo nuevo debemos poder referirlo a algo que ya conocemos y que actúe como puente o hilo relacional con el resto de la red. Siguiendo esta explicación, presentar una lista cerrada de temas sobre los que el alumno debe realizar una investigación no sólo es contrario a su modo de aprender, sino también contraproducente. Y lo es porque, al no conocer el tema que se le propone, no es capaz de encontrar aquellos conocimientos previos que ya posee sobre ese tema y que le pueden servir como hilo relacional.

La otra desaconsejada consecuencia, muy relacionada con el aprendizaje por medio de esquemas conceptuales, es la desmotivación: la desmotivación, origen de muchos problemas de los centros educativos, surge cuando el alumno no es capaz de implicarse en las tareas de clase. Aparte de la habitual consecuencia nociva, relativa a actividades que afectan al clima y funcionamiento normal del aula, la desmotivación también limita las posibilidades de aprendizaje del alumno, quien no percibe ni el sentido ni los beneficios del aprendizaje escolar. Y si bien las causas de la desmotivación pueden ser muchas y muy variadas, los pedagogos María Gil de la Serna y José Escaño, especialistas en motivación escolar, destacan entre ellas el no promover el interés ni por los contenidos de aprendizaje ni por el sentimiento de eficacia. Desde su perspectiva, el alumno debe implicarse emocionalmente con su objeto de estudio:

«El profesorado desempeña un papel fundamental, puesto que hace que el alumnado perciba el interés de estos contenidos, pero para lograrlo, tiene que contar con las expectativas y los conocimientos previos del alumnado, que es el que interpreta la nueva información. Si el alumno aprende a apreciar el valor, lo atractivo, la funcionalidad, la relación con la vida de aquello que está aprendiendo, tendrá interés por el tema, es decir, un motivo importante para implicarse» (Gil de la Serna & Escaño, 2010: 139).

Así, no puede haber una implicación emocional con una tarea que el alumno no comprende como suya, y sobre la que no reconoce ni el atractivo, ni el valor ni la funcionalidad. Del mismo modo, obligar al alumno a enfrentarse a unos contenidos que desconoce completamente es obligarle a levantarse ante una palestra desconocida, con un público anónimo y una fiera enjaulada de la que nada sabe. Mucho coraje debe tener este alumno, amén de una autoestima alta y ajustada, para que la presión por un posible fracaso no haga mella en él:

«La sensación de competencia o incompetencia es una de las variables más importantes en la motivación. Sentir control sobre el proceso, intuir posibilidades de lograr los objetivos, es un motivo básico. Por el contrario, sentir que no se tiene control sobre lo que se debe hacer y que se está expuesto a un fracaso produce una serie de sentimientos negativos que llevan en muchas ocasiones al abandono y a la evasión» (Gil de la Serna & Escaño, 2010: 139).

## ii. *La selección del tutor.*

El segundo problema detectado se refiere a la selección del tutor. Y es que en el I.E.S Valinor<sup>3</sup> dicha selección se lleva a cabo en base al interés personal de cada profesor por un alumno o TR específico, y no en base a su idoneidad según su preparación. Así, aparte de encontrarnos, de nuevo, ante la inexistente importancia y posicionamiento del alumno, nos hallamos ante dos problemas: el primero de ellos es la inexistente justificación, ni racional ni pragmática, para dicho proceso de selección de tutor. Pareciera que cada tutor debería ser seleccionado según su preparación para dar apoyo y soporte a cada proyecto específico, de modo que en un proyecto, por ejemplo, sobre tratamiento de aguas residuales, el tutor se seleccionara entre los docentes de ciencias sociales o química, y, en cambio, que en un proyecto acerca de los personajes de *Cien años de soledad*, de García Márquez, el tutor fuera un profesor de lengua y literatura.

Que cada tutor elija el trabajo que quiere dirigir sin atenerse a ningún tipo de proceso de asignación y sin contar con la preferencia y opinión del alumno a tutorizar no sólo carece de toda lógica, sino que acaba desembocando en el segundo – y más peligroso – problema: el efecto Pígalión y la discriminación de alumnos.

El efecto Pígalión, o efecto Mateo, recibe su nombre de la cita Bíblica del Evangelio de San Mateo, que reza del modo siguiente:

«Porque a quien tiene se le dará y le sobrá; pero a quien no tiene, aún lo que tiene se le quitará» (Mateo 13:12, Biblia de Jerusalén).

Interpretando esta cita, el efecto Pígalión, en educación, supone que el profesor puede influir en el trabajo de sus alumnos, proyectando en ellos su propia opinión sobre su capacidad y rendimiento, afectando así a su motivación. Como profecía autocumplida, los alumnos responden a las expectativas de sus tutores de acuerdo con los estímulos recibidos, de modo que al «buen alumno», al «que tiene», se le proporciona atención y esfuerzos suficientes «y le sobrá». Pero al mal alumno, «a quien no tiene, aún lo que

---

<sup>3</sup> «Valinor» es un nombre ficticio usado para substituir el nombre real del centro. Por motivos de protección de datos, hemos recurrido a este nombre, sacado de la épica cosmogonía mitológica de J.R.R. Tolkien, *El Silmarillion*.

tiene se le quitará», segregándolo del resto en el proceso de aprendizaje de la clase como un caso ya perdido de antemano. Según Jorge Jiménez, doctor del Departamento de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Granada:

«[El «efecto Pigmalión»] consiste en conseguir un progreso excepcional de un estudiante como resultado de las altas expectativas puestas en él por el maestro en la escuela» (Jiménez, 2009: 147).

Y también, como consecuencia:

«[S]e reducen o anulan los beneficios de cualquier tipo a las personas o entidades que menos valor poseen de un determinado parámetro que es considerado como relevante. Se generan, en muchos casos, procesos de marginación porque se cambia la consideración hacia estas personas o entidades cuando se perciben como en los últimos lugares de la clasificación» (Jiménez, 2009: 149).

Referido al tema que nos ocupa, que cada profesor pueda elegir a qué alumno desea tutorizar puede favorecer la discriminación de los alumnos con mayores dificultades, ya sean académicas, sociales o de comportamiento en el aula. Estos alumnos, al carecer de un proceso imparcial de selección al que acogerse, quedan desprotegidos ante posibles abusos y discriminaciones.

### *iii. El desarrollo y acompañamiento.*

El tercer y último problema detectado se relaciona con el desarrollo y acompañamiento del trabajo en sí. En reuniones con tutores de TR se me hizo patente la insuficiencia de las horas dedicadas a tutorías y ayudas individualizadas. Aunque en este caso nos estamos refiriendo a una mala gestión por parte del centro del tiempo dedicado al acompañamiento y seguimiento de los trabajos, es una realidad que los docentes de secundaria se encuentran faltos de tiempo y espacios para este tipo de tareas. Al haberse reducido la jornada escolar únicamente a las mañanas, los profesores tienen concentradas sus horas lectivas, y no disponen de suficientes franjas horarias libres para atender a todos sus tutorandos de un modo óptimo.

Esta constatada falta de tiempo se traduce, a su vez, en una imposibilidad: la de subsanar las deficiencias que los alumnos presentan en relación a las habilidades necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación. Y es que para éste tipo de investigación académica se exige el dominio de unas competencias no suficientemente trabajadas, de un modo transversal, ni durante el año en curso ni durante los anteriores cursos académicos.



En Valinor se consideraban criterios evaluativos de un TR las competencias siguientes:

Competencias escritas:

- Exposición clara sobre las motivaciones para escoger el tema de la investigación.
- Exposición clara sobre los objetivos a perseguir.
- Correcta presentación del proceso de realización del trabajo.
- Clara exposición de las partes integrantes del trabajo.
- Correcta justificación de la parte experimental y del procedimiento o metodología empleado.
- Derivación clara de las conclusiones respecto a la exposición realizada.
- Óptimo orden y jerarquía de la exposición.
- Óptima capacidad comunicativa.
- Calidad del material de apoyo.

Competencias orales:

- Adecuación del registro.
- Adecuación del léxico.
- Discurso ligado correctamente con conectores.
- Actitud comunicativa no verbal.
- Óptimo volumen y velocidad de exposición.

Siguiendo este listado, se exige que los alumnos sean capaces, de un modo óptimo, de buscar información, seleccionarla y descartar la irrelevante. También se les pide altos niveles de lectoescritura para argumentar, ejemplificar y justificar su trabajo y un gran dominio expositivo, tanto a nivel escrito como oral. Sin embargo, el modelo español de escuela pública, su currículum y su evaluación no están dirigidos hacia el desarrollo y práctica de estas competencias, sino hacia multitud de conceptos comprimidos en currículos excesivos, dando como resultado trabajos que, en muchos casos, no llegan a las expectativas del profesorado. Dicho profesorado muestra su preocupación por TRs mal estructurados, con investigaciones poco originales, una mala diferenciación entre opiniones y justificaciones y serios problemas para separar un marco teórico de unos antecedentes o una metodología.

Si bien podemos seguir encontrando excelentes TRs, éstos son los pertenecientes a una minoría – recordemos el efecto Pigmalión positivo – y aquellos alumnos que no cuentan con unas capacidades pobremente atendidas en las aulas sufren problemas de autoestima y autoimagen al no verse capacitados para atender las altas exigencias y expectativas requeridas. Éste es, sin duda, un problema de desajuste entre lo que la escuela ofrece y lo que la misma escuela pide. Hago mía aquí una pregunta del sociólogo de la educación Xavier Martínez-Celorrío:

«Si uno Erasmo o Ramon Llull resucitaran no entenderían el mundo de hoy pero encontrarían un cálido refugio en cualquier aula universitaria o de la secundaria, que continúan funcionando bajo los mismos principios magistrales que en su época. ¿Por qué el formato escuela continúa bajo un modelo de fábrica monástica con currículos imposibles de cumplir, profesorado agotado y alumnado desmotivado? Paradójicamente, esto sucede en plena sociedad del conocimiento que nos ha multiplicado las opciones para cambiar el formato escuela. Gran interrogante que se debe poner sobre la mesa» (Martínez-Celorrio, 2015).

Si unimos este desajuste entre las altas expectativas a las que se enfrentan los alumnos y las pocas herramientas con las que los dotamos para enfrentarlas a un proceso en el que no pueden opinar, ni en lo referente a su temática ni en lo referente a su tutor, y le añadimos además los problemas de tiempo y asesoramiento individualizado que todo centro padece, nos encontramos ante un panorama complicado en lo que a TRs se refiere. Quizás no se trate de un problema tan llamativo ni socialmente preocupante como el *bullying* o la masificación de las aulas, ni su posible alivio o solución esté tan de moda como el trabajo por proyectos o las asignaturas impartidas en inglés, pero nuestro alumnado se enfrenta a un trabajo ritual típico del bachiller sin coraza alguna, y con una espada de filo romo. Necesita, por ello, que se le proporcionen las herramientas necesarias para enfrentarse a él.

### **B. La relación sujeto-objeto como causa de las disfunciones detectadas.**

El capítulo anterior detecta tres grandes disfunciones relacionadas con los TRs: la primera, referida a los problemas de selección del tema de investigación, trata problemas de motivación e implicación por parte del alumnado, así como un aprendizaje poco significativo, funcional y estable. La segunda disfunción, referida a los problemas en el proceso de selección del tutor, se relaciona con el efecto Pigmalión y la posible discriminación de alumnos. Por último, se detectan, en lo que a desarrollo y acompañamiento del trabajo se refiere, problemas de organización y calidad del producto final.

Si bien sería más fácil, para la lectura de este trabajo, disponer de tres causas para tres disfunciones, en realidad éstas pueden reducirse a una sola: un desajuste entre la concepción del sujeto y su objeto de estudio. Dicho en otras palabras, no permitir que el sujeto – en este caso, el alumno – se identifique en la relación que establece con su objeto de estudio – el TR – al no permitirle tomar partido en la toma de decisiones relativas a su temática ni a su tutor, e intentar darle apoyo y seguimiento desde fuera de sus propias motivaciones, capacidades, habilidades e intereses, da como resultado una relación alumno-TR esencialmente fallida.

Desde una perspectiva filosófica, éste mismo problema es el que se inserta en la filosofía al pensar la ontología. En la ontología tradicional, u ontología substantiva, el sujeto es concebido cartesianamente, es decir, como una *res cogitans* que se contrapone a un objeto que reifica y cosifica como ente completo y cerrado, independiente a él y accesible de por sí. El hecho de dibujar un ente tal lo exenta de volver la vista hacia sí mismo, y le permite responder y determinar al objeto desde fuera de él. De este modo, entiende la relación epistemológica desde una clave copulativa: un sujeto «A» que conoce a un objeto «B». Este objeto «B», cerrado y subsumido bajo el sujeto que lo investiga, permite al sujeto atribuir infinitud, inmutabilidad, certeza, fundamento y causa al objeto a través de un *logos* completo que no se expone en su declaración.

El intento de la ontología relacional es dejar de centrar el *logos* en el sujeto que investiga y destruir la relación dicotómica-copulativa al centrarlo en la relación: el *uno* que investiga no debe ser separado del *otro* a investigar. Encarnar el *logos* en la relación significa abrir el objeto y descosificarlo, aunque se pierda la seguridad epistemológica que nos daba su categorización externa.

El tratamiento del problema que nos ocupa desde una perspectiva ontológica es claramente pertinente al percatarnos de que, precisamente, entendemos el TR como una cosa – τὰ ὄντα – a la que un sujeto se acerca para estudiar, para conocer y disponer de ella, acercamiento que la educación hace desde una posición substancial y no relacional. El problema, así, es determinar, desde un punto de vista no dicotómico, qué es eso a lo que nos acercamos y quién es ese que se acerca. Si no determinamos relacionalmente estas dos cosas no será posible comprender la mentada relación alumno-TR como fallida.

En relación a la determinación de la cosa objeto de estudio, hago mío aquí el problema de la diferencia ontológica heideggeriana. Si bien Martin Heidegger la enfoca, principalmente, del otro lado de nuestra problemática, el lado del «quién», entenderla del lado del «qué» facilitará nuestro acceso a las disfunciones detectadas.

En *Ser y tiempo*<sup>4</sup>, Heidegger piensa la relación entre el ser y el ente, es decir, el *ser* y *lo que es*, para mostrar que se trata de dos niveles de investigación distintos. *Aquello que es*, el objeto que conocemos y del que decimos algo, el τὰ ὄντα al que nos referíamos, lo coloca en un nivel óntico. El *ser* de esa cosa lo diferencia colocándolo en un nivel ontológico. El nivel óntico se ocupa de la clasificación, por parte del hombre, de las cosas que conoce, aplicándoles un esquema categorial que determina todo lo que existe. El nivel ontológico se ocupa de aquello que el nivel óntico ignora, es decir, cuál es el

---

<sup>4</sup> Específicamente, el problema de la diferencia ontológica se expone en la *Introducción. Exposición de la pregunta por el sentido del ser*. Capítulos primero y segundo.

ser de la cosa categorizada independientemente, o más allá, de la categoría que, de un modo externo, le imponemos.

El problema detectado en lo referente a estos dos niveles es una separación entre ambos, un abismo creado por el mismo hombre que dificulta la comprensión de «aquello que es» al haber separado las dos partes de la oración: el «aquello» y el «es», y haber obviado su *ser*:

«¿[C]ómo sale este sujeto cognoscente de su “esfera” interna hacia otra “distinta y externa”, cómo puede el conocimiento tener un objeto, cómo debe ser pensado el objeto mismo para que en definitiva el sujeto lo conozca sin necesidad de arriesgar el salto a otra esfera?» (Heidegger, 2014: 82).

Al tratar a los entes como meras *substantias*, es decir, como objetos cerrados y acabados, accesibles directamente al sujeto que los observa, la filosofía se ha limitado a un trabajo taxonómico de los atributos que de ellos se predicán, olvidándose por completo de la pregunta acerca del ser de esos entes:

“Para la determinación de la coseidad de la cosa no basta tener en cuenta el soporte de las propiedades ni la multiplicidad de los datos sensibles en su unidad, así como tampoco el entramado materia-forma que representa para sí y se deriva del carácter de utensilio. Esa mirada que puede darle peso y medida a la interpretación del carácter de las cosas debe adentrarse en la pertenencia de las cosas a la tierra” (Heidegger, 1995: 57).

Y también:

“Un mundo no es una mera agrupación de cosas presentes contables o incontables, conocidas o desconocidas. Un mundo tampoco es un marco únicamente imaginario y supuesto para englobar la suma de las cosas dadas. *Un mundo hace mundo* y tiene más ser que todo lo aprensible y perceptible que consideramos nuestro hogar. Un mundo no es un objeto que se encuentre frente a nosotros y pueda ser contemplado. Un mundo es lo inobjetivo a lo que estamos sometidos mientras las vías del nacimiento y la muerte, la bendición y la maldición nos mantengan arrobados en el ser” (Heidegger, 1995: 33).

Refiriéndolo a los TRs, si entendemos el objeto de estudio, la temática a investigar, como un ente cerrado y externo, caemos en el error de creer que cualquier trabajo puede asignarse a cualquier alumno, puesto que, independientemente de quién sea el que se aproxime a ese objeto de estudio, éste no cambiará. Podrá variar su enfoque, su metodología o su punto de partida, pero las características del objeto no cambiarán y, como mucho, podríamos obtener, de dos alumnos distintos, dos trabajos que trataran lo mismo con una luz diferente, pero que «trataran lo mismo», al fin y al cabo. Por eso, no se detecta como una disfunción ofrecer una lista cerrada de objetos a estudiar. Empero, este tipo de asignación no tiene en cuenta el nivel ontológico de dicha investigación, nivel que sólo puede aclararse acudiendo a nuestra segunda y necesaria determinación: el «sujeto», es decir, el alumno que va a relacionarse con dicho trabajo.

El alumno, el «yo» que conoce, también se encuentra únicamente presente a nivel óntico. Si aquello a estudiar no es más que un ente «X» independiente, en su unidad, del resto de la realidad, cualquiera puede acercarse a conocerlo. Y el problema del «cualquiera» es que cae en el mismo equívoco: se nos presenta un sujeto unitario y ajeno a la acción, de nuevo fundamentalmente cerrado sobre sí mismo que, a-temporal, nos permite disponer de un sujeto de conocimiento. No se trata aquí de «Ana» o de «Iván», que estudian esto o aquello, sino de «sujetos» acercándose a objetos.

Si bien la determinación ontológica del sujeto es algo que escapa a esta investigación, determinar los problemas que surgen al fijar al sujeto únicamente en el nivel óntico nos arrojará cierta luz sobre las disfunciones presentadas.

Para esta determinación, seguiremos las intuiciones del filósofo francés Jean-Luc Nancy, en especial las presentadas en su obra *¿Un sujeto?* En ella, Nancy también reconoce el problema que supone identificar que existe un problema entorno al sujeto. Y es que parece que nuestro uso lingüístico cotidiano del término ya nos ofrece una acepción unívoca y auto-evidente con la que operar, aquella que anuncia «yo soy», y que cree que con tal enunciación todas las dudas han quedado disipadas, cuando en realidad las acaba de poner sobre la mesa:

«El mínimo supuesto bajo la palabra “sujeto” es una cierta unidad, y es eso lo que no hallamos. El inhallable supuesto del sujeto, ese es nuestro problema, ese es el estado crítico del que hay síntoma. Como si toda nuestra tradición occidental hubiera trastornado, vuelto contradictorio, múltiple, dividido o diseminado lo “uno”» (Nancy, 2014: 18).

Vamos a examinar, así pues, esa supuesta «unidad cotidiana» que nos revela y aclara lo que es el sujeto.

En primer lugar, podemos entender al sujeto como un agente de representación y volición, es decir, como aquel que puede hacerse representaciones y entenderlas como suyas, como propias:

«[B]ajo la multiplicidad, bajo la niebla, hay también una suerte de consenso más o menos claro alrededor de “una” acepción de la palabra, a falta de la cual no se haría siquiera uso de la palabra pues no habría más que pura dispersión. [...] Nuestro sentimiento lingüístico nos indica que “sujeto” designa el ser propio de un agente de representación o de volición» (Nancy, 2014: 19).

El sujeto, en este sentido, quedaría reducido al «agente». Esta reducción lo acercaría al objeto unitario tratado anteriormente, y arrastraría consigo los mismos interrogantes: ¿quién es ese agente?, ¿es siempre el mismo? La pregunta sobre el sujeto se traslada a la pregunta por el quién; el quién se representa, el quien desea y, al mismo tiempo, qué significa que pueda entender lo que representa y desea como propio. Quién y propiedad se nos abren como interrogantes, más que aclararnos el significado del «sujeto». Aún

más, dichos interrogantes no se inspeccionan como tales, abriendo una nueva investigación al respecto, sino que, para entender al agente, volvemos a remitirnos al sujeto, poniéndolo delante del acto y dándonos así por satisfechos sin salir, en realidad, de él mismo: detrás del quién volvemos a colocar alguna suerte de sujeto que responda a la pregunta por él mismo. El sujeto sería así aquello que se *pre-supone* en el acto de representar.

En segundo lugar, también podemos entender al sujeto como el garante de esas representaciones y voliciones: el sujeto es aquél que me asegura la existencia de aquello que me represento en tanto que me lo estoy representando, es decir, en tanto que tengo algo a lo que referir mis representaciones:

«*Ego sum* no está demostrado, es una inferencia necesaria pero sin prueba. La prueba es la evidencia. Y la necesidad es lo que ha llevado a esa evidencia absoluta. Pero entonces en el extremo de esa necesidad [...] el sujeto deviene entonces la suposición del ser mismo, del único ser, en todo caso, sobre el que fundarse. Aquello de lo que hemos determinado la necesaria estructura de suposición no es una instancia entre otras, es el ser mismo el que está supuesto y que se supone como el “yo soy”, *ego sum*, yo existo» (Nancy, 2014: 36).

Si el primer sentido de «sujeto» se refiere a la acción de representar, ésta acepción cubre su lado pasivo, como aquél a quien se le envían las representaciones para que las ratifique como tales. Sin embargo, esta definición sólo suscita otra pregunta: ¿qué fundamenta a este garante? Al no encontrar fundamentación alguna, empleamos el otro término de *sub-jectum*, y, dada nuestra necesidad, dividimos al sujeto, lo colocamos debajo del mismo sujeto y lo entendemos también como aquella parte fraccionada que le reenviamos, siendo de esta forma, también aquello que el propio garante recibe. Dicho en otros términos, no encontramos respuesta a qué fundamenta al sujeto como garante de mis representaciones y, tal y como en la primera acepción, volvemos a presentar de nuevo al sujeto como definición del mismo sujeto.

De este modo, los dos lugares donde Nancy quiere hallar al sujeto son precisamente aquellos en los que éste no se encuentra, es decir, «delante» del sujeto, como presuposición misma de la representación, y «detrás» del sujeto, como fundamento y garantía de la representación.

Sin necesidad de apropiarnos de las tesis nancyanas, vemos cómo entender al sujeto de un modo completo y unitario entraña sus propias problemáticas. Si tratar al objeto meramente como un ente comportaba una pérdida al no atender a su modo de ser, de nuevo entender al sujeto como una unidad no nos aclara qué es esto «uno», sino que deja un vacío precisamente allí donde debería encontrarse lo que buscábamos. El problema subyacente a uno y otro caso es, precisamente, tratar la relación entre sujeto y objeto como una relación copulativa plena, donde dos entes cerrados se comunican únicamente por el acercamiento de uno – el sujeto – al otro – el objeto –. Lo que sucede es que aquello que sean sujeto y objeto no puede plantearse desde un esquema tal:

«¿Qué es un sujeto? La pregunta no puede ser planteada. Un “sujeto”, precisamente, no es una cosa. No es *algo* y no *es*, por lo menos si damos a *ser* el valor de una forma u otra de ontología substancial. El sujeto no es como una cosa es; tampoco es como *un* ser es, pues su unidad no puede ser contada desde fuera de su afirmación o de su acto de sujeto» (Nancy, 2007: 3).

Y también:

«Yo diría hoy que eso a lo que estamos constreñidos a llamar “sujeto”, a falta» a veces de otro término para designar a un existente singular expuesto al mundo, no “es” nada que pueda tratarse como el sujeto de atribuciones posibles (X es grande, moreno, erudito, orgulloso...) sino que “es” solamente en el movimiento que lo expone al mundo, es decir, a las posibilidades de sentido» (Nancy, 2014: 9).

De este modo, ni «objeto» ni «sujeto» pueden tratarse de un modo óntico, es decir, que no se pueden interpretar como meras cosas, como meras entidades cerradas y unitarias, cuya existencia dependa únicamente de ellas mismas. Los objetos no «están» simplemente allí. No son algo inmutable e impasible a lo que nos podamos acercar y que podamos observar de un modo externo. Tampoco los sujetos son entes cuyo cuerpo, lenguaje, significación y subjetividad les pertenezcan únicamente a ellos. En el acercamiento de un sujeto a un objeto tanto uno como otro «caen» del lado contrario y se construyen en la observación que se está llevando a cabo; uno y otro se constituyen, en el aquí y en el ahora, en la relación que establecen.

Entender que tanto el ser del objeto como el ser del sujeto se constituyen en la relación supone entender el problema que se deriva de intentar casar un objeto y un sujeto que no se han llamado. Enfrentar a cualquier alumno ante cualquier tema de investigación y esperar una relación arquetípica entre ellos es lo que nos ha llevado a problemas de aprendizaje y de motivación, y de éstos se han derivado tantos otros.

Si un alumno no se siente atraído por un tema de trabajo establecerá una relación fallida con él. Además, debemos tener en cuenta que lo estaremos enfrentando ante un tema del que no sabe nada, que no puede relacionar con aquello que sí conoce y que no sabe cómo hacer encajar dentro de sus esquemas mentales. Así, se le está pidiendo que realice un enorme esfuerzo para calzar un concepto allá donde no tiene una cabida natural, y, además, ese esfuerzo no se ve emocionalmente recompensado, dado que tanto la necesidad como la importancia de tal acto vienen impuestos desde fuera y no se sienten como propios. Tampoco es posible apropiarse la funcionalidad del nuevo aprendizaje, dado que al desconocerlo no sabemos para qué nos va a servir implementarlo. Siendo así, ¿cómo es posible implicarse y motivarse por un TR? ¿Cómo es posible realizar, con él, un aprendizaje significativo? Y si bien los problemas referidos al posible efecto Pigmalión y a la calidad de unos trabajos que no alcanzan las expectativas del profesorado parecieran caer más del lado del profesor que del alumno, debemos también preguntarnos: ¿no sería posible, si permitimos que el alumno establezca una relación afectiva y creadora con su TR, que su motivación mostrara sus

puntos fuertes? A más de uno nos sorprendería lo que saben nuestros alumnos, de lo que son capaces y nos pueden enseñar si permitimos que cada uno muestre, desde su sentido y su sentir, aquello que conoce y los frutos de aquello que él mismo ha decidido que quiere conocer.

**PROPUESTA DE MEJORA: El ejemplo, en el marco de la ontología relacional, como apoyo a los *Treballs de Recerca*.**

A. **Fundamentación teórica de las mejoras a introducir.**

*iv. El ejemplo como herramienta educativa.*

El capítulo anterior muestra los problemas que se derivan de relacionar un sujeto y un objeto únicamente en clave substantiva o copulativa. Es precisamente enfrentar a un alumno despersonalizado ante un tema de investigación cualquiera lo que nos ha llevado a problemas de aprendizaje y motivación, dando como resultado un aprendizaje poco significativo y un producto final con problemas de organización y calidad.

Para solucionar una relación sujeto-objeto fallida, debemos volver a construir los puentes entre uno y otro polo de la relación, y hacerlo alejándonos del simple nivel óptico para adentrarnos en su dimensión ontológica. Esto significa que sujeto y objeto deben sentirse llamados y reconocidos el uno en el otro, y que deben fundar su *ser* en la relación que, *de facto*, construyen en el aquí y en el ahora. Para ello, considero fundamental la toma de dos medidas:

La primera medida trata el polo relacional del sujeto, y se refiere al hecho imprescindible de que los alumnos recuperen su autonomía en lo que a selección del tema de investigación y del tutor se refiere. La importancia de tal recuperación, en el caso del tema del TR, se explica al entender que el aprendizaje no se lleva a cabo por una mera exposición del alumno a un nuevo contenido – como consecuencia del ejercicio de la memoria –, sino gracias a presentar al alumno un material atractivo y revelador, y predisponerlo favorablemente para su aprendizaje. Así, para que se dé un aprendizaje significativo es necesario, en primer lugar, que los alumnos estén dispuestos a revisar aquellos esquemas de conocimiento que ya poseen, y que guardan algún tipo de relación con el nuevo estudio, y deseen modificarlos para acomodarlos al nuevo *input*. En segundo lugar, el contenido que queremos que asimilen debe tener una lógica



y una coherencia interna, y debe poder ponerse en relación con el resto de sus conocimientos mediante lazos de relevancia y pertinencia. Por ello, es de una necesidad imperiosa que sea el alumno quien escoja el tema de investigación, pues únicamente mediante su predisposición a incorporar el nuevo contenido, y la capacidad de incorporarlo mediante relaciones lógicas y coherentes que *hacen* y *tienen* sentido para él, puede darse un verdadero aprendizaje:

«[L]a disposición que presentan los alumnos frente al aprendizaje y las capacidades, instrumentos, habilidades y estrategias generales que son capaces de utilizar constituyen elementos importantes de la radiografía de los alumnos al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido y, en este sentido, podríamos preguntarnos si es necesario tener en cuenta algo más para poder determinar sus posibilidades de aprendizaje al iniciar el proceso y para organizar y planificar, en consecuencia, la enseñanza del nuevo contenido» (Miras, 1993: 49).

Y en lo que respecta a la selección del tutor, si bien es comprensible que el proceso de selección no caiga únicamente del lado del alumno, para evitar situaciones de exceso de tutorandos en unos docentes y escasez en otros, es recomendable un proceso con el que el alumno se sienta reconocido y conforme, sabiéndose igual ante sus compañeros y confiando en conseguir el apoyo apropiado para su caso particular.

La segunda medida a tomar trata el polo relacional del objeto, y parte del concepto de «herramienta educativa» del filósofo y pedagogo José Antonio Marina. Según él, existen tres tipos capitales de deseo en el hombre que lo impulsan a actuar: en primer lugar, los deseos de satisfacción personal, referentes al deseo de subsistencia y de obtención de placeres; en segundo lugar, los deseos sociales, referentes al deseo de afecto y reconocimiento; y, por último, los deseos de expansión y proyección personal. Para que se dé un aprendizaje significativo es necesario que tengamos en cuenta estos deseos y que nuestros recursos pedagógicos acudan a ellos y los satisfagan. De este modo, en nuestra dañada relación educativa, encontramos, del lado del sujeto, los deseos de afecto, reconocimiento y expansión y proyección personal. Del lado del objeto, así, deberíamos encontrar un conocimiento que se vincule con esos deseos y que proporcione herramientas de aprendizaje útiles para su satisfacción:

«El método Marina consiste en identificar y vincular los deseos de las personas con las herramientas educativas que resulten pertinentes» (Boullosa, 2014).

Y también:

«Los recursos educativos son muy pocos, y siempre los mismos. Tras revisar la bibliografía sobre el aprendizaje, no he encontrado más que ocho, que ofrecemos a los padres, docentes y pediatras, como un “kit de herramientas pedagógicas básicas”. Su eficacia está comprobada en los procesos de educación, de reeducación (cuando la educación ha sido inadecuada) y de psicoterapia (cuando los problemas necesitan un tratamiento especial). El que sean eficaces en niveles de actuación tan diferentes, confirma su utilidad» (Marina, 2011).

Las ocho herramientas pedagógicas que Marina ofrece son:

1. Seleccionar las experiencias y la información que el alumno recibe.
2. La repetición.
3. El premio.
4. La sanción.
5. El ejemplo.
6. El cambio de creencias.
7. El cambio de deseos y sentimientos.
8. El razonamiento.

Para volver a edificar los lazos afectivos y emocionales con los TRs, he decidido optar por la quinta herramienta: el ejemplo.

El ejemplo es la herramienta educativa que mejor se adapta a nuestras necesidades específicas. Y es que el problema más visible de la fallida relación sujeto-objeto en el caso de los trabajos de investigación de los alumnos es, por parte de los profesores, la mala calidad del producto final. Al exigir a los alumnos el dominio de unas competencias no suficientemente trabajadas, nos encontramos con trabajos mal estructurados, investigaciones poco originales, una mala diferenciación entre opiniones y justificaciones y serios problemas para separar un marco teórico de unos antecedentes o una metodología. Por ello, propongo la construcción de una unidad didáctica que se implemente en la programación de una materia de primero de bachiller<sup>5</sup> y que sirva como modelo a los alumnos, guiándolos en sus propios TRs.

Proporcionar una guía y trabajarla desde dentro del aula vincularía, tal y como reclama Marina, los deseos de los alumnos con nuestros recursos pedagógicos. Además, tal vinculación nos proporciona cuatro grandes ventajas: la planificación de la acción educativa, la posibilidad de ensayo, la resolución conjunta de obstáculos y la modificación de factores motivacionales, afectivos y relacionales.

De este modo, trabajar desde una unidad didáctica dispuesta previamente por el profesor nos permite, en primer lugar, planificar de manera explícita nuestra acción educativa, articulando los distintos esquemas conceptuales de los alumnos a un único plan de trabajo, y fijando unas metas, unas metodologías y unas estrategias y tácticas educativas que otorgan al maestro un mayor control sobre el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar, de manera controlada y sin riesgos para su calificación y evaluación final, las competencias requeridas, y hacerlo en un

---

<sup>5</sup> La implementación de la unidad en el curso de primero de bachillerato se debe a que es precisamente en ese curso en donde se empieza la construcción del trabajo, que finaliza a mediados de segundo. Su localización exacta, y sus distintas características específicas, se tratarán más extensamente en el siguiente apartado: «Muestra de aplicación de la propuesta: Unidad didáctica de apoyo a los TR».

contexto relajado y cooperativo, mediante un mecanismo que conocen y que practican desde la más tierna infancia: la mimesis.

«La capacidad humana para imitar, para emular, para repetir ejemplos es, a la larga, un arma mucho más peligrosa que la mera astucia [...] Si somos el animal más inteligente sobre la faz de la tierra es porque tenemos la capacidad de aprender y, de manera muy señalada, la de aprender mediante ejemplos» (Boullosa, 2014).

Y también:

«Nuestra capacidad para aprender mediante ejemplos es muy grande y muy alentadora y nos recuerda dos cosas: primero, que podemos influir de manera importante en lo que piensan y hacen nuestros hijos y nuestros estudiantes. Y segundo, que lo que hacemos es relevante para las personas que nos rodean» (Boullosa, 2014).

Así, trabajar en el aula una unidad didáctica que, estructuralmente, tenga la misma forma que un proyecto de investigación, serviría como un contexto intermedio transicional de práctica y mejoraría la predisposición del alumno hacia su propio trabajo.

La tercera ventaja de una unidad didáctica ejemplar es que permitiría no sólo mejorar los resultados académicos de los alumnos, sino que les ayudaría a detectar y superar previamente muchos de los obstáculos con los que se van a encontrar en la construcción y redacción de su TR. A través del entrenamiento que supone practicar cooperativamente, desde el aula y con el resto de compañeros, aquello que más tarde se exige como trabajo individual eliminamos muchos de las dificultades típicas que los profesores observan en las distintas fases de los proyectos.

Por último, si un alumno obtiene una orientación previa, es más probable que entienda y modifique factores motivacionales, afectivos y relacionales clave para atribuir sentido a la tarea que se le encomienda y que la realice, así, de un modo significativo profundo. De este modo, la orientación permite que el alumno entienda qué se espera de él y qué expectativas guardará el tutor respecto a su TR. Además, teniendo claras sus metas y las posibles maneras de llegar a ellas, se podrá percibir a sí mismo como competente para la tarea, teniendo un auto-concepto y una autoestima alta y ajustada. Estos factores deberían mejorar las disfunciones relativas a la motivación, la implicación y el aprendizaje memorístico o superfluo, y predisponer al alumno para aprender.

«Todos los niños tienen las mismas grandes motivaciones (placer, vinculación social, afán de progresar). La astucia pedagógica consiste en enlazar los aprendizajes concretos con alguna de esas motivaciones. Un niño puede estudiar porque le gusta, porque su trabajo es reconocido, porque desea ser el primero de la clase, etc.). Saber manejar la motivación es un tema de extraordinaria importancia educativa [...]. También los sentimientos pueden entorpecer o favorecer el aprendizaje. Saber despertar el interés, la confianza en uno mismo, la curiosidad, el sentido del deber, la solidaridad con otros, es una buena herramienta educativa» (Marina, 2011).

En conclusión, la libre selección tanto del tema de trabajo como del tutor es necesaria para vincular afectivamente al alumno con su proyecto pero, a su vez, esta vinculación no es suficiente para garantizar un TR exitoso. Para ello también es necesario ofrecer al alumno recursos pedagógicos que lo ayuden y orienten en su tarea. En este sentido, una unidad didáctica que trabaje la meta, estructura y metodología propias de un TR puede convertirse en una herramienta útil que vale la pena explotar.

**v. El ejemplo desde la materia de Filosofía.**

Ya se ha explicitado la utilidad de trabajar los TRs desde una unidad didáctica implementada en una asignatura de primero de bachillerato. Sin embargo, ¿qué materia sería la óptima para hacerlo? Debemos tener en cuenta que aquella asignatura encargada de llevar a cabo la propuesta debe cumplir dos requisitos: en primer lugar, cubrir y trabajar aquellas competencias que están sujetas a evaluación en la valoración de los TRs. En segundo lugar, no desatender sus propios contenidos y objetivos curriculares.

Mi propuesta desea implementar la unidad en la materia de Filosofía, dado que cumple con ambos requisitos. Además, presenta la ventaja adicional de que, habitualmente, los TRs no se enfocan hacia el estudio de la Filosofía – encontramos trabajos relacionados con las ciencias sociales, las ciencias naturales, las lenguas, etc. – y, así, nos permiten mostrar un campo de estudio poco explotado en este tipo de investigaciones. Asimismo, dado que en segundo de bachillerato se trata más la Historia de la Filosofía que la filosofía misma, un TR filosófico presenta también la ventaja de permitirles practicar filosofía desde una perspectiva que muchos de ellos no volverán a practicar al terminar el instituto.

Veamos, entonces, si la materia de Filosofía puede cumplir los dos requisitos solicitados:

En primer lugar, presento la rúbrica de evaluación de los TR que el centro Valinor me proporcionó durante mi estancia de prácticas. En ella se incluyen competencias tanto escritas como orales:

<b>RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS TR</b>	
<b>Competencias escritas</b>	
<b>1</b>	Exposición clara sobre las motivaciones para escoger el tema de la investigación.
<b>2</b>	Exposición clara sobre los objetivos a perseguir.
<b>3</b>	Correcta presentación del proceso de realización del trabajo.

4	Clara exposición de las partes integrantes del trabajo.
5	Correcta justificación de la parte experimental y del procedimiento o metodología.
6	Derivación clara de las conclusiones respecto a la exposición realizada.
7	Óptimo orden y jerarquía de la exposición.
8	Óptima capacidad comunicativa.
9	Calidad del material de apoyo.
<b>Competencias orales</b>	
10	Adecuación del registro.
11	Adecuación del léxico.
12	Discurso ligado correctamente con conectores.
13	Actitud comunicativa no verbal.
14	Óptimo volumen y velocidad de exposición.

Para que la materia de Filosofía se erija como la asignatura óptima, deberíamos encontrar, entre sus competencias, objetivos curriculares y contenidos comunes una vinculación directa los apartados de la rúbrica anterior. Por ello, me remito al currículum de Filosofía de primero de bachillerato para comprobar si tal correspondencia es posible. En dicho currículum, encontramos<sup>6</sup>:

<b>Competencias Filosofía, 1º bachillerato</b>	
<b>Competencias</b>	<b>Descripción</b>
<b>1: Competencia reflexiva, crítica, dialógica y</b>	Implica la toma de conciencia de la incertidumbre que envuelve el mundo del conocimiento, la habilidad para identificar problemas filosóficos y abordarlos de un modo filosófico, para relacionar los conocimientos en una concepción global del mundo y de las cosas, para aprender a pensar con orden y criterio y para exponer las opiniones propias, respetando a los demás y valorándolas si es

<sup>6</sup> Las subsiguientes tablas se han extraído del Currículum de bachillerato – Decreto 142/2008 - DOGC núm. 5183.

<b>argumentativa.</b>	adecuado como un modo de enriquecer la propia visión de la realidad.
<b>2: Competencia social y cívica</b>	Se refiere a la dimensión social de los comportamientos humanos, a saber vivir en una sociedad globalizada, ser comprensivo con los demás en un mundo donde los intercambios y la movilidad de las personas comportan contactos con gente de diversa condición física, mental y cultural, a disponer de formación en valores democráticos y ejercerlos de manera constante en la práctica.

<b>Objetivos Filosofía, 1º bachillerato</b>	
<b>1</b>	Identificar y apreciar el sentido de problemas filosóficos relativos al ser humano, la acción, la moral y la política, y usar con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión.
<b>2</b>	Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas que sugiere la materia, fundamentando adecuadamente las propias ideas y decisiones.
<b>3</b>	Argumentar de manera coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, y contrastarlo con otras posiciones y argumentaciones
<b>4</b>	Practicar el diálogo filosófico y valorarlo como un proceso de aproximación racional al conocimiento y de búsqueda, colectiva e individual, de respuestas a los problemas planteados
<b>5</b>	Analizar textos filosóficos, identificando los problemas que plantean y los argumentos y soluciones que proponen, considerando su coherencia interna y su contexto histórico
<b>6</b>	Usar procedimientos básicos para el trabajo intelectual autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la información, promoviendo el rigor intelectual y la originalidad en el planteamiento de los problemas
<b>7</b>	Situar al ser humano en la confluencia de la herencia biológica y cultural, y relacionar los conceptos de ser humano, persona y ciudadano.
<b>8</b>	Reconocer y valorar los componentes de libertad y moralidad de las acciones humanas
<b>9</b>	Adoptar una actitud de respeto ante las diferencias, y una actitud crítica ante cualquier tipo de discriminación social y su justificación
<b>10</b>	Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa con una verdadera igualdad de oportunidades
<b>11</b>	Consolidar y fundamentar teóricamente la competencia social y ciudadana ejercida en democracia

12	Desarrollar una conciencia cívica, crítica, autónoma y comprometida con la construcción de una sociedad democrática justa y equitativa, basada en el cumplimiento de los derechos humanos, la convivencia pacífica y la defensa de la naturaleza
----	--

<b>Contenidos del bloque común de Filosofía, 1º bachillerato<sup>7</sup></b>	
1	Obtención, procesamiento y análisis crítica de información
2	Expresión argumentada, oral y escrita, de ideas
3	Participación en espacios de reflexión e intercambio de información, búsqueda, contraste y expresión de ideas, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación
4	Participación en debates mediante la exposición razonada del propio pensamiento
5	Comentario de textos filosóficos o que susciten problemas filosóficos, usando con propiedad los términos y concepto
6	Racionalidad, empatía y respeto crítico ante los planteamientos ajenos, individuales y colectivos
7	Autonomía personal y sentido de la responsabilidad a la hora de tomar decisiones y actuar, asumiendo una visión crítica ante cualquier forma de injusticia y discriminación
8	Posición crítica ante los valores, normas y actitudes contrarias a los derechos humanos, la convivencia pacífica y la defensa de la naturaleza

Con todo este material podemos comprobar cómo, desde Filosofía de primero de bachiller, no sólo cubrimos los requisitos evaluativos de los TRs, sino que lo hacemos sin desatender las competencias, objetivos y contenidos comunes de la materia. Tal comprobación puede hacerse desde la tabla siguiente:

---

<sup>7</sup> Estos contenidos se corresponden con los contenidos procedimentales y actitudinales.

<b>Rúbrica evaluativa TR</b>	<b>Currículum Filosofía 1º Bachillerato</b>		
<b>Competencias orales y escritas</b>	<b>Competencias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos comunes</b>
1. Exposición clara del tema, objetivo, proceso de realización y partes integrantes del trabajo.	1. Competencia reflexiva, crítica, dialógica y argumentativa	1. Actitud crítica y reflexiva ante cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las propias ideas y decisiones.	1. Obtención, procesamiento y análisis crítica de información.
2. Correcta justificación de la parte experimental y metodología.		2. Argumentación coherente del propio pensamiento, de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.	2. Expresión argumentada, oral y escrita, de ideas.
3. Derivación clara de las conclusiones.		3. Diálogo como proceso de aproximación racional al conocimiento y búsqueda colectiva e individual de respuestas a problemas.	3. Participación en espacios de reflexión e intercambio de información, búsqueda, contraste y expresión de ideas.
4. Óptimo orden y jerarquía de la exposición.		4. Uso de procedimientos básicos para el trabajo intelectual autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis y evaluación crítica de la información, promoviendo el rigor intelectual y la originalidad.	4. Participación en debates mediante la exposición razonada del propio pensamiento
5. Calidad del material de apoyo.		5. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón.	5. Racionalidad, empatía y respeto crítico ante los planteamientos ajenos.
6. Adecuación del registro, léxico y uso de conectores.			
7. Óptimo volumen, velocidad y actitud comunicativa verbal y no verbal.			

Si nos fijamos en las competencias de Filosofía, la competencia reflexiva, crítica, dialógica y argumentativa atraviesa todos los puntos evaluativos de la rúbrica. Los referentes a competencias escritas se trabajan desde la competencia reflexiva, crítica y argumentativa, que implica la identificación de problemas, la relación de conceptos en una concepción global del mundo y de las cosas y el orden y criterio en el pensamiento.



Los referentes a la oralidad, también se trabajan desde dicha competencia, al referirse a la competencia dialógica e implicar la exposición de ideas propias, respetando y valorando la opinión de los demás.

En el caso de los objetivos propios de la asignatura, nos encontramos con cinco de ellos que concuerdan con nuestro TR, dos de manera directa y los otros tres de un modo más indirecto: en primer lugar, «usar procedimientos básicos para el trabajo intelectual autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis y evaluación crítica de la información, promoviendo el rigor intelectual y la originalidad en el planteamiento de los problemas» y «argumentar de manera coherente el propio pensamiento y contrastarlo con otras posiciones y argumentaciones» son competencias fundamentales que se deben desarrollar para cualquier trabajo de investigación, ya sea a nivel oral como escrito. En segundo lugar, si bien el currículum enfoca los tres subsiguientes objetivos hacia el estudio de la materia, fundamentar adecuadamente las propias ideas y decisiones, valorar el diálogo como proceso de aproximación racional al conocimiento y valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón son capacidades que, sin importar en qué ámbito específico se trabajen, son aplicables a múltiples ámbitos distintos – entre ellos, el del TR – y sus beneficios se extienden más allá de una asignatura concreta. Por ello, su enfoque hacia la Filosofía no merma su utilidad ni su concordancia con los TRs.

Por último, si analizamos los contenidos comunes de Filosofía de primero, encontramos que cinco de los ocho que contempla el currículum se ajustan a nuestras necesidades. De este modo, podemos implementar nuestra unidad didáctica ejemplar sin desatender los contenidos específicos que la materia debe cubrir. Y es que la obtención, procesamiento y análisis crítico de información, la expresión argumentada, la participación en espacios de reflexión, los debates, el intercambio de opinión y la racionalidad, empatía y respeto crítico ante los planteamientos ajenos son contenidos que garantizan un TR bien razonado, estructurado y justificado, con un material de apoyo de calidad y que trabajan la comunicación tanto a nivel verbal como no verbal.

Por ello, concluyo que la materia de Filosofía es la óptima candidata para implementar la unidad didáctica deseada, dado que cumple ampliamente los dos requisitos que solicitábamos al principio: cubre y trabaja aquellas competencias que están sujetas a evaluación en la valoración de los TRs, y lo hace sin desatender sus propias competencias, contenidos y objetivos curriculares.

## **B. Muestra de aplicación de la propuesta: Unidad didáctica de apoyo a los TR.**

La materia de Filosofía ya se ha erigido como la óptima candidata para implementar nuestra unidad didáctica. Queda, empero, determinar tanto el carácter general de dicha unidad como sus características específicas.

Como distinciones generales, la unidad debería, en primer lugar, tratar la problemática de la relación entre sujeto y objeto. Esto es así debido, ante todo, a que forma parte de los contenidos curriculares específicos de Filosofía de primero de bachiller. Específicamente, se relaciona con los tres contenidos del bloque «El saber filosófico<sup>8</sup>», a saber:

- Caracterización de la filosofía como actividad de conocimiento, distinta de la ciencia, la religión y el conocimiento ordinario.
- Reconocimiento y valoración de la racionalidad teórica y práctica de la filosofía en relación con el conocimiento, la verdad y los valores.
- Identificación y planteamiento de algunos problemas fundamentales de la filosofía y de sus principales soluciones, como cuestiones relativas a la realidad, el conocimiento, la verdad, el ser humano o su comportamiento.

En segundo lugar, y dado que los contenidos son amplios y requieren una delimitación, trazar tales límites alrededor de la causa de la disfunción que queremos solventar parece práctico. Y lo es dado que aprovechamos, mientras ofrecemos un contenido filosófico riguroso y determinado por el currículum, no sólo para arrojar luz sobre los problemas que los alumnos sufren y su posible solución, sino también para que interioricen y experimenten un nuevo modo de relacionarse con su TR y con el resto de objetos con los que interaccionan diariamente, ofreciendo una visión de la realidad distinta a la ofrecida por las ciencias, la religión o el conocimiento ordinario.

Para estructurar los contenidos según la forma de un trabajo de investigación, partiremos del problema siguiente: «¿puede aplicarse la ontología relacional al mundo clásico griego?». Este problema nos ofrece tres vías de trabajo indispensables en cualquier TR:

1. El problema: para afrontar el problema / tema de nuestra investigación, es indispensable que los alumnos investiguen tanto la ontología substancial como la ontología relacional y las pongan en discusión.
2. La metodología: dado que la metodología aplicada seguirá también la estela de la ontología relacional, comprobando si es posible aplicar sus esquemas a

---

<sup>8</sup> Estos contenidos son los correspondientes al Currículum de bachillerato – Decreto 142/2008 - DOGC núm. 5183.

nuestra hipótesis, los alumnos deberán cerciorarse de si esta metodología puede aplicarse a distintos ámbitos, y ver sus resultados.

3. La hipótesis: la hipótesis requiere un estudio del mundo clásico griego para comprobar si se pueden o no hallar esquemas relacionales en él. Como autor guía de esta investigación, los alumnos deberán trabajar la *Historia de la sexualidad* de Michel Foucault, concretamente, una selección de textos de los volúmenes dos y tres, donde se tratan los distintos tipos de relaciones y problemáticas que el mundo griego presenta.

De este modo, ofrecemos a los alumnos un tema de trabajo y un esquema que simulan los solicitados para su TR y, así, podemos ayudarles a identificar qué se les va a requerir y permitirles practicarlo en el contexto guiado del aula. Sin embargo, este tipo de estructuración nos obliga a plantear la unidad más como un proyecto que como una unidad clásica.

La estructura en forma de proyecto nos fuerza a encarar nuestro segundo requerimiento: las características específicas de la unidad. Así, deberemos tener en cuenta su temporización, estructura de trabajo y método de evaluación.

En primer lugar, esta unidad está pensada para incorporarse como la última del curso. Esto es así dado que es necesario que se inicie una vez los alumnos ya han escogido su propio tema de TR y tienen un tutor asignado. Si el tema del TR se escoge tras las vacaciones de navidad, y debe trabajarse entre el tercer trimestre de primero y el primero de segundo – aprovechando las vacaciones de verano para el trabajo individual –, la última unidad del año se sitúa perfectamente en medio de este *timing* y, además, permite que los alumnos se vayan a casa, en verano, con un plan concreto de trabajo que pueden aplicar a sus investigaciones. Además, presenta la ventaja añadida de no interrumpir ningún plan anual – al localizarlo al final – y de presentar a los alumnos una tarea nueva y estimulante, a unas alturas del curso donde el calor y la proximidad de las vacaciones hacen difícil retenerlos sentados y atentos en el aula.

En segundo lugar, para poder llevar a cabo el plan de trabajo es necesario disponer a los alumnos en tres grupos, cada uno encargándose de una de las vías de trabajo señaladas anteriormente. Tomando como muestra una clase-tipo con treinta alumnos, la disposición bien podría ser la siguiente:

Equipo nº1 - Problema		nº alumnos	Grupo experto: <u>Debate</u>
Grupo-trabajo 1	Ontología substancial	4	
Grupo-trabajo 2	Ontología relacional	4	

Equipo nº2 - Metodología		nº alumnos	Grupo experto: <u>Muestras</u>
Grupo-trabajo 1	Muestra 1	2	
Grupo-trabajo 2	Muestra 2	2	
Grupo-trabajo 3	Muestra 3	2	
Equipo nº3 – Hipótesis		nº alumnos	Grupo experto: <u>Lecturas</u>
Grupo-trabajo 1	Dietética	4	
Grupo-trabajo 2	Economía	4	
Grupo-trabajo 3	Cuerpo	4	
Grupo-trabajo 4	Mujer	4	

De este modo, el primer grupo se encargaría del problema, y su tarea consistiría en un debate entre un grupo que sostuviera la preeminencia de la ontología substancial y otro que defendiera su necesidad de cambio hacia una ontología relacional. La preparación misma del debate nos daría la información y herramientas necesarias para cubrir este apartado de nuestro ficticio TR. El segundo grupo se encargaría de probar la viabilidad de la metodología escogida, y para ello deberá confeccionar tres muestras de esquemas relacionales y exponerlos a la clase. Pueden utilizar cualquier tipo de recurso – fotografía, pintura, escultura, etc. – siempre que se logre el objetivo marcado. Por último, el tercer grupo se encargaría de trabajar los textos necesarios para nuestra hipótesis, y deberían leer y discutir el dossier de lecturas que el docente les entregará. Si nos fijamos detenidamente en la tabla, observaremos que existen, dentro de esta distinción, dos tipos de agrupación: en primer lugar, están los grupos-trabajo. Éstos se componen de dos o cuatro alumnos, y tienen una tarea específica a cumplir dentro de un grupo más amplio. El segundo tipo de agrupación son los grupos-experto, y agrupan a los distintos grupos-trabajo que se encargan de un tema común. La idea subyacente es que cada alumno trabaje primero con su grupo-trabajo y que, posteriormente, se reúna con su grupo-experto para poner en común lo descubierto. De este modo conseguimos que cada grupo-experto controle ampliamente los contenidos que debía trabajar y, a su vez, que se focalice en realizar varias tareas a la vez de un modo óptimo.

En tercer lugar, queda aclarar el tipo de evaluación: cada grupo-experto deberá presentar un producto final de su trabajo, que será evaluado mediante rúbricas por sus compañeros. Para ello, se establecerán jurados que valorarán, bajo la supervisión del

profesor, los distintos aspectos a los que su tarea debía atender<sup>9</sup>. Tras las evaluaciones de los tres grupos, se calendarizará una última sesión para la puesta en común y las conclusiones globales de la unidad. Esta sesión debería emplearse, asimismo, para poner en diálogo las tres vías de trabajo explotadas y comprobar si pueden emplearse como tres de los capítulos fundamentales de un proyecto de investigación, en cuyo caso debe discutirse qué queda por hacer y cómo encararíamos las posibles futuras secciones del TR.

Por último, sólo queda mencionar la imperiosa necesidad de que el docente haya comprobado previamente no sólo la viabilidad del proyecto sino también la pertinencia del autor clave escogido. En el caso que nos atañe, se ha escogido a Michel Foucault porque en su *Historia de la sexualidad* trabaja una relación entre el hombre griego y sus principales preocupaciones – entre las que hemos escogido su relación con el cuerpo y con las mujeres – teniendo en cuenta la relación que el sujeto establece con ellos. Así, no trata tanto los objetos que son fruto de preocupación como cómo el individuo, mediante su trato con ellos, se transforma y determina a sí mismo: la acción, y no el estudio pasivo, es el objeto preeminente de su investigación. Así, cuerpo y matrimonio se constituyen como dos campos a cuyo través el ser se da como poderse y deberse ser pensado por medio de unas prácticas relacionales que difieren dependiendo de si el actuar del sujeto está más centrado en las *aphrodisia* como uso de los placeres, la *chresis* como modo adecuado de conducirse en el obrar o la *enkrateia*, como forma activa de dominio.

La importancia del cambio de perspectiva que hace Foucault, de la clásica atención a la interdicción a la problematización por medio de las «artes de la existencia» lo constituye como un autor óptimo para trabajar nuestra hipótesis. Al dibujar un sujeto que no se encuentra en algo quieto e inmutable, sino que depende del justo enfoque y dominio de los modos de conducirse, concuerda perfectamente tanto con el problema que planteamos como con la metodología que queremos aplicar. Por último, debe tenerse en cuenta que la lectura de los capítulos escogidos es clara y sencilla, repleta de ejemplos y con un lenguaje próximo y accesible para alumnos de primero de bachiller.

Por ello, y sin más dilación, damos por finalizada la justificación y determinación de la unidad, para pasar ahora su explicación detallada y su secuencia didáctica. Ésta tarea se lleva a cabo mediante las subsiguientes tablas, que deben leerse acompañadas del siguiente sub-apartado, en donde se explicitan los materiales necesarios para llevar a cabo la unidad; materiales que, además, aclaran cualquier duda que todavía pudiera quedar acerca del funcionamiento de la unidad:

---

<sup>9</sup> Tanto las rúbricas de evaluación como los métodos de formación del jurado se encuentran explicitados en el siguiente sub-apartado: «Materiales básicos de la unidad didáctica».

UNIDAD DIDÁCTICA <sup>10</sup>				
Grupo clase	Duración	Período	Curso escolar	Profesor
«X»	10 horas	Última unidad del 3º trimestre.	1º Bachillerato	«X»
Área / Materia	Título de la unidad			
Filosofía	«Taller de TR: ¿Puede aplicarse la ontología relacional al mundo clásico griego?»			
Objetivos de aprendizaje	Competencias básicas	Contenidos <sup>11</sup>	Criterios de evaluación	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Actitud crítica y reflexiva ante cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las propias ideas y decisiones.</li> <li>Argumentación coherente del propio pensamiento, de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.</li> <li>Diálogo como proceso de aproximación racional al conocimiento y búsqueda colectiva e individual de respuestas a problemas.</li> <li>Uso de procedimientos básicos para el trabajo intelectual autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis y evaluación crítica de la información, promoviendo el rigor intelectual y la originalidad.</li> <li>Valorar la capacidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Competencia reflexiva, crítica, dialógica y argumentativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Obtención, procesamiento y análisis crítica de información.</li> <li>Expresión argumentada, oral y escrita, de ideas.</li> <li>Participación en espacios de reflexión e intercambio de información, búsqueda, contraste y expresión de ideas.</li> <li>Participación en debates mediante la exposición razonada del propio pensamiento.</li> <li>Racionalidad, empatía y</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Reconocer la especificidad del problema filosófico de la ontología relacional.</li> <li>Uso y valoración del diálogo como herramienta filosófica.</li> <li>Argumentar de un modo razonado y estructurado.</li> <li>Obtención y crítica de información a partir de textos filosóficos.</li> </ol>	
	<p style="text-align: center;"><b>Conexiones con otras materias</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><u>Ámbito de lenguas:</u> comprensión y producción de discursos orales y escritos. Participación en interacciones orales.</li> <li><u>Ámbito de ciencias sociales:</u> comprensión y valoración del ser humano en su</li> </ol>			

<sup>10</sup> No se incluye aquí ningún apartado relativo a la Atención a la diversidad. Todos aquellos aspectos referentes a Planes individualizados y Necesidades especiales deben incorporarse teniendo en cuenta cada grupo-clase. Por ello, queda a la atención de cada docente moldear esta unidad a sus necesidades específicas.

<sup>11</sup> Incluye los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

normativa y transformadora de la razón.	interacción con el mundo	respeto crítico ante los planteamientos ajenos.	
---	--------------------------	---	--

### METODOLOGÍA Y SECUENCIA DIDÁCTICA

Sesión	Descripción de las actividades	Materiales / Recursos	Org. Social	Tiempo	Actividades Evaluación
1	<u>Presentación de la unidad:</u> explicación de la problemática existente entre ontología relacional y ontología substancial.	Texto introductorio y PWP explicativo	Grupo-clase	60'	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Presentación del proyecto:</u> «Taller de TR: ¿Puede aplicarse la ontología relacional al mundo clásico griego?».</li> <li>• <u>Explicación del método de trabajo y objetivos específicos:</u> los grupos-trabajo y los grupos-experto.</li> </ul>	Guías de trabajo, dosieres de lectura y rúbricas de evaluación	Grupo-clase	60'	
3	<u>Trabajo autónomo:</u> división de los grupos-experto en grupos-trabajo y estructuración y repartición de tareas.	Sala de ordenadores / audiovisuales y biblioteca	1. Grupo-experto	60'	
4	Trabajo autónomo		2. Grupo-trabajo		
5	Trabajo autónomo		Grupo-trabajo	60'	
6	<u>Puesta en común y valoración del trabajo grupo-trabajo en grupo-experto:</u> modificaciones		Grupo-experto	60'	
7	<u>Puesta en común:</u> elaboración del		Grupo-	60'	

	producto final		experto		
8	<u>Muestra de los productos finales:</u> debate (equipo nº1) y muestras metodología (equipo nº2)	Proyector / pizarra electrónica	Grupo-clase	60'	Rúbrica debate y rúbrica muestras.
9	<u>Muestra de los productos finales:</u> conclusiones grupo de lectura (equipo nº3)		Grupo-clase	60'	Rúbrica exposiciones.
10	<u>Cierre de proyecto:</u> conclusiones finales y puesta en común. ¿Pueden nuestras conclusiones estructurarse como un trabajo de investigación?		Grupo-clase	60'	



## CONCLUSIONES.

A lo largo de esta investigación he intentado mostrar cómo no es posible relacionar a un alumno cualquiera con un tema de investigación despersonalizado. Los problemas de falta de motivación, aprendizaje poco significativo y mala organización y calidad del producto final se derivan de una comprensión ontológico-substancial de la relación alumno-TR.

Mediante la reconducción de esta relación a unos esquemas ontológico-relacionales, se ha intentado devolver el carácter único y determinado tanto al alumno como a su trabajo, de modo que, permitiendo una relación personal y presente entre ellos, pudiéramos volver a forjar los lazos dañados. Esta reparación bien puede solventar algunas de las deficiencias detectadas a lo largo del primer capítulo, pero no resuelve aquellos problemas que se derivan de un insuficiente desarrollo y acompañamiento del trabajo por parte del tutor. Buena parte de los problemas de redacción y exposición del TR se deben a que los docentes exigimos a los alumnos el manejo óptimo de unas competencias que no hemos enseñado ni trabajado lo suficiente. Por ello, mi propuesta se dirige a trabajar estas competencias desde una unidad didáctica que les sirva de ejemplo, apoyo y terreno de prácticas. La ontología relacional debía erigirse no sólo como metodología a aplicar sino también como tema a discutir, de modo que no sólo los alumnos entendieran conceptualmente cuál era el error que daba lugar a las disfunciones que sufrían, sino que también la experimentaran y fueran capaces de *saberse* y *sentirse* en la relación que establecen con su investigación.

Si bien las actividades propuestas para la unidad pueden variar y adaptarse a los distintos grupos-clase y a aquello que se ha trabajado previamente durante el año, ya sea desde la materia de Filosofía ya sea de un modo transversal, no debería perderse el espíritu de experimentación y comprensión afectiva que esta propuesta intenta desprender. Sólo desde el reconocimiento mutuo entre investigador y objeto podemos enseñar cómo aprender teniendo en cuenta aquello que ya sabemos, aquello que necesitamos y aquello que deseamos conocer.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Boullosa, P. (2014). *El ejemplo como herramienta educativa*. [Última consulta: 25.05.2017]. Recuperado de: <http://www.aztecatrece.com/ec-pablo-boullosa/videos/capitulos/ecpablo-boullosa-el-ejemplo-como-herramienta-educativa/210052>
- Boullosa, P. (2014). *El método Marina y la piedra filosofal*. [Vídeo]. [Última consulta: 25.05.2017]. Recuperado de: <http://www.pabloboullosa.net/el-meacutetodo-marina-y-la-piedra-filosofal.html>
- Davini, M<sup>a</sup> C. (2008). *Métodos de enseñanza: andamios para la acción*. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, pp. 75-162. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. 2, El uso de los placeres*. (17<sup>a</sup> ed.). Mexico: Siglo XXI editores. Título original: *Histoire de la sexualité 2: l'usage des plaisirs*. Traducción de Martí Soler.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad.3. La inquietud de sí*. (17<sup>a</sup> ed.) Madrid: Siglo XXI editores. Título original: *Histoire de la sexualité 3: le souci de soi*. (1984). Traducción de Tomás Segovia.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad*. En *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, pp. 19-47. Barcelona: Octaedro.
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo* (3<sup>a</sup> ed.). Madrid: Trotta. Título original: *Sein und zeit*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera C.
- Jiménez Rodríguez, J. (2009). *El efecto Mateo: un concepto psicológico*. En *Papeles del Psicólogo*, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 145-154.
- Marina, J.A. (2011). *El kit de herramientas*. [Vídeo]. [Última consulta: 25.05.2017]. Recuperado de: <http://www.joseantoniomarina.net/articulo/el-kit-de-herramientas/>
- Martínez-Celorio, X. (2015). *El dilema de hoy: educar para rankings o aprender por proyectos*. [Última consulta: 25.05.2017]. Recuperado de: [http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/dilema-educar-rankings-aprender-proyectos\\_0\\_386361826.html](http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/dilema-educar-rankings-aprender-proyectos_0_386361826.html)
- Martínez-Celorio, X. (2015). *El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas*. [Última consulta: 25.05.2017]. Recuperado de: [http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas\\_0\\_365014602.html](http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas_0_365014602.html)
- Miras, M. (1993). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. En C. Coll; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. *El constructivismo en el aula*, pp. 47-63. Barcelona: Graó.
- Nancy, J-L. (2003). *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena libros. Título original: *L'oubli de la philosophie*. Traducción de Pablo Perera Velamazán.
- Nancy, J-L. (2007). *Ego sum*. Barcelona: Anthropos. Título original: *Ego sum*. Traducción de Juan Carlos Moreno Romo.
- Nancy, J-L. (2014). *¿Un sujeto?*. Avellaneda: Ediciones La Cebra. Traducción de L. Felipe Alarcón.
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.