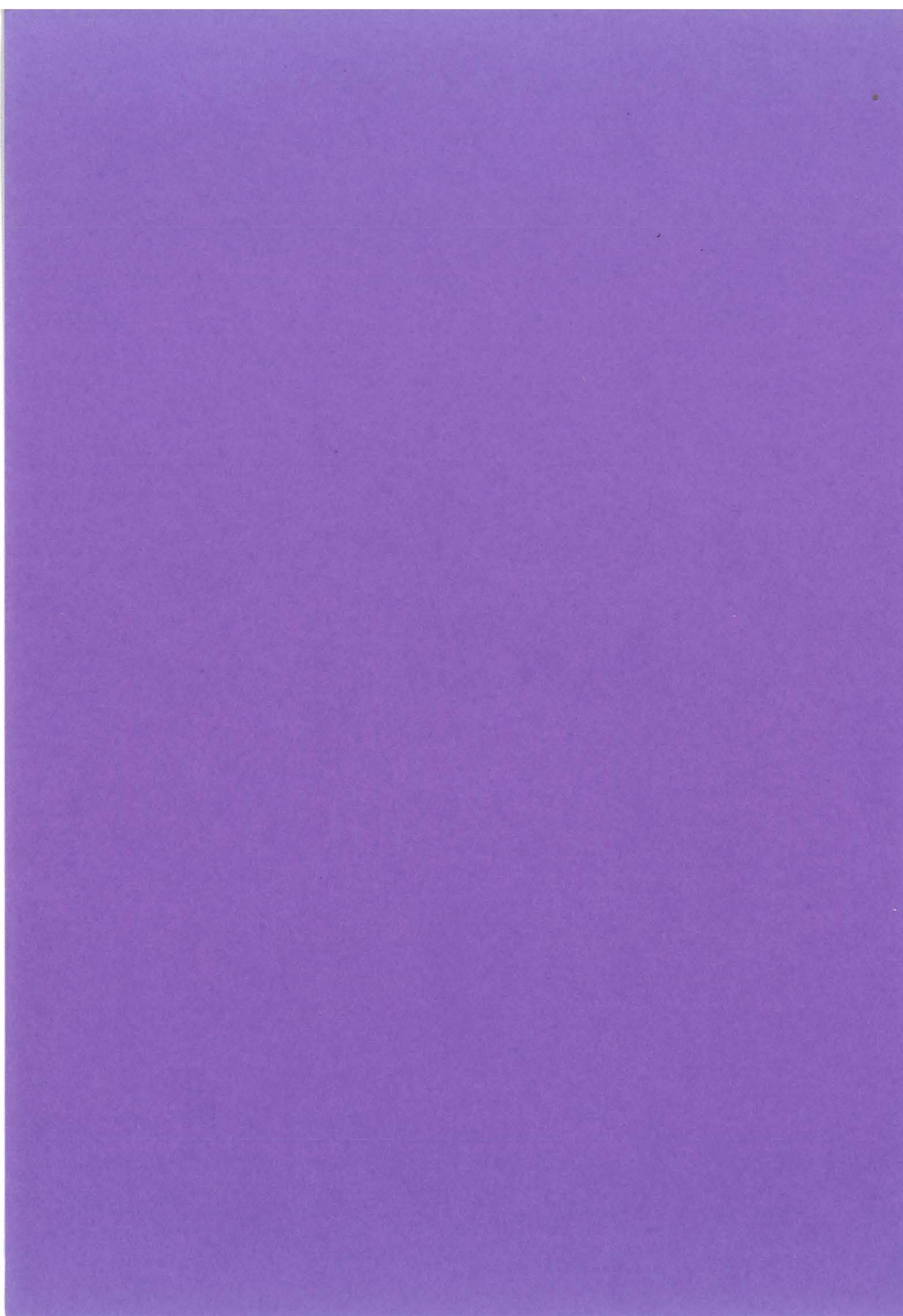




CAP
CERTIFICAT D'APTITUD
PEDAGÒGICA

Filosofia





CAP
CERTIFICAT D'APTITUD
PEDAGÒGICA

Filosofia

INTRODUCCIÓ. La formació inicial del professorat.....	5
I FILOSOFIA I DIDÀCTICA.....	7
Bibliografia de referència.....	11
Xarxa filosòfica.....	13
2.1. Centres especialitzats.....	15
2.2. Enciclopèdies i diccionaris.....	17
2.3. Filosofia en general.....	18
2.4. Història de la Filosofia.....	22
2.5. Ètica.....	27
2.6. Lògica.....	30
Lectures recomenades.....	43
II. MARC CURRICULAR.....	51
1. Estructura del Sistema Educatiu.....	55
2. Consideracions inicials.....	57
3. Esquema del disseny curricular.....	58
4. Objectius generals d'etapa.....	59
5. Primer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea.....	59
6. Components del primer nivell de concreció d'una àrea.....	60
7. Segon nivell de concreció del disseny curricular d'un àrea: desenvolupament de continguts organització modular.....	62
8. Tercer nivell de concreció d'una àrea o disciplina. Programació.....	66
9. Referències normatives de l'ESO i el Batxillerat.....	69
10. L'ensenyament secundari obligatori (ESO).....	70
11. El batxillerat.....	72
12. Matèries de l'àrea de filosofia al batxillerat. Primer nivell de concreció: Matèries comuns:	
13.1. Filosofia I. Els grans temes de la filosofia	80
13.2. Filosofia II. Elements d'Història de la filosofia.....	81
14. Matèries optatives tipificades:	
14.3. Lògica i metodologia.....	87
14.4. Estètica.....	93
14.5. Psicologia.....	99
14.6. Sociologia.....	109
15. Glossari de termes.....	115
16. Bibliografia de referència.....	123

III. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ. ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA	125
1. La unitat didàctica com a proposta pràctica de treball a l'aula.....	129
1.1. Apunts sobre la programació.....	129
1.2. Crèdits i unitats didàctiques.....	129
1.3. Esquema general d'una seqüència didàctica.....	131
2. Fonaments pedagògics de l'ensenyament amb unitats didàctiques.....	131
2.1. Teoria constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.....	131
2.2. Fases d'una seqüència didàctica.....	132
2.3. Elements d'una unitat didàctica.....	133
3. L'unitat didàctica com a procés.....	135
4. L'elaboració d'unitats didàctiques, oportunitat de reflexió sobre la pràctica.....	135
5. Bibliografia de referència.....	136
IV. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS.....	137
1. Los materiales curriculares.....	139
1.1. Clasificación.....	139
1.2. Tipos.....	139
1.3. Criterios para el análisis, selección y evaluación.....	140
2. Técnicas y procedimientos de trabajo intelectual en la clase de Filosofía.....	141
2.1. Técnicas.....	141
2.2. Procedimientos.....	142
3. Actividades específicas.....	143
3.1. Vocabulario.....	143
3.2. La formación de conceptos.....	144
3.3. Los mapas conceptuales.....	145
3.4. Posters.....	146
3.5. Técnicas de dinámica de grupos.....	146
3.6. Dramatización de conceptos.....	148
3.7. Dilemas.....	148
3.8. Itinerarios y visitas.....	148
3.9. Fichero y hemeroteca.....	148
3.10 Confección de una Revista de Filosofía.....	149
4. El libro de texto.....	149
1. Características.....	149
2. Críticas al libro de texto.....	150
3. Criterios didácticos para analizar un libro de texto.....	150
4. Criterios a tener en cuenta en la selección de un libro de texto.....	151
5. Alternativas al "Manual de Filosofía".....	151
5.1. Antologías de Textos filosóficos.....	151
5.2. Dossieres.....	152
5.3. Los apuntes.....	152
5.4. Cuaderno-diario de clase.....	152

5.5. Biblioteca básica.....	153
6. Las nuevas tecnologías.....	153
6.1. Informática.....	154
6.3. El vídeo.....	154
6.3. Telecomunicación.....	155
6.4. Relación de otros medios técnicos y audiovisuales.....	155
7. Uso del cine en la enseñanza de la Historia de la Filosofía.....	155
8. Bibliografía de referencia.....	157
Anexo 1. El comentario de textos filosóficos.....	159
V. LA EVALUACIÓN.....	171
1. Orientaciones para la evaluación. Para qué evaluar.....	173
2. Evaluación del proceso de aprendizaje.....	173
2.1. Qué evaluar.....	173
2.2. Cuándo evaluar.....	175
2.3. Cómo evaluar.....	175
3. Evaluación del proceso de enseñanza.....	177
3.1. Qué evaluar.....	178
3.2. Cómo evaluar.....	179
3.3. Cuándo evaluar.....	180
4. Evaluación adaptaciones y promoción.....	181
5. Vocabulario de referencia.....	182
6. Bibliografía.....	185
ANEX 1. EDUCACION PARA LA CIUDADANIA.....	187
ANEX 2. EDUCACIO PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA.....	101

INTRODUCCIÓ.

La formació inicial del professorat.

Fins que es desenvolupi el nou *Decret 16692/95 de 20 d'octubre (BOE 9-9-95)* que regula el nou *títol d'especialització didàctica*, l'actual *ordre vigent de 8 de juliol de 1971, article 73 (BOE 12-VIII-1971)* sobre les activitats docents dels ICEs (Instituts de Ciències de l'Educació), estableix l'obligatorietat d'aquests departaments d'impartir els cursos del CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica) per als universitaris que s'incorporin a la docència. Les activitats d'aquests cursos comprenen dos cicles: a) Cicle teòric, l'estudi dels fonaments i principis generals de l'educació necessaris per a la tasca docent (aspectes psicopedagògics, legislació i organització escolar, didàctica específica de l'assignatura); b) Cicle pràctic, l'exercici de pràctiques docents en els centres assignats pels ICEs.

Totes aquestes activitats tenen com a objectiu prioritari conèixer la problemàtica de l'ensenyament i, malgrat les possibles limitacions, demostrar la capacitat de l'alumne, futur docent, per a resoldre les diverses situacions pedagògiques i organitzatives, que en qualsevol moment se li podran plantejar com a professor. Teoria i pràctica han d'ésser doncs els instruments necessaris per a afrontar la situació real dels centres, no només des del punt de vista pedagògic (la classe), sinó també d'organització (Departament/Seminari).

No obstant, aquest objectiu s'ha diluït en l'obtenció del títol, la utilitat del qual, és gairebé exclusivament un requisit per a accedir a la funció pública docent i no per a la formació inicial del professorat. No es tracta ara d'analitzar les múltiples raons que han distorsionat l'objectiu inicial, però sí que es fa necessari un debat seriós sobre la formació inicial del professorat que accedeix a la docència. Es precis que el futur professor, a més de la preparació científica adquirida a la universitat, adquireixi una formació bàsica i vàlida per a exercir com a professor.

Els materials que hem recollit pretenen, doncs, ajudar a definir quina ha d'ésser la funció que el futur professor de filosofia ha d'acomplir en el disseny curricular i proposar els canals necessaris per a la seva execució. Es tracta, en definitiva, d'aportar uns objectius, un material de treball i una metodologia que serveixi de guia per a la tasca docent del futur professor. Només una formació permanent, tant del futur professorat com de l'actual, pot permetre evitar el risc d'una interacció didàctica dèbilment planificada, d'unes activitats escolares monòtones o d'una participació del l'alumnat escassa o absent. Si bé és molt important per al professor l'actualització curricular dels coneixements de la matèria que imparteix encara ho és més la seva actualització didàctica.

La proposta, per tant, d'un material que ajudi als professors i als Departaments o Seminaris didàctics a confeccionar els punts bàsics de la tasca docent (situació actual de la didàctica de la Filosofia; reflexió conjunta sobre *el que, com i quan ensenyar*; anàlisi d'algunes metodologies al us; estratègies i recursos didàctics; avaluació; experiències, etc.), semblava indispensable per al desenvolupament d'unes pràctiques docents a les quals es podria aplicar i contrastar. Aquest material didàctic, no obstant, no té cap pretensió ni pot ésser un material *definitiu* sinó només una recopilació actualitzada (i actualitzable) de la qual servir-se.

José M. Gutiérrez
Coordinador del CAP

I. FILOSOFIA I DIDÀCTICA

I. FILOSOFIA I DIDÀCTICA

1. Bibliografia de referència
2. Xarxa filosòfica
 - 2.1. Webs de Filosofia
 - 2.2. Enciclopèdies de Filosofia
 - 2.3. Pàgines de Filosofia
 - 2.4. Història de la Filosofia
 - 2.5. Pàgines d'Ètica
3. Lectures recomenades

I. FILOSOFIA I DIDÀCTICA

1. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA¹

- ACTES de la I Trobada de Professors de Filosofia davant la Reforma de l'Ensenyament Secundari. ICE Universitat Barcelona. Ed. PPU, 1986.
- ACTAS del XIV Congrés valencià de Filosofia. Societat de Filosofia del país valencià. 2002.
- ADORNO, TH.W. *¿Para qué aún la filosofía?*, en Intervenciones. Nueve modelos de crítica. Caracas. Monte Ávila. 1969.
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1948.
- BERGES, M. "La filosofía ¿una nueva programación o un nuevo talante? por un nuevo discurso filosófico". En M.BERGES y otros (Coord.): *Aspectos didácticos de la Filosofía*. 3. Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1994, pp.9-45
- BIANCHI DE ZIZZIAS, E. *La didáctica de la filosofía*. Buenos Aires, CINA, 1982.
- BUENO, G., *Papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid, Ciencia Nueva, 1970.
- BUENO G. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo. Pentalfa. 1995.
- CASADO, A. "El papel de la formación filosófica en la formación del profesorado". *I Seminario de Pensamiento Crítico y Educación*. Barcelona, 21, 22 y 23 de setiembre. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. 1994.
- CIFUENTES, L. y GUTIÉRREZ, J.M. (Coord.). *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. ICE/Horsori. 1997.
- COMPTE-SPONVILLE, A. *Invitación a la Filosofía*. Barcelona. Paidós, 2002
- CRUZ, M. *La tarea de pensar*. Tusquets Editores. Barcelona. 204
- CHÂTELET, F. *La filosofía de los profesores*. Trad. de Ignacio R. de Solís, Madrid, Ed. Fundamentos, 1971.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Ed. Paidós, 1989.
- DOMÍNGUEZ, M.L., y ORIO DE MIGUEL, B., *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid, Ed. M.E.C, 1985.
- ESCAÑO, J. i GIL, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona. Ed. ICE-Horsori. 1992
- ESCANDELL, J.J., BAIGORRI, J.A. y BLÁZQUEZ, E. "La Filosofía en el nuevo Bachillerato". *Paideia*, (1994), 27, pp.367-382.
- ERCDAS, F.E. *Didactica e Formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma. Ed. Armando Editore, 1991.
- GALLO, S. y KOHAN, W.O. (compiladores). *Filosofía no ensino médio*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.
- GARCÍA MORIYON, F. "La filosofía y su enseñanza". *Paideia*, (1995), 29-30 pp.148-163.
- "La enseñanza de la filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos". *Paideia*, nº 9-10, octubre-diciembre, 1990, pp.29-42
- GARCÍA RAFFI, X., HERNÁNDEZ DOBÓN F.J. *Manual Bibliogràfic per a l'ensenyament de la filosofia*. Valencia. Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. 1990.
- GIRARDI, G., *Insegnare filosofia o insegnare a filosofar*, en "Orientamenti Pedagogici, VII, pp.517-529, 1960.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1996.

¹ Una bibliografía muy completa sobre la enseñanza, el aprendizaje y el estudio de la Filosofía, ha sido publicado en OBIOLS, G. y RABOSSI, E. (comps). *La Filosofía y el filósofo. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993

Una edición posterior de esta misma bibliografía puede consultarse también en la siguiente dirección de Internet: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/obiols-1.htm>

- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. Prólogo, IV: "Lo que se requiere para el estudio filosófico". Trad. W.Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1966, págs. 39 a 48.
- IZUZQUIZA, I., *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Ed. Anaya, 1982.
- Guía para el estudio de la Filosofía. Barcelona, Ed. Anthropos, 1984.
- JOSÉ, E.T. (comp.) *Propuestas para enseñar a filosofar*. Salta, Universidad Nacional de Salta, 1999.
- JOSÉ, E.T. *Textos y pretextos para filosofar*. Buenos Aires, Biblos, 1999.
- KOHL, W. (Comp.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York. Ed. Routledge, 1995.
- LIPMAN, M. "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud". *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Congreso Filosofía y Juventud. Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.7-12
- MARTENS, E. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: E., *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.
- "La didáctica de la filosofía en Europa" *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Congreso Filosofía y Juventud. Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.12-18
- MARTÍ, E Y ONRUBIA, J (Coord.) i altres. *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona. Ed. ICE -Horsori. 1997
- MONDOLFO, R. "Didáctica de la filosofía" en *Problemas de cultura y educación*. Buenos Aires, Hachette, 1952.
- MONGIN, O. "Consideraciones francesas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza media" *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*. Congreso Filosofía y Juventud. Año III, nº 3, Madrid 1985, pp.19-29
- NEVES VICENTE, J. "Cuestiones epistemológicas. Apuntes para una didáctica de la Filosofía". *Revista Filosófica de Coimbra*, 6. Coimbra. 1994.
- Didáctica da Filosofia*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras. Coimbra, 1998, pp. 13-71
- OBIOLS, G.A. y FRASSINETI DE GALLO, M, *La enseñanza filosófica en la escuela*. Buenos Aires, A-Z, 1991
- OBIOLS, G. y RABOSSI, E. (comp.). *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires., Novedades Educativas, 2000.
- PAUL, R.W. *Critical thinking*. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma
- PIZARRO, F., *Aprender a razonar*, Madrid, Ed. Alhambra, 1986.
- PUIG, J.M. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona. Ed. ICE-Horsori, 1995.
- RABOSSI, EDUARDO A. "Enseñar filosofía y aprender a filosofar" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (comps). *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas en su enseñanza*. SOFIA-UNAM, México, 1987.
- REVENGA ORTEGA, A. *Fundamentación de una relación intrínseca y recíprocamente constitutiva de la Filosofía y Didáctica en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. 1998-
- RUSSELL, B. "Filosofía para legos" en *Ensayos impopulares*. México, Hermes, 1952, págs. 33 a 47.
- SACRISTAN, M., *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona, Ed. Nova Terra, 1968.
- SALAZAR BONDY, A. *Didáctica de la filosofía*. Lima, Editorial Universo, 1968. Editada también en Internet en formato PDF:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/Salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/portada.htm
- SCALERA, V. *Insegnare filosofia per unità didattiche*. Un modello operativo. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1992.

- SALMERÓN, F.. *Enseñanza y filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, 1991.
- SANTIUSTE V. y GÓMEZ DE VELASCO, F., *Didáctica de la filosofía. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. México. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. 1997.
- SARTRE, J.P. "Sur l'enseignement de la philosophie" (entretien) en *Cahiers Philosophiques*, Nro. 6, Paris,
- TEJEDOR CAMPOMANES, C., *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*, Madrid, Ed. SM, 1984.
- Didáctica de la filosofía. Aprender filosofía, aprender a filosofar*. Ed. SM, Madrid, 1992.
- TOZZI, M. "Contribution a l'elaboration d'une diactique de l'apprentissage du philosophe". *Revue Française de Pédagogie*, 103. Montpellier. 1993. Pp. 19-32.
- TROMBINO, M. *Elementi di didattica teorica della filosofia*. Bologna, Calderini, 1998.
- Elementi di didattica empirica della filosofia*. Bologna, Calderini, 2000

Publicaciones periódicas que integran apartados sobre didáctica de la Filosofía.

Existen muchas revistas según los diferentes países, con diversas orientaciones y campos temáticos, dedicadas al pensamiento filosófico, si bien es cierto que existen muy pocas dedicadas monográficamente a la *didáctica* de la Filosofía. No obstante, en los últimos años se ha dado un cierto renacimiento en este campo.

- *Revue de l'Enseignement Philosophique*. Paris. Bulletin de L' Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public. (Se publica desde 1950 a razón de seis números por año).
- *Revue de l'enseignement de la philosophie au Quebec*. Trois Rivières, Quebec, Canada.
- *Philosopher. Revue de l'enseignement de la philosophie au Quebec*. Quebec, Canada. (Se publica desde 1985 a razón de dos números por año y reemplaza a la "Revue de l'enseignement de la philosophie au Quebec").
- *Teaching Philosophy*. Es una publicación de la Bowling Green State University, Ohio, USA. Se publica desde 1975 a razón de cuatro números por año.
- *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Upper Montclair, New Jersey, USA. (Es una publicación cuatrimestral del Institute for the Advancement of Philosophy for Children)
- *Aprender a pensar*. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Crianças. Madrid, Ediciones de la Torre. (Se publica desde 1990 a razón de cinco números por año).
- *Revista de Filosofía y de Didáctica de la filosofía*. Madrid. Publicación de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (SEPFI). Se publicó entre 1982 y 1989.
- *Paideia*. Publicación trimestral de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía. Madrid. Se publica como boletín desde 1982 y desde 1989 reemplaza a la "Revista de filosofía y de didáctica de la filosofía".
- *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*. Schroedel Schubulchverlag GmbH, Hannover Hildesheimer Strasse 202-206, D-3000. Hannover 81. Alemania.
- *Rivista de Storia della Filosofia*. Milano, Italia. Contiene una sección fija: "La filosofía nella scuola e nell'università".
- *Enrahonar. Quaderns de Filosofia. Fulls de didàctica de la Filosofia*. Departament de Filosofia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- *DIALOGOS en filosofía, ciencias sociales y educación*. Boletín Informativo de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI). Buenos Aires. Se publican dos números por año, aproximadamente, desde 1994.
- *Revista de Bachillerato*. Dirección General de Enseñanzas Medias, M.EC., Madrid. (Ha dejado de editarse).

Filosofía para niños.

- AA. VV. "¿Niños filósofos?" en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Julio-Agosto de 1992, Nro. 205.
- BERRÍOS, M. y KOHAN, W. *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*. México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.
- BOSCH, E. "Filosofía para niños". En *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, núm. 205, pp.57-59.
- DE PUIG, I. "Filosofía 6/18 o Enseñar a pensar". En revista Guix, núm. 163.
- GARCIA MORIYON, F., *Filosofía para niños una propuesta sólida y coherente*. En *Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, 5 (1987), pp.37-80.
- KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (compiladores). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires., Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, 1997.
- LIPMAN, M., *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones La Torre. 1997.
- "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud". En *Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, 3 (1985), pp. 7-11.
 - "El papel de la filosofía en la educación del pensar". En *Diálogo filosófico*, 9 (1987) pp.344-354.
- LIPMAN, M. y otros, *Programa filosofía para niños*. (Novelas y manuales para el profesor: *Investigación filosófica. Investigación ética, etc.*) Madrid, Ed. La Torre, 1988 (También traducción catalana. Barcelona. Eumo.)
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. Y OSCANYAN, F.O. *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- MATTHEWS, G., *El niño y la filosofía*, México, Ed. FCE, 1983.
- ROZITCHNER, ALEJANDRO. *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
- SAMPER, J.L. (1992)9 "El papel del profesor en la clase de filosofía 6/18." En *Butlletí de Filosofia 6/18* 9 1992, pp.10-11.
- TURIEL E.; ENESCO, I; LINAZA, J., *Cómo piensan y actúan los niños en el mundo social*, Madrid. Alianza Editorial, 1984.

Psicología del aprendizaje desde el punto de vista constructivista.

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D., y HANESIAN, H. *Psicología educativa*. México. Trilla. 1983.
- CASANOVA, M.A. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla. 2000
- COLL, C. *Psicología y currículum*. Barcelona. Paidós/MEC. 1988. Barcelona. Laia. 1989.
- COLL, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. 1993.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza Editorial. 3 vols.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC. 1988.
- ESCUADERO, J.M. (Coord.) i altres. *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona, Ed. ICE-Horsori. 1997.
- GAGNÉ, E.D. *La psicología cognitiva de la instrucción*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1991.
- PIAGET, J. *Psicología del niño*. Madrid. Morata. 1969.
- KEMMIS, S. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata. Ketele, 1998.
- NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*, Madrid. Alianza Editorial- 1982.
- VIGOTSKY, J. V. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1979.
- Monográfico «Reforma y currículum» en *Cuadernos de Pedagogía* (1989), n1 168.
- Monográfico "Construir el aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía* (1991), n1 188.

2. RED FILOSÓFICA

2.1. Centros y guías especializados.

- Centro Telemático de Filosofía. Guías y directorios de Filosofía

<http://blues.uab.es/filosofia/centretelematic.html>

Web de Filosofía de la Universitat Autònoma de Barcelona, Agrupa por menús muy accesibles gran número de recursos de filosofía: webs generales, filósofos y escuelas, webs temáticas, páginas personales de filosofía, guías, enciclopedias. Las valoraciones y recomendaciones que incorpora ayudan a afinar la propia búsqueda.

Idioma: catalán, castellano.

En esta página hay un enlace a

<http://www.monografias.com/trabajos/filosofia/filosofia.shtml>

Texto esquemático en castellano de José González en el que se repasa la historia de la filosofía desde los presocráticos hasta Habermas. Tiene la estructura de un tema de las oposiciones españolas de acceso a la enseñanza secundaria. Si no se quiere leer en línea, se puede transferir como archivo comprimido ZIP. *En español.*

- Cibernous

<http://www.cibernous.com/>

Cuenta con un listado de autores y temas pertenecientes a diferentes etapas de historia de la filosofía. Recoge también un diccionario de términos, mapas sinópticos, un curso de lógica de enunciados y de predicados, y foros de debate.

Idioma: castellano

- Die Philosophie-Seiten

<http://www.philo.de/Philosophie-Seiten/>

Desde Heidelberg. El mejor listado de recursos en alemán, a cargo de Dieter Köhler. Es autor también de la sección alemana de filosofía de la "Virtual Library". Excelente para los recursos alemanes.

Idioma: alemán e inglés.

- EpistemeLinks.com

<http://www.epistemelinks.com/welcome.htm>

Interesante guía, editado por Thomas Ryan, que incluye centenares de enlaces a sitios de Internet con recursos filosóficos. Es especialmente interesante en los apartados sobre Listas de discusión, Grupos de noticias y sobre Cursos y Seminarios. Incluye también una tienda de libros y material audiovisual. Se pueden hacer búsquedas internas.

Idioma: inglés.

- Eix@mple Web. Filosofia

<http://www.geocities.com/perpinya/filosof0.html>

Portal que abre pluralidad de cuestiones de filosofía e historia de la filosofía, Recursos, diccionarios, citas, temas, artículos, textos originales de filósofos, corrientes de pensamiento.

Idioma: Catalán

- Guide to Philosophy on the Internet

<http://www.earlham.edu/~peters/philinks.htm>

Peter Suber, desde el Departamento de Filosofía de l'Earlham College, Richmond, Indiana, recoge un excelente índice filosófico de diferentes países, gran número de filósofos, índices temáticos, asociaciones y sociedades de filosofía, revistas, textos electrónicos, listados de cursos, bibliografía, e incluso una bolsa de trabajo.

Idioma: inglés.

- **Idea Sapiens. IS**
<http://www.ideasapiens.com/>
 Iniciativa de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona para crear un espacio en la red especializado en la información sobre los filósofos y la filosofía de la edad contemporánea (especialmente los siglos XX y XXI).
 Idioma: castellano

- **Il Giardino dei Pensieri**
<http://www.ilgiardinodeipensieri.com/>
 Página dedicada a la didáctica de la Filosofía. Contiene una importante bibliografía sobre la enseñanza, el aprendizaje y el estudio de la filosofía. También es interesante el apartado sobre la enseñanza de la filosofía en España, Portugal y Latinoamérica.
 Idioma: italiano

- **Philosophy in Cyberspace**
<http://www-personal.monash.edu.au/~dev/phil/>
 Lleva el subtítulo «a comprehensive guide to philosophy resources on the net». Es una página personal en la cual se indican gran número de recursos organizados en diferentes ramas filosóficas como estética, ética y bioética, política, lógica, historia de la filosofía. También textos electrónicos, grupos de debate, asociaciones, etc.
 Hecha desde Monash, Australia. Es muy completa y está muy actualizada.
 Idioma: inglés.

- **Philosophy around the Web**
http://users.ox.ac.uk/~worc0337/phil_index.html
 Desde Oxford, Inglaterra, a cargo de Peter J. King. Un lugar con muchas secciones dedicadas a organizar los recursos filosóficos de Internet. Dispone de un buen índice para orientarse.
 Idioma: inglés.

- **Proyecto Filosofía en español**
<http://www.filosofia.org/>
 Página elaborada desde la universidad de Oviedo. Ofrece un espacio de información e investigación sobre la filosofía en español, con textos digitalizados. Incluye un diccionario de materialismo dialéctico. Lugar centrado en un nivel académico universitario y de investigación, válido también para secundaria.
 Idioma: castellano.

- **Risorse filosofiche in rete**
<http://www.dif.unige.it/risorse/index.htm>
 Índice temático de recursos, y enlaces a fuentes en línea.
 Idioma: Italiano e inglés.

- **Ressources philosophiques**
<http://www.bu.edu/wcp/index.html>
 Página elaborada por Josette Lanteigne desde Montréal, Canadá. Es una de las guías francófilas más completa.
 Idioma: francés.

- **The Paideia Project On-Line**
<http://www.cam.org/~lanteign/>
 Contiene los textos electrónicos de las 800 conferencias presentadas al Vigésimo Congreso Mundial de la Filosofía, celebrado en 1998. El archivo está publicado en la web de la Universidad de Boston, Massachusetts (EEAA).
 Idioma: inglés y algunos en castellano.

- TPM online: The Philosophers' Magazine
<http://www.philosophers.co.uk>
 Página de Filosofía que recoge numerosos textos electrónicos, actividades interactivas, juegos sobre temática filosófica, artículos, buscador interno por temas y por palabras claves.
 Idioma: inglés.

2.2. Enciclopedias y diccionarios.

- Diccionario filosófico del Proyecto Filosofía en español
<http://www.filosofia.org/filomat/pcero.htm>
 Desde la Universidad de Oviedo (1999), Pelayo García Sierra presenta este diccionario filosófico, revisado por Gustavo Bueno.
 Idioma: castellano.
- Diccionario de citas
<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/4045/cit/citacio0.html>
 Recoge frases célebres de grandes autores, literatos y filósofos.
- Diccionario filosófico
<http://www.filosofia.org/filomat/pcero.htm>
 Desde la Universidad de Oviedo (1999), Pelayo García Sierra presenta este diccionario filosófico "Manual de materialismo filosófico", revisado por Gustavo Bueno.
 Idioma: castellano.
- Dictionary of the Philosophy of Mind
<http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/dictindex.html>
 Listado de palabras con su significado.
 Idioma: inglés.
- Dizionario di didattica della filosofia
<http://www.filosofiamo.com/>
 Interesante diccionario que incluye toda una serie de términos y materiales relacionados con la investigación en los diversos ámbitos de la didáctica de la filosofía..
 Idioma: italiano y castellano.
- Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche
<http://www.emsf.rai.it/>
 Es un espacio que incluye entrevistas-lecciones de historiadores de la filosofía, psicólogos, sociólogos, antropólogos, físicos, cosmólogos, biólogos, médicos, matemáticos, economistas, teólogos: textos de las emisiones radiofónicas y televisivas, programación de radio y TV de dichos programas; biblioteca de documentos; entrevistas a pensadores publicadas en periódicos y revistas. Ha sido creado por la RAI (Radiotelevisión Italiana) en colaboración con el Istituto Italiano per gli Studi Filosofici e con l'Istituto della Enciclopedia Italiana.
 Idioma: Italiano.
- Foldop 3.0
<http://www.swif.it/foldop/>
 Diccionario de filosofía on-line del SWIF
 Idioma: Inglés e italiano.

- Glosario de conceptos filosóficos
<http://www.filosofia.net/materiales/rec/glosario.htm>
 Glosario perteneciente a la revista *Cuaderno de Materiales, Filosofía y Ciencias Humanas* de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.
<http://www.filosofia.net/materiales/rec/sxx.htm>
 Incluye también un Diccionario de pensadores del siglo XX
 Idioma: castellano.
- Dictionary of Philosophical Terms and Names
 Philosophy pages from Garth Kemerling
<http://www.philosophypages.com/>
 Recoge un muy interesante y completo diccionario de filosofía. Ofrece también una historia de la filosofía occidental y muy buenos enlaces con otras páginas de filosofía.
 Idioma: inglés.
- Meta-Encyclopedia of Philosophy
<http://www.ditext.com/encyc/frame.htm>
 Incluye Dagobert D. Runes, *Dictionary of Philosophy, 1942*. También se establecen enlaces a diversos diccionarios y enciclopedias de filosofía.
 Idioma: inglés.
- The Internet Encyclopedia of Philosophy
<http://www.utm.edu/research/iep/>
 Una enciclopedia editada por James Fieser de la Universidad de Tennessee que contiene una cronología de la historia de la filosofía occidental, una colección de textos de filosofía, un amplio glosario de palabras y temas, un acceso a páginas dedicadas a determinados filósofos.
 Idioma: inglés.
- The Stanford Encyclopedia of Philosophy
<http://plato.stanford.edu>
 Una enciclopedia que incluye información sobre diversos filósofos, corrientes de pensamiento y conceptos concretos. Editada por Edward N. Zalta de la Stanford University del EUA.
 Idioma: inglés.

2.3. Filosofía en general

- Arvo Net
<http://www.arvo.net/includes/mapasitio.php?IdSec=397&Op=Exp>
 La asociación Arvo, patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura recoge una serie de artículos muy diversos sobre introducción a la filosofía, historia de la filosofía, el hombre, el conocimiento, dios, la educación, el ser, los valores, el materialismo, estética, psicología, ética y bioética. También ofrece cursos de filosofía.
 Idioma: castellano.
- Ciencia, tecnología y sociedad
<http://roble.pntic.mec.es/~jgomez10>
 Página elaborada por Jesús Gómez Sahún sobre el nacimiento y naturaleza del pensamiento técnico-científico y su relación con la sociedad. Incluye una historia de la ciencia y de la técnica.
 Idioma: castellano

- El Búho Rojo
<http://www.buhorojo.de/>
 La Universidad de San Marcos de Sucre (Perú), recoge en esta página un proyecto de filosofía aplicada, cafés filosóficos, filosofía para niños y diversos enlaces con otras páginas de filosofía.
 Idioma: castellano.

- El portal de filosofía de Extremadura.
<http://perso.wanadoo.es/conchaves/>
 Página personal de la profesora Concepción Chávez profesora del I.E.S. "Vegas Bajas", de Montijo (Badajoz). Contiene cuestionarios sobre textos o películas propuestas para "Ética", "Filosofía" y "Ciencia, Tecnología y Sociedad", una guía para elaborar disertaciones filosóficas y las normas para desarrollar trabajos monográficos.
 Idioma: castellano

- Euroaventura.
<http://www.educalia.org/edu2/intro/educalia2.htm?lang=s&ancla=temas>
 Programa patrocinado por la Fundación "La Caixa", que ofrece un conjunto de recursos educativos sobre la Unión Europea. En el apartado de filosofía, José M. Gutiérrez, presenta una serie de documentos y fichas de trabajo para la reflexión filosófica en torno al pensamiento sobre Europa de Aristóteles, Erasmo de Rotterdam, Kant, Husserl, Ortega y Gasset, Gadamer, G. Bueno, E. Marin y R. G. Darendorf
 Idioma: catalán, castellano, euskera y gallego.

- Eix@mples Web
<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/4045/indexf0.html>
 Web interdisciplinar que incluye Filosofía, recursos, temas. Marx Nietzsche
 Un diccionario de citacions. Frases celebres de grandes autores, literatos, filósofos, personajes. También sobre arte, Música, Lingüística y un Diccionario de Proverbios Catalanes.
 Idioma: catalán

- Filoètica
<http://www.xtec.es/~asarsane/index.htm>
 Página A. Sarsanedas con material filosófico y ético para la reflexión. La autora invita a la reflexión ética y filosófica a través de diversos materiales: textos filosóficos, canciones, juegos de rol, dilemas.
 Idioma: catalán

- Filòpolis
<http://www.xtec.es/~lvalmaj/index.htm>
 Página de Ll. Valmajó dedicada principalmente a la ética y filosofía para "los no iniciados". El autor recrea de forma lúdica e interactiva una ciudad con espacios como: paseo, plaza o ágora, barrio nuevo, estadio, mercado. El autor expone temas, presenta filósofos y abre debates y cuestiones en torno a la ética y la filosofía. Contiene enlaces diversos.
 Idioma: catalán y castellano.

- Filosofía
<http://usuarios.lycos.es/javierborrego/index.htm>
 Página de Javier Borrego enfocada a las asignaturas de Ética y Filosofía I y II, que reúne apuntes de temas, trabajos realizados por el autor y enlaces de interés.
 Idioma: castellano

- Filosofía
<http://clientes.vianetworks.es/empresas/lua911/html/index.html>
 Interesante página de Francisco Conde, profesor de Filosofía del IB "O Pazo" en Barallobre-Fene (A Coruña). Contiene textos de Platón, sección "*Textos*". También hay apuntes de Filosofía, en el "*Área de descarga*", "*El Mundo de Sofía*", "*Lógica*" y "*Teorías éticas*" y ejercicios diversos.
 Contiene enlaces de interés
 Idioma: castellano.
- Filosofía
<http://acacia.pntic.mec.es/~falvar4/>
 Página de Javier Álvarez Peón, profesor en el I.E.S. "Gil y Carrasco" de Ponferrada (León), que contiene breves apuntes sobre Historia de la Filosofía (Filosofía presocrática, Sócrates, Aristóteles, ética estoica, cristianismo y filosofía, Descartes y Kant, y algunos enlaces de interés.
 Idioma: castellano
- Filosofía. Bachillerato
<http://perso.wanadoo.es/jupin/filosofia/index.html>
 Julián Pindado ofrece una serie de recursos para las clases de Filosofía de 1º y 2º de bachillerato, psicología y sociología, y toda una serie de enlaces a otras web de Filosofía.
 Idioma: castellano.
- Filosofía Interactiva:
<http://www.geocities.com/Athens/Delphi/9247/filosofia.html>
 Tal como señala su subtítulo este sitio pretende entregar tanto cursos de formación filosófica como recursos de filosofía, ética y psicología disponibles en la Web para el estudio de esta disciplina
 Idioma: castellano
- Grup Embolic
<http://www.grupembolic.com/Default.htm>
 Página de profesores de filosofía del país valenciano que ofrece publicaciones, cursos y proyectos relacionados con la enseñanza de la filosofía. Interesante su propuesta de "Cinema i Filosofia".
 Idioma: castellano.
- La caverna de Platón
<http://www.lacavernadeplaton.com>
 Lugar de encuentro para personas interesadas en la filosofía, especialmente para profesores y alumnos de secundaria. Incluye artículos, reseñas y críticas de libros, espacios participativos...
 Idioma: castellano.
- La Ciencia es divertida
<http://ciencianet.com>
 Página centrada en cuestiones de la ciencia que incluye anécdotas, curiosidades, experimentos, textos, citas, chistes, exámenes, enlaces etc.
 Idioma: castellano.
- Lafacu.com: apuntes de Filosofía
<http://www.lafacu.com/apuntes/filosofia/default.htm>
 Apuntes de filosofía organizados temáticamente y por autores. Similar a una enciclopedia. Accesible a cualquier nivel. Idioma: castellano

- Materiales para la reflexión y el debate
<http://platea.pntic.mec.es/~macruz>
 M.A.Cruz de la Universidad de Barcelona, destaca diversas aportaciones sobre pensamiento utópico, psicoanálisis y filosofía, el problema mente-cuerpo, el origen del ser humano. Contiene también enlaces con webs de psicología.
 Idioma: castellano.
- Página de enlaces de Filosofía
<http://usuarios.lycos.es/javierborrego/index.htm>
 Página realizada por Javier Borrego, enfocada a las asignaturas de Ética y Filosofía I y II. Reúne apuntes de temas, trabajos realizados por el autor y enlaces de interés.
 Idioma: castellano.
- Philosophie: des ressources pour l'enseignement
<http://membres.lycos.fr/styx/>
 Recursos para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato francés.
 Idioma: francés
- Realitat més enllà de l'aparença
<http://www.arrakis.es/~aristos/realitat/>
 Página del Antoni Albert sobre temas de filosofía y psicología en el bachillerato.
 Idioma: catalán
- Recursos de Filosofía
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/intro.html>
 Página personal del profesor de filosofía, Francisco Conde, con un extenso listado de webs de filosofía. Incluye, también, contenidos sobre temas de filosofía.
 Idioma: castellano.
- Sida. SABER. AYUDA.
<http://www.educalia.org/edu2/intro/educalia2.htm?lang=s&ancla=temas>
 Programa patrocinado por la Fundación "La Caixa", que ofrece un conjunto de recursos educativos sobre el SIDA, en su vertiente científica, histórica ética. José M. Gutiérrez ofrece toda una serie de documentos y fichas de trabajo desde la perspectiva ética y social para la reflexión sobre el tema
 Idioma: catalán, castellano, euskera y gallego.
- Sucedani. Fulletó filosòfic
<http://members.es.tripod.de/sucedani/web.htm>
 Folletín creativo, libre y filosófico. Trata diversas cuestiones que guardan relación con temas filosóficos sobre las civilizaciones, el progreso, la democracia.
 Idioma: catalán.
- Xarxa filosòfica
<http://www.geocities.com/Athens/Agora/2979/xarxa.htm>
 Página personal de Àngels Baldó que recoge gran número de recursos, desde buscadores especializados a lugares de interés para estudiantes de filosofía, pasando por un buen listado de filósofos. Acceso a la sección de la Filosofía de la Enciclopedia Británica. También, documentos sobre la enseñanza de la filosofía, acceso a chats de filosofía.
 Idioma: catalán y castellano.

- Valis
<http://usuarios.lycos.es/valis2/>
 Portal de filosofía en español: foros de discusión, artículos, enlaces, etc., elaborado por Ariel Fazio.
 Idioma: castellano.
- **Links diversos**
- Enlaces interesantes
<http://www.filosaber.com/Enlaces/Enlaces.htm>
 Página que contiene diferentes enlaces a web de filosofía.
 Idioma: castellano
- Exámenes de selectividad en Cataluña
http://www10.gencat.net/dursi/ca/un/pau_examens_logse.htm
 Idioma: catalán

2.4. Historia de la Filosofía

- Cuadernos de materiales de filosofía y ciencias humanas
<http://www.filosofia.net/materiales/recursos.htm>
 Portal de filosofía que recoge textos completos de diversos autores, un diccionario de pensadores del siglo XX y una breve historia de la filosofía griega.
 Idioma: castellano.
- Filosofía y pensament
<http://alcoberro.info/>
 Web del profesor de filosofía de l'UdG Ramon Alcoberro i Pericay en ella se puede consultar el pensamiento de algunos filósofos importantes de la historia de la filosofía y de la actualidad filosófica.
 Idioma: catalán
- Historia de la filosofía
http://www.inicia.es/de/diego_reina/
 Diego Reina ofrece una interesante galería de personajes y selección de textos de filosofía antigua, moderna i contemporánea. Contiene ejercicios y pruebas de selectividad.
 Idioma: castellano.
- Historia de la Filosofía (COU)
<http://www.educa.rcanaria.es/usr/ibjoa/Filos/menu.html>
 Materiales educativos elaborados por José María Fouce, centrados en la historia de la filosofía. Incluye temas desde los orígenes de la Filosofía hasta la Filosofía contemporánea, con textos para comentar.
 Idioma: castellano.
- Historia de la Filosofía. Bachillerato
<http://iris.cnice.mecd.es/filosofia>
 Javier Álvarez presenta en esta página diversos temas del programa de la materia Historia de la filosofía: presocráticos, Sócrates, aforismos y poemas.
 Idioma: castellano.

- Idea Sapiens
<http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/>
 Espacio especializado en información sobre los filósofos y las filosofías de la edad contemporánea, especialmente, siglos XX y XXI.
 Idioma: castellano.
- La Realitat més enllà de l'Aparença
<http://www.arrakis.es/~aristos/realitat>
 Elementos de historia del pensamiento científico en relación con la historia de los cambios de los conceptos.
 Idioma: catalán.
- PIM. Philosophie, Informatique, Mathématiques
<http://www.peccatte.net>
 Página centrada en cuestiones de filosofía de la ciencia e historia del pensamiento. Aborda temas tales como el problema de la demarcación, la postmodernidad y las ciencia. Incluye traducciones al francés de filósofos anglosajones.
 Idioma: francés.
- **Historia de la Filosofía Antigua**
- Cibernous
<http://www.cibernous.com/autores/index.html>
 Incluye diversos pensadores de la filosofía griega y helenística.
 Idioma: castellano
- El Rincón de Sócrates
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/rincon.html>
 Francisco Conde, profesor del IES "O Pazo" de Barallobre-Fene (La Coruña), ofrece una serie de textos de obras de algunos filósofos. También puede consultarse su "Página de filosofía" que comprende temas y ejercicios diversos sobre filosofía, "El mundo de Sofía", lógica y teorías éticas:
<http://clientes.vianetworks.es/empresas/lu911/html/index.html>
 Idioma: castellano.
- Esquemas sobre los presocráticos.
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/Bachi2/Presocraticos/ApuntesPresocraticos/Presenta.html>
 Ofrece una serie de apuntes de los principales pensadores presocráticos
 Idioma: castellano.
- Arvo Net
<http://www.arvo.net/includes/mapasitio.php?IdSec=809&Op=Exp>
 La asociación Arvo Net, patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrece una serie de artículos sobre el eleatismo, Heráclito de Efeso, la metafísica de Parménides, Parménides, antropología en el pensamiento de la Grecia clásica, Epicuro, hedonismo, Sócrates, Platón. Aristóteles
 Idioma: castellano.

○ Historia de la Filosofía Medieval

■ Arvo Net

<http://www.arvo.net/includes/mapasitio.php?IdSec=809&Op=Exp>

La asociación Arvo Net, patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrece una serie de artículos sobre San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Maimonides, Duns Escoto, Ockham

Idioma: castellano.

■ Augustine of Hippo

<http://ccat.sas.upenn.edu/jod/augustine.html>

El profesor J.J.O'Donnell, profesor de la Universidad de Pensylvania, presenta esta sobre la vida y obras de San Agustín.

Idioma: inglés

■ Cibernous

<http://www.cibernous.com/autores/index.html>

Incluye diversos pensadores de la filosofía medieval

Idioma: castellano.

■ Société Internationale pour l'Étude de la Philosophie Médiévale

<http://www.isp.ucl.ac.be/>

Sociedad creada en 1958 para promover los estudios de filosofía medieval. Pertenece al Institut supérieur de philosophie de la Université catholique de Louvaine.

Idioma: alemán, castellano, francés, inglés e italiano.

○ Historia de la Filosofía Moderna

■ Arvo Net

<http://www.arvo.net/includes/mapasitio.php?IdSec=809&Op=Exp>

La asociación Arvo Net, patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrece una serie de artículos sobre Nicolas de Cusa, Malebranche, Descartes, Spinoza, Pascal, empirismo, ilustración, Kant, pragmatismo, idealismo, Schopenhauer, Nietzsche, Marx, Husserl, existencialismo ateo. Heidegger, Freud, Fromm, Gadamer.

Idioma: castellano

■ Cibernous

<http://www.cibernous.com/autores/index.html>

Se incluye diversos pensadores de la filosofía siglo XVII y de la Ilustración.

Idioma: castellano

■ Descartes

<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/Bachi2/Descartes/Apuntes%20Descartes/despreap.html>

Página dedicada a Descartes que recoge una serie de actividades didácticas relacionadas con la filosofía de Descartes, que tienen como base explicaciones y textos relacionados con el Discurso del Método y las Meditaciones Metafísicas.

Idioma: castellano

■ Hume Society

<http://www.humesociety.org/>

Asociación internacional que centra sus estudios en el pensamiento y obras de Hume.

Idioma: inglés

- Hume
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/Hume/pretrata.html>
 Apuntes sobre el Tratado de la naturaleza humana de Hume, con diversos links a diferentes textos del Tratado.
 Idioma: castellano.
- Kant
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/kantpre/kant.html>
 Se ofrecen comentarios, textos y mapas conceptuales relacionados con el Prólogo a la segunda edición de la Crítica de la razón pura de Kant. También se presentan una serie de apuntes y textos sobre la moral kantiana, apuntes, vida y cuestionarios sobre Kant.
 Idioma: castellano
- Leibniz Society of North America
<http://philosophy2.ucsd.edu/~rutherford/Leibniz/leibsoc.htm>
 Dedicada al estudio de la obra y el pensamiento de Gottfried Wilhelm
 Idioma: inglés
- The Hegel Society of America
<http://www.hegel.org/>
 Asociación americana promueve el estudio de la filosofía de Hegel y el hegelianismo.
 Idioma: inglés.
- **Historia de la Filosofía Contemporánea**
 - Arvo Net
<http://www.arvo.net/includes/seccion.php?IdSec=837>
 La asociación Arvo Net, patrocinada por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrece artículos sobre la filosofía en la segunda mitad del siglo XX y la filosofía postmoderna
 Idioma: castellano.
 - Associazione Internazionale Studi e Ricerche F. Nietzsche
<http://www.geocities.com/Athens/3221/>
 Asociación centrada en el estudio del pensamiento y obras de Nietzsche.
 Idioma: italiano.
 - Bertrand Russell Society
<http://www.users.drew.edu/~jlenz/brs.html>
 De la Universidad de Plymouth. Centra sus estudios en la vida, obra y escritos de Bertrand Russell.
 Idioma: inglés
 - Center for Advanced Research in Phenomenology (CARP) (En inglés)
<http://www.phenomenologycenter.org/>
 Página principal de este Centro fenomenológico relacionado con la *Florida Atlantic University*. Está muy actualizado y mantiene un excelente servicio de noticias y eventos relacionados con el mundo de los estudios fenomenológicos. Dispone de una Collective Multidisciplinary Bibliography of the Phenomenological Movement y de un International Registry of Phenomenologists.
 Idioma: inglés.
 - Cibernous
<http://www.cibernous.com/autores/index.html>
 Incluye diversos pensadores de la filosofía del siglo XIX, siglo XX y siglo XXI.
 Idioma: castellano

- European Society of Analytic Philosophy (ESAP)
<http://www.dif.unige.it/esap/>
 Con sede en la Universidad de Ginebra. Dedicada al estudio de la filosofía y los filósofos analíticos europeos.
 Idioma: inglés

- Filosofía española
<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/spain/bolado/cap5-8.htm>
 Gerardo Bolado ofrece "Última Filosofía moral en España" en *Transición y recepción. La filosofía española en el último tercio del siglo XX*. Santander: Sociedad Menéndez Pelayo / Centro Asociado a la UNED en Cantabria, 2001.
 Idioma: castellano

- Gabriel Marcel Society
<http://www.lemoyne.edu/gms/>
 Página del Lemoine Collage de los jesuitas de Siracuse, EE.UU., está dedicada al estudio de la vida y obra de Gabriel Marcel.
 Idioma: inglés.

- Idea Sapiens. IS
<http://www.ideasapiens.com/>
 Espacio especializado en información sobre los filósofos y las filosofías de la edad contemporánea (especialmente, siglos XX y XXI).
 Idioma: castellano.

- Nietzsche
<http://www.interbook.net/empresas/lu911/html/filoniet.html>
 Se exponen algunas obras de Nietzsche, el pensamiento, biografía, imágenes, cronología de las obras, lugares principales en su vida, enlaces a otros filósofos como Descartes, Locke, Hume, Kant.
 Idioma: castellano.

- North American Sartre Society
<http://condor.stcloudstate.edu/~phil/nass/home.html>
 Se dedica al estudio de la obra y el pensamiento de Jean-Paul Sartre.
 Idioma: inglés

- Páginas personales
<http://www.nietzscheana.com.ar/>
http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/
<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/>
 Páginas de Horacio Potel que incluye textos, fotos, comentarios, bibliografía, cronología y links en castellano sobre F. Nietzsche, M.Heidegger y J.Derrida

- Philosophy Pages
<http://www.philosophypages.com/ph/heid.htm>
 Ofrece páginas dedicadas a los siguientes pensadores: M. Heidegger
 Simone de Beauvoir W.O.Quine Gilbert Ryle J.L.Austin G.Bergmann J.Dewey
 Ch.S.Peirce J.P.Sartre L.Witgenstein M.Heidegger W.James C.Mackinnon G.Emore
 B.Russell M.Wollstonecraft.
 Idioma: inglés.

- Società Italiana di Filosofia Analitica (SIFA)
<http://sifa.unige.it/>
 Asociación centrada en la filosofía analítica y en el estudio de algunos pensadores clásicos como Frege, Moore, Russell e Wittgenstein.
 Idioma: italiano.
- Terra - filósofos
<http://buscador.terra.com.ar/ciencias/filosofia/filosofos/>
 Enlaces con diversos filósofos y sus obras.
 Idioma: castellano.
- The International Center of Phenomenological Research
<http://www.hiw.kuleuven.ac.be/eng/>
 Hoy en día, este centro se identifica con The Husserl-Archives Leuven. Forma parte del *Hoger Instituut voor Wijsbegeerte* de la Katholieke Universiteit te Leuven. Teóricamente, trabaja con el Centre d'Études Phénoménologiques de la Université Catholique de Louvain en Louvain-la-Neuve (es decir, la versión francesa)
 Idioma: inglés y flamenco.
- William James Society
http://www.pragmatism.org/societies/william_james.htm
 Dedicada al estudio de la vida y obra de William James.
 Idioma: inglés.

2.5. Ética

- Applied Ethics Resources on WWW
<http://www.ethics.ubc.ca/resources>
 Esta página de "Centre for Applied Ethics" ofrece, ordenado en categorías, recursos sobre ética aplicada: salud, medio ambiente, negocios, tecnología...
 Idioma: inglés
- Cinema i tractament dels valors
<http://www.xtec.es/~jmeyal/cinema.htm>
 Ofrece las siguientes películas con temas para el debate: "Senderos de Gloria" Stanley Kubric; "Algunos hombres buenos" Rob Reiner; "La misión" Roland Joffé; "La muerte y la doncella" R. Polansky; "El corredor de la muerte" T. Maetcalfe; "Gattaca" A. Niccol. Todas ellas tienen enlaces en inglés.
 Idioma: catalán
- Cuentos de todo el mundo
<http://www.xtec.es/recursos/cultura/contes/arreu/index.htm>
 Una relación de cuentos de diferentes ámbitos culturales que puede dar pie a actividades y reflexiones de orden ético.
 Idioma: catalán.
- Derechos humanos
<http://www.xtec.es/~aguiul/socials/drets.htm>
 Una página básica para adentrarse en el ámbito de los derechos humanos. Incluye pluralidad de documentos; estudios sobre determinados derechos; recursos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad; links a gran número de ONGs.
 Idioma: catalán.

- Derechos Humans Rights.
Información sobre la promoción y el respeto de los derechos humanos a cargo del Equipo Nizkor
Idioma: inglés y castellano.
- Ecología
www.ecologistes.net
Página sobre ecología y medioambiente. Incluye campañas, noticias, boletines informativos, campañas, enlaces de interés
Idioma: catalán.
- El tratamiento de los valores morales
<http://www.xtec.es/~jmeyal/index.htm>
Página de J. Meya, que ofrece recursos educativos de ética, con propuestas de trabajo, relación de películas para presentar temas de debates y una sección donde se recogen noticias de diarios para plantear dilemas morales en clase.
Idioma: catalán.
- Educar en la diferencia
<http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>
Sección de la Web del PIE (Programa Informático de Enseñanza de Cataluña) donde se presentan recursos para fomentar el respeto por las diferencias culturales.
Idioma: catalán
- Ética de situaciones .
<http://www.xtec.es/~csarrate/>
"Ètica de situacions, llegint teatre a classes d'ètica" es una página personal de Carlos Sarrate donde expone una experiencia de lectura de obras de teatro de Sartre. Haciendo de Sócrates, el profesor estimula el diálogo sobre los temas escogidos.
Idioma: catalán.
- Ethics Update
<http://ethics.sandiego.edu/>
Desde la Universidad de San Diego (EE.UU.) Lawrence M.Hinman presenta un espacio con recursos sobre ética: textos, presentaciones gráficas y grupos de noticias
Idioma: inglés.
- Institute for GlobalEthic
<http://www.globalethics.org/default.html>.
Los miembros de este Instituto pertenecen principalmente en Canadá, USA y Reino Unido. Esta web recoge diversos recursos sobre ética: textos, presentaciones gráficas y grupos de noticias. Cuenta además con ejercicios y actividades para aplicar en las aulas.
Idioma: inglés.
- PEVA Programa de Educación en Valores
<http://www.ub.es/iceev/peva.htm>
El Programa de Educación en Valores (PEVA) es una iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona que pretende potenciar la investigación y la formación del profesorado en educación en valores. Se estructura en diferentes áreas que atienden: La formación de formadores ,la organización de actividades para sensibilizar y difundir la educación en valores, la promoción de grupos de trabajo con la finalidad de contribuir al progreso de la educación en valores y su difusión. Idioma: castellano, catalán, inglés.

- Tecnoética
www.tecnoetica.com
 La Fundación EPSON y el Instituto de Tecnoética presentan seminarios y conferencias en colaboración con diversas instituciones docentes, relacionados con la ética aplicada a las nuevas tecnologías
 Idioma: Catalán, castellano, inglés y portugués
- The Ethics Connection
<http://www.scu.edu/SCU/Centers/Ethics/homepage.shtml>
 El "Markkula Center for Applied Ethics" de la Santa Clara University, California, ofrece un buen número de interesantes contenidos tales como el análisis de diferentes dilemas lógicos, el desarrollo de cuestiones éticas, programas sobre ética y salud, política social, tecnología y ética, ética y negocios, educación ética.
 Idioma: inglés.
- **Bioética:**
 - Bioética.org
<http://www.bioetica.org/index.htm>
 Versión electrónica de "Cuadernos de Bioética", dirigida la Dra. Teodora Zamudio con el subtítulo *Bioética en América*, que incluye pluralidad informativa sobre el tema de la bioética: documentos, comités de ética, legislación, etc.
 Idioma: castellano.
 - Bioethics.net The American Journal of Bioethics Online
<http://ajbonline.com>
 Tratamiento de temas básicos en el ámbito de la bioética: células madre, experimentación, patentes, etc.
 Idioma: inglés
 - Sociedad Internacional de bioética.
<http://www.sibi.org>
 Página de la "Sociedad Internacional de Bioética (SIBI) cuyos fines se orientan a cubrir la posibilidades de reflexión, análisis y debate en el campo de la bioética.
 Idioma: inglés y español
 - Observatori d'Ètica i Dret
<http://www.ub.es/fildt/bioetica.htm>
 Página del Observatori d'Ètica i Dret de la Universidad de Barcelona que ofrece toda una serie de documentos y bibliografía de carácter interdisciplinar en torno al impacto de la investigación en biotecnología y biomedicina y de sus aplicaciones.
 Idioma: castellano
 - Infogenetic
<http://www.infogenetic.com> :
 Es un portal de divulgación científica a cargo de Jesús Purroy que recoge información en torno al proyecto del genoma humano, aspectos éticos, ciencia y sociedad, etc. Se ofrecen diversos enlaces sobre el tema.
 Idioma: catalán, castellano e inglés.

2.6. Lógica

- **Cibernous**
<http://www.cibernous.com/logica/index.html>
Web de filosofía realizada por profesores de filosofía desde Madrid, que incluye lógica de enunciados, lógica de predicados, aplicaciones interactivas, ejercicios y juegos diversos.
Idioma: castellano
- **Eureka!**
<http://www.rodoval.com/heureka/>
Página de Rodolfo Valeiras Reina con juegos, rompecabezas, números y enlaces lógico-matemáticos matemáticas.
Idioma: castellano.
- **El cono maldito**
http://es.geocities.com/rompe_kokos/
Página que recoge puzzles, rompecabezas, elementos imposibles, etc., y enlaces diversos.
Idioma: castellano.
- **El ocho tumbado**
<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/3964/>
Página de puzzles elaborada por Javier Santos
Idioma: Castellano.
- **Juegos de ingenio**
<http://es.geocities.com/ordenenelcaos/>
Página de Iván Skvarca que incluye acertijos, palabras, ambigramas, juegos
Idioma: castellano
- **La lógica**
<http://platea.pntic.mec.es/~jescudero/logica.htm> .
Página de Jesús Escudero Martín profesor de Matemáticas e Informática del IES “ Fray Luis de León” de Salamanca, que incluye acertijos, problemas de lógica.
Idioma: castellano.
- **Lewis Carroll**
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/mate/mate2f.htm
Red Escolar presenta esta página sobre el famoso escritor y matemático Lewis Carroll (1832 - 1898), quien inventó muchos juegos de lógica y matemáticas recreativas. Además de ser divertidos son muy formativos y ayudan a los estudiantes a comprender cual es el papel que juega la lógica en las matemáticas.
Idioma: castellano.
- **Lógica divertida**
<http://www.obyron.com/hue00/logdiv/ld1.htm>
Incluye adivinanzas, juegos deductivos y pasatiempos lógicos.
Idioma: castellano

- Mensa España
<http://www.juegosmensa.com/>
 Mensa trata de ser una asociación internacional para personas con un elevado cociente intelectual. En esta página se incluyen una colección de juegos ingenio que se publica en la revistas y páginas web de Mensa, test de CI, boletín de matemática recreativa y lingüística, y enlaces diversos.
 Idioma: castellano.
- Philosophypages
<http://www.philosophypages.com/lg/index.htm>
 Página dedicada a la lógica
 Idioma: inglés
- Pipoclub
<http://www.pipoclub.com/espanol/juegos/logica/home.htm>
 Incluye diversos juegos y actividades de lógica pensadas para niños.
 Idioma: castellano
- Zumo de neuronas
<http://www.terra.es/personal6/jimpvc/>
 Página realizada por José Ignacio Martín que comprende juegos de lógica, puzzles o come-cocos. Incluye enlaces a otras páginas de puzzles.
 Idioma: castellano.
- Web de lògica de les Illes Balears
<http://weib.caib.es/cgi-bin/tveritat/tveritat.exe>
 La Web Educativa de las Islas Baleares presenta esta página dedicada a la lógica con ejercicios de tablas de verdad de lógica proposicional y de enunciados. Incluye también:
Exerlog
<http://weib.caib.es/Recursos/applets/exerlog.html>
 Test para comprobar los conocimientos en lógica proposicional
 Idioma: catalán.
- Web lógico
<http://roble.pntic.mec.es/~jgomez10/logico.html>
 Contenidos conceptuales y ejercicios de temas del programa de lógica proposicional, elaborados por Jesús Gómez Sahagún
 Idioma: castellano.

2.7. Psicología

- Adolescencia
<http://www.adolescència.org>
 Página de la Asociación Andaluza de Psiquiatría y Psicología ofrece una serie de artículos en torno a los niños y adolescentes con problemas de salud mental.
 Idioma: castellano.
- Museu Freud de Viena
<http://freud.t0.or.at/>
 Información sobre la vida de Freud y algunos temas psicoanalíticos.
 Idioma: inglés y alemán.

- Portal de la hipnosis
<http://www.portaldehipnosis.com/>
 Preguntas, artículos y temas sobre la hipnosis. Revista Digital gratuita sobre la hipnosis y temas relacionados con ella.
 Idioma: castellano

- Psicoactiva
<http://psicoactiva.com>
 Ofrece diferentes apartados informativos y de divulgación sobre la psicología en general: diccionario, biografías, artículos, clasificación de los trastornos mentales según la OMS, atlas del cerebro, tests, código deontológico, apuntes, curiosidades e ilusiones ópticas, etc.
 Idioma: castellano.

- Psicología científica.com
www.psycologia.com
 Incluye artículos de diferentes áreas de la psicología, seminarios, cursos en línea y enlaces diversos de psicología.
 Idioma: castellano.

- Psiconet
<http://www.psiconet.org>
 El portal de la psicología en la red donde se pueden encontrar espacios dedicados a la vida y obra de los principales psicoanalistas y autores de la psicología y la psiquiatría: S.Freud, Lacan Ferenczi, Lein, Abraham, A.Freud, Winnicott, Dolto, Hassoun, Fromm, Groddeck.
 Idioma: castellano
 Se incluye también otros enlaces en diversos idiomas:
 Psicomundo
<http://www.psicomundo.com/enlaces/>
 Vigotsky
<http://www.kolar.org/vygotsky/>
 Szondi
<http://www.szondi.ch/>
 Idioma: diversos

- Web del psicoanálisis
<http://www.xtec.es/~irebollo>
 Resúmenes de conferencias, artículos y tópicos sobre el psicoanálisis.
 Idioma: castellano

2.8. Sociología

- Cibersociedad
<http://cibersociedad.net>
 El Observatorio para la Ciber Sociedad (OCS) es un espacio de reflexión, documentación, el análisis y la discusión del ciberespacio y lo ciber social, desde las perspectivas de las ciencias humanas y sociales. El OCS incluye actividades, materiales, trabajos de investigación y materiales para la discusión y el debate.
 Idioma: castellano.

- Institut d'Estadística de Catalunya. IDESCAT
<http://www.idescat.es/>
 Ofrece datos básicos de Cataluña y España sobre la población, familias, natalidad, esperanza de vida, migraciones, salud, renta o nivel de instrucción; economía en general y por sectores, mercado de trabajo y precios o comercio exterior; ocio, cultura y lengua; protección social y seguridad ciudadana
 Se puede consultar también sobre demografia, economia i qualitat de vida.
<http://www.idescat.es/estbasiq/decqv/decqv.stm>
 Idioma: catalán, castellano e inglés

- Centro de investigaciones sociológicas. CIS.
<http://www.cis.es/>
 El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) es un Organismo autónomo, adscrito al Ministerio de la Presidencia, que tiene por finalidad el estudio de la sociedad española, principalmente a través de la investigación mediante encuesta.
 Idioma: castellano

- Sociología. ICE-UB.
<http://www.ub.es/ice/mapa.htm>
 El Programa de Ética y Filosofía del ICE de la Universidad de Barcelona, coordinado por J.M. Gutiérrez, recoge dentro de este programa una web de sociología en la cual se desarrollan los contenidos, actividades, recursos y bibliografía de los siguientes temas: aproximación al concepto de religión; métodos de investigación sociológica; el proceso de socialización; la familia como agente socializador; la educación, los medios de comunicación; las desigualdades sociales.
 Idioma: catalán y castellano

2.9. Publicaciones on-line

- "A Parte Rei". Revista de Filosofía
 Publicación en línea editada por la Sociedad de Estudios Filosóficos de Madrid y dirigida por Carlos Muñoz Gutiérrez. Pretende ser un espacio abierto en la red centrado en la reflexión filosófica, crítica y debate. Comprende estudios filosóficos, secciones monografías, críticas de libro, foros de debate reseñas. Su publicación es bimestral. La dirección C/ Peñarroya, 20. Madrid 28053.
 Idioma: castellano.

- Acheronta
<http://acheronta.org/>
 Revista de Psicoanálisis y Cultura
 Idioma: castellano.

- Alfa
<http://aafi.filosofia.net/ALFA/alfa1/alfa115.htm>
 Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía.
 Idioma: castellano

- Aula Abierta de Filosofía
<http://www.geocities.com/Athens/Troy/2740/aula.htm>
 Pretende ser una revista para expresar las ideas de forma abierta a la opinión y al debate.
 Idioma: castellano.

- El Basilisco
<http://www.filosofia.org/rev/bas/index.htm>
 Recoge diversas publicaciones de filosofía, ciencias humanas, y teoría de la ciencia y de la cultura.
 Idioma: castellano

- El catoblepas. Revista crítica del presente
<http://www.nodulo.org/ec/index.htm>
 La revista está coordinada por María Santillana Acosta. *Catoblepas* en griego quiere decir «que mira a la tierra». Recoge artículos y comentarios críticos sobre cualquier asunto de actualidad, críticas de libros, de opiniones, de películas, de programas de televisión, de actuaciones políticas, etc.
 Idioma: castellano.

- Cinta de Moebio
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/>
 Revista electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.
 Idioma: castellano.

- Claves de Razón Práctica
<http://www.progres.es/scripts/progres/claves/claves.asp>
 Revista de ideas, libros y cultura dirigida por Javier Pradera y Fernando Savater.
 Idioma: castellano.

- Cuadernos de Materiales
<http://www.filosofia.net/materiales/index.html>
Cuaderno de Materiales es una publicación iniciada en 1996 por estudiantes de filosofía y otras disciplinas de humanidades. Actualmente, la revista es gestionada por la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, tratando de ser un medio de difusión para los alumnos de ésta.
 Idioma: castellano

- Cuadernos de la Aldea
<http://usuarios.advance.com.ar/clamaga/>
 Presentada por Graciela Scarlatto. En ella puedes encontrar textos de Heidegger, Kant, Foucault, Merleau-Ponty, etc. No limitada a la Filosofía: contiene también textos de narradores y poetas, cine, etc. De Graciela Scarlatto.
 Idioma: castellano.

- Cyber Humanitatis
<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/Cyber5/1998.htm>
 Revista de la Facultad de Filosofía. Universidad de Chile.
 Idioma: castellano.

- Cefilibe
<http://www.filosofia.org/rev/cef/cefi01.htm>
 Boletín de información sobre publicaciones e investigaciones en filosofía del Centro de documentación en Filosofía Latinoamérica e Ibérica de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. México.
 Idioma: castellano.

- Dilema
<http://www.uv.es/adrfp/dilema/>
 Revista semestral de filosofía editada por estudiantes de la Universidad de Valencia, abierta a todas las disciplinas, materias filosóficas y tendencias.
 Idioma: valenciano y castellano.
- Disputatio
<http://disputatio.com/> P
 Revista Internacional de Filosofía Publicada por el centro de Filosofía de la Universidad de Lisboa (<http://www.centrofilosofia.org/apresenta.htm>)
 Idioma: portugués e inglés
- Dissens
<http://www.javeriana.edu.co/pensar/Dr.html>
 Revista del Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Incluye estudios culturales, teorías poscoloniales, filosofía y crítica literaria, en relación con el contexto latinoamericano.
 Idioma: castellano
- Filofagia
<http://www.angelfire.com/nv/filofagia/>
 Revista nacional de estudiantes de filosofía, editada por la Universidad Autónoma de Querétaro.
 Idioma: castellano
- Nómadas: Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas
<http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/>
 Publicaciones realizadas por filósofos y pensadores críticos de las Ciencias Sociales.
 Idioma: castellano
- Nordic Journal of Philosophical Logic
<http://www.hf.uio.no/filosofi/njpl/>
 Editada por el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oslo
 Idioma Inglés
- O Sentido da Terra
<http://www.terravista.pt/Nazare/1794/Revista-Index.html>
 Revista de Cultura, Naturaleza y Ambiente.
 Idioma: portugués
- On-line information about journals in philosophy and related disciplines
http://homepages.ed.ac.uk/pmilne/links_html/journals.html
 Desde la Universidad de Edimburgo. Información sobre las principales revistas de Filosofía on line
 Idioma: inglés
- Philo
<http://www.philoonline.org/>
 Revista filosófica en defensa del desarrollo de naturalismo filosófico.
 Idioma: inglés
- Philosophica
<http://www.terravista.pt/Nazare/1794/philo.htm>
 Publicada por el "Centro de Filosofía" del Departamento de Filosofía de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa. Idioma: portugués

- Philosophy and Phenomenological Research
<http://www.brown.edu/Departments/Philosophy/ppr.html>
 Publicada por el Departamento de Filosofía de la Brown University (Providence, EE.UU.)
 Idioma: inglés
- Poesis
<http://www.geocities.com/fdomauricio/portada.htm>
 Publicación del Dpto. de Filosofía del Colegio Santa María (La Florida, Santiago de Chile), dirigida por Fdo. Mauricio González U. Artículos, ensayos, enlaces, selecciones de textos.
 Idioma: castellano.
- Polylog
<http://www.polylog.org/index-es.htm>
 Foro para el filosofar intercultural. Sede en Munich
 Idioma: alemán, castellano, inglés
- Post Modern Culture.PMC
<http://jefferson.village.virginia.edu/pmc/contents.all.html>
 Revista interdisciplinar publicada por Johns Hopkins University Press con el patrocinio de la Universidad de Virginia y del Vassar College.
 Idioma: inglés
- Psychology
<http://psycprints.ecs.soton.ac.uk/>
 Revista interdisciplinar de la American Psychological Association (APA) y del Institute for Scientific Information Psychology, que recoge artículos y comentarios de diferentes áreas de la psicología, así como de las ciencias cognitivas, neurociencia, biología conductista, inteligencia artificial, robótica, lingüística y filosofía.
 Idioma: inglés.
- Relaciones
<http://fp.chasque.apc.org:8081/relacion/>
 Revista uruguaya dedicada al campo de las ciencias del hombre (antropología cultural, psicología, psicoanálisis, comportamiento, comunicación, sociología, psiquiatría, lingüística, filosofía antropológica, ética). La edición en papel aparece el primer martes de cada mes.
 Idioma: castellano.
- Sincronía
<http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/>
 Revista de Estudios Culturales de la Universidad de Guadalajara (México). Recibe artículos de Ciencias Sociales y Humanidades.
 Idioma: castellano e inglés.
- Revista Española de Filosofía Medieval
<http://www.unizar.es/sofime/>
 Revista anual editada por la Sociedad Española de Filosofía Medieval. Recoge artículos sobre el pensamiento medieval: Ética, Ciencia, Metafísica. Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Zaragoza. Incluye resúmenes y abstracts desde 1993.
 Idioma: castellano.

- Revista Peruana de Filosofía Aplicada
<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9234/index.html>
Revista peruana que recoge trabajos de filosofía aplicada a problemas de la salud, la ecología, la educación, el derecho, las ciencias sociales, la ciencia en general, la religión, la política, bioética.
Idioma: castellano.
- Revista Telemática de Filosofía del Derecho. RTFD
<http://pagina.de/filosofiadelderecho>
Revista coordinada por Roberto Marino Jiménez que trata de difundir la filosofía jurídica, moral y política en lengua española sobre la base de artículos relacionados con estos temas.
Idioma: castellano
- Teaching Philosophy Journal
<http://www.pdcnet.org/teachph.html>
Revista del Philosophy Documentation Center. Contiene enlaces diversos.
Idioma: inglés.
- Teorema
<http://www.um.es/~logica/spanish.htm>
Revista valenciana internacional de Filosofía. Contiene sólo índices online.
Idioma: castellano
- The Dualist
<http://www.stanford.edu/group/dualist/>
Revista de filosofía de la Stanford University.
Idioma: inglés

2.10. Asociaciones de Filosofía

Austria

- Austrian Society for Cognitive Science
<http://www.univie.ac.at/cognition/>
Sociedad austriaca de carácter interdisciplinar con sede en Viena, que promueve coloquios, conferencias e investigaciones en la investigación sobre la mente humana y el conocimiento.
Idioma: alemán, francés e inglés.

Bélgica

- Société Internationale pour l'Étude de la Philosophie Médiévale
<http://www.isp.ucl.ac.be/>
Sociedad creada en 1958 para promover los estudios de filosofía medieval. Perteneció al Institut supérieur de philosophie de la Université catholique de Louvain.
Idioma: alemán, castellano, francés, inglés e italiano

Brasil

- Centro de Filosofia Educação para o Pensar. Brasília/DF
<http://www.centro-filos.org.br>
Contiene documentos y enlaces muy interesantes.
Idioma: portugués.

Canadá

- Association Canadienne de Philosophie
<http://www.acpcpa.ca/>
Idioma: francés e inglés
- Société philosophique du Québec (SPQ)
<http://www.fp.ulaval.ca/spq/>
Sociedad de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Laval, (Québec. Canadá)
Idioma: francés.

Cataluña

- Adhoc, associació per la filosofia a secundària.
<http://www.geocities.com/Athens/Agora/2979>
Idioma: catalán y castellano.
- Col·legi de Llicenciats de Catalunya.
<http://www.cdlicat.es>
Idioma: catalán
- Grup de Filosofia del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet.
<http://www.xtec.es/~pdela>
Idioma: catalán
- IREF. Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia.
<http://pangea.org.grupiref>
Idioma: catalán
- Societat Catalana de Professors/res de Filosofia
<http://www.iec.es/institucio/societats/SCFilosofia/inici.htm>
Idioma: catalán.

España

- Asociación Andaluza de Filosofía. AAFI
<http://aafi.filosofia.net>
Idioma: castellano.
- Asociación Española de Filosofía María Zambrano (En español)
<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8947/>
Lugar de encuentro y difusión de las obras de las filósofas españolas contemporáneas.
(<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8947/autoras1.html>)
Amelia Valcárcel es su presidenta y Alicia Miyares su secretaria. Son promotoras Victoria Camps, Celia Amorós, Adela Cortina y Asunción Herrera.
Idioma: castellano
- Sociedad Española de Profesores/as de Filosofía. SEPFI
<http://www.sepfi.com>
Idioma: castellano
- Sociedad Iberoamericana de Estudios Utilitaristas.
<http://www.udc.es/dep/fam/SIEU98/sieu.htm>
Idioma: castellano.

EE.UU.

- American Association of Philosophy Teachers
<http://aapt-online.dhs.org/aapt.html>
Idioma: inglés
- American Philosophical Association Committee on Pre-College Instruction in Philosophy
<http://www.apa.udel.edu/apa/governance/committees/pre-college/K-12/index.html>
Idioma: inglés
- APA - American Philosophical Association
<http://www.apa.udel.edu/apa/index.html>
Páginas Web de la principal asociación profesional de filósofos en los Estados Unidos. Interesante la sección «Opportunities & Resources for Philosophers».
Idioma: inglés.
- American Indian Philosophical Association
<http://www.apa.udel.edu/apa/aipa/aipa.html>
Centra su estudio en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas americanos.
Idioma: inglés.
- American Society for Aesthetics
<http://www.aesthetics-online.org/>
Dedicada al estudio interdisciplinar de la Estética.
Idioma: inglés.
- Ayn Rand Society
<http://www.aynrandsociety.org/>
Asociación americana de filosofía de Texas perteneciente a la "Eastern Division".
Idioma: inglés
- Bertrand Russell Society
<http://www.users.drew.edu/~jlenz/brs.html>
De la Universidad de Plymouth. Centra sus estudios en la vida, obra y escritos de Bertrand Russell.
Idioma: inglés.
- Gabriel Marcel Society
<http://www.lemoyne.edu/gms/>
Página del Lemoine Collage de los jesuitas de Siracuse, EE.UU., está dedicada al estudio de la vida y obra de Gabriel Marcel.
Idioma: inglés.
- Hume Society
<http://www.humesociety.org/>
Asociación internacional que centra sus estudios en el pensamiento y obras de Hume.
Idioma: inglés
- International Association for Philosophy and Literature
<http://www.iapl.info/>
Idioma: inglés.

- Leibniz Society of North America
<http://philosophy2.ucsd.edu/~rutherford/Leibniz/leibsoc.htm>
 Dedicada al estudio de la obra y el pensamiento de Gottfried Wilhelm
 Idioma: inglés.
- North American Sartre Society
<http://condor.stcloudstate.edu/~phil/nass/home.html>
 Se dedica al estudio de la obra y el pensamiento de Jean-Paul Sartre.
 Idioma: inglés
- Orestes Brownson Society
<http://orestesbrownson.com/>
 Centrada en la vida y obra de pensadores americanos.
 Idioma: inglés.
- Society for Analytical Feminism
<http://www.ukans.edu/~acudd/safhomepage.htm>
 Pertenece a la American Philosophical Association. Tiene por objetivo prioritario el examen del uso de los métodos analíticos aplicados al feminismo y desarrollo de nuevas ideas sobre el tema.
 Idioma: inglés.
- Society for Christian Philosophy
<http://www.siu.edu/~scp/>
 Idioma: inglés
- Society for Philosophy and Technology
<http://www.spt.org/>
 Idioma: inglés.
- Society for Philosophy and Psychology
<http://www.hfac.uh.edu/cogsci/spp/spphp.html>
 Idioma: inglés.
- Society for Skeptical Studies
<http://members.aol.com/skepticalstudies/>
 Centra sus estudios en el pensamiento escéptico. Esta sociedad participa en los encuentros anuales de la American Philosophical Association de la División del Pacífico (EE.UU.)
 Idioma: inglés.
- Society for Women in Philosophy
<http://www.uh.edu/~cfreelan/SWIP/>
 Página del Department of Philosophy del Bentley College con sede en Waltham dedicada que promueve la presencia de las mujeres en la filosofía.
 Idioma: inglés.
- Society for the Advancement of American Philosophy
<http://www.american-philosophy.org/>
 Centra su estudio principalmente en la filosofía americana.
 Idioma: inglés.
- Southern Society for Philosophy and Psychology
<http://sun.soci.niu.edu/~sspp/>
 Idioma: inglés

- Tennessee Philosophical Association
<http://www.utm.edu/research/tpa/tpa.htm>
 Idioma: inglés
- The Hegel Society of America
<http://www.hegel.org/>
 Asociación americana promueve el estudio de la filosofía de Hegel y el hegelianismo.
 Idioma: inglés.
- The North American Society for Social Philosophy
<http://www.pitt.edu/~nassp/nassp.html>
 Idioma: inglés.
- The Society for Ethics
<http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/corlett/se.html>
 Centra su investigación en el estudio de las teorías éticas y la filosofía moral, social y política.
 Idioma: inglés.
- The Society for Philosophical Inquiry (SPI)
<http://www.philosopher.org/>
 Idioma: inglés.
- William James Society
http://www.pragmatism.org/societies/william_james.htm
 Dedicada al estudio de la vida y obra de William James.
 Idioma: inglés.

Francia

- Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public
<http://www.appep.net>
 Idioma: francés
- Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie
<http://www.acireph.asso.fr>
 Idioma: francés
- Site de Philosophie de l'Académie de Toulouse - Enseignement
<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/enseignement.htm>
 Contiene enlaces para documentos sobre la discusión de la reforma de la enseñanza de la Filosofía en Francia.
 Idioma: francés.
- Société angevine de philosophie (SAP)
<http://sylvainreboul.free.fr/sap.htm>
 Sociedad de filosofía con sede en Angers (Francia)
 Idioma: francés.

Italia

- Associazione Internazionale Studi e Ricerche F. Nietzsche
<http://www.geocities.com/Athens/3221/>
Asociación centrada en el estudio del pensamiento y obras de Nietzsche.
Idioma: italiano.
- Società Filosofica Italiana (SFI)
<http://www.sfi.it/>
Idioma: italiano
- Società Italiana di Filosofia Analitica (SIFA)
<http://sifa.unige.it/>
Asociación centrada en la filosofía analítica y en el estudio de algunos pensadores clásicos como Frege, Moore, Russell e Wittgenstein.
Idioma: italiano.

México

- Asociación Filosófica de México
<http://www.afm.org.mx/>
Idioma: castellano.

Portugal

- Associação de Professores de Filosofia de Coimbra (APF)
<http://www.apfilosofia.org>
Idioma: portugués.

Reino Unido

- The British Society for Ethical Theory
<http://www.bset.org/>
Idioma: inglés.
- Philosophical Society of England
<http://atschool.eduweb.co.uk/cite/staff/philosopher/philsocindex.htm>
Idioma: inglés.

Suiza

- European Society of Analytic Philosophy (ESAP)
<http://www.dif.unige.it/esap/>
Con sede en la Universidad de Ginebra. Dedicada al estudio de la filosofía y los filósofos analíticos europeos.
Idioma: inglés

3. LECTURES RECOMENADES

3.1. G. BUENO. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación.*²

El libro consta de tres partes relacionadas y diferenciadas. La primera analiza el título: *lugar de, filosofía, educación*. Seguidamente desarrolla la variable filosofía, estableciendo sus diversas formas de *dogmática, histórica, adjetiva y crítica*, concretando el lugar de la filosofía en cada una de ellas, que no es análogo.

La segunda parte explica cada una de las denominaciones atribuidas a la filosofía. La *filosofía dogmática* tuvo los más altos índices de presencia en la educación española de la época franquista, cumpliendo una función claramente *instrumental*, situación que no puede mantenerse durante la época de la democracia. La *histórica* (como disciplina histórico filológica) asegura su presencia en la Universidad. La *adjetiva (filosofía de)* tiene sus distintos espacios informales en el contexto de las democracias representativas.

La filosofía a crítica, por la que se decanta el autor, está implantada en el presente y es un cierto *saber* sustantivo (de segundo grado), que reclama su presencia en la educación de los ciudadanos. Descansa en las disciplinas actuales y analiza las Ideas que las atraviesan y fundamentan.

La tercera parte plantea la *función de la filosofía en el conjunto del saber*, que hoy se concreta en *Ciencia, Religión y Política*. G. Bueno, intenta ajustar cuentas con su obra anterior *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (Madrid. Ciencia Nueva. 1970) y donde polemiza con la tesis que M. Sacristán mantiene en *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores* (Barcelona. Nova Terra. 1968). G. Bueno pide que se distribuya la filosofía en el resto de los saberes, pues, si se eliminara, "el funcionamiento de las democracias sería diferente".

3.2. CIFUENTES, L. y GUTIÉRREZ, J.M. (Coord.). AAVV. *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria.*³

Este libro pretende una doble finalidad: por un lado, ayudar a definir de forma dialógico-pragmática el papel que los profesores/as de filosofía de Educación Secundaria han de desarrollar en el diseño curricular y proponer los cauces necesarios para su ejecución; por otro, aportar unos objetivos, un material de trabajo y una metodología fundamentados en el intercambio de la teoría y la praxis, que puedan servir de guía al quehacer cotidiano filosófico.

El libro está estructurado en cuatro capítulos. El primero trata del contexto socio-cultural y educativo, así como de la formación inicial de los profesores de filosofía. El segundo informa y comenta las bases legales sobre los que se asientan las materias filosóficas y su enseñanza en secundaria. El tercer capítulo se centra en la filosofía y su didáctica. El cuarto y último capítulo ofrece un conjunto de materiales curriculares de algunas disciplinas filosóficas. El libro se cierra con tres apartados: "Lecturas recomendadas", "Referencias bibliográficas" e "Índice temático".

Los dos primeros capítulos, de carácter informativo-reflexivo, constituyen distintos marcos teóricos: el marco socio-cultural de la enseñanza en general y de la enseñanza de la filosofía en particular; el marco laboral de las fases por las que transcurre el desarrollo profesional de los docentes y, finalmente el marco legal de la enseñanza de la filosofía en la LOGSE.

² Cfr. G. BUENO. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo. Pentalfa. 1995.

³ Cfr. L. CIFUENTES y J.M. GUTIÉRREZ. *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori. 1997.

El tercer capítulo contiene varios estudios sobre la didáctica de la filosofía surgidos de una reflexión sobre la práctica docente y comparte un mismo enfoque esencial que, según los propios autores, *se basa en la tesis de que la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma, sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica*. Los cinco sugerentes artículos que componen este tercer capítulo intentan dar testimonio de la vitalidad de la filosofía como pensamiento sobre y para la actividad educativa.

El cuarto y último capítulo, que abarca algo más de la mitad de la obra, recoge ejemplos concretos de materiales curriculares adaptados a distintas disciplinas filosóficas: ética, filosofía, historia de la filosofía, ciencia tecnología y sociedad, psicología, papeles sociales de mujeres y hombres, sociedad, cultura y religión, e historia crítica del pensamiento español. Partiendo de unos "presupuestos psicopedagógicos compartidos" se presentan propuestas útiles y variadas para la elaboración y el desarrollo ya sea de una unidad didáctica, de un trimestre o de todo un curso.

Los tres últimos apartados del libro, "Lecturas recomendadas", "Referencias bibliográficas" e "Índice temático", completan el interesante recorrido de esta obra que constituye una verdadera invitación a un banquete filosófico-didáctico, en el que la ingestión (aprender) y la digestión (enseñar) se muestran como dos momentos inseparables de un mismo proceso.

3.3. R.P.DROIT (Coord.). *Philosophie et démocratie dans le monde*.⁴

Este libro ha sido una iniciativa de la *División de Filosofía de la UNESCO*, cuyo Director Yersu Kim, apoyado directamente por el Director General Federico Mayor Zaragoza, ha realizado esta *Encuesta Internacional* acerca de la educación filosófica en los sistemas educativos de más de 60 países de todo el mundo y su relación con los procesos de democratización llevados a cabo en la mayoría de ellos. Desde septiembre de 1994 a agosto de 1995 se envió un *Cuestionario* compuesto por 82 preguntas que en muchos casos contenían también varias subpreguntas. La *Encuesta* fue enviada a todas las *Comisiones Nacionales de la UNESCO* de todos los países miembros y algunos que no lo son como los Estados Unidos y el Reino Unido; en total a 70 países. También se consultó a diversas Instituciones y personalidades del mundo filosófico de muchos países. En el caso de España, no figura su respuesta en los *Anexos* del libro, por lo que sospechamos que ni el *Ministerio de Educación* ni la *Comisión Nacional* contestaron a dicho *Cuestionario*.

El valor del libro estriba principalmente en la demostración de la importancia de la educación filosófica en muchos países del mundo como elemento de reflexión intercultural y de crítica democrática y política en diversas sociedades. Asimismo, figura en este libro una *Declaración de París a favor de la filosofía* firmada por representantes de la filosofía de todo el mundo al término de unas *Jornadas Internacionales de estudio sobre Filosofía y democracia en el mundo*, celebradas en París el 15 y 16 de Febrero de 1995. Dicha *Declaración* insiste en la necesidad de promover la educación filosófica en los sistemas educativos de todos los países, y que "la enseñanza filosófica debe ser preservada o extendida donde existe, creada donde no existe todavía y denominada explícitamente: 'filosofía'".

⁴ R.P.DROIT (Coord.). *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Preface de Federico Mayor. París. UNESCO. 1995.

3.4. I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*.⁵

La obra de I. Izuzquiza no es sólo un libro de *Didáctica de la Filosofía* en un sentido estricto, sino sobre todo una reflexión de su actividad docente como profesor de filosofía en Institutos de Enseñanza Secundaria. El autor trata desde el primer momento de luchar contra tres graves defectos que en su opinión adolece la enseñanza de la filosofía en el nivel de la Secundaria: el *pedagogismo*, la *falsa divulgación de "lo filosófico"* y el *verbalismo magistral*. Partiendo de estos presupuestos, el autor insiste en que no pretende dar lecciones dogmáticas ni de psicología ni de pedagogía, sino defender un modelo didáctico que tiene una seria base teórica: la teoría de la simulación gnoseológica.

El libro se compone de cuatro capítulos en los que se combina la reflexión teórica con las actividades prácticas del aula y un apéndice práctico de ejemplificación de una clase de Filosofía en el Bachillerato. El hilo conductor de la obra es la hipótesis de que es posible y deseable enseñar a elaborar un discurso filosófico al alumnado de Secundaria y de que se enseña a filosofar enseñando filosofía.

Asimismo, la base teórica que fundamenta y justifica todas las actividades explicadas y desarrolladas en el libro del profesor radica en la consideración de la "*clase de filosofía como laboratorio conceptual*". Esta tesis viene a coincidir con proyectos actuales de didáctica de la filosofía que insisten en que el alumnado debe constituir junto al profesorado una "*comunidad de investigación filosófica*" y debe elaborar los conceptos filosóficos bajo la guía y con la ayuda del profesor/a de filosofía. El aprendizaje de la filosofía tiene que ser "*una simulación cognitiva*", ya que intenta seguir los pasos del ejercicio filosófico de los grandes maestros del pensamiento occidental.

Los títulos de los capítulos indican claramente cuál es su significado. El *Capítulo 1* está dedicado a los presupuestos teóricos: *la simulación gnoseológica en una clase de filosofía*. El *Capítulo 2*, titulado *La elaboración del discurso filosófico en la clase de filosofía*, analiza el paso de la reflexión personal a la comunidad filosófica del grupo-clase. En el *Capítulo 3*, I. Izuzquiza expone con detalle algunos recursos y medios para crear la *comunidad filosófica en clase*: la Biblioteca, el archivo de fichas, el cuaderno de clase, el trabajo en grupo, etc. El *Capítulo 4* es una muestra bastante amplia y variada de ejercicios y experimentos conceptuales en los que juega un papel muy importante el *análisis del lenguaje* tanto ordinario como filosófico. Su contenido responde totalmente a lo que indica su título: *Una selección de ejercicios y experimentos conceptuales*. El último apartado del libro titulado *Apéndice: hacer filosofía en clase*, es una colección de ejemplos didácticos de sesiones de clase acerca sobre todo de problemas filosóficos.

En líneas generales este libro resulta muy útil, no para remedarlo ni para imitarlo mecánicamente, sino para inspirarse en él de modo creativo. Probablemente su único defecto es el considerar la actividad filosófica en el aula desde la perspectiva exclusivamente epistemológica, conceptual, y el no ampliar también la educación filosófica a otros aspectos muy importantes en el terreno educativo, como la crítica racional de los prejuicios ideológicos, las actitudes éticas y los sentimientos humanos. En ese sentido se echa en falta el análisis racional de la conducta humana en todas sus vertientes.

⁵ Cfr. I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982.

3.5. EKKEHARD MARTENS. *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*.⁶

Esta interesante obra está estructurada en cinco grandes apartados con un total de veintidós capítulos o subapartados, cuyos contenidos son los siguientes:

- *Parte I. Filosofía y Didáctica*: 1. Didáctica-Praxis y Didáctica-Teoría 2. La constitución recíproca de la filosofía y la didáctica. 3. La filosofía y la didáctica como ciencias ajenas.
- *Parte II. Platón como clásico de la didáctica*: 4. Didáctica como una copia y teoría de los dos mundos. 5. La *Episteme* como saber teórico y capacidad práctica. 6. El *Teeteto* como ejemplo. 7. Producto y proceso. Los sofistas como comerciantes. 8. Mediación, método, dialéctica, diálogo, didáctica. Diferencias.
- *Parte III. Razón común y filosófica*: 9. Filosofía de la ilustración. 10. La controversia Garve-Kant sobre la *filosofía popular*. 11. Pasos históricos ulteriores.
- *Parte IV. Didáctica-praxis*: 12. Sobre la capacidad de la filosofía para ser enseñada y aprendida. 13. Filosofía-Formación. 14. Aprender y actuar. 15. El lugar del problema y del aprendizaje.
- *Parte V. Historias contingentes del aprendizaje*: 16. Sobre la historia del aprendizaje del enseñante. 17. El ambiente didáctico. 18. Encuentro de temas. 19. Motivación para seguir pensando. 20. Evaluación del rendimiento. 21. El desarrollo ulterior de la clase. 22. ¿Qué ha aprendido el grupo de aprendizaje?
- Bibliografía de referencia sobre los diversos temas tratados en el libro.

La *Filosofía*, según el autor, como disciplina curricular que ha de ser enseñada, se enmarca dentro de la propia Didáctica de la Filosofía, pues esta no puede entenderse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía si se aleja de planteamientos estrictamente filosóficos. La reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía encuentra su verdadero sentido sólo en tanto en cuanto es ésta una actividad filosófica. *Didáctica y Filosofía*, se constituyen y complementan recíprocamente.

Asimismo, la *Didáctica de la Filosofía* no es sólo una ciencia de la educación, es además una disciplina que forma parte de la filosofía. La didáctica de la filosofía comprende, teoría y praxis, saber y capacidad. Ello lo fundamenta E.Martens desde los autores que han influido en su propio proceso de aprendizaje filosófico: Sócrates con el *radical continuar pensando*; Platón, en quien encuentra la recuperación *teórica* de la *práctica*; con la exégesis kantiana de la *filosofía mundana* o de la propia indagación teórico-práctica de su relación con la *academia*, tal como propone Ch.Garve. También los estudiantes de filosofía han de aprender a explicitar su propio pensamiento, pero al mismo tiempo lo han de relacionar con las propuestas de los *clásicos* aprendiendo intersubjetivamente a coapropiarse del pensamiento de ellos.

Según E.Martens, los profesores/as de Filosofía han de explicitar sus presupuestos didácticos desde la *contingencia del aprendizaje y enseñanza de la propia experiencia*. Han de destapar las contradicciones y obscuridades en las reflexiones comunes, fijar posiciones provisionales, hacer que se delimitan y se esclarezcan las unas frente a las otras, ofrecer propuestas de solución de la tradición y el saber especializado actual, hacerles accesibles y confrontarles con las reflexiones de los alumnos. Y todo ello, tal como sugiere E.Martens, al modo heideggeriano de la *sorpresa, impertinencia e insistencia*.

En definitiva, creemos que la propuesta de una didáctica de la Filosofía dialógico-pragmática, desarrollada a lo largo de toda la obra de E.Martens, merece especial atención de cara al actual proceso de cambio y adaptación curricular de la Filosofía en la Educación Secundaria.

⁶ Cfr. E.MARTENS E. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.

3.6. C.TEJEDOR. *Didáctica de la filosofía*.⁷

El libro se divide en cinco partes. La primera trata de la problemática entre "*enseñar filosofía*" (Hegel) y "*enseñar a filosofar*" (Kant). La segunda se centra en la enseñanza de la filosofía y la tercera recoge el "*enseñar a filosofar*". La cuarta parte sobre las actividades didácticas y la quinta sobre los textos filosóficos.

Respecto de la problemática o dilema del "*enseñar filosofía*" y "*enseñar a filosofar*", el autor, basándose en las opiniones de los filósofos y en su propio talante filosófico, se muestra *integrador*. Hay que "*aprender filosofía*" y hay que "*aprender a filosofar*", quedando las grandes preguntas siempre abiertas.

En la segunda parte, C.Tejedor muestra también una actitud prudente y realista, pues la experiencia docente enseña que para ordenar la mente de los alumnos/as no hacen falta muchos conocimientos sino sólo unos pocos y fundamentales, los cuales incidirán de forma efectiva en el desarrollo de la personalidad del alumno.

En la tercera parte de la obra se intenta desvelar el significado del pensar o "*filosofar*" a través del siguiente esquema: 1. *Formar conceptos*. 2. *Prescindir de los preconceptos*. 3. *Analizar los conceptos*. 4. *Relacionar conceptos*. 5. *Utilizar conceptos*. 6. *Crear conceptos originales*. La enseñanza de la filosofía debe ir dirigida sobre todo a despertar el carácter creativo del alumno. Fomentar la actividad de la "*inteligencia creadora*" es tarea vigente del profesor de filosofía.

La cuarta parte está dedicada a las actividades, expresadas a través de un amplio repertorio de las mismas: formación de conceptos, mapas conceptuales, vocabulario, descubrimiento, dilemas, conflictos cognitivos, recurso a la experiencia, aprender métodos y creatividad. C.Tejedor añade además una lista de *recursos*, entre los cuales destaca el *diálogo*. No obstante, pensamos que dado la importancia de este último recurso como actividad eminentemente filosófica, debería haber dedicado una mayor atención al tratamiento del mismo.

La última parte trata de los textos y de la trascendencia de los mismos para el aprendizaje filosófico. Particularmente interesante resulta el enfoque *interactivo* que le da el autor, ya que en su opinión es el propio lector quien descubre el texto construyéndolo y otorgando el sentido del mismo. Indudablemente se trata de una aportación mutua -lector y texto-, pero es necesario huir de la preponderancia del uno sobre el otro, es decir, de los extremos. Según C.Tejedor, una sana relación lector-texto exige tanto una actitud subjetiva como objetiva.

Así pues, el valor de la obra, cuya lectura recomendamos especialmente a los futuros profesores de Filosofía de Educación Secundaria, estriba por un lado, en la fundamentación del marco teórico en la tradición de la didáctica filosófica y, por otro, en la propia práctica docente del autor como profesor de Filosofía en centros de Educación Secundaria.

3.7. V. SANTIUSTE y F.GÓMEZ DE VELASCO. *Didáctica de la Filosofía*.⁸

La finalidad de esta obra según los autores, es recoger, a partir de su experiencia como profesores de Filosofía en centros de Educación Secundaria, de manera científica, ordenada y sistemática, la totalidad de la problemática que supone la *existencia* de la Filosofía, su *lugar* en

⁷ Cf. TEJEDOR, C. *Didáctica de la Filosofía*. Madrid. SM. 1984. 1992.

⁸ Cf. SANTIUSTE, V y F.GÓMEZ DE VELASCO, F. *Didáctica de la filosofía. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid. Narcea. 1984.

los estudios medios y los *métodos, procedimientos y técnicas* apropiadas para su enseñanza. Para ello el libro ha sido estructurado en ocho capítulos que desarrollan la idea vertebral: *"encontrar un lugar para la filosofía, en el mundo de hoy, en los adolescentes y en las Enseñanzas Medias"*. Los capítulos que comprende son los siguientes: 1. *La Filosofía hoy*. 2. *La función educativa y sus elementos*. 3. *El lugar de la Filosofía en el Bachillerato*. 4. *Los cuestionarios y los programas*. 5. *La enseñanza de la Filosofía. Aspectos didácticos (I)*. 6. *La enseñanza de la Filosofía. Aspectos didácticos (II)*. 7. *Instrumentos didácticos*. 8. *Evaluación*.

La filosofía, según los autores, frente a épocas pasadas en que era intocable hoy *es cuestionada en el ámbito de los estudios medios*. La función de la filosofía, como el resto de las materias curriculares, estaba al servicio del sistema educativo tradicional, basado en la transmisión de contenidos y en el principio de autoridad. Era una filosofía más al servicio del profesor que del alumno. Sin embargo, la justificación de la enseñanza de la filosofía debe estar en función de las necesidades objetivos de los alumnos.

La filosofía como *disciplina no puede ser sustituida*, como creen algunos profesores las de filosofía, por la sociología, la psicología, la etnología o la antropología. El crecimiento de estas ciencias lejos de disminuir sus posibilidades, las acrecienta. Sin embargo, la filosofía debe de huir tanto de un planteamiento de saber como totalidad, como del quedar reducida meramente a una ciencia positiva. La especialización de las ciencias configura un espacio en el que la filosofía puede desplegarse como un auténtico saber, tal como hizo repetidamente a lo largo de su historia, caracterizado como humanismo científico, que coloca al hombre en el centro de sus preocupaciones, concebido como un fin, cuyo contenido quedará definido y enriquecido por todo lo que la ciencia ha aportado y seguirá aportando en el dominio de los conocimientos sobre él y su mundo.

La enseñanza de la filosofía en los estudios secundarios debe encontrar dentro de la tradición filosófica su *propio sentido*. Para ello debe motivar al alumno para que reflexione sobre sí mismo, su mundo y los paradigmas científicos que desarrollan otras disciplinas del programa. Debe potenciar la capacidad de análisis y crítica de las informaciones que llegan a sus manos. Por último, debe lograr que el alumno obtenga una visión integradora del panorama excesivamente especializado de otras disciplinas. Los contenidos filosóficos en la enseñanza secundaria son necesarios, pero insisten en la necesidad de interrogarse sobre el enfoque que cabe darlos. Ahora bien, teniendo en cuenta que para el alumno de secundaria a veces este es el primer y único contacto con la filosofía, esta debe consistir es una *invitación a la reflexión lo más amplia posible*. Se ha de invitar al alumno a reflexionar al modo socrático sobre problemas concretos, sobre sus propias vivencias. Por último, la filosofía ha de cumplir también una función interdisciplinar de los diversos conocimientos que el alumno adquiere.

La filosofía tiene todavía un *espacio propio* no ocupado ni por las ciencias de la naturaleza, ni por las ciencias humanas. Las ciencias no han agotado el dominio de la filosofía, sino por el contrario, las posibilidades de la filosofía se acrecientan con el desarrollo de las ciencias. La filosofía no sólo se alimenta de sus propios problemas, sino que continuamente las demás ciencias están generando problemas susceptibles de tratamiento filosófico. Ej. : la Biología y la Física y las cuestiones ligadas a la ingeniería genética, del origen y evolución del universo, etc. También la historia, la literatura o el arte, plantean problemas filosóficos. En definitiva, la filosofía tiene un carácter verdaderamente fragmentario y lejos de los sistemas generales abundan las filosofías *de*: la ciencia, la historia, la religión, el lenguaje, la política, el derecho, etc. La filosofía sino se la relaciona con otras disciplinas carece de vitalidad. Es en la *interdisciplinariedad* donde la filosofía puede desempeñar un papel importante.

Encontrar cuál debe ser el método más apropiado para enseñar filosofía es harto complicado. No se reduce al dilema, que algunos plantean, entre métodos pasivos o activos, con la indudable referencia hacia estos últimos. Tampoco es un mero planteamiento de técnicas de trabajo, puesto que ambos temas se ven involucrados en uno más complejo: la filosofía misma. Otras

asignaturas tienen una temática bastante más clara: el *qué* y el *para* qué les conducen a un planteamiento científico del *cómo*. En Filosofía, en cambio, la problemática misma del objeto se transporta a su metodología: el *qué enseñar* se funde con *cómo enseñar*.

Los procesos a través de los cuales se desarrolla la actividad mental y filosófica son, según los autores, fundamentalmente tres: *captar, analizar, relacionar*. 1. *Información*: el alumno/a recibe una serie de elementos cognoscitivos, bien a través de una experiencia personal, un texto que se le propone, un problema que ha sido expuesto, etc. Lo primero que se le exige es la captación y comprensión de estos elementos cognoscitivos. 2. *Análisis consecuentes*: los elementos cognoscitivos captados son transportados a los conceptos y planteamientos filosóficos consecuentes. 3. *Conclusiones*: el tema propuesto a través de la información y asimilado mediante el análisis posterior se abre en sus dimensiones antecedentes y consecuentes y se traslada a planteamientos actuales.

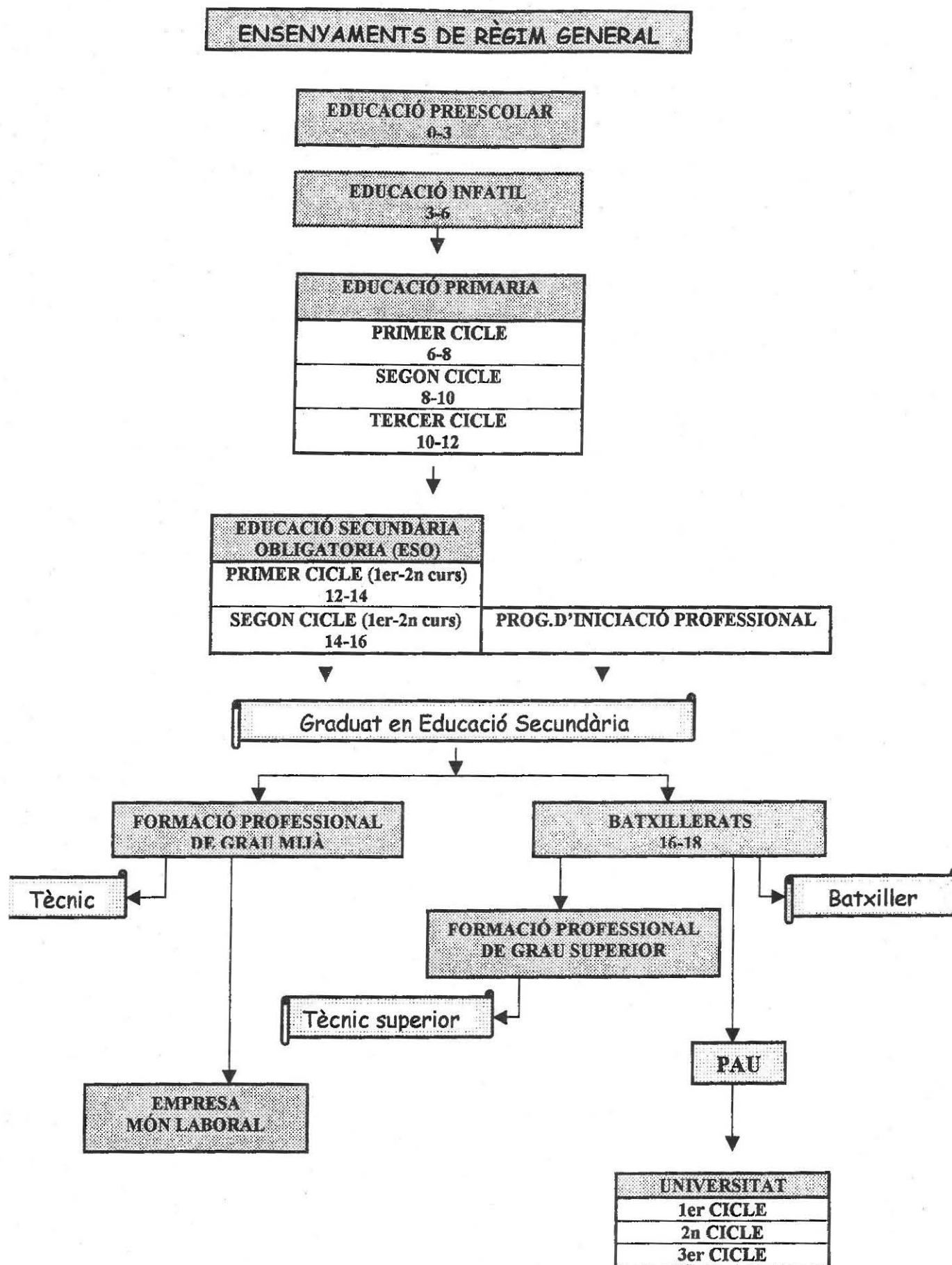
Al margen de los diversos enfoques metodológicos aplicados a la didáctica de la filosofía en la Enseñanza Secundaria, los autores describen toda una *pluralidad de métodos* válidos para la investigación y exposición filosófica: método dialógico (Diálogos de Platón); método de la *disputatio* (*Suma* de Santo Tomás); método del soliloquio (*Confesiones* de San Agustín o Rousseau. Soliloquios de Marco Aurelio. *Discurso del método* de Descartes); método dialéctico (Textos de Platón, Hegel, Marx); método crítico (*La degradación del Arte* en W. Benjamin; *Las relaciones entre cultura y represión* en Marcuse); método arqueológico (Fragmento de *la Historia de la locura* de Foucault); método de la lectura sintomática (El hegelianismo juvenil de Marx); método estructuralista; método analítico (*Tractatus* de Wingenstein).

II. MARC CURRICULAR

II. MARC CURRICULAR

1. Estructura del sistema educatiu.
2. Consideracions inicials
 - Marc legal.
 - Marc curricular
 - Disseny curricular
3. Esquema del disseny curricular
4. Objectius generals d'etapa
5. Primer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea
6. Components del primer nivell de concreció d'una àrea
 - Objectius generals d'àrea
 - Continguts
 - Procediments
 - Fets, conceptes i sistemes conceptuals
 - Valors, normes i actituds
 - Objectius terminals
 - Orientacions didàctiques
7. Components del primer nivell de concreció d'una àrea
 - Elaboració del segon nivell de concreció
 - Exemple
 - Exemple d'un mòdul. Mòdul 3
8. Tercer nivell de concreció d'una àrea o disciplina. Programació
 - Elaboració del segon nivell de concreció
 - Esquema dels components principals de la programació d'un crèdit
9. Referències normatives de l'ESO i el Batxillerat.
10. L'ensenyament secundari obligatori (ESO)
 - Organització del currículum
 - Característiques del currículum de l'ESO
 - Distribució dels crèdits de les àrees per cicles
11. El batxillerat
 - Modalitats del batxillerat
 - Descripció curricular
 - part comuna
 - part diversificada
12. Situació administrativa de l'ensenyament l'Ètica a Catalunya
13. Activitats d'estudi alternatives a la religió
14. Matèries de l'àrea de filosofia al batxillerat. Primer nivell de concreció.
 - Matèries comuns
- 14.1. Filosofia I. Els grans temes de la filosofia
- 14.2. Filosofia II. Elements d'Història de la filosofia
 - Matèries optatives tipificades
- 14.3. Lògica i metodologia
- 14.4. Estètica
- 14.5. Psicologia
- 14.6. Sociologia
15. Glossari de termes.
16. Bibliografia de referència.

1. Estructura del sistema educatiu.



ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL

...

ENSENYAMENTS ARTÍSTICS	
Música i dansa	Grau elemental, grau mitjà i grau superior equivalent a llicenciatura
Art dramàtic	Grau superior equivalent a llicenciatura
Art Plàstiques i disseny	- Cicles formatius equivalents a FP - Ensenyaments superiors equivalents a

...

ENSENYAMENTS D'IDIOMES
- Cicles formatius equivalents a FP - Ensenyaments superiors equivalents a

...

ENSENYAMENTS D'ESPORTS
- Equivalents a FP

EDUCACIÓ D'ADULTS

2. Consideracions inicials

▪ Marc legal

La constitució espanyola, L'Estatut d'autonomia de Catalunya, La llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), i les lleis que desenvolupen aquesta, constitueixen el marc legal de referència per a les decisions en l'àmbit de l'educació, es prenen a Catalunya.

▪ Marc curricular

El marc curricular és la definició de les intencions i opcions educatives generals que, d'acord amb el marc legal, es prenen en funció de les informacions aportades pels estudis socio-antropològics, psicològics, pedagògics i epistemològics.

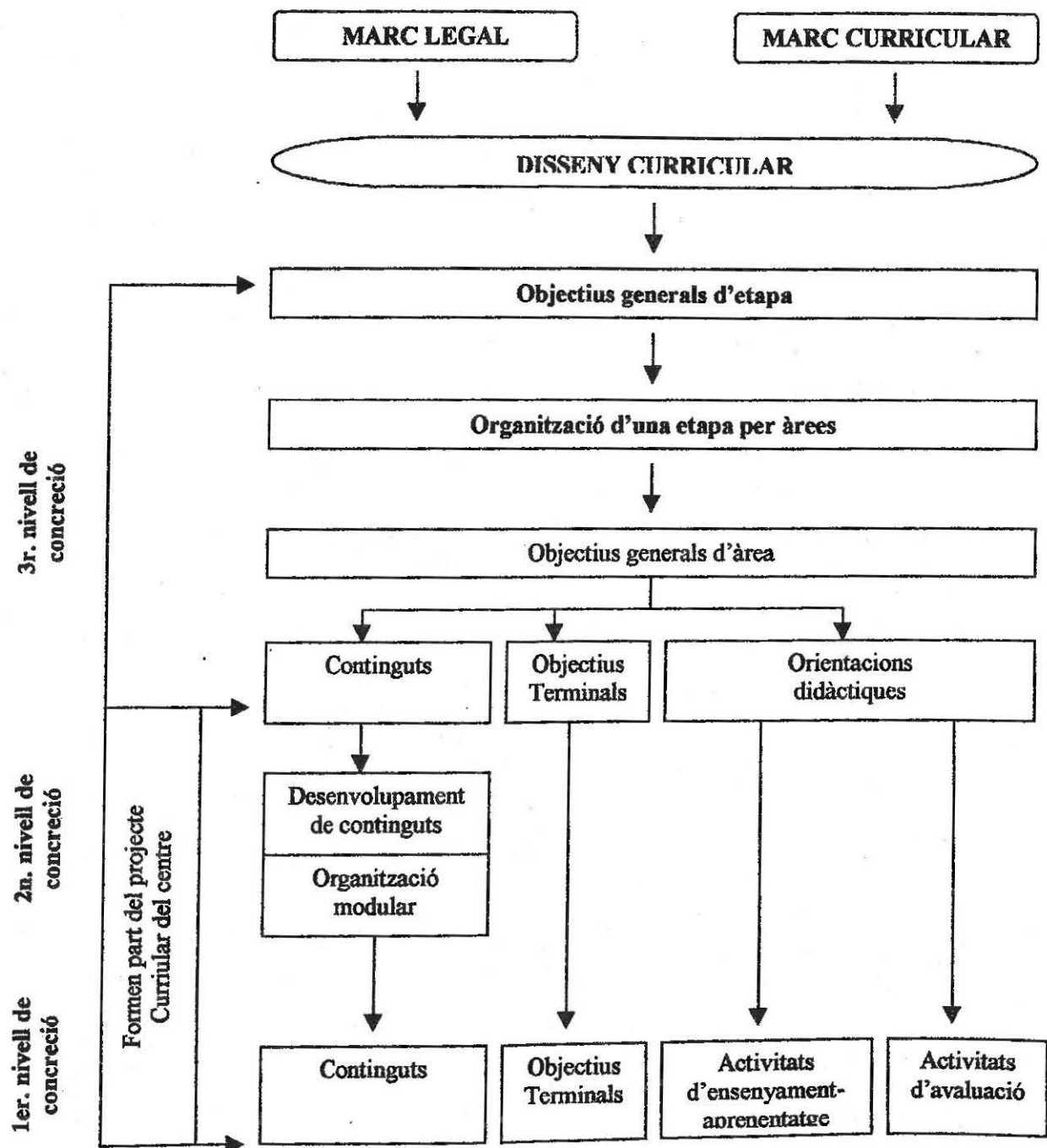
▪ Disseny Curricular

El Disseny Curricular és la concreció gradual de les intencions educatives definides en el marc curricular.

En el Disseny Curricular es fixen els Objectius Generals de les diverses etapes de l'ensenyament, s'estableixen les àrees curriculars de cada etapa, i es formulen tres nivells de concreció per a cada àrea.

El Disseny Curricular ocupa un lloc central en els projectes de reforma educativa perquè és l'instrument per a la programació: proporciona informació sobre que, com i quan ensenyar i qué, com i quan avaluar.

Esquema del disseny curricular



4. Objectius generals d'etapa

Els Objectius Generals d'etapa són enunciats que fixen les capacitats que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar l'etapa corresponent.

S'hi contemplen les capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social.

Exemples:

- Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe, i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i d'altres característiques personals.
- Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, en el seu cas, en aranès i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.

Els objectius generals d'una etapa determinen quines seran les àrees curriculars o les matèries que es treballaran en aquesta etapa.

El conjunt de matèries que l'alumne/a cursa al llarg del procés d'aprenentatge constitueix el seu currículum.

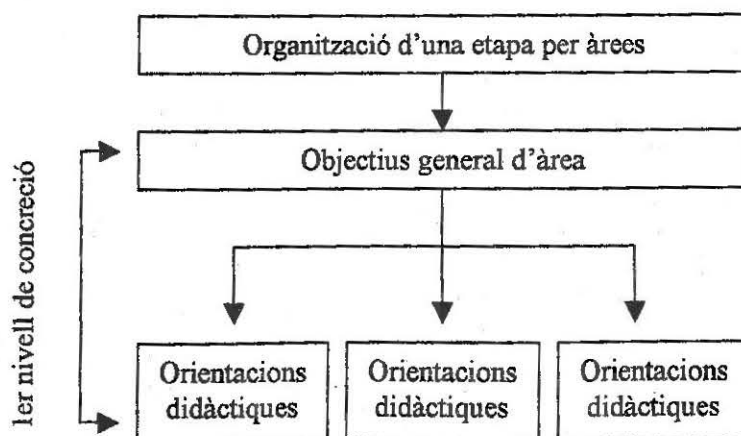
5. Primer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea

El primer nivell de concreció dona les directrius generals sobre què ensenyar a cada àrea i amb quins objectius, com també les referències per a l'elaboració de la resta del disseny curricular de l'àrea.

A Catalunya, el primer nivell de concreció és formulat pel Departament d'Ensenyament, i és l'únic prescriptiu per a tots els centres.

En el primer nivell de concreció s'especifiquen:

- els objectius generals de l'àrea,
- els nuclis de continguts,
- els objectius terminals referits a aquests continguts,
- i les orientacions didàctiques per a l'elaboració de les activitats d'ensenyament/aprenentatge i per a l'elaboració de les activitats d'avaluació.



6. Components del primer nivell de concreció d'una àrea

Tots els exemples que es citen a continuació corresponen al primer nivell de concreció de l'àrea de Matemàtiques de l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori elaborat pel Departament d'Ensenyament.

▪ Objectius generals d'àrea

Els Objectius Generals d'àrea són enunciats que fixen les capacitats que l'alumne/a -ha d'haver adquirit a través d'aquesta àrea en finalitzar l'etapa corresponent.

Exemples:

- Valorar especialment el caràcter instrumental de la matemàtica en altres camps del coneixement.
- Emprar, quan convingui, diferents llenguatges matemàtics (algebraic, estadístic, geomètric, gràfic, etc.) per tal que les seves possibilitats expressives i de raonament millorin en rigor i precisió.

▪ Continguts

Els Continguts són el conjunt de formes culturals i de sabers seleccionats per a formar part de l'àrea en funció dels Objectius Generals de l'àrea.

Els continguts poden ser Procediments; Fets, conceptes i sistemes conceptuals; Valors, normes i actituds.

Aquests continguts, atenent a la relació existent entre ells, es poden classificar en tres grans categories:

▪ Procediments

Els procediments són un conjunt de tècniques, habilitats i estratègies seleccionades des de cada matèria per a ser emprades per l'alumne/a en el seu procés d'aprenentatge.

Exemples:

- Resolució de problemes
- Tècnica de recompte de possibilitats
- Representació gràfica de fenòmens en coordenades cartesianes.

▪ Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Els conceptes designen conjunts de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes.

Exemples:

- Nombres racionals i irracionals expressats en forma decimal
- Translacions, girs i simetries en el pla
- Funció quadràtica

▪ Valors, normes i actituds

Un valor és un principi normatiu que regula el comportament de les persones en qualsevol moment i situació. Els valors es concreten en normes, que són regles de conducta que han respectar les persones en determinades situacions.

Les actituds tradueixen, a nivell comportamental, el major o menor respecte a uns determinats valors i normes.

Exemples:

- Esperit crític davant d'informacions i opinions que admetin una anàlisi matemàtica.
- interès per la precisió en el llenguatge i per la presentació acurada en els treballs matemàtics realitzats.
- ús habitual i equilibrat dels mitjans tecnològics que poden ser útils en matemàtiques.

▪ Objectius terminals

Els Objectius Terminals d'àrea precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que han de realitzar els alumnes a propòsit dels continguts de l'àrea.

Exemples:

- Reduir problemes complexos a d'altres més senzills que en facilitin la comprensió i la resolució.
- Valorar la conveniència i emprar, segons el cas, aproximacions per excés o per defecte de nombres, amb coneixement de la magnitud de l'error comés.
- Enunciar i aplicar el teorema de Thales (les principals relacions mètriques dels triangles rectangles (teorema de Pitàgores, del catet i de l'altura).

▪ Orientacions didàctiques

Les Orientacions Didàctiques proporcionen criteris per a dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge i per a dissenyar activitats d'avaluació.

Les orientacions per a d'ensenyament-aprenentatge assenyalen diverses possibilitats metodològiques i d'acció didàctica que es dedueixen dels principis psicopedagògics en què s'ha inspirat el Departament d'Ensenyament: aprenentatge significatiu. (no mecànic), i funcional (útil per a establir noves relacions).

Les orientacions per a d'avaluació donen criteris per a dissenyar activitats d'avaluació adequades a les funcions bàsiques que aquesta ha de tenir: identificar l'estat dels alumnes en començar una activitat didàctica (avaluació inicial), modificar l'estratègia docent en funció de l'assimilació dels continguts que realitzen els alumnes (avaluació formativa) i, finalment, comprovar l'assoliment dels objectius de la unitat didàctica (avaluació sumativa).

Exemples:

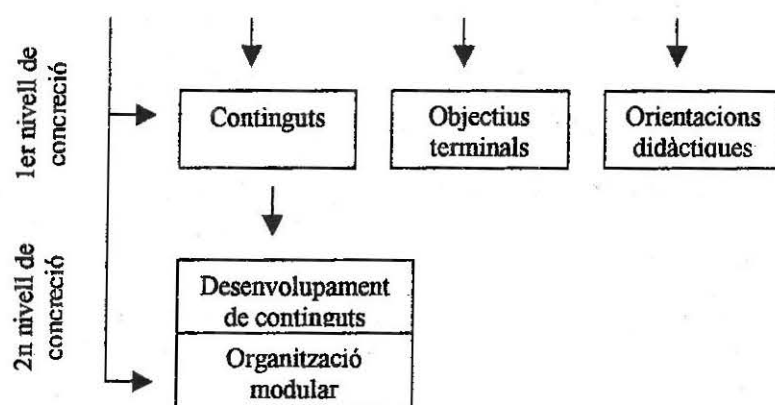
- ...s'ha de conduir els alumnes a exercitar activitats intel·lectuals com saber observar, descriure, analitzar, comparar...
- L'avaluació ha de tenir caràcter obert. Ha de poder deixar camí a l'alumne/a perquè pugui demostrar allò que és capaç de realitzar a partir del que ha après. L'avaluació ha de ser quelcom més que una verificació de coneixements i d'habilitats per part del professor/a.

7. Segon nivell de concreció del disseny curricular d'un àrea: desenvolupament de continguts i organització modular

El segon nivell de concreció es el desenvolupament i organització dels Continguts enunciats en el primer nivell de concreció.

Tal com indicàvem anteriorment en el Disseny Curricular de les àrees, l'únic nivell que té caràcter prescriptiu és el primer nivell de concreció. Correspon, doncs, als professors/es de cada centre l'elaboració del segon nivell de concreció de les diferents àrees. S'ofereix, així, als claustres la possibilitat d'incrementar el seu protagonisme en el procés educatiu, ja que els Continguts de cada àrea poden ser desenvolupats i seqüenciats pels professorat d'acord amb les característiques i necessitats de cada centre.

No obstant això, el Departament d'Ensenyament proporcionarà exemples de segons nivells de concreció de cada àrea per tal d'orientar els professors/ es en aquesta tasca.



▪ Elaboració del segon nivell de concreció

El segon nivell de concreció afecta només els Continguts. Els altres elements del primer nivell de concreció (Objectius Generals d'àrea, Objectius Terminals i Orientacions Didàctiques) tindran la seva concreció en les programacions, és a dir, en el tercer nivell de concreció, tot i que han de ser tinguts en compte a l'hora de desenvolupar i organitzar els Continguts.

Per establir el segon nivell de concreció cal realitzar, bàsicament, dues operacions:

- a) desenvolupament dels continguts,
- b) organització modular.

La primera operació consisteix a desenvolupar cada contingut en aquells elements que es consideri adequat de treballar a l'etapa corresponent.

Aquest desenvolupament implica la identificació i selecció d'aquests elements, així com la seva seqüenciació, és a dir, la seva successió lògica.

La tria i ordenació dels elements que desenvolupen els continguts del primer nivell ha de fer-se tenint en compte els aspectes següents:

- relació amb el desenvolupament evolutiu dels
- coherència amb la lògica de l'àrea de coneixement que s'està treballant,

- adequació dels nous continguts als coneixements previs dels alumnes,
- progressió, partint del més general al més detallat i del més simple al més complex,
- relació amb els continguts de les etapes anterior i posterior,
- equilibri entre els diferents tipus de continguts,
- interrelació entre continguts de diferents àrees,
- correlació amb els objectius terminals.

Com es pot deduir a la vista d'aquest llistat, el desenvolupament del segon nivell de concreció no pot fer-se de manera aïllada, àrea per àrea, sinó que implica el treball conjunt dels equips de professors/es, per departaments, nivells o etapes, per tal que la tria i organització dels continguts que hauran de treballar els alumnes es faci de manera coherent.

La segona operació consisteix a distribuir els continguts del primer nivell, desenvolupant-los en unitats ordenades temporalment al llarg de l'etapa, és a dir, realitzar l'organització modular.

Per realitzar aquesta planificació cal tenir present el nombre d'hores assignades a l'àrea i la decisió de l'equip de professors/es respecte a la distribució de totes les àrees dins l'etapa. Aquesta forma part del projecte curricular de centre.

En aquesta fase del Disseny Curricular, els professors/es de cada departament hauran de determinar quins continguts es treballaran en cada període del procés d'aprenentatge. Aquesta tria no exclou repeticions o combinatòries diverses dels elements de contingut al llarg del procés.

A continuació es presenta un exemple de pas del primer nivell al segon nivell de concreció (desenvolupament) corresponent a l'àrea de matemàtiques de l'Ensenyament Secundari Obligatori.

▪ **Exemple:**

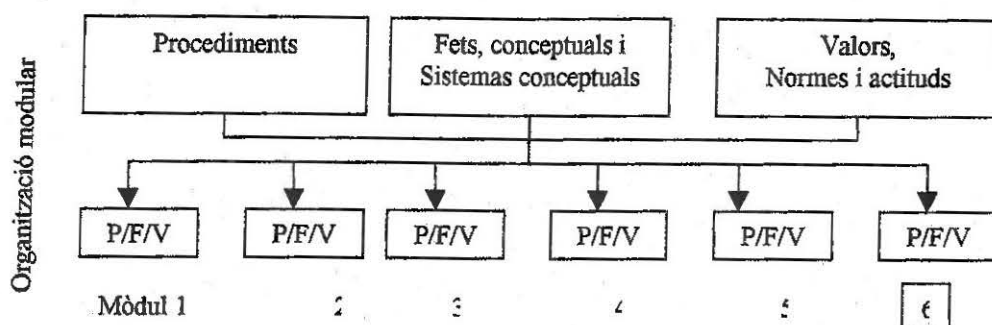
Procediments	
Primer nivell	Segon nivell (desenvolupament)
1. Llenguatges i processos 1.1. ús de diferents llenguatges matemàtics. 1.2. Traducció 1.3. Classificació. Ordenació 1.4...	1. Llenguatges i processos 1.1. ús de diferents llenguatges matemàtics. Traducció 1.1.1. Interpretació i ús dels símbols, expressions i regles del llenguatge aritmètic: 1.1.1.1. Expressió de qualsevol valor numèric en el sistema decimal, en forma escrita i verbal. 1.1.1.2. Interpretació i ús dels símbols i expressions propis del llenguatge algebraic: 1.1.2. 1. Simbolització de nombres no concrets per mitjà de fletxes. 1.2. Classificació. Ordenació 1.2.1. Detecció d'analogies i diferències entre els elements d'un conjunt d'objectes, que permetin establir criteris de classificació (partició) 1.2.2. Elecció del criteri més adient per classificar un conjunt d'objectes, donat o obtingut, 1.2.3. ... 1.3. ...

Fets, conceptes y sistemes	
Primer nivell	Segon nivell (desenvolupament)
1. Els nombres 1. 1. Nombres naturals. Divisibilitat 1.2. Nombres enters 1.3. Nombres racionals 1.4....	1. Els nombres 1. 1. Nombres naturals. Divisibilitat 1.2. Nombres enters 1.3. Nombres racionals 1.4.... 1. Els nombres 1.1. Nombres naturals. Divisibilitat 1. 1. 1. La successió dels nombres naturals. El conjunt N. 1.1.2. Valor cardinal del nombre i posicional de les xifres en el sistema de numeració decimal. Expressió polinòmica del nombre natural. 1.2. Nombres enters 1.2. 1. Els enters negatius, els enters positius i el zero. Conjunt Z de tots els enters. 1.2.2. El nombre natural com a nombre enter. 1.2.3.... 1.3. Nombres racionals 1.3.1 ... 1.4. ...

Valors, normes i actituds	
Primer nivell	Segon nivell (desenvolupament)
1. Interrogació i investigació davant de situacions i problemes contrastables matemàticament. 1. 1. Esperit crític davant d'informacions i opinions que admetin una anàlisi matemàtica. 1.2. Perseverança i flexibilitat en la recerca i millora de solucions matemàtiques a situacions que se li plantegin. 1.3. ...	1. Interrogació i investigació davant de situacions i problemes contrastables matemàticament. 1.1. Esperit crític davant d'informacions i opinions que admetin una anàlisi matemàtica. 1. 1. 1. Valoració del fet que la informació estigui expressada de forma quantitativa quan la claredat del missatge així ho requereix. 1.1.2. Hàbit d'anàlisi crítica, amb els recursos matemàtiques adquirits, de la informació o opinions que admetin aquest tipus d'anàlisi. 1.1.3.... 1.2. Perseverança i flexibilitat en la recerca i millora de solucions matemàtiques a situacions que se li plantegin. 1.2.1. Actitud de no abandonar la resolució d'un problema, per les possibles dificultats inicials, sense haver esgotat tots els recursos. 1.2.2. Interès per contrastar les solucions obtingudes amb les dels altres, analitzar-ne les diferències i fer les modificacions que es vegin necessàries. 1.3....

Pel que fa a l'organització modular s'ofereix, a continuació, un exemple de l'àrea de Matemàtiques. A aquesta àrea li corresponen, per a l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori, 240 hores, que es poden distribuir en vuit mòduls de 30 hores. Un cop seqüenciats els continguts es podrien agrupar en un mòdul concret de la manera següent:

▪ Exemple d'un mòdul. Mòdul 3



Procediments

1. 1. 1. Interpretació i ús dels símbols, expressions i regles del llenguatge aritmètic:
1. 1. 1.4. Reconeixement i ús dels parèntesi com a símbols per a establir jerarquies en les operacions (claus i claudàtors).
- 1.1.1.5. Reconeixement i ús dels parèntesi com a Expressió fraccionària del nombre enter, elements separadors de símbols operatius.
1. 1. 1. 6. Utilització dels convenis simplificadors de l'estructura aritmètica:
 - omissió del signe + per a representar nombres positius.
 - omissió de parèntesi per a les multiplicacions.
 - omissió del símbol de multiplicar davant de parèntesi.
- 1.1.4. Interpretació i ús de diagrames:
1. 1.4.5. Interpretació i ús de diagrames cartesianes.
1. 1. 5. Traducció al llenguatge aritmètic escrit, de formes aritmètiques que incloguin parèntesi, a partir de la seva lectura emfasitzada (entonació i pauses corresponents) i a l'inrevés.
- 1.2.15. Ordenació de fraccions:
- 1.2.15. 1. Per conversió a denominador comú
- 1.2.15.2. Per conversió a la forma decimal
- 1.2.16. Ordenació de nombres decimals per comparació de xifres
- 1.2.17. Situació de nous elements en una sèrie ja ordenada
- 1.4.2....

Fets, conceptes i sistemes conceptuais

- 1.3.4. Les fraccions negatives. El conveni $-(a/b)$ per expressar $-a/b$ i $a/-b$.
- 1.3.5. Impossibilitat de la divisió per zero.
- 1.3.7. Els nombres racionals. El conjunt Q .
- 1.3.9. El nombre enter com a nombre racional.
- 1.3.11. L'ordre en els nombres racionals.
- 1.3.12. Les operacions amb racionals expressats en forma de fracció:
- 1.3.12. 1. Suma i resta de fraccions
- 1.3.12.2. Producte d'un enter per una fracció i producte de fraccions interpretats a partir del càlcul d'àrees de rectangles.
- 1.3.12.3. Divisió d'una fracció per un nombre enter interpretat com a repartiment. Divisió de fraccions.
- 1.3.12.4. Potència de base racional i exponent natural.
- 1.3.12.5. L'arrel quadrada d'una fracció.
- 1.3.12.6. Existència de l'invers respecte al producte per a tot racional diferent de zero.
- 1.4.1. Valor posicional de les xifres d'un nombre decimal. Expressió polinòmica.
- ...

Valors, normes i actituds
1.1.2. Hàbit d'anàlisi i crítica, amb els recursos matemàtics adquirits, de la informació o opinions que admetin aquest tipus d'anàlisi.
1.1.3. Interès per plantejar qüestions relatives als aprenentatges que es van adquirint.
1.3.1. Consciència de la pròpia situació en l'aprenentatge i valoració dels progressos personals fets.
1.4.2. Cooperació en els treballs en grup, aportant-hi els coneixements i mètodes propis amb actitud dialogant.
2.1.1. Acceptació de la necessitat de dedicar setmanalment, fora de l'aula, un temps al treball dels continguts de l'àrea, en el conjunt del treball general. Compliment del pla establert.
2.1.5. Respecte dels terminis del lliurament dels treballs.

Els continguts del mòdul (de Procediments; de Fets, conceptes i sistemes conceptuals; de Valors, normes i actituds) no estan ordenats internament ni interrelacionats. Es en el crèdit on es reforen, s'ordenen i s'interrelacionen.

8. Tercer nivell de concreció d'una àrea o disciplina. Programació

El tercer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea precisa amb detall què, com i quan ensenyar.

El tercer nivell equival a les programacions que, per àrea o de forma interdisciplinària, elabora el professorat

A l'hora d'elaborar les programacions se ha de tenir en compte:

- les necessitats educatives dels alumnes (adequació a la diversitat, interessos...)
- els recursos pedagògics del Centre
- l'opció dels professors/es pel que fa a metodologies didàctiques concretes.

El desenvolupament del tercer nivell de concreció suposa la programació en crèdits.

El crèdit és una unitat de programació, per a les etapes de secundària, que concreta un aprenentatge que s'imparteix, normalment, al llarg d'un trimestre, i que té una durada, en general, de trenta hores.

Inclou continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), objectius i activitats d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació.

A continuació es presenta un exemple de com es pot desenrotllar un crèdit.

Dins del disseny del crèdit, l'apartat de continguts és la indicació cronològica dels continguts seleccionats per desenvolupar les activitats d'ensenyament-aprenentatge del crèdit.

En el cas dels crèdits comuns, aquests continguts són extrets directament del segon nivell de concreció.

Els continguts es presenten aquí en forma de tres llistats que corresponen als tres tipus de contingut: de Procediments, de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, i de Valors, normes i actituds.

Els objectius del crèdit indiquen aquells aprenentatges que hom pretén que l'alumne/a assoleixi en acabar el crèdit.

Els objectius d'un crèdit comú es fonamenten en els objectius terminals del primer nivell de concreció de l'àrea. En el cas d'un crèdit variable, els objectius del crèdit s'han de fonamentar en els Objectius Generals de l'àrea o àrees i/o els Objectius Generals de l'Etapa.

Quan es formulen els objectius del crèdit, els tres tipus de continguts s'interrelacionen i es consideren, per tant, de forma integrada.

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge són totes aquelles activitats que realitza l'alumne/a en cursar el crèdit i que estan encaminades a assolir-ne els objectius. En les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'interrelacionen també els diferents tipus de continguts.

En el disseny del crèdit s'enuncien totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge per ordre cronològic de realització.

Els criteris per a l'avaluació són aquelles pautes que permeten fer el seguiment del procés d'aprenentatge i la comprovació de l'assoliment dels objectius del crèdit.

Junt amb els criteris per a l'avaluació apareixen, en aquest apartat, el llistat de totes les activitats d'avaluació que farà l'alumne/a al llarg del crèdit.

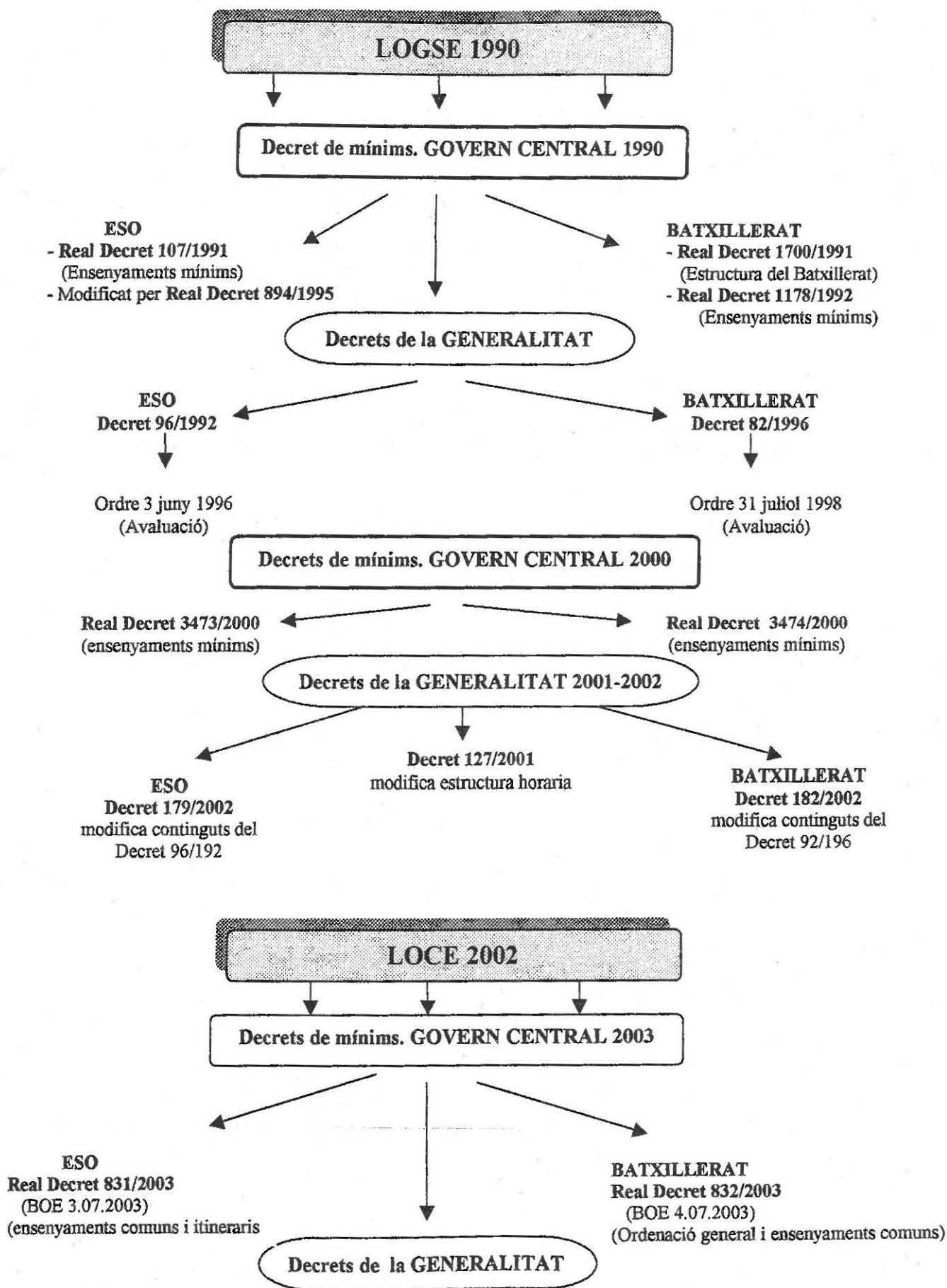
Tal com s'ha apuntat abans, en general s'assigna al crèdit una durada de 30 hores. En el disseny d'un crèdit apareix una temporització indicativa. Es a dir, s'assigna a les activitats una duració aproximada.

Les orientacions per a la intervenció pedagògica són pautes que contenen de forma clara i ordenada els principals elements d'explicació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, de manera que constitueixen una pauta útil per dur-les a terme en l'actuació didàctica.

Finalment apareix el gruix del treball didàctic, és a dir, el material per a les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Són tots aquells textos, gràfiques, exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc., que concreten les activitats (d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació) i que els alumnes utilitzaran directament. El professor/a pot elaborar el seu propi material didàctic o bé seleccionar-lo d'entre les diferents propostes disponibles.

▪ **Esquema dels components principals de la programació d'un crèdit**

A. Material del professor	B. Material per a l'alumne/a
1. <i>Introducció</i> 2. <i>Contingut</i> 2.1 Fets, conceptes i sistemes conceptuals 2.2 Procediments 2.3 Valors, normes i actituds 3. <i>Objectius del crèdit</i> 4. <i>Activitats d'ensenyament-aprenentatge</i> 5. <i>Criteris i activitats per a l'avaluació</i> 6. <i>Temporització</i> 7. <i>Orientacions per a la intervenció pedagògica</i> 8. <i>Bibliografia</i> 9. <i>Recursos didàctics</i>	Justificació de: - la situació del crèdit en l'etapa - l'opció metodològica o enfocament didàctic - la selecció de continguts. A través de què s'aprèn Què s'han d'assolir com a resultat de l'aprenentatge A través de què es plantegen els aprenentatges. Com l'assoliment dels aprenentatges. Quant de temps es dedica a cada unitat didàctica Pautes per desenvolupar i/o dur a terme les activitats d'ensenyament/aprenentatge Relació del possible material no bibliogràfic per a la intervenció a Paula.
B. Material per a l'alumne/a	
3. <i>Objectius del crèdit</i> 10. <i>Material didàctic per a l'alumne/a</i>	Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge



10. L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI (ESO)

▪ Organització del currículum

Claustre: elabora el projecte curricular de centre. PCC

Departaments didàctics. Elaboren les programacions específiques de l'àrea

▪ Característiques del currículum de l'ESO

Organització en crèdits: 35 hores lectives → flexibilitat del currículum

• Crèdits comuns

• Crèdits variables:

- Ràtio 20 alumnes/grup
- Tipus: ampliació/aprofundiment
reforç, iniciació, interdisciplinars

• Crèdits de síntesi (treball individual i en equip de diverses àrees, interdisciplinar).

Els objectius del crèdit de síntesi han d'estar d'acord amb els objectius generals de l'etapa en les diferents àrees del currículum.

El disseny del crèdit de síntesi correspon a l'equip de professors de cada curs, i ha de determinar els objectius, continguts, activitats i criteris d'avaluació. S'organitza en període intensiu (normalment durant una setmana)

• Importància de l'acció tutorial: orientació personal, acadèmica i professional.

• Àrees del currículum

(Veure Decret 96/92 i Decret 17912002 (modifica l'article 11 i l'annex del D.96/92) Els nous currículums de les àrees es troben a l'annex del 17912002)

- Religió (voluntària). L'alumne fa l'opció en iniciar l'etapa. Pot canviar en iniciar 2n cicle. A 1r d'ESO els alumnes que no la cursen fan activitats d'estudi alternatives a aquests crèdits, en els altres cursos els crèdits de Religió estan en l'oferta de crèdits variables i, per tant, les activitats d'estudi alternatives consistiran en el conjunt de l'oferta, de crèdits variables d'aprofundiment o d'ampliació.
- Llengua estrangera: l'alumne fa l'opció en iniciar l'etapa. Si es volgués canviar d'idioma:
 - 1ª Llengua estrangera: Resolució individual de la DGOIE
 - 2ª Llengua estrangera: Ho pot autoritzar el centre si l'alumne acredita els coneixements previs necessaris.

▪ Distribució dels crèdits de les àrees per cicles (Decret 179/2002)

Àrees	Primer cicle	Segon cicle
Llengua catalana i literatura	6	6
Llengua castellana i literatura	6	6
Llengua estrangera	6	6
Ciències socials	6	6* (1 ètica)
Ciències de la naturalesa	6	6
Matemàtiques	6	- 6
Educació física	4	4
Educació visual i plàstica	2	2
Música	2	2
Tecnologia	4	4
Religió/activitats d'estudi alternatives (1r curs)*	3*	(3cv)*
Tutoria	2	2
Crèdits de síntesi	(2)	(2)
Crèdits variables*	6*	10*
Total de crèdits	58	60

* Dels 3 crèdits d'Activitats alternatives a la Religió del 1r cicle, 2 són comuns i es cursen a 1 r, l'altre és variable. Per tant l'alumnat que cursa Religió té 5 crèdits variables en el primer cicle i 7 en el segon. L'alumnat no té cap obligació de cursar CV específics d'una àrea concreta

Crèdits variables d'oferta obligatòria pel centre

Crèdits	Primer cicle	Segon cicle
Religió	1	3
Cultura clàssica	0	2
Segona llengua estrangera	3	3

Distribució d'hores per cursos i cicles (Decret 96/92 i Decret 179/2002)

Resolució inici de curs 2003-2004:

Àrees (obligatori)	Primer cicle		Segon cicle	
	Primer	Segon	Primer	Segon
(Mitjana d'hores setmanals)				
Llengua catalana i literatura	3	3	3	3
Llengua castellana i literatura	3	3	3	3
Llengua estrangera	3	3	3	3
Ciències socials	3	3	3	3
Matemàtiques	3	3	3	3
Ciències de la naturalesa	3	3	3	3
Tecnologia	2	2	2	2
Educació física	2	2	2	2
Educació visual i plàstica	2/0	0/2	2/0	0/2
Música	0/2	2/0	0/2	2/0
Religió/activitats alternatives	2	(1)	(105)	(1,5)**
Tutoria	1			
Crèdits de síntesi	1*			
Crèdits variables no obligatoris	2	4**	5**	5**
Total hores setmanals	29	29	30	30

Notes: (*) No corresponen a una impartició setmanal

(**) Cal tenir en compte el que s'ha dit anteriorment sobre les activitats alternatives a la Religió...

11. EL BATXILLERAT¹

D'acord amb el que s'estableix a l'article 25 de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) i el seu desplegament, especialment el Decret 82/1996, de 5 de març, el Batxillerat consta d'un cicle de dos cursos acadèmics, que convencionalment comprenen dels 16 als 18 anys.

Aquests estudis són polivalents, integradors, flexibles i orientadors. Pretenen, també, garantir la formació integral de l'alumnat en una societat culturalment i tècnicament canviant, com ara la maduració intel·lectual i humana, l'adquisició i la integració de nous sabers i habilitats, el contacte amb components fonamentals de la civilització actual -Llengua, Història, Pensament, Ciència, Tecnologia i Art-, l'adquisició d'una metodologia adient i una visió del món des de bases sòlides, a més de preparar per a estudis posteriors, tant professionals com universitaris, homologables amb l'entorn europeu i per a la vida laboral.

▪ Modalitats del batxillerat

- Arts
- Humanitats i Ciències socials
- Ciències de la Naturalesa i de la Salut
- Tecnologia

▪ Descripció curricular

Consta d'una part comuna, formada per les matèries comunes i la tutoria, i una part diversificada, formada per les matèries de modalitat, les matèries optatives i el treball de recerca, segons l'esquema següent:

□ PART COMUNA

Matèries comunes (30 crèdits)*

- Llengua catalana i Literatura	6 crèdits
- Llengua castellana i Literatura	6 crèdits
- Llengua estrangera	6 crèdits
- Filosofia	6 crèdits
- Història	4 crèdits
- Educació física**	2 crèdits
- Religió catòlica (voluntària)	2 crèdits

* Per a la promoció d'alumnes que comencen el 2002.

** Només en règim diürn.

A la Val d'Aran s'imparteix, a més, la llengua aranesa.

Tutoria (2 crèdits). Cada grup-classe té una hora de tutoria a la setmana.

¹ Cfr. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. <http://www.gencat.es/ense/>

o **PART DIVERSIFICADA** (30 crèdits en total)

Es formada per les matèries següents:

Modalitat: ARTS

- Dibuix artístic	6 crèdits
- Dibuix tècnic	6 crèdits
- Fonaments del disseny	3 crèdits
- Història de l'Art	3 crèdits
- Imatge	3 crèdits
- Tècniques d'expressió gràficoplàstica	3 crèdits
- Volum	3 crèdits

L'alumnat tria un mínim de 6 matèries de la modalitat que vol cursar (equivalen a 18 crèdits). Aquest mínim es completa amb les matèries optatives

Modalitat : HUMANITATS I CIÈNCIES SOCIALS

- Llatí	6 crèdits
- Matemàtiques aplicades a les Ciències socials	6 crèdits
- Economia i organització d'empresa	6 crèdits
- Grec	6 crèdits
- Economia	3 crèdits
- Geografia	3 crèdits
- Història de l'Art	3 crèdits
- Història del món contemporani	3 crèdits
- Literatura catalana	3 crèdits
- Literatura castellana	3 crèdits

L'alumnat tria un mínim de 6 matèries de la modalitat que vol cursar (equivalen a 18 o 21 crèdits). Aquest mínim es completa amb les matèries optatives.

Modalitat: CIÈNCIES DE LA NATURALES I LA SALUT

- Matemàtiques	6 crèdits
- Biologia	6 crèdits
- Física	6 crèdits
- Química	6 crèdits
- Ciències de la Terra i del Medi ambient	6 crèdits
- Dibuix tècnic	6 crèdits

L'alumnat tria un mínim de 6 matèries de la modalitat que vol cursar (equivalen de 21 a 24 crèdits). Aquest mínim es completa amb les matèries optatives.

Modalitat: TECNOLOGIA

- Física	6 crèdits
- Matemàtiques	6 crèdits
- Tecnologia industrial	6 crèdits
- Dibuix tècnic	6 crèdits
- Electrotècnia	3 crèdits
- Mecànica	3 crèdits
- Química	6 crèdits

L'alumnat tria un mínim de 6 matèries de la modalitat que vol cursar (equivalen a 18 o 21 crèdits). Aquest mínim es completa amb les matèries optatives.

Les matèries de 6 crèdits es comptabilitzen com dues matèries de modalitat.

Els alumnes s'han d'inscriure en una modalitat i n'han de cursar, com a mínim, 3 matèries cada curs, que equivalen a 18 crèdits.

Les modalitats permeten a l'alumne/a escollir un itinerari que el/la condueixi des de la formació general, proporcionada per les matèries comunes, fins a la consolidació del seu currículum, adreçat cap a uns estudis o unes professions determinats.

▪ OPTATIVES.

Són matèries de modalitat o optatives tipificades o bé optatives ofertes pel centre docent.

L'alumne ha de completar els crèdits necessaris per arribar al total, amb matèries de la mateixa modalitat, d'altres modalitats, o amb matèries optatives, que poden ser tipificades pel Departament d'Ensenyament o ofertes pel centre.

Les matèries optatives tipificades pel Departament d'Ensenyament són les que figuren en el quadre següent:

- Segona llengua estrangera	4 crèdits
- Ampliació de Matemàtiques	2 crèdits
- Biologia humana	2 crèdits
- Electrònica	2 crèdits
- Estètica	2 crèdits
- Expressió vocal	2 crèdits
- Formació laboral	2 crèdits
- Història de Catalunya	2 crèdits
- Informàtica	2 crèdits
- Literatura universal	2 crèdits
- Lògica i Metodologia	2 crèdits
- Psicologia	2 crèdits
- Simbologia religiosa	2 crèdits
- Sociologia	2 crèdits

▪ Segona llengua estrangera

Els centres docents de dues o més línies de Batxillerat hauran d'oferir la matèria optativa tipificada de "Segona llengua estrangera".

▪ Estada a l'empresa

Cal destacar el crèdit anomenat "Estada a l'empresa", que té una durada aproximada de 70 hores, i que a efectes d'avaluació i de còmput curricular equival a 2 crèdits. Té com a objectiu conèixer la realitat del món productiu i es concerta entre el Departament d'Ensenyament i l'empresa.

L'estada a l'empresa és una matèria optativa tipificada (dissenyada pel Departament d'Ensenyament) d'oferta obligada per part del centre en qualsevol de les modalitats del batxillerat, però no obligatòria per als alumnes.

Aquesta matèria consisteix, bàsicament, en un període de permanència i activitat de l'alumnat en una empresa, entesa com a unitat de producció, distribució o de serveis.

▪ Treball de recerca

Finalment, tot l'alumnat ha de realitzar un "Treball de recerca", al qual s'assignen 2 crèdits, dirigit per un professor. La seva finalitat és que l'alumne apliqui els coneixements adquirits, demostrï l'assoliment dels objectius generals de l'etapa, faci transferències de coneixements, posi en pràctica les seves capacitats d'investigació i es prepari per a futurs treballs similars.

o MATÈRIES OPTATIVES TIPIFICADES

Les matèries optatives tipificades pel Departament d'Ensenyament són les que figuren en el quadre següent:

- Segona llengua estrangera	4 crèdits
- Ampliació de Matemàtiques	2 crèdits
- Biologia humana	2 crèdits
- Electrònica	2 crèdits
- Estètica	2 crèdits
- Expressió vocal	2 crèdits
- Formació laboral	2 crèdits
- Història de Catalunya	2 crèdits
- Informàtica	2 crèdits
- Literatura universal	2 crèdits
- Lògica i Metodologia	2 crèdits
- Psicologia	2 crèdits
- Simbologia religiosa	2 crèdits
- Sociologia	2 crèdits

PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ.

MATERIES DE L'ÀREA DE FILOSOFIA AL BATXILLERAT

Departament d'Ensenyament

Direcció General d'Ordenació Educativa - Servei d'Ordenació Curricular

MATÈRIES COMUNS

14.1. Filosofia I .Els grans temes de la filosofia.

14.2. Filosofia II . Elements d'història de la filosofia.

MATERIES OPTATIVES TIPIFICADES

14.3. Lògica i metodologia

14.4. Estètica

14.5. Psicologia

14.6. Sociologia

PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ.

MATERIES DE L'ÀREA DE FILOSOFIA AL BATXILLERAT

Departament d'Ensenyament

Direcció General d'Ordenació Educativa - Servei d'Ordenació Curricular

MATÈRIES COMUNS

14.7. Filosofia I .Els grans temes de la filosofia.

14.8. Filosofia II . Elements d'història de la filosofia.

MATERIES OPTATIVES TIPIFICADES

14.9. Lògica i metodologia

14.10. Estètica

14.11. Psicologia

14.12. Sociologia

14. 1. FILOSOFIA PRIMER I SEGON CURS¹

1. INTRODUCCIÓ

Al llarg de la història, la filosofia ha plantejat i ha donat resposta, des d'un punt de vista crític i radical, a moltes qüestions relacionades amb l'existència i l'experiència humana, al temps que, com a activitat intel·lectual, ha anat creant una manera pròpia de reflexionar-hi. L'estudi de la filosofia i de la seva història ens apropa a la comprensió d'aquestes qüestions, dels seus canvis i les seves vicissituds, i alhora, a través dels models teòrics que ens ofereix, facilita l'adquisició de les habilitats del pensar filosòfic.

Aquest potencial formatiu, per si sol, justifica la presència de la filosofia com a matèria comuna de batxillerat. Tanmateix, no hi ha una única filosofia, ni una sola història de la filosofia, raó per la qual és necessari considerar quins han de ser els seus continguts i quina la seva orientació en el marc dels estudis d'aquesta etapa.

Com a matèria comuna de batxillerat, la filosofia hauria de col·laborar en la formació general de l'alumnat, proporcionant-li conceptes, tècniques i estratègies perquè pugui avançar en l'adquisició de nous coneixements i augmentar la seva responsabilitat i autonomia. Però, a més d'aquesta funció de caràcter genèric, la filosofia hauria de facilitar l'adquisició d'una visió integrada dels diferents sabers, creant un espai de reflexió sobre temes globals que equilibri la tendència cap a l'especialització del currículum. A la vegada, hauria d'ajudar a l'anàlisi i valoració crítica dels canvis del nostre temps i les seves implicacions morals i polítiques i, en aquest sentit, hauria de ser un recurs perquè l'alumnat assolís una comprensió racional del món on viu i consolidés la seva maduresa com a persona i ciutadà.

Des d'aquest punt de vista, l'educació filosòfica en el batxillerat hauria de proporcionar a l'alumnat:

Un bagatge de conceptes que li permeti organitzar els coneixements que va adquirint al llarg dels estudis i de la pròpia experiència.

Les raons que donen suport als sabers, les creences, els fins, els valors i les accions humanes.

Els grans models d'anàlisi filosòfica del coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat, elaborats al llarg de la història.

Els recursos per a la pràctica de la reflexió, l'argumentació crítica, la creença i la valoració racional i l'acció responsable.

Per complir aquestes funcions, la filosofia en el batxillerat s'articula en dues fases o moments, que corresponen als dos cursos de l'etapa: en primer lloc, presenta els grans temes i problemes a què s'ha enfrontat la reflexió filosòfica de tots els temps: el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat. En segon lloc, es fa un recorregut històric per les solucions que, al respecte, han elaborat els corrents filosòfics, pensadors i pensadores, més significatius de la història de la filosofia. Hom entén que sense aquesta referència històrica és difícil orientar-se en el terreny filosòfic i, per tant, es considera un complement indispensable de l'apropament temàtic. Ambdós enfocaments pretenen que l'alumnat exerciti la reflexió crítica, però és funció de la història de la filosofia afinar i ordenar aquesta reflexió per mitjà dels exemples que dona la història del pensament.

¹ Extract del Decret 182/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, i el Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn.

L'educació filosòfica en el batxillerat inclou també procediments a través dels quals l'alumnat ha de millorar la seva capacitat d'interpretar problemes teòrics i d'expressar raonadament les seves opinions, i un conjunt de valors, normes i actituds favorables a la reflexió, la racionalitat, el respecte crític i el diàleg.

El desenvolupament en dos cursos dels diferents continguts del currículum ha de ser rigorós i coherent, i ha de presentar una visió completa i ordenada de la filosofia i la seva història. Tanmateix, l'organització dels continguts pot ser flexible. Es pot dedicar el primer curs a fer una anàlisi conceptual dels temes que tracta la filosofia, i treballar la seva dimensió històrica en el segon curs de l'etapa (aquest és el plantejament triat a l'hora de fer la seqüenciació que es presenta com a model). Però també es poden treballar simultàniament ambdós aspectes (a partir dels temes filosòfics, conèixer alguns elements de la història de la filosofia o, a partir de la història, prendre consciència de quins són i com es poden analitzar els problemes filosòfics).

En resum, el currículum de filosofia és obert i permet al professorat un ampli marge d'actuació, amb l'única condició d'abordar les qüestions fonamentals de la filosofia i atendre la dimensió històrica dels problemes.

2. OBJECTIUS GENERALS

L'alumnat, en acabar el cicle, ha de ser capaç de:

1. Adoptar una actitud reflexiva, crítica i raonada davant qüestions filosòfiques.
2. Dominar les habilitats lingüístiques, especialment la lectura comprensiva i l'expressió raonada, en temes propis de la matèria.
3. Argumentar de manera coherent els propis punts de vista en relació amb temes filosòfics, i contrastar-los amb altres posicions i argumentacions.
4. Valorar les opinions alienes com un mitjà per enriquir, clarificar i posar a prova les pròpies conviccions.
5. Identificar problemes filosòfics plantejats al llarg de la història de la filosofia en relació amb el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat.
6. Comprendre diferents solucions proposades als problemes filosòfics, situar-les en el seu context històric i cultural, i considerar la seva vinculació amb altres manifestacions del moment en què s'han originat.
7. Analitzar textos filosòfics, o textos que suscitin problemes filosòfics, identificar el tema que plantegen, la seva estructura i conclusions, i valorar els supòsits de què parteixen i les solucions que proposen.
8. Valorar la racionalitat com un mitjà per assolir una concepció del món oberta i flexible, i com un recurs per regular l'acció humana, individual i col·lectiva, i orientar les relacions socials per la via de la lliure expressió i contrast d'idees.
9. Utilitzar procediments bàsics per al treball intel·lectual, especialment la recerca, contrastació, anàlisi, síntesi i avaluació crítica d'informació, i valorar positivament el rigor intel·lectual en el plantejament dels temes.
10. Organitzar en un tot coherent les informacions que rep dels estudis i la pròpia experiència.

3. CONTINGUTS

3.1. Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Els grans temes de la filosofia

- El saber filosòfic
- El coneixement
- La realitat.
- L'ésser humà.
- L'acció humana.
- La societat.

2. Els grans temes de la filosofia

- Pensament antic i medieval.
- Pensament modern.
- Pensament contemporani.

3.2. Procediments

1. Definició de conceptes bàsics i caracterització de teories filosòfiques sobre el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat.
2. Reconeixement de temes i problemes filosòfics i establiment de relacions amb els principals corrents filosòfics en què han estat plantejats.
3. Lectura i comentari de textos filosòfics significatius. Identificació de tema i tesi, estructura expositiva i conclusions.
4. Establiment de relacions entre el contingut d'un text i les idees de l'autor o l'autora, del corrent al què pertany, així com amb les circumstàncies de l'època i influències.
5. Preparació i realització d'exposicions orals i debats sobre temes de la matèria, usant, si cal, mitjans tecnològics de presentació.
6. Realització de treballs escrits, individualment i en equip, sobre algun tema o problema filosòfic, utilitzant processador de textos i eines informàtiques de suport.
7. Argumentació dels propis punts de vista en relació amb qüestions filosòfiques.
8. Elaboració de fitxes, diagrames, esquemes i resums que permetin sintetitzar informació i establir relacions entre els autors i autores de la història de la filosofia i altres esdeveniments de l'època.

3.3. Valors, normes i actituds

1. Interès i atenció per a l'adquisició de nous coneixements.
2. Esperit crític i racionalitat en relació amb les creences, les valoracions i les accions.
3. Respecte crític per les idees d'altri i imparcialitat a l'hora de jutjar les opinions i les accions pròpies i alienes.

4. Coherència i rigor en l'anàlisi de fets, idees i accions, en l'expressió d'opinions i en la presa de decisions pràctiques.
5. Autoformació del caràcter i responsabilitat.
6. Solidaritat i consciència planetària.

PRIMER CURS

▪ Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Els grans temes de la filosofia.

1. El saber filosòfic

- 1.1. Què és la filosofia? Especificitat del saber filosòfic.
- 1.2 Sentit i necessitat de la filosofia.
- 1.3 La filosofia i la seva història. El paper de la dona en la història de la filosofia.

2. El coneixement.

- 2.1 Origen del coneixement, possibilitats i límits. El coneixement científic.
- 2.2 Veritat i certesa. El llenguatge i el coneixement.
- 2.3 L'estructura lògica del coneixement. Argumentacions vàlides i fal·làcies.

3. La realitat.

- 3.1 El món físic i la ciència. Les cosmovisions científiques.
- 3.2 La reflexió filosòfica sobre la realitat. Metafísiques espiritualistes i materialistes.
- 3.3 Els grans problemes de la metafísica occidental.

4. L'ésser humà.

- 4.1 L'espècie humana: evolució i cultura.
- 4.2 El comportament humà.
- 4.3 La reflexió filosòfica sobre l'ésser humà.

5. L'acció humana.

- 5.1 L'acció transformadora: treball i tecnologia. La creació artística.
- 5.2 L'acció racional: creences i actituds; mitjans i fins.
- 5.3 L'acció moral: valors, principis i normes morals. La reflexió ètica.

6. La societat.

- 6.1 Individu i societat. Interacció, cultura i estructura social.
- 6.2 Dret i justícia. Ordre econòmic i canvi social.
- 6.3 Principals teories sobre l'origen de la societat i de l'Estat.

SEGON CURS.

▪ Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Elements d'història de la filosofia.

S'hauran de treballar les grans línies de pensament de cada període i aprofundir en l'estudi de, com a mínim, tres autors de cada apartat.

1. Pensament antic i medieval.

1.1 Pensament grec (I): la realitat i el coneixement. Monisme i pluralisme; idealisme i empirisme.

1.2 Pensament grec (II): l'ésser humà i la societat. Teories ètiques i polítiques.

1.3 Pensament hel·lenístic i grecoromà: saviesa pràctica i ciència empírica.

1.4 Pensament medieval: religió i filosofia.

Autors: Plató, Aristòtil, Epicur, Sèneca; Agustí de Hipona, Anselm de Canterbury, Averrois, Tomàs d'Aquino, Guillem d'Ockam.

2. Pensament modern.

2.1 Pensament renaixentista: Humanisme i Reforma. Filosofia i política.

2.2 La revolució científica. Matemàtiques i experimentació.

2.3 Pensament barroc: el coneixement i la veritat. Racionalisme, empirisme i escepticisme.

2.4 Pensament il·lustrat: raó i progrés.

Autors: Maquiavel, Montaigne, Galileu; Descartes, Spinoza, Hobbes, Locke, Hume, Voltaire, Rousseau, Kant.

3. Pensament contemporani.

3.1 Pensament i societat industrial: economia i treball.

3.2 La crisi de la raó il·lustrada: irracionalisme, vitalisme, nihilisme.

3.3 La reflexió sobre el ser i l'existència.

3.4 Pensament actual: filosofia i llenguatge; la reflexió sobre la ciència i la tecnologia; la reflexió sobre la ètica i la política.

Autors/es: Stuart Mill, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Ortega, Zambrano, Wittgenstein, Popper, Arendt, Foucault.

4. OBJECTIUS TERMINALS

1. Reconèixer temes i problemes filosòfics, identificar els conceptes a través dels quals es formulen i establir relacions amb els sistemes filosòfics que els plantegen.
2. Comprendre les diferents solucions que han rebut aquests problemes per part de pensadors i pensadores de diferents èpoques, i situar-les en el seu context històric i cultural.
3. Analitzar el paper de les dones filòsofes en la història del pensament, les seves aportacions i les circumstàncies socials i culturals que n'han dificultat la difusió i reconeixement.
4. Comentar textos filosòfics, o que suggereixin temes filosòfics, des d'un punt de vista comprensiu i crític, identificant tema, tesi, estructura expositiva i conclusions, valorant els supòsits dels que parteixen i les solucions que proposen.

5. Comparar i relacionar textos filosòfics de distintes èpoques i autors, a fi d'establir entre ells semblances i diferències de plantejament.
6. Realitzar, de manera individual i en grup, treballs monogràfics sobre algun tema o problema filosòfic, sobre algun filòsof o sistema filosòfic, utilitzant processador de textos i eines informàtiques de suport.
7. Analitzar les diferències o coincidències entre dos o més opinions filosòfiques que tractin d'una mateixa qüestió, en el mateix moment i al llarg de la història.
8. Preparar i realitzar exposicions orals i debats que fomentin l'escolta activa, l'intercanvi d'idees i l'argumentació sobre temes i problemes filosòfics, amb suport, si cal, de mitjans tecnològics de presentació.
9. Argumentar els propis punts de vista, oralment i per escrit, en relació amb qüestions d'interès suggerides per la matèria.
10. Elaborar, individualment o en equip, esquemes de les diferents èpoques de la Història de la filosofia, que sintetitzin i recullin semblances i diferències entre els filòsofs estudiats i els posin en relació amb altres esdeveniments històrics i culturals de l'època.
11. Caracteritzar la filosofia com activitat de coneixement i com a discurs racional, valorant el seu paper, sentit i utilitat per a la vida humana.
12. Identificar els grans períodes en què es divideix la història de la filosofia occidental i els temes que són objecte d'atenció filosòfica en aquell moment.
13. Relacionar les característiques socials i culturals d'una època amb el tipus de reflexió filosòfica que hom practica.
14. Situar correctament els principals filòsofs estudiats en el seu context històric, cultural i filosòfic, i estudiar amb profunditat tres filòsofs de cada un dels períodes assenyalats de la història del pensament.
15. Exposar, de manera clara i ordenada, les grans línies problemàtiques i sistemàtiques dels filòsofs que s'han estudiat.
16. Reconèixer les característiques del coneixement humà, el seu origen, possibilitats i límits, i justificar que tant les teories com els fets han de tenir una fonamentació suficient i raonada.
17. Identificar els trets distintius del saber científic i valorar la seva aplicació pràctica per mitjà de la tecnologia.
18. Distingir veritat i certesa, així com diferents concepcions filosòfiques sobre la veritat.
19. Identificar premisses i conclusions, i analitzar la validesa d'argumentacions inductives i deductives.
20. Reconèixer els reptes cognoscitius i explicatius que planteja la realitat i adoptar una actitud crítica davant les respostes de les cosmovisions científiques i de la metafísica.
21. Distingir les posicions filosòfiques materialistes i espiritualistes en relació amb la interpretació de la realitat.
22. Identificar algun de les grans qüestions que ha abordat la metafísica al llarg de la història de la filosofia.
23. Conèixer i valorar distintes interpretacions, científiques i filosòfiques, sobre l'ésser humà i el seu comportament.
24. Entendre la dimensió natural, social i cultural de l'ésser humà.
25. Conèixer i analitzar la naturalesa de les accions humanes, en tant que lliures, responsables, transformadores i ajustades a normes.
26. Analitzar els trets de racionalitat de les accions humanes, i de les creences i fins que les fonamenten, i incorporar-los a la pròpia conducta.

27. Identificar i analitzar els elements de l'acció moral.
28. Entendre i distingir diferents concepcions filosòfiques que s'han donat al llarg de la història sobre el bé, el deure i els drets morals.
29. Reconèixer les característiques i les funcions de la vida en societat, l'organització social i les diferents formes de govern.
30. Analitzar la relació entre l'individu i la societat i les dificultats i els avenços aconseguits en l'afany per construir una societat justa, democràtica i solidària.
31. Caracteritzar diferents concepcions filosòfiques sobre l'origen de la societat i la fonamentació de l'Estat.
32. Valorar positivament l'esforç de la filosofia per donar solució als problemes cognoscitius, ètics i polítics que s'han plantejat els humans al llarg de la història.
33. Valorar positivament el debat entre posicions contràries com a mitjà per practicar el respecte als altres i l'actitud raonable, dialogant i solidària.
34. Aplicar els coneixements assolits amb la filosofia i la història de la filosofia a l'anàlisi i valoració crítica dels canvis del nostre temps i les seves implicacions morals i polítiques.

14.3.LÒGICA I METODOLOGIA

En aquesta matèria es proposa als alumnes de Batxillerat un treball de reflexió i aprofundiment en el llenguatge, la lògica i la metodologia, entesos com a instruments del pensament i l'acció racional.

En efecte, si el procés educatiu ha de ser capaç de generar processos (bé sigui de coneixement, de decisió o d'acció), l'activitat educativa quedarà legitimada si aconsegueix desenvolupar en l'alumnat noves comprensions, noves reflexions i noves accions. I és aquí on el domini del llenguatge, la lògica i la metodologia troben la seva millor justificació: amb aquestes eines és possible de reduir l'espai discontinu i plural de l'experiència a estructures de coneixement i fonamentar en bones raons les accions que es prenen. En conseqüència, també és previsible que l'alumne/a familiaritzat amb aquestes eines millori les seves condicions naturals d'expressió, raonament i ordenació de l'experiència.

El programa de lògica i metodologia pot començar amb una reflexió sobre les relacions entre el llenguatge i la realitat, i el llenguatge i el pensament, mostrant com, a més de ser un recurs per a la comunicació intersubjectiva, el llenguatge reproduceix la realitat i la sotmet a la seva pròpia organització. La caracterització de les paraules com a símbols comporta un treball sobre el significat (sentit i referència, ús) i la definició (designació, denotació, modalitats de definició, problemes verbals, etc.). Es poden abordar també algunes qüestions sobre les possibilitats i funcions del llenguatge, subratllant els usos enunciatiu i argumentatiu, a la vegada que s'insisteix en la necessitat d'aconseguir una expressió clara i rigorosa.

El bloc de continguts dedicats a la lògica pot servir com a eix vertebrador de la matèria: tant la comunicació ordinària entre els humans com l'activitat explicativa de la ciència necessiten un llenguatge precís, articulat d'una manera rigorosa, i que impedeixi l'aparició d'incoherències. No sembla gratuït, doncs, treballar simultàniament els criteris per determinar la veritat/falsedat dels enuncisats, la correcció/incorrecció de les argumentacions deductives i les relacions de probabilitat entre la veritat de les premisses i la veritat de la conclusió en els arguments inductius. Aquesta orientació evita de traslladar als alumnes una versió abstracta i descontextualitzada de la lògica. Les nocions de càlcul (vocabulari, operadors, regles de formació i transformació de fórmules), així com la pràctica d'inferències o el reconeixement de fal·làcies deductives, es poden treballar conjuntament amb la modalitat de raonament deductiu o bé fer-se a part, com a capítol independent.

L'apartat dedicat específicament a la metodologia vol apropar críticament l'alumnat als mètodes d'investigació científica, alhora que pretén aconseguir que valori d'una manera positiva la planificació d'estratègies i l'actuació metòdica a l'hora de solucionar problemes. D'una banda, doncs, el programa de l'assignatura inclou una reflexió sobre les possibilitats i els límits dels diferents enfocaments metodològics que utilitzen els científics a l'hora de contrastar hipòtesis, i de l'altra, dóna prioritat als continguts procedimentals indispensables per solucionar problemes, i a les actituds que afavoreixen la trobada de solucions. En definitiva, amb la matèria de lògica i metodologia s'aspira a desenvolupar les capacitats de l'alumnat per comprendre i integrar experiències, i per prendre decisions i actuar d'una manera progressivament racional. El seu potencial formatiu és, doncs, molt ampli, i, en la mesura que proporciona estratègies cognitives que tenen aplicació en qualsevol àmbit del coneixement i de l'acció, aquesta matèria pot donar resposta als interessos i necessitats d'alumnes ben diferents i completar el currículum de qualsevol modalitat i itinerari de Batxillerat.

OBJECTIUS GENERALS

En acabar la matèria, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Expressar amb claredat i precisió el pensament propi, en forma oral i escrita i ordenar-les d'una manera intel·ligible i lògica en enunciats i argumentacions.
2. Identificar l'ambigüitat i vaguetat del llenguatge ordinari i fer explícits els supòsits i pressupòsits des dels quals s'informa o s'argumenta al llenguatge quotidià.
3. Analitzar l'estructura lògica d'enunciats i argumentacions, identificant fal·làcies i ornamentacions errònies, tant del pensament propi com del pensament d'altri.
4. Aplicar els models de raonament deductiu i inductiu a la millora de la pròpia capacitat natural de raonar.
5. Identificar i analitzar problemes, així com reconèixer els passos metodològics més adients per solucionar-los.
6. Aplicar l'instrumental lògic i metodològic a l'anàlisi, la construcció i l'avaluació d'informacions, argumentacions, i processos deductius, inductius i hipoteticodeductius, tant propis com aliens.
7. Fer una valoració positiva de la planificació d'estratègies i l'actuació metòdica a l'hora de solucionar problemes, siguin d'ordre pràctic o teòric.
8. Reconèixer els propis errors, i estar ben predisposat a començar de bell nou, quan el procés planificat d'antuvi no ha conduït a assolir els resultats previstos.
9. Apreciar la importància de l'expressió clara i del raonament correcte com a instruments de millora de la capacitat comunicativa.
10. Tenir una actitud cauta davant dels diferents usos del llenguatge, sabent que, com a instrument, el llenguatge tant pot servir-nos per descriure la realitat com per conduir-nos a confusions conceptuals que distorsionen el nostre coneixement.

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. *Filosofia del llenguatge.*
 - 1.1. Signes i llenguatge
 - 1.1.1. Les paraules, representació simbòlica del món.
 - 1.1.2. Llenguatge i metallenguatge.
 - 1.2. L'ús de les paraules i de les oracions.
 - 1.2.1. La qüestió del significat. Ambigüitat i vaguetat.
 - 1.2.2. Parany del llenguatge.
 - 1.3. El discurs enunciatiu i el discurs argumentatiu.
2. *La lògica de l'argument.*
 - 2.1. Enunciats.
 - 2.1.1. Tipus d'enunciats. Forma lògica.
 - 2.1.2. Veritat i falsedat.
 - 2.2. Argumentacions.
 - 2.2.1. Tipus d'argumentacions. Forma lògica.
 - 2.2.2. Validesa i invalidesa. Probabilitat.
3. *Lògica i mètode científic.*
 - 3.1. Inductivisme i deductivisme.
 - 3.1.2. La confirmació parcial d'hipòtesis.
 - 3.1.3. Demostració i comprovació.
 - 3.2. Lògica de la confirmació i de la refutació d'hipòtesis.
 - 3.2.1. Raonament hipoteticodeductiu.

- 3.2.2. Verificació i refutació d'hipòtesis.
- 3.3. Mètode científic i pensament creatiu.

Procediments

- 1. *Procediments per millorar la claredat i precisió del pensament propi.*
 - 1.1. Anàlisi del llenguatge natural.
 - 1.2. Formalització d'enuncisats.
- 2. *Procediments per millorar la capacitat de raonar.*
 - 2.1. Anàlisi de l'estructura lògica d'argumentacions. Formalització.
 - 2.2. Formulació raonada d'opinions pròpies i alienes.
 - 2.3. Càlcul deductiu.
 - 2.4. Identificació de fal·làcies.
- 3. *Procediments per millorar la capacitat d'actuar amb mètode.*
 - 3.1. Identificació i delimitació de problemes.
 - 3.2. Disseny d'estratègies de solució.
 - 3.3. Reconeixement dels passos metodològics característics d'un procés d'investigació hipotético-deductiu.

Valors, normes i actituds

- 1. *Esperit crític.*
 - 1.1. En relació amb l'expressió i argumentació pròpies i alienes.
 - 1.2. En relació amb els resultats de l'activitat cognoscitiva de l'ésser humà.
- 2. *Rigor.*
 - 2.1. En l'expressió i argumentació de les pròpies idees.
 - 2.2. En l'anàlisi de les expressions alienes.
- 3. *Actitud metòdica.*
 - 3.1. A l'anàlisi i avaluació de discursos informatius i argumentatius, i de processos deductius i d'investigació inductiva, bé siguin propis o aliens.
- 4. *Racionalitat.*
 - 4.1. Actitud oberta a modificar les pròpies conviccions. Flexibilitat.
 - 4.2. Consciència que l'expressió clara, el rigor argumentatiu i l'objectivitat constitueixen un fre als prejudicis i una via oberta a la racionalitat i a la tolerància.

OBJECTIUS TERMINALS

- 1. Analitzar les relacions entre realitat, pensament i llenguatge, i identificar les principals interpretacions teòriques sobre el significat.
- 2. Identificar usos vagues i ambigus de paraules i oracions.
- 3. Enumerar, caracteritzar i distingir les principals funcions del llenguatge.
- 4. Distingir entre llenguatge objecte i metallenguatge, ús i menció, sentit i referència, i designació i denotació.
- 5. Identificar incorreccions sintàctiques, paradoxes, prejudicis, expressions desfiguradores i usos valoratius i manipuladors del llenguatge.

6. Definir conceptes fent servir diferents modalitats de definició. Analitzar definicions i determinar-ne la correcció o incorrecció.
7. Interessar-se per la tasca d'aclariment conceptual i esforçar-se per aconseguir una expressió clara del pensament propi.
8. Distingir entre enunciats i d'altres expressions, entre enunciats simples i compostos, i entre enunciats universals, existencials i singulars.
9. Simbolitzar enunciats.
10. Descobrir tautologies, contradiccions i expressions consistents amb l'aplicació de taules de veritat.
11. Explicar l'estructura lògica característica d'arguments deductius i inductius. Comparar les relacions de veritat/probabilitat entre les premisses i la conclusió dels diferents tipus d'arguments.
12. Identificar fal·làcies formals i no formals.
13. Demostrar la correcció o incorrecció d'arguments deductius mitjançant proves de conseqüència, proves d'independència, diagrames de Venn i/o proves de deducció natural.
14. Provar la deductibilitat de teoremes aplicant les regles bàsiques d'inferència d'un càlcul deductiu.
15. Exposar amb precisió i rigor argumentatiu idees pròpies o alienes. Resumir textos argumentatius posant-ne de manifest les grans línies de raonament.
16. Seleccionar i analitzar la informació continguda als enunciats, gràfics o imatges on es planteja un problema. Ordenar la informació d'un problema en esquemes i organigrames.
17. Construir estratègies, seqüències d'accions i decisions, plans d'actuació i processos per solucionar problemes. Elaborar guions de treball, establint fonts d'informació i organitzant-se el temps.
18. Mantenir una actitud oberta a la col·laboració i al treball en equip davant de la resolució de problemes complexos.
19. Simular un procés d'investigació científica: formular explicacions provisionals davant d'interrogants, fenòmens o fets que semblin, d'entrada, inexplicables i treure les conseqüències que se'n deriven, establir analogies i desenvolupar-les, formular generalitzacions acceptables a partir d'un nombre finit d'observacions, destacar els fets rellevants que confirmen o desconfirmen una hipòtesi, revisar hipòtesis i formular-ne d'altres que siguin alternatives a les proposades inicialment.
20. Habituar-se a l'ús d'instrumental lògic i metodològic a l'hora d'analitzar discursos informatius i argumentatius i d'avaluar processos deductius o d'investigació inductiva.
21. Ser constant en el treball i presentar amb cura les tasques encomanades.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER DISSENYAR ACTIVITATS D'APRENENTATGE

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'han d'entendre com els mitjans a través dels quals l'alumne desenvolupa les capacitats explicitades pels objectius generals de la matèria. En el cas concret de l'assignatura de Lògica i Metodologia, les activitats d'ensenyament-aprenentatge han d'anar orientades, fonamentalment, a la millora de la capacitat expressiva dels alumnes, de la seva capacitat natural de raonar, de la seva capacitat d'ordenar i planificar processos, del seu esperit crític i de la seva racionalitat. Els continguts proposats (la reflexió pràctica sobre el llenguatge, la lògica i la metodologia científica, i la promoció de les actituds característiques del pensament racional), configuren l'espai idoni per desenvolupar aquelles capacitats.

El tipus i grau d'aprenentatge que els alumnes poden assolir a cadascun d'aquests àmbits s'expressa en els objectius terminals. Ara bé, aquests objectius han de ser entesos, prioritàriament, com unes guies per a l'actuació didàctica, més que no pas com un catàleg de les habilitats que tot alumne, pel fet de cursar l'assignatura, hagués d'assolir necessàriament. Els objectius terminals, des del punt de vista de les orientacions didàctiques, expliciten les intencions i fites educatives, i la seva concreció i adequació a cada grup-classe constitueix, de fet, el conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que hem previst de treballar.

Des d'aquesta perspectiva, les activitats d'ensenyament-aprenentatge haurien de dissenyar-se seguint les pautes marcades pels continguts i objectius terminals, però orientant-les sempre al desenvolupament de les capacitats expressades pels objectius generals. Concretant amb un exemple: allò prioritari és que l'alumne sigui capaç d'analitzar l'estructura lògica d'una argumentació (objectiu general), encara que no hagi arribat a assolir la tècnica del càlcul deductiu (objectiu terminal de procediments). Treballar la inferència lògica (activitat d'aprenentatge) és, segurament, un dels millors instruments per desenvolupar la capacitat d'anàlisi, però no podem pretendre que, en acabar el curs, tots els alumnes ho dominin amb el mateix grau d'habilitat.

Però, a més del referent constituït pels continguts i els objectius terminals, les activitats d'ensenyament-aprenentatge han d'inscriure's en les coordenades de la concepció constructivista de l'aprenentatge, procurant que afavoreixin l'aprenentatge significatiu (no mecànic) i funcional (útil per establir noves relacions). Aquests suggeriments ens portaran, per exemple, a cercar en els discursos d'actualitat dels polítics, en els debats televisius, en els editorials dels diaris, en el món de la publicitat, etc. els recursos per treballar a la classe l'ambigüitat i la vaguetat del llenguatge quotidià, els prejudicis, la precisió o imprecisió en l'ús de les paraules, les fal·làcies argumentatives, la necessitat de trobar mecanismes que evitin els embolics conceptuals, etc. Així mateix cercarem en la resta de matèries del currículum els conceptes científics, els problemes que pretenen resoldre, les hipòtesis explicatives i els mètodes d'investigació que fan servir. Procurarem no multiplicar innecessàriament els exercicis de pura mecànica deductiva i tractarem, en tots els casos, de contextualitzar-los de manera convenient.

Finalment, hauriem de considerar la possibilitat de dissenyar les activitats d'aprenentatge interrelacionant continguts de tota mena (conceptes, procediments i actituds, valors i normes), sense excloure la possibilitat de plantejar activitats específiques de cadascun d'aquests àmbits.

ORIENTACIONS DIDACTIQUES PER DISSENYAR ACTIVITATS D'AVALUACIO

Les activitats d'avaluació sempre haurien de començar descobrint el nivell de competència dels alumnes en relació al tema que hem de treballar. Per exemple, abans de tractar el tema "Signes i llenguatge" fóra bo de conèixer si els alumnes han sentit parlar mai, i a quin nivell, dels elements que componen l'acte comunicatiu, si saben què és un signe i quina mena de signes són els símbols, si la relació d'un símbol amb el seu significat és una relació natural o arbitrària, si sabrien explicar què vol dir "relació arbitrària" o distingir entre "arbitrari" i "convencional", etc. Aquest coneixement, que es pot obtenir mitjançant una gran varietat d'activitats d'avaluació inicial, ens ha de permetre connectar el tema amb les idees i coneixements previs de l'alumne, per tal d'afavorir la significativitat del seu aprenentatge.

Però, en el cas de la nostra matèria -que pretén millorar les capacitats naturals de l'alumne per a l'expressió, el raonament i l'actuació metòdica-, és del tot indispensable conèixer quina és la situació de partença: descobrir allò que l'alumne ja sap fer, és el pas previ per millorar-lo. Amb aquesta intenció podem, de bon principi, proposar als alumnes un conjunt d'exercicis i problemes on estiguin implicades les habilitats de pensament que tenim previst treballar (processament d'informació, contrastació d'hipòtesis, deducció de conclusions lògiques, etc.). El resultat d'aquesta prova d'avaluació inicial, a més de donar-nos informació sobre les habilitats de l'alumne, ens servirà de referència en el moment de valorar el seu grau d'aprenentatge.

El seguiment exhaustiu dels avenços de cada alumne, el reconeixement de les seves dificultats, i la proposta d'exercicis de variada intensitat que s'adeqüin als diferents ritmes d'aprenentatge -activitats de reforç, d'ampliació, de síntesi-, són els mitjans que ens permetran portar a terme l'avaluació formativa de l'alumne, i mesurar (avaluació sumativa) fins a quin punt ha desenvolupat les capacitats expressades pels objectius generals de l'assignatura.

Moltes de les activitats d'ensenyament-aprenentatge poden servir-nos, simultàniament, com activitats d'avaluació, particularment a l'apartat dedicat a la lògica, on el seguiment sistemàtic de l'evolució de l'alumne és del tot necessari. Això no exclou la possibilitat de

dissenyar activitats específicament orientades a l'avaluació: es tractaria de delimitar amb claredat el conjunt de capacitats que volem avaluar, i decidir el tipus d'exercici més adient al cas. A tall d'exemple: una activitat integrada, com ara simular un procés d'investigació científica -o, fins i tot, dur-lo a terme mitjançant una breu investigació de camp, per exemple-, pot servir-nos, convenientment seqüenciat, per conèixer si l'alumne és capaç d'identificar i definir un problema; si és capaç d'idear una explicació provisional (hipòtesi de treball) que sigui contrastable; si és capaç d'establir unes línies d'investigació correctes i factibles; si és capaç de dur-les a terme i d'arribar a uns resultats, tot aplicant l'instrumental lògic i metodològic estudiat al llarg del curs; si és capaç de redactar els resultats del seu treball de manera clara i rigorosa, etc., capacitats contemplades tant pels objectius generals de l'assignatura, com pels objectius terminals que fan referència al mètode científic hipotètic-deductiu, als procediments per millorar la capacitat d'actuar amb mètode, i a l'actitud metòdica que ha de mostrar l'alumne en el moment de planificar processos d'investigació.

14.4. ESTÈTICA

INTRODUCCIÓ

Actualment existeix una clara sensibilització i alhora una preocupació per l'estètica, cosa que en bona part propicien els mitjans de comunicació, en el sentit de tenir cura de l'aspecte, de l'aparença de persones i objectes, i també de les formes, comptant més el fet de saber estar que el de saber ser.

Què engloba aquest fenomen? Què es vol dir quan hom es refereix a l'aspecte estètic d'un lloc, d'un objecte, d'un artista? Es pot arribar a construir un cos d'informació, un cos normatiu, de tal manera que esdevingui una matèria que es pot ensenyar, una activitat educativa? I si fos així, quina hauria de ser la seva finalitat al currículum d'un alumne/a de Batxillerat? Quina la seva orientació?

Sembla clar que és així, que cal com a mínim un esforç d'aclariment conceptual que permeti ordenar i comprendre les múltiples sensacions, informacions i valoracions que són presents d'una manera continuada a la societat actual en relació amb la bellesa, el gust, l'aparença i l'art. L'estètica com a matèria filosòfica s'ha d'endinsar en la complexitat del significat dels conceptes, de la descoberta de criteris i de la reflexió sobre el fenomen artístic. Però cal que aquesta tasca, en aquest nivell de secundària, vagi acompanyada de la presentació dels objectes, les formes, les experiències, els noms. No pot ser, doncs, una ciència purament especulativa que acumula opinions històriques més o menys actualitzades. Més aviat cal plantejar, presentar, què és i què representa a la nostra societat el fenomen artístic.

D'altra banda, l'estètica moderna participa de les investigacions i coneixements que han desenvolupat ciències humanes com l'antropologia, la història de les diferents arts, la història general de la cultura o la teoria de l'art. També participa de les aportacions de la psicologia quan es tracta d'analitzar el procés de creació i l'apreciació de l'art o els seus efectes emocionals sobre l'espectador. Òbviament, a la matèria d'Estètica cal tenir en compte aquestes aportacions —i les seves interrelacions i conseqüències— en aproximar-se als seus objectes tradicionals d'estudi: l'objecte artístic, l'artista i l'espectador.

Finalment, a l'estètica moderna es tenen molt presents els aspectes de valor i l'avaluació de l'obra d'art. Resulten més interessants les funcions i els efectes de l'art, que no pas la formulació d'unes normes de bon gust. Tanmateix, s'hi recull la preocupació de proveir de coneixements i mètodes amb els quals ajudar a fer una avaluació de l'obra d'art amb més informació i més intel·ligent; és a dir, més entenedora. L'Estètica al Batxillerat ha de facilitar als alumnes recursos perquè gaudeixin de la bellesa i de l'art, i eines conceptuais perquè puguin expressar i fonamentar sòlidament els seus judicis de valor. La matèria d'Estètica, doncs, ha de ser una reflexió filosòfica sobre el sentiment de bellesa, el gust i l'art en general, però també, i justament per les condicions que acabem d'esmentar, ha de servir per fer més sensibles els estudiants davant de les diferents manifestacions artístiques, respectuosos pels creadors i procurar-los les eines perquè esdevinguin millors contempladors.

Per aconseguir aquests objectius, el programa d'estètica ofereix un recorregut que va des de la constatació del fenomen artístic a l'actualitat fins a l'anàlisi de l'objecte artístic, copsant-ne el significat, adonant-se dels seus valors sensorials, formals i vitals, i desvetllant tant les condicions de la gènesi de l'obra d'art com els efectes emocionals i intel·lectuals que esdevenen de la seva contemplació. L'art és un fenomen d'extraordinària puixança a la societat actual; cal, doncs, que l'estètica s'ocupi de les arts clàssiques, però també de les noves arts sorgides durant el segle XX, així com dels fenòmens artístics, se'n digui art o no, que en aquest moment són tan presents a les nostres vides: disseny, publicitat o enginyeria. En la mateixa línia, cal que a la matèria d'Estètica es tinguin en compte les aportacions d'algunes ciències socials en benefici d'una interpretació més global de l'acte creador: l'artista és l'artífex de les formes (inspiració,

tècnica, treball), però és també un subjecte traspassat pels conflictes de la seva personalitat (imaginació, passió, irracionalitat) i els condicionaments del seu temps (llibertat i tradició, influència de la crítica d'art i dels mitjans de comunicació, modes i tendències, mercat). De la mateixa manera que quan s'aborda l'anàlisi del paper de l'espectador i dels seus recursos davant de l'obra d'art: al costat dels mecanismes perceptius estudiats per la Gestalt, l'estètica ha de subratllar la importància de la component subjectiva i les condicions socioculturals que mediatitzen l'experiència i el judici estètic.

Paral·lelament a l'assignatura es fa la proposta de treballar amb l'alumnat la descripció, interpretació i avaluació d'obres d'art, subratllant la importància de l'ús rigorós del llenguatge i de la necessitat d'argumentar els judicis de valor expressats. No es tracta només de promoure l'adequada aplicació del vocabulari treballat a la matèria, sinó de posar els estudiants en contacte amb l'obra d'art perquè experimentin l'emoció estètica, la verbalitzin, expressin la seva opinió i, de mica en mica, vagin conformant el seu gust personal.

En definitiva, la matèria d'Estètica al Batxillerat ha de servir per completar la formació de l'alumnat en els àmbits de la cultura, l'art i el lleure, millorant-ne la capacitat natural per copsar els valors estètics de l'entorn i de l'art, i ajudant-los a conformar els seus gustos personals, un cop coneguts els gustos convencionals actuals, les modes i les tendències.

OBJECTIUS GENERALS

En acabar la matèria, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Apropiar-se críticament a la producció artística, relativitzant els principis a partir dels quals es defineixen, classifiquen i valoren els objectes i activitats artístiques en cada època o societat.
2. Entendre el missatge artístic com a instrument de comunicació que, per esdevenir significatiu, necessita l'activitat expressiva –creativa– de l'artista, i la contemplació activa –interpretativa– del públic receptor.
3. Descriure, analitzar, interpretar i avaluar obres d'art, establint relacions dinàmiques entre alguns dels seus components.
4. Mostrar una actitud crítica davant de la banalització i alienació que, en determinats casos, promouen els mitjans de comunicació pel que fa a l'activitat artística, formulant criteris personals i comportaments subsegüents.
5. Destriar els components descriptius, interpretatius i valoratius d'un discurs on s'expressin opinions sobre obres d'art.
6. Reflexionar sobre els valors estètics presents en una obra d'art o en un conjunt d'obres, a fi de conformar el gust personal.
7. Gaudir dels fenòmens artístics, aproximant-se a l'art a través de les potències cognoscitives: sensorials –físiques–, emotives –psicològiques– i intel·lectuals –sabers–.

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. *El fenomen estètic: definició i abast.*
 - 1.1. Concepte i localització de l'art. Les funcions de l'art i la seva evolució.
 - 1.2. L'obra d'art com a element de comunicació. Recursos i mitjans de les diferents arts. La interpretació de l'art: contextualisme i aïllacionisme.
2. *Els comportaments davant del fet artístic.*
 - 2.1. Experiència perceptiva i experiència estètica: subjectivitat i globalitat. Actituds i recursos de l'espectador.

2.2. L'artista com a creador. Les facultats creadores. El context de la creació artística: llibertat i

tradició.

3. *La irrupció de l'art a la vida quotidiana.*

3.1. L'entorn construït: arquitectura i urbanisme. Decoració, vestuari i objectes de consum.

3.2. La presència de l'art als mitjans de comunicació.

3.3. Museus, sales d'exposicions i concerts. El mercat de l'art.

4. *L'avaluació de l'obra d'art.*

4.1. El llenguatge avaluador: definició, descripció, valoració i argumentació. Funcions i activitats de la crítica d'art.

4.2. El valor estètic: teories subjectivistes i objectivistes. Valors formals, sensorials i vitals de l'obra d'art.

Procediments

1. *De caire general.*

1.1. Lectura, anàlisi i esquematització de textos breus de teoria o comentaris sobre qüestions relatives a la matèria.

1.2. Comentari de textos.

1.3. Composició escrita.

1.4. Definició de conceptes.

1.5. Argumentació d'idees i opinions.

2. *Específics.*

2.1. Ús de tècniques d'observació directa i indirecta.

2.2. Ús correcte dels conceptes treballats a la matèria.

2.3. Contrast de la pròpia experiència com a mitjà per comprendre l'obra d'art en general.

2.4. Formulació escrita o oral de la visió personal assolida o deduida.

2.5. Aplicació de models d'anàlisi i valoració de l'expressió artística: formal, temàtica i sociològica.

2.6. Maneig de documentació literària, filmogràfica, etc., i interpretació escaient.

Valors, normes i actituds

1. *Actituds en relació amb un mateix.*

1.1. Afany de perfeccionar la pròpia receptivitat respecte a l'art.

1.2. Actitud activa i productiva, tant pel que fa a la contemplació de l'art com a la reflexió i producció d'idees i comentaris sobre l'experiència assolida.

1.3. Actitud favorable a la millora de la pròpia expressió i comunicació d'idees.

1.4. Cultiu de la pròpia receptivitat.

2. *Actituds envers els altres.*

2.1. Interès per participar en activitats de caire artístic.

2.2. Respecte per la producció artística en general.

2.3. Respecte pel patrimoni cultural i artístic.

2.4. Actitud comprensiva i empàtica per la producció artística d'altri.

3. *Actituds cap al treball i l'estudi.*

3.1. Planificació i organització del treball.

3.2. Rigor en l'execució de les tasques encomanades.

3.3. Predisposició a la formulació d'objectius o d'hipòtesi de treball abans d'iniciar qualsevol tasca d'anàlisi i/o valoració d'obres visuals o plàstiques.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Caracteritzar l'estètica com a disciplina especulativa, lligada d'una banda al procés perceptiu, i de l'altra a la diferenciació i evolució cultural dels conceptes de gust, bellesa i art.
2. Identificar la bellesa i altres qualitats estètiques segons les diferents concepcions: harmonia, contrast, mesura, grandiositat, i establir relacions entre els conceptes de gust, bellesa i art.
3. Distingir els conceptes de naturalesa i art. Classificar i caracteritzar les arts.
4. Aplicar criteris per diferenciar les belles arts de les arts útils, arts aplicades o decoratives.
5. Discutir la validesa dels criteris definidors i classificadors emprats a la llum de diferents actituds i teories entorn de la producció artística desenvolupades en el decurs de la història.
6. Explicar l'art com a procés i com a sistema de relacions entre l'artista, l'entorn social, l'obra generada i l'espectador.
7. Identificar els diferents llenguatges artístics i algun dels seus recursos i mitjans.
8. Caracteritzar i debatre les tendències aïllacionistes i contextualistes en la interpretació de l'art.
9. Distingir la doble capacitat estètica de l'ésser humà, com a creador i com a contemplador.
10. Identificar aspectes del procés creatiu, mecanismes de creació i mètodes de treball que permeten apreciar el valor de les obres d'art i el desenvolupament personal de l'artista.
11. Acostumar-se a la contemplació total, activa, superant la visió passiva, d'obres d'art. Observar, analitzar, reflexionar, criticar i valorar obres d'art utilitzant diversos criteris.
12. Identificar alguns dels components personals, socials i culturals, que condicionen l'experiència i el judici estètic.
13. Respectar el treball creatiu dels altres i mostrar predisposició al diàleg constructiu i a l'intercanvi d'opinions.
14. Reconèixer la presència de l'art a la vida quotidiana i analitzar algun dels seus àmbits operatius: fotografia, vídeo, publicitat, disseny, urbanisme o mobiliari urbà.
15. Valorar els avantatges i els inconvenients que suposa la irrupció i popularització de l'art a la vida quotidiana, la funció dels mitjans de comunicació i de les institucions en la promoció i, de vegades, banalització del fet artístic, i el paper del mercat de l'art.
16. Prendre consciència dels diferents camps i potencials llocs de treball que comporta la puixança de l'activitat artística en l'actualitat.
17. Analitzar textos que continguin opinions estètiques, crítiques d'art o reflexions teòriques sobre l'art, identificant tema, tesi i argumentació, judicis de finalitat i judicis de valor, informació i opinió.
18. Qüestionar críticament la validesa dels judicis estètics. Caracteritzar l'objectivisme i el subjectivisme en art.
19. Argumentar els judicis de valor propis, basant-se en criteris sensorials, formals i/o vitals.
20. Elaborar una crítica d'art tenint en compte el conjunt de totes les interrelacions que es poden establir en relació amb una obra. Utilitzar amb propietat els conceptes bàsics treballats a l'assignatura.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

L'enfocament educatiu d'aquesta matèria, a banda d'alguns aspectes de caire general que tot seguit comentarem, està molt relacionat amb la resta del currículum que cursin els alumnes que l'hagin triada. En efecte, l'orientació de la matèria i el tipus d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que es poden plantejar haurà de ser diferent si els alumnes pertanyen a la modalitat del batxillerat d'arts o a una altra, o, si més no, si els alumnes han cursat, o cursen simultàniament, l'assignatura d'Història de l'Art, amb la qual, òbviament, l'Estètica manté una relació molt estreta.

En qualsevol cas, però, la matèria d'Estètica s'ha de treballar procurant que l'alumne tingui una sensació de llibertat, cosa que li permetrà actuar acceptant o refusant o debatent valors, pautes, criteris,... proposades per d'altres (professorat, col·lectius, crítics d'art,...).

Cal procurar, doncs, que el noi i la noia es vagin construint les pròpies pautes, les quals els serviran per fer valoracions. És més important sentir que l'art és allò que un vol, que no pas ignorar-lo o acceptar-lo passivament.

Tanmateix s'assenyala com un objectiu fonamental el desenvolupament de la consciència estètica, alhora que es remarca que aquesta consciència estètica està més vinculada a l'individu que no pas a la imposició d'idees, termes o cert tipus d'ensenyament. És innegable que no podem ensenyar valors estètics si no ens impliquem molt de prop amb l'individu i amb el seu ambient, atès que és a partir d'aquest context que els valors representen un paper important en el desenvolupament de les actituds que interrelacionen l'art i l'individu.

Cal posar en contacte l'alumnat amb moltes de les formes estètiques accessibles i afavorir la presa de consciència, cosa que es potencia quan a partir d'aquestes s'enceta la reflexió, expressant oralment o per escrit les seves impressions.

Com ja apuntàvem a l'inici, és possible treballar d'una manera integrada les matèries d'Estètica i d'Història de l'Art, la qual cosa permet:

- Una presentació més real, contextualitzada, de quin és el paper del fenomen artístic a la societat.
- Dotar l'alumne d'un instrument més sistemàtic d'apreciació i gaudi de l'obra d'art.
- Dotar el professorat d'una major elasticitat en la presentació i administració dels objectius informatius i formatius previstos, ja que els judicis de valor, les apreciacions, les explicacions, se susciten precisament quan apareix l'obra d'art, en el decurs històric, tot explicant el perquè aquella obra preocupa, per què cal recordar-la, per què cal analitzar-la, quin profit personal se'n pot treure, etc.

Per la component especulativa de l'assignatura d'Estètica és difícil aconseguir el distanciament que és característic de la Història de l'Art, vista com un pur inventari d'artistes i obres realitzades, ja que el fet mateix d'organitzar aquest inventari suposa partir d'uns pressupòsits, d'uns judicis de valor, no explicitats, que són propis de l'Estètica. El mateix fet descriptiu d'obres escultòriques de la cultura grega, per exemple, i l'èmfasi que es pugui fer en la descripció formal es realitza des d'un marc de normes, teories i actituds estètiques que cal definir -identificar per endavant- almenys al si del professorat.

Tanmateix, aquesta presa de posició teòrica, així com les avantatges de la contextualització que ofereix la Història de l'Art, són també assolibles per l'assignatura d'Estètica si construeix la seva reflexió i discurs a partir de l'objecte, el fet o l'activitat artística concreta, i no sobre la mera especulació o sobre el treball d'anàlisi conceptual.

En definitiva, sigui amb interrelació o no amb l'assignatura d'Història de l'Art, s'hauria de promoure i aconseguir experiències estètiques plenes a partir de les obres d'art i els fenòmens visuals o auditius més propers a l'alumne. Experiències en les quals l'alumnat es confrontés obertament i activa amb un objecte o fet artístic, realitzés una anàlisi de la situació, de les qualitats sensorials de l'objecte i la seva composició formal, dels mitjans a través dels quals s'expressa, de la tècnica que utilitza, dels significats literaris i simbòlics si hi ha, i també de la relació de tots aquests aspectes amb els propis sentiments davant la situació.

RIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER DISSENYAR ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

L'avaluació inicial, mitjançant el plantejament d'activitats semblants a les d'aprenentatge, permetrà conèixer la situació del grup classe en relació al tema que ens ocupa: el que saben i el que saben fer els alumnes, si ho coneixen o si ho han estudiat alguna vegada, les expectatives que tenen respecte a l'aprenentatge, el seu interès i necessitats. Aquesta avaluació també servirà al professorat per conèixer les concepcions prèvies de l'alumnat que, en una matèria com aquesta, acostumen a coincidir amb les opinions més tradicionals de la societat envers l'art (identificació de l'art amb les belles arts; convicció de que l'obra d'art "significa" i que, per tant,

les obres *que no signifiquen res*, o que no poden ser enteses, no són veritablement artístiques; concepció *passiva* de l'espectador i *romàntica* de l'artista; idea de que la determinació del que és *bon art* depèn del gust i és impossible objectivar criteris d'avaluació; etc.). La posada en qüestió d'aquestes conviccions serà el mitjà a través del qual el professorat farà avançar l'alumne cap una concepció més oberta -i ajustada a la realitat- de l'activitat artística.

L'avaluació formativa com a tal passa per dos trams o tipus d'aprenentatge. D'una banda, caldria considerar aquelles activitats que directament es vinculen amb pressupòsits teòrics, i, per l'altra, aquelles activitats que primordialment es refereixen a l'esplai dels valors estètics. Es pot avaluar el progrés dels alumnes pel que fa al seu domini conceptual de la matèria i, si es vol, per separat, el progrés en la realització d'activitats de descripció, interpretació i avaluació d'obres d'art. La proposta d'exercicis que integrin tot tipus de continguts és, però, el camí més adequat per fer un seguiment global de l'alumne. No obstant, sabem que el fet d'avaluar aquesta matèria, dins el marc en que està configurada, no és cosa fàcil, perquè es barregen conceptes estretament vinculats a la subjectivitat, atès que ens trobem davant d'un dels processos educatius més difícils d'objectivar. Suggerim una actitud oberta en el professorat en el sentit que valori més l'argumentació i coherència de les justificacions o crítiques que presenti l'alumne, que no pas les opinions i opcions estètiques personals.

En qualsevol cas l'alumne ha de saber quina és la seva situació i com va avançant, de forma que pugui orientar amb certa autonomia el propi aprenentatge.

Tanmateix, conscients de la dificultat que presenta l'avaluació, especialment quan es refereix a l'aspecte actitudinal, proposem que la valoració del progrés formatiu dins l'experiència estètica es basi en l'observació dels treballs desenvolupats per l'alumne -fins i tot dels duts a terme en altres àrees-, al taller d'expressió artística, en feines realitzades en grup, o en altres tipus de manifestacions.

A l'avaluació sumativa o final cal tenir en compte el progrés de l'alumne al llarg del curs. No es tracta de fer una mitjana dels distints exercicis que hagi realitzat, sinó una vertadera valoració del què ha après, com ho ha après i del profit personal que n'ha tret.

14.5. PSICOLOGIA

Introducció

L'interès dels adolescents per aconseguir una millor comprensió d'ells mateixos i de les relacions socials en què estan immersos fa de la psicologia una matèria especialment apropiada per ser introduïda com a optativa als estudis de Batxillerat. Des d'aquest punt de vista, la psicologia hauria de contribuir a desenvolupar en l'alumnat el coneixement dels processos psicològics propis, de les relacions interpersonals, de les diferències i diversitat individuals i de la influència dels factors biològics, socials i culturals al comportament humà.

La psicologia és, també, una ciència, amb un objecte d'estudi propi, una metodologia específica i un conjunt de resultats empírics sobre el comportament. Com a tal, la psicologia té una doble vessant, teòrica i pràctica. Mentre alguns psicòlegs s'encarreguen d'investigar problemes generals relacionats amb la conducta humana i el psiquisme, altres els apliquen a la pràctica (àmbits clínic, educatiu i laboral, fonamentalment). En aquest sentit, la matèria de Psicologia hauria d'introduir i orientar els alumnes en un nou camp del saber i fer-los coneixedors de la utilitat i aplicació d'aquest cos de coneixements en la societat.

Amb aquesta matèria, doncs, es pretén que l'alumnat adquireixi coneixements sobre el comportament humà en general i sobre el seu propi comportament, com també sobre la dimensió científica de la psicologia. En aquest sentit, l'alumne/a que hagi cursat aquesta matèria assolirà un major rigor i objectivitat en l'anàlisi de la conducta humana, i una actitud crítica capaç de fer front a les trivialitzacions i excessos que a aquest respecte promouen els mitjans de comunicació moltes vegades.

Per aconseguir aquests objectius, el currículum de Psicologia proposa estudiar les interaccions entre herència genètica, medi i desenvolupament humà; l'estructura i principals activitats del psiquisme, les dimensions individual i social del comportament i la reflexió sobre la psicologia com a ciència.

Des del punt de vista procedimental, la matèria proposa l'aplicació de procediments de caire general a l'àmbit de la psicologia, alhora que promou la realització d'activitats senzilles d'investigació psicològica, com poden ser la utilització de tècniques simples d'obtenció d'informació, la realització d'experiments senzills o l'elaboració de protocols d'observació i enquestes.

Pel que fa als valors, normes i actituds, aquesta matèria fomenta entre els alumnes l'autoconeixement, el sentit crític davant de les interpretacions del comportament humà, la comprensió i flexibilitat en relació amb conductes diferents de la pròpia i la valoració negativa d'actituds discriminatòries.

Finalment, i tenint en compte els elements apuntats, cal destacar la incidència positiva que pot tenir aquesta matèria en la maduració personal dels adolescents, immersos, com estan, en la construcció de la pròpia imatge i en l'assumpció dels primers rols socials. Cal destacar, també, l'interès de l'assignatura per promoure entre l'alumnat les pautes de comportament i estils de vida que afavoreixen un desenvolupament físic i psíquic harmoniós i saludable, així com els altres comportaments que milloren el control de la pròpia conducta i les pautes de relació social. En darrer terme, l'ensenyament de la psicologia ha de servir perquè l'alumnat s'adoni que el comportament humà és susceptible de diferents interpretacions, estimulants d'aquesta manera la tolerància i la presa de posicions racionals i flexibles.

La dinàmica de la classe de Psicologia s'hauria de basar en un enfocament pràctic i interactiu, que integrés, dins del que fos possible, les experiències de l'alumnat. Aquesta estratègia possibilitarà, no només una més fàcil recepció i seguiment de la matèria, sinó, segurament, una

més eficaç i positiva influència en l'autoconeixement, el creixement i la maduració personal, intel·lectual i afectiva del noi i la noia.

OBJECTIUS GENERALS

En acabar la matèria, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Caracteritzar la dimensió teòrica i pràctica de la psicologia, assenyalant-ne els trets més importants i les limitacions, relacionant-la amb les altres ciències i camps del saber.
2. Assolir el coneixement dels principis i formulacions bàsiques de la psicologia, i aplicar-los a l'explicació de fenòmens relatius al comportament humà individual i col·lectiu.
3. Reconèixer les correlacions biològiques, psicològiques, socials i culturals del comportament humà, i entendre com aquests factors són les condicions que fan possible l'acció lliure i racional.
4. Identificar les expressions de la psicologia que s'han incorporat al llenguatge quotidià i usar-les amb rigor.
5. Analitzar i valorar el comportament propi i aliè des de les aportacions de la psicologia.
6. Rebutjar els intents de manipulació o dirigisme del comportament per part de persones, grups o institucions, i especialment dels que se serveixen dels mitjans de comunicació de masses per persuadir els seus receptors.
7. Valorar d'una manera positiva la independència de criteri, la coherència i la racionalitat en l'elecció d'objectius vitals i en la presa de decisions orientades a l'acció.

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. *L'explicació psicològica del comportament humà.*
 - 1.1. Definició de la psicologia. Models i escoles psicològiques.
 - 1.2. Mètodes de treball i camps d'aplicació de la psicologia.
2. *Bases biològiques del comportament humà.*
 - 2.1. Filogènesi i ontogènesi de l'ésser humà.
 - 2.2. Sistema nerviós i endocrí.
 - 2.3. Herència, medi i desenvolupament. Comportament animal i humà.
3. *Processos psicològics.*
 - 3.1. Atenció i percepció.
 - 3.2. Memòria i aprenentatge.
 - 3.3. Motivació i afectivitat.
 - 3.4. Llenguatge, intel·ligència i creativitat.
4. *El comportament individual.*
 - 4.1. Noció de personalitat. Teories.
 - 4.2. Diferències individuals: mesura i significat.
5. *El comportament social.*
 - 5.1. Socialització.
 - 5.2. Relacions interpersonals i conflicte.
 - 5.3. Els grups i la psicologia social.

Procediments

1. Localització i selecció de fonts d'informació adequades per a la realització de treballs escrits i la preparació de debats.
2. Lectura, anàlisi, resum i esquematització de textos.

3. Utilització de tècniques simples d'obtenció d'informació en psicologia.
4. Ús correcte de la terminologia psicològica a les exposicions orals i els treballs escrits.
5. Descripció i anàlisi en termes psicològics d'algun aspecte de la realitat propera a l'alumne/a.
6. Participació en debats. Exposició raonada d'idees alienes i opinions pròpies en l'entorn de la psicologia.
7. Realització d'experiments senzills.
8. Confecció de protocols d'observació i d'enquestes.
9. Elaboració de treballs d'investigació relacionats amb algun apartat del currículum.

Valors, normes i actituds

1. Interès per descobrir els fonaments i les correlacions del comportament propi i aliè.
2. Valoració crítica de les aportacions de la psicologia.
3. Presa de posició davant d'un ús incorrecte dels continguts de la psicologia.
4. Consciència de la necessitat de ser rigorosos en l'observació i la interpretació dels comportaments humans.
5. Valoració positiva de la diversitat humana.
6. Valoració negativa d'actituds discriminatòries.
7. Adopció d'actituds obertes davant de la confrontació d'opinions.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Explicar els trets característics de la psicologia, les seves finalitats, mètodes de treball i camps d'aplicació.
2. Relacionar la psicologia amb les altres ciències i camps del saber.
3. Caracteritzar les aportacions d'algunes escoles psicològiques.
4. Distingir les contribucions de la psicologia d'altres contribucions no científiques en l'explicació del comportament.
5. Explicar les principals estructures biològiques implicades en el comportament humà.
6. Situar l'ésser humà al context evolutiu i distingir el comportament humà del comportament animal.
7. Descriure el models de funcionament dels principals processos psicològics.
8. Explicar el dinamisme de la personalitat i la vida afectiva de l'ésser humà.
9. Contextualitzar i relativitzar el resultat de les tècniques d'anàlisi en psicologia.
10. Reconèixer les influències socioculturals en el comportament i valorar-ne la importància.
11. Identificar alguns mecanismes bàsics del comportament individual i social.
12. Mostrar actituds de tolerància i comprensió davant del fet diferencial.
13. Realitzar treballs utilitzant les referències bibliogràfiques adients.
14. Exposar oralment i per escrit anàlisis i opinions sobre el comportament humà. Usar amb propietat la terminologia treballada a l'assignatura.
15. Dissenyar activitats de recollida d'informació empírica escollint el tipus més adient d'instruments per a la situació que cal analitzar.
16. Realitzar experiments simples relacionats amb alguns processos psicològics.
17. Valorar les aportacions de la psicologia a la configuració de la imatge i el coneixement de l'ésser humà.
18. Ser conscient que l'anàlisi i la valoració dels comportaments propis i aliens ha de ser rigorosa.

Les activitats d'E-A s'han de dissenyar de manera que potencien l'aprenentatge funcional i significatiu de l'alumnat. Aconseguir-ho depèn, en bona part, que s'adaptin als coneixements previs i interessos dels nois/es. Per tant, les activitats s'hauran de situar en l'anomenada «zona de desenvolupament proper» per tal que, gràcies a l'efecte de bastida que té la intervenció

docent i la interacció amb els altres companys/es, els alumnes puguin integrar els nous aprenentatges als seus esquemes previs de coneixement.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

Aquestes orientacions es fonamenten en el conjunt de principis constructivistes que inspiren el nou sistema educatiu, l'especificitat de la matèria de Psicologia i el respecte al moment evolutiu de l'alumnat. Pretenen suggerir idees i línies d'actuació, amb la finalitat de completar les iniciatives del professorat. En aquests sentit, doncs, són exemplificadores, i en cap cas s'han d'interpretar com a prescriptives.

Per a l'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

En el moment de dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge (a partir d'ara d'E-A) cal tenir en compte el següent:

1. Totes les activitats que ens proposem de realitzar han de ser coherents amb la proposta curricular de la matèria. Això significa que la seva realització ha de possibilitar l'adquisició de les capacitats descrites pels objectius generals. Una bona manera d'aconseguir-ho és pensar les activitats d'E-A en relació amb els objectius terminals, tot afavorint que l'alumnat s'exerciti en l'adquisició de tots tres tipus de continguts.
2. La matèria es pot articular al voltant d'algun dels tres tipus de continguts (conceptes, procediments i actituds). Si bé allò més habitual és escollir els continguts conceptuals com a eix vertebrador, la Psicologia permet d'articular-se entorn dels procediments o dels valors, normes i actituds. En efecte, malgrat l'associació que sovint es produeix entre els continguts conceptuals i el desenvolupament de capacitats cognitivo-lingüístiques, la naturalesa de la Psicologia i les característiques de l'alumnat al qual va adreçada permeten centrar-la en el desenvolupament d'altres capacitats.

Ara bé, en tots els casos caldrà garantir que els tres tipus de continguts siguin presents a les activitats programades. En aquest sentit, des d'unes activitats d'E-A que només contemplin l'exposició magistral del docent, per exemple, no es poden treballar continguts procedimentals i/o valors, que necessiten d'interaccions comunicatives més riques i variades per esdevenir objecte d'ensenyament-aprenentatge.

3. Les activitats d'E-A s'han de dissenyar de manera que potencien l'aprenentatge funcional i significatiu de l'alumnat. Aconseguir-ho depèn, en bona part, que s'adaptin als coneixements previs i interessos dels nois/es. Per tant, les activitats hauran de situar-se en l'anomenada "zona de desenvolupament proper" per tal que, gràcies a l'efecte de bastida que té la intervenció docent i la interacció amb els altres companys, els alumnes puguin integrar els nous aprenentatges als seus esquemes previs de coneixement.

Prèviament cal, però, realitzar activitats d'avaluació inicial (vegeu més endavant). Del resultat d'aquestes activitats, i tenint en compte, també, que la Psicologia és optativa, observarem diferències significatives entre l'alumnat, tant pel que fa als seus interessos i expectatives, com pel que fa al seu nivell d'elaboració dels coneixements previs. En funció d'això, caldrà dissenyar activitats d'E-A de diferent grau de complexitat, i que comportin també diferent grau d'implicació personal. Aquest esforç per adequar-nos a la diversitat de l'alumnat no significa rebaixar els plantejaments

expressats pels objectius generals, sinó dissenyar diferents vies d'aprenentatge que permetin d'assolir-los.

Convé també emprar diferents estratègies didàctiques, tant pel que fa a l'organització del grup, com al disseny de les pròpies activitats que l'alumnat haurà de fer. En el primer aspecte, és interessant sovintejar activitats que impliquin diferents tipus d'agrupament dels alumnes dins l'aula, per exemple: treball individual, per parelles, en petit grup, en grup-classe o en gran grup. També, en aquesta mateixa línia, és aconsellable d'incloure activitats que comportin major dinamisme comunicatiu i participació de l'alumnat que les tradicionals sessions expositives. A tal efecte, hom pot emprar tècniques com, per exemple: els debats dirigits, el Phillips 6/6, el simposium, etc. L'organització de projectes d'investigació en grups cooperatius, i la reserva d'una part de les classes per a aquesta activitat, pot ser força engrescador i de gran utilitat pedagògica.

També pot ser útil tenir present alguns dels principis de la programació flexible a l'hora de dissenyar les activitats, com ara la possibilitat de realitzar simultàniament a l'aula diferents tipus d'activitats (de diferent complexitat i característiques i en diferents tipus d'agrupament d'alumnes). Això permet reforçar, ampliar o diversificar objectius i adequar-se millor al ritme, característiques i interessos dels diferents alumnes.

4. En dissenyar les activitats, hem de tenir present que aquestes han de captar l'interès i augmentar la motivació dels estudiants pels continguts de la matèria. Són moltes les tècniques i estratègies didàctiques que hom pot emprar per aconseguir-ho, i més en una matèria com la Psicologia en què ens plantejem un seguit de temes viscuts com a cabdals per l'adolescent (no oblidem que està en ple procés de construcció d'una nova auto-imatge i identitat social). És recomanable, doncs, proposar activitats que traslladin a l'aula l'actualitat més propera a la vivència, tant social com individual, del noi/a; emprar les nombroses informacions que es generen en els mass mèdia i que són susceptibles d'anàlisi psicològica; utilitzar el potencial motivador de pel·lícules que s'exhibeixen en els circuits comercials, o també de vídeos i documentals de TV. És interessant també analitzar els principis en què es basa la publicitat, les estratègies de captació utilitzades en les campanyes polítiques, etc.

Altres elements motivadors són l'anàlisi d'alguns dels factors que predisposen, dels mecanismes que mantenen i de les conseqüències que es deriven de certs comportaments i addiccions (com, per exemple: drogaaddiccions, ludopaties i trastorns alimentaris), a partir de casos propers a la realitat dels nois/es. L'estudi pràctic de diferents programes de reforç emprats per les màquines escurabutxaques, per exemple, o l'anàlisi dels components somàtics, psicològics i socials de les dependències que es donen en les drogaaddiccions poden servir com activitats motivadores. També pot ser convenient propiciar visites a serveis o centres de la zona on desenvolupin la seva tasca professionals de la Psicologia, etc.

5. És important que l'alumnat sigui conscient de la importància del rigor metodològic i dels principis de verificació científica en psicologia. És per aquest motiu que cal reforçar els aprenentatges relacionats amb les activitats de recerca i investigació. Aquests treballs de recerca s'haurien de realitzar preferentment en grups petits i, durant la seva realització, els docents haurien d'oferir a l'alumnat un guiatge estructurat i sistematitzat a fi de propiciar l'ús d'una metodologia apropiada i rigorosa.

Aquesta potenciació de la cièntificitat no ens ha de fer oblidar, però, les limitacions de l'enfocament quantitatiu dels estudis psicològics, ni tampoc l'existència de plantejaments psicològics de gran transcendència social -també subjectes al rigor

teòric i metodològic- que difereixen dels paràmetres de la ciència experimental. Aquests plantejaments òbviament han de tenir cabuda en el desenvolupament de la matèria.

6. Una altra qüestió a tenir present en dissenyar les activitats d'E-A és la possibilitat d'incloure'n algunes de caire interdisciplinari. La conveniència de fer-ho es basa en el propi caràcter interdisciplinari de la Psicologia, el qual comporta que, per un correcte desenvolupament del seu currículum, s'hagin de tenir present els programes d'altres matèries, en particular alguns continguts de les matemàtiques (estadística), de la biologia (bioquímica, fisiologia, etologia), de la sociologia, de la filosofia, etc., a fi d'evitar repeticions i solapaments innecessaris i aprofitar al màxim les possibilitats que ofereix el treball globalitzat.
7. Una opció a considerar des del plantejament que hem proposat de la matèria seria, pel que fa més concretament als continguts conceptuals, presentar-los en espiral i fent recapitulacions (assumint els plantejaments descrits en la teoria de l'elaboració) a fi de donar-ne una visió àmplia i oberta, però a la vegada sistematitzada i coherent.

Amb tot, hem de recordar que, pel que fa a la quantitat i qualitat dels continguts conceptuals, allò més important és que s'assimilin de tal forma que l'alumne/a, en acabar els crèdits de Psicologia, sigui capaç de buscar i assolir nous continguts per si mateix, de manera crítica i clarificadora.

8. Quant al protagonisme que cal donar als procediments, que ja s'ha destacat abans, voldríem insistir en la importància de la reflexió teòrico-pràctica sobre alguns dels procediments, tècniques i estratègies emprats per influir en la forma de pensar i actuar de l'individu. I això, amb la finalitat de fomentar en el noi/a la percepció crítica i el rebuig dels intents de manipulació o dirigisme per part de persones, grups o institucions, així com potenciar la independència de criteri, la coherència i la racionalitat en l'elecció d'objectius i la presa de decisions orientades a l'acció.
9. Finalment, cal no oblidar la important dimensió formativa de la matèria en l'àmbit de les actituds i, per tant, a l'hora de proposar activitats d'E-A, s'hauria de tenir present dissenyar-ne algunes que plantegin de forma sistemàtica l'afavoriment de l'adopció de pautes de conducta obertes i flexibles, respectuoses i valoradores de la diferència. Cal ser conscient que la lluita contra algun dels "clixés" socialment establerts és, avui dia, més necessària que mai pel poder de suggestió dels mass mèdia.

Aquestes activitats cercarien de potenciar la tendència al rigor i la coherència també en l'àmbit de les actituds, així com fomentar models de vida harmònics i que contemplin el desenvolupament integral i equilibrat de la personalitat humana. Podrien ser útils en aquest camp, per exemple: tasques de reestructuració cognitiva, clarificació de valors, etc.

Per a les ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

Un sistema d'avaluació eficaç ha de complir les condicions següents : continuïtat, globalitat i diversificació, i desplegar-se en les funcions d'avaluació: inicial, formativa i sumativa.

La continuïtat ajuda a regular l'hàbit de treball i estudi de l'alumnat i evita les intermitències que tant perjudiquen la dinàmica del grup-classe i el seu procés d'aprenentatge. Quan és contínua, a l'alumne/a se li representa l'avaluació com quelcom quotidià i no traumàtic, fent-se-li així més evident la seva funció formativa. Aquesta opció comporta reservar temps per a la recapitulació en el disseny de les unitats didàctiques, i, en dissenyar les activitats d'E-A, incloure-hi fórmules que permetin una recollida d'informació tant sobre el procés d'aprenentatge

dels nois/es com sobre l'adequació de la programació preparada. Cal, doncs, aprofitar millor la potencialitat avaluadora que tenen la major part de les pròpies activitats d'E-A programades.

La globalitat com a característica del sistema d'avaluació significa dissenyar activitats que cobreixin tot l'espectre de continguts de la proposta curricular i no només els conceptuals. De fet, avaluar procediments i, especialment, continguts actitudinals sol veure's com quelcom més difícil i estrany del que realment és. En realitat, no es tracta més que d'un canvi de perspectiva sobre el paper de l'avaluació i, en molts casos, només caldrà, per dur-ho a la pràctica, una explicitació més acurada d'alguns elements avaluatius que ja es consideraven abans, si bé d'una forma potser menys sistemàtica.

Amb la globalitat, també volem fer referència al fet que hem d'avaluar tots els tipus de capacitats de l'alumnat i no només les cognitivo-lingüístiques. S'han d'avaluar, prèvia planificació en activitats adients, altres capacitats com les de l'equilibri personal, les de relació i inserció social, etc. Pensem que senzilles activitats de dinàmica de grups, dramatitzacions, treball en grup cooperatiu, etc., podrien ser útils per a tal finalitat. En totes aquestes activitats es poden incloure moments de reflexió final i/o de recollida estructurada d'impressions i resultats que serveixin com a avaluació. També, voldríem recordar que quan es tracta d'avaluar actituds, valors i normes, s'ha de pensar, quelcom més que en la recollida d'informació conduent a posar una nota numèrica a l'alumne/a; cal aprofitar-les per comprovar si el disseny de les activitats ha estat l'adequat en funció dels objectius que ens havíem proposat. Així és, per exemple, especialment recomanable en el cas dels valors (ja que les actituds i les normes són més fàcilment objectivables i prescribibles) verificar si aquests han evolucionat, des dels plantejaments inicials fets explícits en les activitats d'avaluació inicial, en la línia que nosaltres havíem projectat. Aquesta informació ens serà molt més útil que una simple qualificació quantitativa (d'altra banda, pedagògicament qüestionable), ja que ens permetrà orientar futures intervencions didàctiques.

Afirmar que l'avaluació ha de ser diversificada vol dir, bàsicament, que aquesta ha d'incorporar un ampli ventall d'activitats. No és convenient que les activitats a emprar siguin sempre del mateix tipus. Allò important és que les activitats d'avaluació esdevinguin en si mateixes una proposta enriquidora i creativa (quasi bé, podríem dir, una activitat d'aprenentatge més), i no merament repetitives de processos anteriors. Així mateix, resulta imprescindible que respectin els diferents estils d'aprenentatge dels nois/es i els ajudin a manifestar les seves diverses capacitats, siguin d'expressió gràfica, verbal, dramàtica, de relació, etc. Així ajudem també a donar una correcta atenció a la diversitat de l'alumnat.

D'altra banda cal també reflexionar, abans de dissenyar les activitats d'avaluació, sobre quines són les funcions que aquestes han de cobrir. En aquest sentit, s'han d'esbrinar quins són els coneixements (formals i informals) i el grau de motivació i interès que l'alumnat té sobre cada tema a través de l'avaluació inicial.

Per això, en començar totes les unitats didàctiques, seria convenient que el primer pas fos explicitar quines són les idees prèvies que té l'alumnat sobre la qüestió a desenvolupar (el qual de passada, ens servirà per centrar el tema en qüestió). Aquesta avaluació inicial pretén explicitar les idees més comunes que, en relació amb cada tema, són vigents en el nostre context sociocultural.

Veiem aquesta idea de forma pràctica mitjançant el següent exemple: Prenent com a referent el primer punt dels continguts conceptuals *-definició de la psicologia-*, que es desenvolupa en part a l'objectiu general 1 *-caracteritzar les dimensions teòriques i pràctiques de la psicologia, assenyalant els seus trets més importants...* i es concreta en l'objectiu terminal 1 *-explicar els trets característics de la psicologia...* i que té clara connexió amb d'altres (objectius terminals 2 i 4); caldria, en l'avaluació inicial, començar per fer aflorar els tòpics i malentesos que sobre la figura del psicòleg i la psicologia circulen en la nostra societat i entre els estudiants. Igualment

important seria conèixer les expectatives que, de cara al seu autoconeixement i resolució de problemes personals, ha generat en ells la matèria.

Aquestes idees prèvies configuren el pòsit sobre el qual el professorat pot incidir amb un seguit de dilemes o conflictes cognitius i de valors, la resolució dels quals implicarà un grau més d'elaboració dels seus esquemes de coneixement (per exemple, per què un entrenador de futbol es normal que tingui un especialista assessor en preparació física, i això no aixeca cap comentari, i en canvi és percebut com estrany, i fins i tot objecte d'incomprensió, quan té un especialista assessor en preparació psíquica).

La forma de fer-ho pot ser molt variada, malgrat que seria convenient que fos activa i participativa: l'activitat de motivació inicial pot ser la lectura d'un text, l'anàlisi d'un vídeo/film, el comentari d'una notícia o esdeveniment, o la simple manifestació d'impressions i expectatives individuals, oralment en forma de debat, o per escrit.

La funció formativa de l'avaluació cerca proporcionar al docent, i també als alumnes, informació precisa i sistemàtica sobre com evoluciona el procés d'E-A. Tal informació servirà al docent per poder fer els ajustaments necessaris en la planificació inicial de les unitats didàctiques i, també, per saber quin tipus i grau d'ajut pedagògic necessiten en cada moment els alumnes. Alhora, el coneixement puntual, que tal avaluació proporciona a l'alumne/a del seu procés d'aprenentatge, li permet optimitzar la planificació del seu treball i adonar-se que el resultat del mateix està sota el seu control, en anar percebent periòdicament el resultat efectiu del seu esforç d'aprenentatge.

Algunes activitats d'avaluació formativa poden ser: l'anàlisi dels materials de treball emprats pels alumnes, l'entrevista individualitzada, les exposicions orals de treballs, la participació en debats dirigits o espontanis, la revisió de comentaris de text, etc. Per exemple, podem considerar l'activitat d'aprenentatge "realització d'un treball d'investigació sobre alguns dels trastorns alimentaris" (que correspondria al contingut procedimental 9 i secundàriament als 1, 3 i 4, i als continguts de valors, normes i actituds 4, que derivarien dels objectius generals 2 i 5). En el seu desenvolupament, caldria preveure una o diverses sessions on cada grup/alumne/a exposi individualment al professorat (entrevista individualitzada) o a la resta de la classe els plantejaments generals del treball d'investigació i la seva orientació metodològica.

A partir d'aquí, el professor/a, o tot el grup, haurà de jutjar si el plantejament del treball s'ajusta als continguts conceptuals treballats, si el plantejament metodològic es correspon amb els resultats actuals de la investigació, etc. Per exemple, no seria correcte un treball que s'hagués plantejat com merament descriptiu, on constantment es fessin referències no fonamentades a causes del procés descrit o amb constants judicis de valor sobre la qüestió, no justificats teòricament ni pràctica.

Tampoc ho seria, una investigació on es planteja una hipòtesi de treball sense proposar els passos a seguir per contrastar-la, o on s'enuncia la proposta d'una hipòtesi explicativa, i en canvi tot el material elaborat fins el moment és merament descriptiu. Tot seguit, es procediria, si calgués, a reformular el treball concret d'investigació; o si és el cas, la formulació general de l'activitat (potser l'activitat proposada, per la dificultat d'accés a la informació, no permet un tractament d'investigació; potser els continguts conceptuals no han quedat prou clars, potser no estan encara prou assumits els passos metodològics de la investigació empíric/experimental, etc.).

Des d'aquest plantejament, les pròpies activitats d'E-A ens proporcionen la millor font per l'avaluació formativa, raó per la qual no caldrà segurament afegir d'altres activitats específiques d'avaluació formativa per obtenir un coneixement prou continuat dels progressos dels alumnes i de quins aspectes queden menys sistemàticament treballats.

Per acabar, l'avaluació sumativa es proposa de comprovar si s'han assolit, i en quin grau, els objectius plantejats. Aquests objectius, recordem, es refereixen a continguts de tot tipus, conceptuals, procedimentals i actitudinals, i per tant l'avaluació sumativa equival a valorar globalment el progrés dels alumnes.

A més de les clàssiques proves d'expressió escrita, i en línia amb el que s'ha comentat abans sobre la necessitat de diversificació en l'avaluació, cal tenir en compte altres activitats, com l'elaboració d'un treball d'investigació, o el disseny i/o participació en senzills experiments o sessions d'aplicació de tècniques o estratègies psicològiques (objectiu terminal 16). Per exemple, l'elaboració d'ítems per una prova psicomètrica o l'elaboració de material experimental per comprovar les teories de la memòria a curt termini, permetrà al docent avaluar l'assoliment de determinats continguts conceptuals.

D'altra banda, la consulta de fonts d'informació (orals, escrites, audiovisuals, informatitzades, etc.); l'ús adequat de la terminologia específica de la matèria; l'ús de tècniques adequades per obtenir la informació (observació sistemàtica, enquestes, qüestionaris, etc.); la formulació pertinent d'hipòtesis de treball en els treballs d'investigació, així com l'elecció dels mecanismes adients per a la seva contrastació empírica; la participació o el disseny d'activitats adequades de role-playing; etc., ens poden servir per apreciar com s'ha interioritzat un determinat procediment, com ha evolucionat la capacitat de l'alumne/a per ordenar la seva actuació i traduir a opinions i conclusions rigoroses la informació obtinguda sobre temes propis de la matèria.

Pel que fa a l'avaluació dels valors, aquesta hauria d'adreçar-se fonamentalment a mesurar quin efecte han tingut les interaccions produïdes en el grup-classe, sobre les posicions inicials de l'alumne/a (detectades prèviament a través de l'avaluació inicial); per poder així reestructurar els nostres plantejaments, si cal, de cara a obtenir el que es proposa sobre els valors en els objectius generals de la matèria.

Aquesta detecció, que evidentment haurà de derivar en bona part del disseny adequat de les activitats d'E-A, es pot produir igualment a partir de situacions no programades i/o informals (debats espontanis, sortides, i fins i tot moments de descans o esbarjo).

Concretant-ho en exemples, difícilment podrem considerar que s'ha assolit l'objectiu general 6, *"rebutjar els intents de manipulació o dirigisme de la conducta per part de persones, grups o institucions..."* si, malgrat que l'alumne/a ens ha fet patent el seu rebuig de, per exemple, la manipulació de la publicitat o de la societat de consum en algun treball o debat, és al seu torn, incapaç d'adonar-se del direccionament de la seva conducta per part de la seva banda urbana, la secta "x" o bé de la seva dependència de clixés socials que el/la porta al trastorn alimentari. De la mateixa manera que no podríem considerar assolit els continguts de valors, normes i actituds 5 i 6, si malgrat no discriminar a l'alumne/a d'una altra raça o ètnia, un/a alumne/a no està disposat de cap manera a compartir el grup cooperatiu amb un altre/a company/a per la seva llengua, o forma de ser física o de personalitat.

Per cloure aquest apartat, voldríem insistir en quelcom que ja s'ha anat dient al llarg de tots els diferents epígrafs, però que és de cabdal importància: les activitats d'avaluació han de servir també al docent com a instrument d'autoavaluació: els resultats que en elles s'obtenen l'informen de la validesa dels materials utilitzats, de la metodologia emprada i dels objectius proposats; i són una eina molt útil per revisar i modificar, si cal, la programació. Aquesta informació ens permetrà d'anar corregint certs biaixos de la nostra tasca docent, com ara: el més freqüent, voler fer més d'allò que les hores que té assignada la matèria permeten; abordar els continguts conceptuals de forma massa abstracta i descontextualitzada, o a la inversa, que la seva aparició sigui tan dispersa que a l'alumne/a li sigui impossible assimilar-los de forma global i coherent; preveure poc temps pels treballs pràctics; no haver tingut en compte o no haver realitzat una adequada avaluació inicial d'expectatives i preconcepcions dels alumnes, etc.

Cal insistir en què la bidireccionalitat del procés d'ensenyament-aprenentatge comporta que una veritable avaluació només sigui completa si s'adreça a la vegada als resultats de l'aprenentatge i al procés d'ensenyament.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. (1974): *Tests psicológicos*. Madrid, Aguilar.
- ARDILA, R. (1980): *Psicología de la percepción*. México, Trillas.
- (1988): *Síntesis experimental del comportamiento*. Madrid, Alhambra.
- ATKINSON, Rita L. et al (1990): *Introduction to Psychology*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Orlando (Florida).
- BANDURA, Albert (1987): *Pensamiento y acción*. Martínez Roca, Barcelona.
- BAYES, R.; y PINILLOS, J.L. (eds.): *Aprendizaje y condicionamiento*. Madrid, Alhambra.
- BERMUDEZ, J. (Ed.) (1985): *Psicología de la personalidad*. Madrid, UNED.
- BORING, E.G. (1978): *Historia de la psicología experimental*. México, Trillas.
- CAPARROS, A. (1979): *Introducción histórica a la Psicología contemporánea*. Barcelona, Rol.
- (1984): *La psicología y sus perfiles*. Barcelona, Barcanova.
- CARPINTERO, H. (1987): *Historia de la psicología*. Valencia, Nau llibres, 2 vols.
- COEN, C.W. Ed. (1986): *Las funciones del cerebro*. Ariel Psicología, Barcelona.
- COLL, C.; FORNS, M. (eds.) (1981): *Áreas de intervención de la Psicología*. Barcelona, Horsori (2 vols.).
- EIBL-EIBESFELDT, Irenäus (1993): *Biología del comportamiento humano*. Alianza Psicología, Madrid.
- FIERRO, A. (1988): *Psicología clínica. Cuestiones Actuales*. Madrid, Pirámide.
- (1981): *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- FLAVELL, J.H. (1978): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós.
- FREUD, S. (1983): *Autobiografía. Historia del movimiento psicoanalítico*. Madrid, Alianza.
- GEIOWITZ, J. (1974): *Teorías no freudianas de la personalidad*. Madrid, Marova.
- GOULD, S.J. (1994): *El pulgar del panda*. Barcelona, Drakontos.
- KÖHLER, W. (1967): *Psicología de la configuración*. Madrid, Morata.
- LINDSAY, P.H. ;y NORMAN, D.A. (1986): *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid, Tecnos.
- LURIA, A.R. (1978): *Cerebro y lenguaje*. Barcelona, Fontanella.
- MAYOR, J. (Ed.) (1985): *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid, Alhambra.
- MAYOR, J.; y PINILLOS, J.L. (Eds.) (1992) *Tratado de Psicología general*. Madrid, Alhambra-Longman.
- MOSCOVICI, S. (1985): *Psicología Social*. Barcelona, Paidós 2 vols.
- PALACIOS, J. et al (1984-85-86): *Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza psicología (3 vols.).
- PAPALIA, D.E.; y OLDS, S. W. (1994): *Psicología*. Madrid, Mc Graw Hill.
- PAVLOV, I. (1967): *Reflexos condicionats i inhibicions*. Barcelona, Edicions 62.
- PINILLOS, J.L. (1975): *Principios de Psicología*. Madrid, Alianza Universidad.
- PLOMIN, R.; y DETRIES, J.C. (1989): *Genética de la conducta*. Madrid, Alianza Universidad.
- PUENTE, A. (1995): *Psicología básica: Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid, Pirámide.
- PUERTO, A. (ed.) (1987): *Psicofisiología*. Madrid, UNED.
- RACHLIN, H. (1979): *Comportamiento y aprendizaje*. Barcelona, Omega.
- ROGERS, C. (1974): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós.
- RUIZ-VARGAS, J.M. (1991): *Psicología de la memoria*. Madrid, Alianza Psicología.
- SKINNER, B.F. (1975): *Sobre el conductismo*. Barcelona, Fontanella.
- VALLE, F. (1991): *Psicolingüística*. Madrid, Morata.
- VEGA, M. (1994): *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- VIGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Grijalbo.
- (1988): *Pensament i llenguatge*. Vic, Eumo.
- WOLMAN, B.B. et al (1979): *Manual de psicología*. Madrid, Martínez Roca (4 vols.).

14. 6. SOCIOLOGIA

Introducció

La matèria optativa de Sociologia del Batxillerat pretén ser una introducció a l'anàlisi del medi social. Els estudiants d'aquesta edat han de conèixer la societat en què viuen, ponderar-ne els aspectes positius i negatius, i sobretot plantejar-se la possibilitat d'intervenir-hi amb responsabilitat. Aquest coneixement i aquesta participació, però, han d'afermar-se en els conceptes que permeten comprendre l'estructura i la dinàmica de les societats, i en els procediments que fan possible d'analitzar-les críticament i amb rigor de mètode. Des d'aquest punt de vista, el bagatge conceptual que la matèria de sociologia aporta, la capacitat reflexiva que desvetlla, els procediments que activa i les actituds que promou són l'engranatge que ha de possibilitar en l'alumnat una major comprensió de la societat on viu, i una resposta més conscient als reptes que li planteja la vida social.

Els continguts de la disciplina són simples i de caràcter general, i responen més a un nivell introductori que no pas d'aprofundiment. Tanmateix, en aquesta matèria no es poden passar per alt ni els terrenys on opera la investigació sociològica actual, ni les dificultats epistemològiques d'una ciència que aspira, en darrer terme, a establir teories i explicacions científiques sobre la realitat social.

Els continguts conceptuals de la matèria es distribueixen en quatre apartats, el primer dels quals situa la sociologia en relació amb les altres ciències socials, presenta els seus conceptes bàsics i descriu la metodologia d'investigació sociològica, el seu instrumental d'anàlisi i les tècniques que utilitza per representar dades.

El segon planteja el tema de les relacions entre l'individu i la societat, i les correlacions entre el procés de socialització i la cultura existent. També subratlla el paper dels grups socials i les institucions en la regulació del comportament individual i col·lectiu i en el manteniment de l'ordre social.

El tercer, un cop definit el marc general d'interacció, proposa l'estudi de la dinàmica social, destacant les desigualtats socials i econòmiques, i les seves implicacions socials i polítiques, com un dels efectes permanents i de major abast d'aquesta dinàmica. Per acabar, i un cop detectada la desigualtat com a font de tensions i impulsora de canvis, l'apartat quart aborda les relacions entre els conflictes i els canvis socials. Sobre aquest aspecte, s'introdueixen també les formes de resolució de conflictes i es planteja la recerca dels exemples oportuns a l'entorn social de l'alumnat.

Mitjançant els procediments es pretén familiaritzar l'alumne/a amb algunes de les tècniques de treball i de representació de dades sociològiques.

Amb el treball de les actituds és pretén desvetllar i reforçar principis i valors que són a la base de la formació del ciutadà en una societat democràtica: l'acceptació del pluralisme cultural, social i polític, la sensibilitat per les desigualtats, el respecte a la diferència i la tolerància de la diversitat. Pel que fa a l'enfocament didàctic de la disciplina, i atès el seu caràcter introductori, cal insistir en una bona i suficient articulació teòrica i pràctica de cada apartat. S'intentarà, doncs, sempre que sigui possible, partir de la realitat que ja coneix l'alumnat abans de passar a analitzar fenòmens socials més complexos i/o allunyats, contextualitzant els continguts de la matèria sempre que sigui possible.

Tenint en compte que l'estudi sociològic dels fenòmens socials es basa en la interrelació i interconnexió de múltiples factors (demogràfics, econòmics, polítics, ideològics, etc.), caldrà molt

especialment fer una tasca de preparació i de desenvolupament interdisciplinari (geografia, economia, història, etc.) per coordinar, completar i diferenciar els aspectes essencials.

Finalment, cal destacar el valor formatiu de la sociologia que, a més d'oferir una visió panoràmica dels camps on treballa la ciència sociològica i possibilitar la reflexió crítica i rigorosa dels esdeveniments socials, pretén afavorir la participació conscient de l'alumnat en la seva pròpia realitat social. En aquest sentit, la matèria aporta un bagatge que implica l'alumne/a no només per la via intel·lectual, sinó també per la via de les actituds.

OBJECTIUS GENERALS

En acabar la matèria, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Delimitar l'àmbit propi de la sociologia i les relacions amb les altres ciències socials.
2. Utilitzar amb correcció la terminologia treballada a l'assignatura a l'hora d'analitzar i interpretar fets i documents de caire sociològic.
3. Analitzar, amb rigor de mètode, els fets i esdeveniments socials sotmesos al seu coneixement i estudi.
4. Identificar i avaluar críticament els diversos factors que s'interrelacionen en un fenomen social.
5. Reconèixer l'existència del procés de socialització i identificar els principals agents socialitzadors.
6. Identificar les desigualtats socials, en particular les existents a la Catalunya actual, i reflexionar sobre les seves causes i conseqüències.
7. Acceptar l'existència del conflicte i del canvi social com a procés que permet que les societats avancin.
8. Participar conscientment en la realitat social a la qual pertany.

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Sociologia i ciències socials.

- 1.1. Objecte d'estudi de les ciències socials.
- 1.2. Àmbit de treball de la sociologia, conceptes bàsics i metodologia de treball.

2. Individu i societat.

- 2.1. La dimensió social de l'ésser humà. Societat i cultura. Els grups i les categories socials. Les institucions.
- 2.2. La regulació del comportament. Costums, opinió pública, moralitat i dret. El procés de socialització i els seus agents. Conformitat i desviació.

3. Desigualtats socials.

- 3.1. Població i estructura social. Estratificació i moviment social. Transformació de l'estructura social del nostre país en els últims vint anys.
- 3.2. Tipologia de les desigualtats socials. Implicacions socials i polítiques. Principals desigualtats socials a la Catalunya actual.

4. Conflicte i canvi social.

- 4.1. Causes i tipus de conflictes socials. Formes de resolució.
- 4.2. El canvi social: causes, formes i repercussió en el conjunt de la societat.
- 4.3. Conflictes i canvis socials a la Catalunya d'avui, amb referència al conjunt europeu.

Procediments

1. Ús correcte dels conceptes bàsics de la matèria i aplicació a l'anàlisi i comentari de textos breus de teoria o de divulgació sociològica.
2. Síntesi de lectures introductòries, textos de divulgació i/o articles de premsa de temàtica sociològica.
3. Realització i interpretació de gràfics i quadres estadístics senzills que presentin informació o dades sociològiques.
4. Realització de treballs escrits —individualment i en grup— segons les pautes, i d'algun treball d'investigació social sobre temes a l'abast de l'alumnat.
5. Aplicació dels criteris de classificació de les dades objecte d'estudi i ús dels suports matemàtics necessaris.
6. Consulta de fonts bibliogràfiques i recerca de material de suport necessari a la matèria.
7. Formulació d'opinions, fonamentades en una anàlisi sociològica, davant de determinades hipòtesis de treball.
8. Preparació i realització d'exposicions orals i debats sobre temes i problemes d'índole social.

Valors, normes i actituds

1. Valoració positiva de la sociologia i, en general, de les ciències socials com a disciplines útils per a l'estudi i el coneixement de la realitat social.
2. Reconeixement de la dimensió social i política dels humans, especialment pel que fa a la seva vessant activa i productiva a través de grups i institucions.
3. Acceptació del pluralisme cultural, social i polític com a expressió d'una convivència en harmonia.
4. Actitud crítica en relació amb els mecanismes de control social, en particular davant dels que són fruit dels prejudicis i la intolerància.
5. Reconeixement del fet injust i antidemocràtic que suposa l'existència de desigualtats i discriminacions socials greus a la societat.
6. Rebuig de les anàlisis parcials, superficials o tòpiques de la realitat social.

OBJECTIUS TERMINALS

1. Reconèixer la importància de la sociologia i, en general, de les ciències socials per a l'anàlisi, interpretació i comprensió de fets i esdeveniments socials.
2. Dominar els conceptes bàsics de la matèria i aplicar-los a la comprensió i comentari de textos introductoris, textos de divulgació i/o articles de premsa de temàtica sociològica.
3. Interpretar (i elaborar) gràfics i quadres estadístics on apareguin dades sociològiques.
4. Realitzar treballs poc complexos d'investigació sociològica amb la utilització del lèxic treballat a classe i l'aplicació de la metodologia pròpia d'aquesta ciència.
5. Assolir una postura personal davant de fets i esdeveniments socials que hagin estat motiu de reflexió, controvèrsia o investigació, i expressar-la d'una manera argumentada.
6. Preparar i participar en debats sobre temes d'índole sociològica.
7. Exposar, oralment o per escrit, els treballs de recerca, d'anàlisi o de síntesi, els estudis i/o comentaris realitzats i les opinions assolides.
8. Reconèixer el paper de la societat i de la cultura en la construcció de la identitat personal i col·lectiva, i en la dinàmica de l'actuació dels agents socials.
9. Valorar d'una manera positiva la diversitat nacional, cultural, ètnica, lingüística, social, religiosa, ideològica, etc., com a patrimoni de la humanitat.
10. Descriure l'actuació dels principals agents socialitzadors i reguladors del comportament: família, comunitat, institucions.
11. Distingir entre costums, opinió pública, normes morals i legals.

12. Diferenciar els grups i les categories socials, i reconèixer el seu possible caràcter discriminatori.
13. Analitzar diferents tipus d'estructures socials tenint en compte les possibilitats de mobilitat social que ofereixen.
14. Resumir el procés de transformació de l'estructura social catalana en els últims vint anys.
15. Identificar les principals formes de desigualtat social en la societat actual, especialment a Catalunya.
16. Analitzar i valorar críticament el sexisme i el rol de la dona a la societat actual.
17. Identificar el racisme i la xenofòbia com a conseqüències socials i polítiques de la desigualtat social.
18. Reconèixer les implicacions socials del treball i l'atur.
19. Identificar i explicar algunes conseqüències de la desigualtat nord-sud i de la pobresa i marginació en el món industrialitzat.
20. Reconèixer l'existència de conflictes a la societat, analitzar-los i buscar-ne les causes i conseqüències.
21. Distingir entre conflictes polítics, laborals, moviments socials, etc., i plantejar fórmules d'arbitratge i resolució.
22. Preferir l'aplicació de les solucions més harmòniques i solidàries als conflictes socials.
23. Caracteritzar les nocions de canvi, desenvolupament i progrés i aplicar-les a l'anàlisi i descripció d'alguns fenòmens de dinàmica social, tant del nostre país com d'altres.
24. Parar atenció, d'una manera crítica, activa i solidària, a la realitat social, la seva estructura i canvis.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE

En tractar-se d'una matèria que té com a objecte d'estudi la realitat social i la dimensió social de l'ésser humà, sembla que, de bell antuvi, s'imposa una orientació molt pràctica. Aquesta tendència, però, potser cal que sigui corregida per un corpus teòric suficient per donar a la Sociologia la formulació científica que li pertoca. Tanmateix, no podem obviar que es tracta d'una introducció elemental a la Sociologia i que, per tant, és convenient posar més èmfasi en els temes i processos socials de l'entorn de l'alumne/a que no pas en les discussions entre escoles, els problemes epistemològics i metodològics de la disciplina o en la pura teoria sociològica.

També hem de tenir en compte que és una assignatura optativa a la qual hi pot accedir alumnat de les diverses modalitats de batxillerat i, per tant, amb interessos i currículums diferents. Això comporta diferents orientacions i diferents connexions interdisciplinàries.

Cada bloc de continguts ha de desenvolupar-se compaginant el treball teòric a l'aula i el d'iniciació a tècniques d'investigació, de caràcter més pràctic. La matèria ha de tenir, doncs, una clara orientació i caràcter teòrico-pràctic.

De la complexa riquesa de la realitat social que ens envolta, caldrà seleccionar-ne els aspectes més motivadors per tal que l'alumnat els treballi pel seu compte, i s'iniciï en la investigació. És important fer veure a l'alumnat la quantitat de dades sociològiques que té al seu abast en la quotidianitat i com aquestes esdevenen significatives dins els plantejaments generals de la matèria.

Així, l'alumne/a haurà de realitzar, de manera individual o en grup, activitats pràctiques relacionades amb l'àrea sociològica específica de la seva preferència. Fóra convenient centrar els treballs pràctics en qüestions i temes propers a l'alumne i al seu entorn, tot afavorint l'aprenentatge significatiu.

D'aquesta manera l'alumne/a haurà d'afrontar el problema de delimitar el tema d'estudi, definir els objectius del treball, decidir el mètode a seguir i, tot aplicant-lo, arribar a l'establiment d'unes conclusions. És molt útil per a la seva formació que aprengui a buscar informació de diferent tipus. Aquesta seria una ocasió idònia per introduir l'alumnat en les tècniques del treball de camp, i familiaritzar-lo amb les etapes i instruments que comporta, com són, per exemple, la confecció d'enquestes, recollida de dades, codificació de les dades, presentació i interpretació d'aquestes dades; o també en estudis d'entrevistes en profunditat o d'interpretació de dades a partir de documents existents.

En parlar de sociologia, cal tenir present constantment la seva interrelació amb el conjunt de ciències socials. S'ha d'arbitrar el sistema per aprofitar, des de la matèria de Sociologia, tots els coneixements que l'alumne assoleix a d'altres disciplines. S'entén que és prèvia i necessària una programació el més coherent possible dins l'àrea, i una relació interdisciplinària permanent en el desenvolupament de la matèria a l'hora de preparar treballs pràctics per a l'alumnat.

S'hauria de considerar, doncs, la possibilitat de dur a terme algun treball conjunt amb altres matèries afins per tal de fer veure a l'alumne la complementarietat interdisciplinària dels sabers.

En tot moment s'animarà l'alumnat a participar conscientment en la seva pròpia realitat social i es procurarà posar-lo en contacte amb altres realitats socials diferents i contrastades per tal que pugui fer les valoracions crítiques pertinents. S'aprofitaran, doncs, tots els mitjans a l'abast: exposicions, conferències, pel·lícules, viatges, etc.

En quant a materials didàctics ens seran d'utilitat materials que ens serveixin de punt de partida per analitzar algun fet social com per exemple: articles de premsa, textos, gràfics, estadístiques, mitjans audio-visuals (vídeo, cinema, programes de televisió, etc.). També és convenient fer debats a classe sobre temes d'indole social que siguin d'interès pels alumnes, i aprofitar-los per educar en el respecte i la tolerància envers les opinions, ideologies i creences d'altres persones, i per ajudar al/la noi/a a formar-se opinions personals raonades i fonamentades i a exposar-les de manera entenedora.

Atès el valor formatiu de la disciplina, s'utilitzaran preferentment les tècniques d'aprenentatge en grup com a mitjà per al seu desenvolupament cognoscitiu i social.

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER A DISSENYAR ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

L'avaluació ha de cobrir els tres blocs de continguts: conceptes, procediments i valors, normes i actituds. En aquest cas també s'imposa una avaluació inicial de conjunt per detectar els pre-conceptes de l'alumnat, conèixer el seu domini procedimental i identificar les seves actituds, per tal de disposar de més elements a l'hora de programar les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa al bloc de continguts conceptuals, per exemple, i de manera continuada, convé avaluar, amb els alumnes i a l'aula, la marxa del curs, és a dir, els progressos i dificultats dels alumnes en la comprensió dels fets i esdeveniments socials objecte d'estudi, així com l'adquisició i l'ús dels conceptes bàsics d'una matèria que els hi és del tot nova. Els resultats obtinguts haurien de donar peu a canvis i adequacions en l'ajut del professorat, sempre orientats a la millora del procés d'aprenentatge dels alumnes.

A la vista de la quantitat de recursos i multiplicitat de procediments que es treballen a l'assignatura, un criteri sempre present a l'hora d'avaluar consisteix a mesurar sistemàticament el rigor en l'aplicació dels procediments i l'adequació en l'ús de tècniques i mètodes bàsics triats per a la realització dels treballs pràctics. La base de l'avaluació serà l'informe que ha de presentar l'alumne/a, com també les possibles activitats d'aprenentatge que se'n derivin.

Encara que resulti obvi en matèries d'aquest tipus, val la pena d'insistir en l'avaluació del bloc de valors, normes i actituds, tot tenint en compte que la Sociologia potencia en l'alumnat la participació, la conscienciació, el respecte, la solidaritat, la crítica positiva, etc.

L'avaluació s'ha d'entendre sempre com un procés positiu que ajudi tots els components de la relació educativa a saber en tot moment on es troben amb vista a l'assoliment dels objectius previstos.

15. GLOSSARI DE TERMES

➤ VOCABULARI 1. (Departament d'Ensenyament)

Actitud

És una tendència a comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones. Aquest bloc de contingut es completa amb els valors i les normes.

Cicle

Cada etapa es divideix en períodes anomenats cicles, de dos cursos cadascun, excepte en l'Educació Infantil, que és de tres cursos.

Concepte

Designa un conjunt d'objectes, fets o símbols que tenen certes característiques comunes. Amb aquest nom, en el qüestionari, s'inclouen també els continguts de fets i de sistemes conceptuais.

Contingut

S'entén per contingut el conjunt de formes culturals i de saberes seleccionats per formar part de les distintes àrees curriculars en funció dels Objectius Generals d'àrea. Els continguts poden ser: a) Procediments, b) Fets, conceptes i sistemes conceptuais, i c) Actituds, valors i normes.

Crèdit

És una unitat de programació que concreta un aprenentatge d'unes 30-35 hores i que pot impartir-se en diferents períodes de temps, normalment, un trimestre. Inclou continguts (conceptuals, de procediments i d'actituds), objectius i activitats (d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació).

Tipus de crèdits:

- *Comuns:* corresponen a la part del currículum comú a tot l'alumnat.
- *De reforç:* Per ajudar a alguns alumnes de l'etapa 12-16 a superar les dificultats concretes d'aprenentatge.
- *variables:* Configuren la part optativa del currículum.
- *De síntesi:* Proposats perquè l'alumne apliqui de manera pràctica coneixements i habilitats adquirits durant un període d'aprenentatge llarg. Ajuden a avaluar els Objectius Generals d'etapa.

Curriculum

Malgrat que existeixen diverses accepcions del mot "currículum", entendrem com a tal el conjunt d'aprenentatges que l'alumne cursa al llar del seu procés educatiu (en alguns documents "currículum" i "disseny curricular" s'empren indistintament).

Disseny Curricular

Un disseny Curricular concreta, a partir d'una estructura fixada pel Mar Curricular, què, com, quan ensenyar i què, com, quan avaluar.

Etapas: Dins del projecte de la Llei d'ordenació del Sistema Educatiu les etapes estableixen cada un dels trams educatius. Així tenim les etapes següents:

- Educació Infantil, 0-6 anys.
- Ensenyament Primari, 6-12 anys.
- Ensenyament Secundari Obligatori, 12-16 anys.
- Ensenyament Secundari Postobligatori, 16-18 anys.

Marc curricular.

Espai de referència per definir les finalitats del Sistema Educatiu recollides a la Constitució i l'estatut i les lleis bàsiques que els desenvolupen.

Nivell de concreció

A l'hora d'expressar el Disseny Curricular es pot fer amb diferents graus de precisió. S'han establert tres nivells de concreció que són progressivament més explícits.

Objectius generals d'etapa

Són les capacitats que l'alumne/a ha d'haver adquirit en finalitzar l'etapa corresponent. Es tracta de capacitats globals que han de ser treballades des de totes les àrees/matèries. contemplen com a mínim cinc grans tipus de capacitats humanes: cognoscitives, intel·lectuals, motius, d'equilibri personal o afectives, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social.

Objectius generals d'àrea o matèria

Capacitats que l'alumne/a ha d'haver adquirit en cada una de les àrees o matèries curriculars en finalitzar l'etapa corresponent.

Objectius terminals d'àrea o matèria

Els objectius terminals d'àrea o matèria indiquen el resultat de l'aprenentatge referits a cadascun dels nuclis de continguts. Concreten les capacitats estipulades pels Objectius Generals de l'àrea o matèria.

Objectius referencials (etapa 0-6):

Precisen el tipus i grau de desenvolupament i d'aprenentatge que s'espera obtenir de l'infant de 0-6 anys en finalitzar cada cicle de l'etapa, i es donen com a referència als educadors.

Primer nivell de concreció

És l'únic nivell prescriptiu. Inclou els objectius generals de cada àrea o matèria, els objectius terminals, els blocs de continguts (Fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments; Actituds, valors i normes) i les orientació didàctiques per a dissenyar activitats d'aprenentatge i d'avaluació de cada àrea.

Tercer nivell de concreció

Precisa el què, quan i com ensenyar i per tant, inclou l'elaboració de programes adaptats a la realitat de cada centre escolar.

Segon nivell de concreció

S'hi desenvolupen separatament els continguts de manera que es precisa amb més detall què ensenyar.

Procediment

Cadascuna de les tècniques, habilitats i estratègies seleccionades des de l'àrea/matèria i destinades a ser emprades per l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

➤ VOCABULARI 2. (Ministerio de Educación y Ciencia)

Acción tutorial

Véase -Tutoría".

Actitud

Disposición interna de la persona a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc.; predisposición para actuar, tendencia estable a comportarse de determinada manera. Las actitudes constituyen uno de los tipos de contenido del currículo.

Adaptación curricular

Proceso consistente en adecuar el currículo a un determinado grupo de alumnos y alumnas o a un alumno determinado. La concepción abierta y flexible del currículo facilita las adaptaciones curriculares. Dependiendo del grado y rango de las dificultades de aprendizaje que pueden experimentar los alumnos, el profesorado puede verse en la necesidad de realizar distintas adaptaciones concretas en los elementos básicos del currículo: adaptaciones en la evaluación, adaptaciones metodológicas, adaptaciones en los contenidos, adaptaciones de los objetivos, etc.

Dependiendo del nivel de modificaciones que implican y, por tanto, de lo que ciertos alumnos no puedan aprender como aprende la mayoría, se plantean adaptaciones no significativas del currículo, adaptaciones significativas y adaptaciones de acceso.

Las adaptaciones no significativas son aquellos cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales o dificultades de aprendizaje transitorias en el alumnado.

Las adaptaciones significativas consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideren básicos en las diferentes áreas curriculares y los respectivos criterios de evaluación.

Adaptaciones de acceso al currículo serán aquellas que impliquen modificaciones materiales o de comunicación o provisión de recursos especiales, para facilitar a los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollar el currículo ordinario o adaptado.

Aprender a aprender

Adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de una manera autónoma.

Aprendizaje mecánico

Aprendizaje en el que aquello que se aprende, generalmente de forma memorística y repetitiva, no es posible que sea utilizado de forma distinta o en situaciones diferentes a aquellas en las que se ha aprendido. Generalmente son aprendizajes poco sólidos, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenados, por lo general, a rápido olvido.

Aprendizaje por descubrimiento

Aprendizaje en el que el alumno construye sus conocimientos de una forma autónoma, sin la ayuda permanente del enseñante. Esta forma de entender el aprendizaje requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, bien siguiendo un método inductivo, bien hipotético-deductivo.

Aprendizaje significativo

Construcción de aprendizajes por parte del alumno, con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno ya sabe.

Áreas curriculares

Agrupamientos de los contenidos en conjuntos coherentes en torno a unas disciplinas afines. Tiene por objeto facilitar al profesorado la ordenación y planificación de su actividad docente, así como recoger los contenidos científicos, metodológicos y actitudinales aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas.

Ayuda pedagógica

Intervención del docente para orientar y guiar al alumno a fin de que éste pueda avanzar en su aprendizaje.

Capacidad

Aptitud para hacer, conocer, sentir. Los objetivos del currículo de la Reforma se formulan en términos de capacidades que hay que desarrollar. Estas capacidades deben ser de distintos tipos: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social.

Ciclos educativos

Unidad curricular temporal de programación y evaluación. En la Educación Secundaria Obligatoria hay dos ciclos: primer ciclo (doce a catorce años), segundo ciclo (catorce a dieciséis años). Este segundo ciclo se organiza para gran parte de las decisiones en dos cursos distintos.

Concepto

Contenido de aprendizaje referido al conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos constituyen uno de los tipos de contenido.

Conflicto cognitivo

Situación que se produce en el aprendizaje caracterizada por la contradicción entre lo que el sujeto sabe y entiende de la realidad y la nueva información que recibe, produciendo un choque en su estructura cognitiva que conduce a la modificación de la misma.

Conocimientos previos

Conocimientos que tiene el alumno o la alumna y que es necesario activar por estar relacionados con los nuevos contenidos de aprendizaje que se quiere enseñar.

Contenido

Lo que se enseña, el objeto de aprendizaje. El currículo de la Reforma del Sistema Educativo distingue entre tres tipos de contenido: conceptos, procedimientos y actitudes. Estos tres tipos de contenido son igualmente importantes, ya que colaboran en la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área.

Currículo escolar

Abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. Los elementos del currículo según la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

Decreto de currículo (R.D. 1345/1991 de 6 de septiembre, B.O.E. de 13 de septiembre)

Disposición legal de carácter prescriptivo que establece el currículo que tendrán que ir concretando los equipos de profesorado de cada centro para contextualizarlo en su realidad específica. Forman parte de él las enseñanzas mínimas que garantizan una formación común para todos los alumnos y la validez de los títulos.

Decreto de enseñanzas mínimas (R.D. 1007/1991 de 14 de junio, B.O.E. de 26 de junio)
Establece las enseñanzas mínimas correspondientes a cada etapa educativa. Tiene carácter prescriptivo para todo el Estado.

Desarrollo curricular

Aplicación del currículo mediante la intervención didáctica. la información suministrada por esta aplicación comportará, a su vez, modificaciones curriculares de cara a una próxima aplicación o desarrollo.

Diversidad (atención a la)

Respuesta adecuada a las distintas necesidades, intereses y capacidades de los alumnos, sin renunciar al principio de enseñanza comprensiva, a través de distintos cauces que pueden ir desde pequeñas adaptaciones curriculares hasta programas específicos para alumnos con necesidades educativas especiales, pasando por la optatividad y la diversificación curricular.

Diversificación curricular

Se define como la posibilidad de que unos determinados alumnos y alumnas, en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, puedan no cursar algunas de las áreas que figuran en el currículo básico. Esta posibilidad de carácter excepcional no supone una segregación en una rama diferente de la etapa. El currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico e incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social así como del científico y técnico.

Educación Secundaria Obligatoria

Etapa educativa con valor terminal y no sólo propedeútico que supone una extensión de la obligatoriedad hasta los dieciséis años y la definición de una educación básica y común para todos los ciudadanos y ciudadanas. Es una enseñanza comprensiva, no selectiva y no discriminatoria. Es una enseñanza diversificada porque atiende a las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades que suelen presentar los alumnos de doce a dieciséis años. Es una enseñanza con carácter terminal puesto que tiene una identidad y objetivos propios y no es un simple paso para el siguiente escalón educativo. Es una enseñanza propedeútica porque prepara, para los tramos educativos siguientes.

Escuela comprensiva

Forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan ser irreversibles.

Etapa educativa

Cada uno de los períodos o fases en que se divide el proceso de enseñanza. La etapa o nivel de Educación Secundaria abarca desde los doce a los dieciocho años de edad, incluyendo la Educación Secundaria Obligatoria (12-16) y la Postobligatoria (16-18)

Evaluación

Valoración, a partir de la información recogida, de los aprendizajes de los alumnos, de la actuación del profesorado, del proceso de enseñanza, etc. El modelo curricular de la Reforma comporta una concepción de la evaluación distinta a la que ha venido siendo tradicionalmente más aceptada: la evaluación se ha de entender como un proceso de recogida de información y de análisis que nos permita conocer hasta qué punto se está produciendo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje y qué problemas se están planteando en este proceso.

Evaluación continua

Tipo de evaluación que pone énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un continuo. Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las

necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que resulten disfuncionales.

Evaluación formativa

Véase evaluación continua.

Evaluación inicial

Tiene como objetivo obtener información sobre la situación de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, la evaluación inicial para conocer los contenidos previos de los alumnos se convierte en una tarea prioritaria.

Evaluación sumativa

Tiene como objetivo proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos referidos a cada alumno y al proceso formativo. Se realiza al final de cada una de las fases.

Finalidades educativas

Grandes objetivos de la educación. Aquello que se pretende alcanzar en último término como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo. Constituyen el referente fundamental para las concreciones posteriores.

Fuentes del currículo

Ámbitos de la realidad y del conocimiento que suministran información a la hora de elaborar el currículo en cualquiera de sus niveles de concreción. En el modelo del currículo de la Reforma estas fuentes son:

- *Fuente epistemológica o disciplinar:* aportaciones de los conocimientos científicos que integran cada una de las áreas curriculares.
- *Fuente pedagógica:* recoge la fundamentación teórica y la experiencia adquirida en la práctica docente.
- *Fuente psicológica:* se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
- *Fuente socio-antropológica:* recoge las demandas sociales y culturales acerca del Sistema Educativo que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos y a la asignación de los saberes sociales y U patrimonio cultural de la sociedad.

Integración

Conjunto de medidas de ordenación académica, recursos personales y materiales, y actividades de formación y cambio de actitudes, para facilitar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

LOGSE

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990. de 3 de octubre. B.O.E. del 4 de octubre).

Materiales curriculares

Soportes didácticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (libros de texto, libros de consulta. biblioteca de aula, archivos. medios audiovisuales. Etc.).

Necesidades educativas especiales

Un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los alumnos, bien por causas internas, bien por una respuesta educativa

desajustada, de forma que requiere adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en más de un área del currículo.

Nivel de concreción curricular

Grado de concreción del currículo. El modelo curricular de la Reforma se estructura en tres niveles, cada uno de ellos más concreto que el anterior. El primero lo establece la Administración, el segundo se concreta en los Proyectos curriculares que elaboran los equipos docentes y el tercero en las programaciones de ciclo y de aula.

Normas

Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar.

Objetivos didácticos

Aquellos objetivos más concretos que permiten relacionar capacidades con contenidos. Se establecen para cada unidad didáctica y constituyen el referente más concreto en el proceso evaluador.

Objetivos generales de área

Objetivos que, tomando como referencia los objetivos generales de etapa, establecen las capacidades que se quieren desarrollar en un área curricular.

Objetivos generales de etapa

Establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad en la referida etapa como consecuencia de la intervención educativa.

Opcionalidad

El espacio de opcionalidad constituye una de las vías que flexibiliza y adapta el currículo a las diversas necesidades e intereses del alumnado. La opcionalidad se concreta en:

- *Materias optativas*: una en tercer curso, dos en cuarto curso.
- *Elección de dos áreas* entre las siguientes Música, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología, Plástica y Visual, en el cuarto curso.
- *Dos opciones* de Matemáticas en el cuarto curso.

Preconcepto

Idea previa que posee el alumno sobre algún aspecto de la realidad. Constituye el punto de partida en el proceso de aprendizaje.

Principios

Contenidos de aprendizaje referidos a los cambios que se producen en un hecho o en un concepto. Tienen relación con los cambios realizados en otro hecho o en otro concepto.

Procedimientos:

Contenidos de aprendizaje referidos a un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Son contenidos procedimentales las destrezas, las técnicas, los métodos, las estrategias. Son procedimientos: calcular, clasificar, deducir, ordenar, observar, etc.

Programación de aula

Instrumento en manos del profesor de aula contrastado con el seminario o departamento para establecer las decisiones sobre los distintos componentes curriculares, en el ámbito del aula, con el fin de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan durante un curso o un ciclo. Las programaciones pueden ser de amplitud diversa según abarquen un mayor o menor período de tiempo. Sus componentes fundamentales son: los objetivos didácticos, los contenidos

de aprendizaje, el diseño y secuencia de actividades, los criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y los criterios e instrumentos para la evaluación.

Programación general del centro

Documento que el centro elabora anualmente y que incluye, por una parte, decisiones sobre la memoria administrativa, el presupuesto y las actividades complementarias, y, por otra, las posibles modificaciones que sobre el Proyecto educativo de centro y el Proyecto curricular de centro se realicen ese año.

Programas educativos de garantía social

Son programas con contenidos de formación básica y profesional para alumnos que no alcancen los objetivos de la etapa. Han de permitir la incorporación a la vida activa o la continuación de estudios adecuados a los intereses del alumno, especialmente de formación profesional específica de grado medio.

Promoción

En el ámbito escolar, acceso de un alumno de un ciclo o nivel a otro superior.

Proyecto curricular de etapa

Es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. En el Proyecto curricular de etapa se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Supone el segundo nivel de concreción del currículo y sus elementos básicos son: los objetivos generales de la etapa, la secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo, las estrategias metodológicas (principios, agrupamientos, tiempos, espacios, materiales), las estrategias y procedimientos de evaluación y las medidas de atención a la diversidad. El Proyecto curricular de etapa es aprobado por el Claustro de profesores.

Proyecto curricular de centro

El conjunto de los Proyectos curriculares de etapa de un centro. Si el centro sólo cubre una etapa coincidirán Proyecto curricular de etapa y de centro.

Proyecto educativo de centro

Es el documento que recoge las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a las opciones educativas básicas y a la organización general.

Además de orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, el tutor o la tutora se encarga de las relaciones con la familia, de coordinar a los diferentes profesores de su grupo-dase, de atender especialmente a los alumnos de su clase con necesidades educativas especiales, etc.

Unidad didáctica

Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación). todo ello en un tiempo claramente delimitado.

Valores

Contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable.

Principios normativos de conducta

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

Curriculum

- BRENNAN, W. El currículo para niños con *necesidades especiales*. M.E.C. Madrid. Ed. Siglo XXI 1988.
- CASANOVA, M.A. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla. 2000
- COLL C. i altres. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1986.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona. Paidós/MEC. 1988. Barcelona. Laia. 1989.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1989.
- *Disseny Curricular. L'Ensenyament Secundari Postobligatori. Batxillerat*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1990.
- *Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1991.
- DEL CARMEN, L. *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula*. Barcelona. Ed. ICE-Graó. 1992.
- ESCUDERO, J.M. (Coord.) i altres. *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona, Ed. ICE-Horsori. 1997.
- ESCUDERO, J.M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis Educación. 1999.
- GALTON, M.; MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Madrid. Ed. Martínez Roca. 1983.
- GOODSON, *El cambio en el currículum*. Barcelona. Ed. Octaedro. 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata. 1988.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata. 1991
- KEMMIS, S. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata. Ketele, 1998
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. *Negociación del currículum*. Madrid, Ed. La Muralla. 1999.
- MCCARTHY, C. *Racismo y currículum*. Madrid. Ed. Morata. 1994.
- MCKERNAN, J., *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata. 1999.
- ROCA Y CASAS, E. *El desarrollo curricular en Secundaria*. Barcelona. CEAC. 1997.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Ed. Morata, 1984.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid. Morata. 1998.
- S.E.C.C. *El currículo escola: Qué es, qué pretende, de qué consta y cómo se aplica (1.2.3.4)*. Barcelona. Secretariado de la Escuela Cristiana de Cataluña. 1989.
- WHEELER, D.K. *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid. Ed. Santillana. 1993.
- ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Ed. Narcea. 1997.

Fundaments psicopedagògics

- BASSEDAS, E., y otros. *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona. Ed. Paidós. 1991.
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Ed. Paidós. 1990.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ed. Morata. 1990.
- HEGARTY, S., y otros. *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid. Ed. Morata, 1989.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Ed. Martínez Roca, 1988.
- POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ed. Morata. 1989.
- ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Ed. Narcea, 1990.

Desenvolupament curricular

- ANTÚNEZ, S. *El proyecto educativo de centro*. Barcelona. Ed. Graó, 1987.
- DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos curriculares de Centro*, Madrid: C.I.D.E. (M. E. C.). 1991.
- MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Ed. ICE/Horsori. 1990.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. *Del proyecto educativo a la programación d'aula*. Barcelona. Ed. Graó, 1991. *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona. Ed. Graó. 1992.

Revistes

- ✓ *Cuadernos de Pedagogía*:
 - Hacia un nuevo modelo curricular, n. 139.
 - El proyecto educativo. n. 158.
 - Reforma y currículum, n. 168.
 - Globalización y Proyectos curriculares, n. 172.
 - Construir los aprendizajes. n. 188.
 - Proyectos y materiales curriculares, n. 194.
 - Cien libros para cambiar la escuela, n. 200.
- ✓ *Educación y Sociedad*: núms. 3, 6, 7, 8. 1990.
- ✓ *Guix*
 - La seqüenciació de continguts, núms. 153 i 154.
 - Adaptacions curriculars, n. 164.
 - Materials per a la Reforma. N. 165 i 166.
- ✓ *Infancia y Aprendizaje*: Vigostky. Interacción entre alumnos, n. 27-28. 1984.
- ✓ *Revista de Educación*
 - Teoría del currículo. n. 282. Enero-abril. 1987.
 - Integración, número extraordinario. 1987.

III. ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA

3. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ. ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA

1. La unitat didàctica com a proposta pràctica de treball a l'aula
 - 1.1. Apunts sobre la programació.
 - 1.2. Crèdits i unitats didàctiques.
 - 1.3. Esquema general d'una seqüència didàctica.
2. Fonaments pedagògics de l'ensenyament amb unitats didàctiques.
 - 2.1. Teoria constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.
 - 2.2. Fases d'una seqüència didàctica.
 - 3.3. Elements d'una unitat didàctica.
3. L'unitat didàctica com a procés.
4. L'elaboració d'unitats didàctiques, oportunitat de reflexió sobre la pràctica.
5. Bibliografia de referència.
6. Las nuevas tecnologías
 - 6.1. Informática
 - 6.3. El vídeo
 - 6.3. Telecomunicación
 - 6.4. Relación de otros medios técnicos y audiovisuales
7. Uso del cine en la enseñanza de la Historia de la Filosofía

3. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ. ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA.

1. La unitat didàctica com a proposta pràctica de treball a l'aula.

1.1. Apunts sobre la programació.

La programació es recomana concebre aquesta no tant com una explicació detallada dels continguts a aprendre per part de l'alumnat, sinó com una planificació de les seqüències d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge a través de les quals els coneixements i les habilitats poder ser construïts i adquirits.

La programació s'hauria de desprendre de l'anàlisi del primer nivell de concreció i de l'elaboració del projecte curricular de l'àrea.

La realitat ens mostra que hi ha professorat que es troba més còmode pensant:

- primer en els continguts i les activitats a fer per assimilar-los
- formulant després els objectius didàctics
- i, finalment a través d'un procés de racionalització, es justifiquen les opcions preses.

Al marge de l'ortodòxia d'un i altre mètode per desenvolupar el curricular de l'àrea:

- el resultat final no ha de ser necessàriament molt diferent en quan al producte obtingut.
- prendre una opció o l'altra depèn de diversos factors personals i d'equip (formació, tradició de cada docent, forma de fer de cadascú, etc.)

1.2. Crèdits i unitats didàctiques.

Crèdit: és una unitat de programació que concreta un aprenentatge d'unes 30-35 hores.

- Els objectius del crèdit indiquen aquells aprenentatges que es pretén que l'alumnat

És convenient organitzar els crèdits:

- en conjunts d'activitats que conformin *seqüències didàctiques* (unitats didàctiques) *curtes* (entre 5 i 10 hores)
- amb *objectius específics* (objectius didàctics)
- podem entendre les seqüències com petits cicles d'ensenyament-aprenentatge, els resultats dels quals s'avaluen per poder establir la corresponent regulació (s'ha de continuar treballant, s'ha de ajudar a aquests alumne/a en concret, s'han de preveure crèdits variables d'ampliació i/o reforç, etc.).

Els components principals d'un crèdit i d'una unitat didàctica són:

A. Material per al professor

1. <i>Introducció</i>	Justificació de: - la situació del crèdit en l'etapa - l'opció metodològica o enfocament didàctic - la selecció de continguts
2. <i>Contingut</i> 2.1. Fets, conceptes i sistemes 2.2. Procediments 2.3. Valors, normes i actituds	A través de què s'aprèn
3. <i>Objectius del crèdit</i>	Què s'ha d'assolir com resultat de l'aprenentatge
4. <i>Activitats d'ensenyament/aprenentatge</i>	A través de què es plantegen els aprenentatges
5. <i>Criteris i activitats per a l'avaluació</i>	Com comprovar l'assoliment dels aprenentatges
6. <i>Temporització</i>	Quant de temps es dedica a cada unitat didàctica
7. <i>Orientacions per a la intervenció pedagògica</i>	Pautes per desenvolupar i/o dur a terme les activitats d'ensenyament/aprenentatge
8. <i>Bibliografia</i>	
9. <i>Recursos didàctics</i>	Relació del possible material no bibliogràfic per a la intervenció a l'aula

B. Material per a l'alumne/a

1. <i>Objectius del crèdit</i>	Què s'ha d'assolir com resultat de l'aprenentatge
10. <i>Material per l'alumne de les activitats d'ensenyament/aprenentatge</i>	

Les unitats didàctiques són seqüències didàctiques curtes

- amb objectius específics
- tenen sentit en si mateixes
- constitueixen una unitat de contingut estan integrades per un seguit d'activitats que es dirigeixen a l'ensenyament/aprenentatge en l'àmbit conceptual, procedimental i/o actitudinal.

1.3. Esquema general d'una seqüència didàctica.

No totes les seqüències didàctiques pretenen els mateixos objectius ni s'organitzen a través dels mateixos tipus de continguts.

D'acord amb els objectius didàctics que ens fixem i els tipus de continguts que prenen com a continguts estructuradors podem elaborar seqüències amb una estructuració procedimental, conceptual, valorativa.

A més, el tipus de seqüències depèn també del model didàctic pel qual s'opta: acadèmic, resolució de problemes tècnics o cultural.

Una unitat didàctica o conjunt d'aquestes, és a dir un crèdit, són un document del centre que ja sigui perquè ha estat elaborat en equip (en el departament o conjuntament amb professors d'altres àrees) o per la rotació del professorat en els diferents cursos, cicles i/o etapes, han de ser utilitzats per altres professors i professores.

Això fa que quan pensem en una unitat didàctica no veiem només un conjunt d'activitats més o menys ordenades per posar-nos a treballar amb l'alumnat, sinó que s'ha de explicitar tot el que es vol treballar, com fer-ho i quins recursos es poden emprar.

Així doncs, amb aquesta intenció, s'haurien de fer sempre un dossier per l'alumnat i un per al professor o professora.

2. Fonaments pedagògics de l'ensenyament amb unitats didàctiques.

2.1. Teoria constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Qualsevol proposta educativa que es plantegi es fonamenta, de manera implícita o bé explícita, en una idea d'aprenentatge.

El model actual del sistema educatiu es fonamenta en la perspectiva constructivista dels plantejaments teòric-pràctics d'autors com Piaget, Ausubel o Vigotsky.

Tots ells fonamentats en la idea de que els conceptes mai s'adquireixen per simple transmissió-recepció directa. Depenen d'un procés de construcció activa per part de l'aprenent

- Problema
- Conflicte cognitiu
- Desajust òptim
- Principi d'activitat
- Estratègies d'aprenentatge
- Significativitat lògica i psicològica

2.2. Fases d'una seqüència didàctica.

Des de la perspectiva d'aquest model constructivista de l'ensenyament/aprenentatge, es considera que quan l'alumnat afronta l'aprenentatge d'un nou contingut, en general ja ha construït prèviament les seves pròpies idees i explicacions, a partir de la seva experiència extraescolar, del que aprèn en altres àrees i en altres moments de la seva escolarització, de les seves percepcions, del significat que dona a les paraules de la vida diària, etc.

Per aquest motiu es parla de l'ensenyament més com un procés que ha de portar a l'evolució de les idees de l'alumnat i algunes vegades a un canvi, a una reconstrucció d'aquestes idees, que no pas com un conjunt de tècniques que pretenen proporcionar a cada estudiant coneixements totalment nous o desconeguts per ells o elles.

Des d'aquest punt de vista el disseny de seqüències no està només basat en la lògica de la disciplina a la qual pertanyen els continguts que es volen ensenyar, sinó també en la lògica del qui aprèn, que és qui ha de construir-los.

Els diferents dispositius pedagògics constructivistes es basen en cicles d'aprenentatge en els quals podem reconèixer diferents fases o moments que han d'anar sempre del més concret (normalment es pensa en allò que estigui relacionat amb l'entorn immediat), al més abstracte i general. I del més simple al més complex.

Aquestes fases són:

- fase d'exploració
- fase d'introducció de continguts
- fase d'estructuració del coneixement
- fase d'aplicació

1. Fase d'exploració

En aquesta fase l'alumnat es situa davant la temàtica objecte d'estudi, bé identificant el problema plantejat o bé reconeixent quins són els objectius de treball que es proposa.

En aquesta fase, formula els seus propis punts de vista o reconeix en quin punt de partida se situa.

És en aquest moment quan el professor o professora ha d'esbrinar quin és el punt de partida de cada alumne/a, quan s'ha de fer la detecció de quins són els coneixements previs.

S'ha de partir de situacions reals, concretes i simples en les quals es presentin el continguts que es volen ensenyar.

2. Fase d'introducció de continguts

En aquest moment es proposen activitats orientades a la construcció dels nous aprenentatges o punts de vista per part de l'alumnat guiats pel professorat i el material preparat.

Les activitats que es plantegen han de ser progressivament més abstractes començant per les més intuïtives i manipulatives.

Les propostes metodològiques poden ser diferents segons el models didàctics de partida o segons el tipus de contingut que es vol treballar.

3. Fase d'estructuració del coneixement.

El procés a través del qual es vol ajudar a l'alumnat a construir el coneixement pot ser guiat pel professorat, però la síntesi, l'ajust és personal i el fa cada estudiant.

Cada noi o noia ha de ser capaç de reconèixer els models de comprensió i utilitzar els instruments formals que s'utilitzen en l'àrea.

Aquests instruments han d'estar relacionats amb les preguntes o problemes que s'han plantejat inicialment i ha de possibilitar l'esquematzació i estructuració coherent de les diferents formes de resolució.

Per aconseguir-ho s'ha d'usar el contingut en diferents situacions per familiaritzar-se amb ell i memoritzar-lo, i reconèixer les possibilitats que ofereix.

4. Fase d'aplicació.

Es considera que per aconseguir que l'aprenentatge sigui significatiu, cal donar oportunitat a l'alumnat d'aplicar les seves concepcions revisades a noves i diferents situacions.

També és interessant que comparin el seu punt de vista amb l'inicial per arribar a reconèixer el seu progrés.

Aquesta fase també pot propiciar que l'alumnat es plantegi noves qüestions sobre la temàtica estudiada, que utilitzi diferents llenguatges per explicitar les seves representacions, etc., ja que el model elaborat és un model provisional que anirà evolucionat i enriquint a mesura que es vagi aplicant a noves situacions didàctiques.

3.3. Elements d'una unitat didàctica.

Els principis i moment bàsics del plantejament d'una seqüència didàctica tenen el seu referent pràctic en un determinat material o recurs que els professors desenvolupen pràcticament.

Les unitats didàctiques, com a propostes de treball que són, haurien d'incloure tot un seguit d'elements imprescindibles. Elements que intervenen inevitablement en el procés d'ensenyament/aprenentatge.

Recordem, d'altra banda, la necessitat de la doble elaboració de la unitat en: *dossier del professorat* i *dossier de l'alumnat*.

1. Dossier del professorat:

1.1. Títol del tema

1.2. Introducció

- Justificació de la unitat: coherència amb el projecte educatiu; ubicació en el projecte curricular (referències al projecte curricular de l'àrea i al del centre).
- Situació a l'etapa, nivell, modulació
- Qüestions generals sobre el model didàctic a emprar, relació amb altres unitats, etc.
- Alumnat al que va adreçat

1.3. Objectius didàctics

- Que es volen assolir com a resultat del treball d'aquesta unitat
- S'expressen amb verbs en infinitiu.
- Han d'estar relacionats amb els objectius terminals, els objectius generals de l'àrea i el objectius generals de l'etapa.

1.4. Continguts

- que es treballaran, fent referència als tres blocs i indicant què és el mínim a assolir per tot l'alumnat.
- S'haurien de poder extreure de la seqüenciació feta en el centre.

1.5. Activitats d'ensenyament/aprenentatge

- enteses com a conjunt d'accions amb coherència interna a realitzar pel professorat i alumnat.

- El col·lectiu de nois i noies que configuren el grup-classe no respon a un patró únic i homogeni, sinó que és divers, tant pel que fa capacitats com a interessos, entorn familiar, etc., i això pot fer que s'hagin d'utilitzar diferents recursos simultàniament dintre del mateix grup-classe.
- El ventall d'activitats d'aprenentatge que es poden plantejar en aquesta àrea és molt ampli, depenc de l'àrea concreta a treballar.

1.6. Activitats d'avaluació (inicial, formativa i sumativa)

- Mecanisme, proves, etc., per dur-la a terme Mostra de fitxes, plantilles, engraellats, etc.; per enregistrar-ho.
- Explicitació dels criteris d'avaluació de cada bloc de continguts treballats (s'han de comunicar a l'alumnat).

1.7. Orientacions per a la intervenció pedagògica

- com treballar cada una de les activitats
- estratègies metodològiques, procediments transversals que s'han de treballar o que l'alumnat ha de tenir adquirides, solució d'exercicis, etc.

1.8. Recursos didàctics

- Documentació per anar introduint els diferents continguts a treballar (textos, videocassettes, etc.). A més s'hauria d'incloure bibliografia i/o altra documentació d'ampliació
- Material de suport, per a explicacions i posades en comú: audiovisuals (diapositives, transparències, etc.). Exemples d'unitats ja realitzades, ja sigui fet pel professorat que ho ha preparat o àdhuc elaborats per l'alumnat.
- Vocabulari a nivell de professorat tot complet. Per a l'alumnat, es poden fer activitats per treballar el procediment de buscar informació.
- Catàlegs, característiques tècniques de les eines, materials i components que intervenen en les activitats.
- Sortides a museus, fàbriques, etc.

1.9. Temporització

2. Dossier de l'alumnat:

2.1. Títol del tema.

2.2. Objectius didàctics a treballar.

2.3. Criteris d'avaluació:

- Explicitació dels criteris d'avaluació.
- S'han de comunicar a l'alumnat i millor fer-ho per escrit.

2.4. Material didàctic.

- A usar en el desenvolupament de la unitat o referència de què és el que es treballarà en el cas d'usar llibre de text:

2.4.1. Informació/ documentació sobre el tema

- En cada unitat hauria d'haver el vocabulari nou, ja sigui per buscar o amb la definició posada

2.4.2. Activitats a realitzar

- Activitats d'avaluació inicial i formativa i altres activitats d'ensenyament/aprenentatge.

2.5. Material de suport

- Bibliografia
- Audiovisuals
- Fitxes d'autoprenentatge, etc.

3. L'unitat didàctica com a procés.

L'elaboració d'unitats didàctiques no es pot entendre només com la concreció en paper d'una proposta complerta d'ensenyament/aprenentatge. Suposa tot un procés definit per un seguit de moments, amb el mateix grau d'incidència i d'importància.

Planificació..., es fa necessària per tal de preveure els possibles problemes a l'hora de evitar obstacles. En aquest moment es defineixen les línies bàsiques que estructuraran la proposta pràctica (intencions, oportunitat, eix vertebrador, recursos necessaris,...)

Disseny..., on es concreten totes les intencions definides a la planificació en un material concret (material de l'alumne i del professor) amb una proposta pràctica i realista. Però el procés no s'atura aquí. Es fa necessari no entendre la unitat didàctica només com a producte, com allò que ja ens ofereixen les editorials en els llibres de text.

Aplicació..., on la proposta de treball planificada i dissenyada ha d'anar adaptant-se als condicionants de la pràctica. La unitat didàctica no s'acaba un cop dissenyades les activitats i definits els objectius. S'ha de portar a la pràctica. I és en aquesta pràctica on s'acaba concretant i definint. La diversitat dels grups fa necessari dissenyar unitats didàctiques aplicables i no tancades.

Avaluació..., que ha de portar a definir quins han estat els límits i els encerts de tot el procés d'elaboració. L'esforç per avaluar ha de permetre extreure conclusions per propers projectes i disposar d'informació per contrastar amb els altres companys.

4. L'elaboració d'unitats didàctiques, oportunitat de reflexió sobre la pràctica.

Elaborar unitats didàctiques suposa prendre decisions al voltant de les temes centrals de la pràctica docent: QUÈ, CÒM i QUAN ensenyar, i QUÈ, CÒM i QUAN avaluar.

Canvia d'uns professors a altres, el temps i esforç de planificació d'aquestes unitats, el seu format, el grau d'aplicació i seguiment de la planificació de l'aula, etc. Però tots els professors identifiquen i elaboren de forma conscient, rutinària o bé mimètica als llibres de textos, segments d'ensenyament que presentarà als alumnes.

Aquesta tasca de planificació//disseny//desenvolupament//avaluació quotidiana i ineludible pot ser objecte d'una millora professional.

Si entenem els professors com a professionals que reflexionen al voltant de la seva pràctica i no com a executors infal·libles de solucions dissenyades pels altres, podem entendre el procés d'elaboració d'unitats didàctiques com a un problema d'investigació. L' objecte d'aquesta investigació són les decisions preses per aquest docent i els seus condicionants.

Un procés de reflexió crítica que necessita de la cooperació dels altres docents per tal de contrastar les opinions personals, aprofitar experiències semblants o diverses, i arribar a conclusions realment operatives.

5. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ANTÚNEZ, S. y otros (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó.
- AVILÉS DE TORRES, D. y otros (1999): *Unidades didácticas interdisciplinares*. Madrid, La Muralla.
- ESCAMILLA, A. *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza. Luis Vives. 1993.
- GARCÍ A, F. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid. Escuela Española. 1996
- MORENO, F., BAILLY-BAILLIÈRE, M. *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel Educación. 2002
- PASCUAL, Á y MARTÍ NEZ, G. (1995). *La Unidad Didáctica en Escuela Primaria (elaboración y diseño)*. Madrid. Bruño. 1995. ▲
- POZUELOS, F.J. -coord- *Unidades Didácticas. Fundamentos y prácticas*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Huelva. Centro de Profesores de Huelva. 1994
- TANN, C.S. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid, MEC-Morata. 1990

Pàginas en la red

http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didactica.htm
<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>
<http://didac.unizar.es/abernat/zalumnoslem/c5.html>
<http://dewey.uab.es/pmarques/ud.htm>
<http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/disenio.html>

4. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

1. Los materiales curriculares
 - 1.1. Clasificación
 - 1.2. Tipos
 - 1.3. Criterios para el análisis, selección y evaluación
 2. Técnicas y procedimientos de trabajo intelectual en la clase de Filosofía.
 - 2.1. Técnicas
 - 2.2. Procedimientos
 3. Actividades específicas:
 - 3.1. Vocabulario
 - 3.2. La formación de conceptos
 - 3.3. Los mapas conceptuales
 - 3.4. Posters
 - 3.5. Técnicas de dinámica de grupos
 - 3.6. Dramatización de conceptos
 - 3.7. Dilemas
 - 3.8. Itinerarios y visitas
 - 3.9. Fichero y hemeroteca
 - 3.10 Confección de una Revista de Filosofía
 4. El libro de texto
 1. Características
 2. Críticas al libro de texto
 3. Criterios didácticos para analizar un libro de texto
 4. Criterios a tener en cuenta en la selección de un libro de texto.
 5. Alternativas al "Manual de Filosofía"
 - 5.1. Antologías de Textos filosóficos
 - 5.2. Dossieres.
 - 5.3. Los apuntes
 - 5.4. Cuaderno-diario de clase
 - 5.5. Biblioteca básica.
 6. Bibliografía de referencia.
- Anexo 1. El comentario de textos filosóficos.

1. LOS MATERIALES CURRICULARES

La enseñanza en cualquiera de sus niveles de actuación comporta la toma de decisiones en dos campos: el de la *planificación* y el de la *ejecución*. La toma de decisiones en estos campos viene determinada por el análisis del *contexto educativo* (características de los alumnos, del centro, del ámbito social en que se inserta...) y de las *múltiples respuestas* que la actuación educativa debe contemplar, relativas a los objetivos educativos, los contenidos de aprendizaje, su secuenciación, metodología didáctica, y los contenidos de evaluación, sus momentos y actividades.

Los *materiales curriculares* o *materiales de desarrollo curricular* son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación¹

▪ Objetivos

Los materiales curriculares deben ser un recurso necesario y facilitador del proceso de aprendizaje significativo del alumno. Han de estar en consonancia con el modelo curricular abierto y centrado en la formación integral del alumno, tal como se pretende en la actual Reforma Educativa. Servir de soporte o ayuda al desarrollo de unidades didácticas.

Los materiales curriculares globalmente no son buenos o malos por sí mismos ya que, en principio, no determinan o no deberían determinar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Deberían considerarse como instrumentos descontextualizados, que pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga y la capacidad de adaptarlos a las condiciones de cada contexto educativo.

1.1. Clasificación

Los materiales curriculares se pueden clasificar atendiendo a diversos criterios:

- a) Según los *niveles de concreción del diseño curricular*. Por ejemplo los libros de didáctica de la Filosofía, se corresponderían a un primer nivel de concreción. Los libros de texto estarían en el tercer nivel de concreción.
- b) Según las *intenciones*: orientar, guiar, ejemplificar, ilustrar, proponer.
- c) Según la *tipología de los contenidos*: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- d) Según el *medio de comunicación que utilizan*: libro, vídeo diapositivas, informática.

De todas formas, se deberá analizar en qué y sobre qué contenidos y para qué estrategias de aprendizaje cada uno de ellos es potencialmente el más apropiado.

1.2. Tipos de materiales curriculares

a) Materiales curriculares para el profesorado

Su función es la de orientar el proceso de *planificación* de la enseñanza. Los recursos didácticos nunca sustituyen la labor del profesor, están su servicio, que es quien los adapta y los utiliza según las necesidades de los alumnos.

Los materiales han de proveer al profesor las pautas y criterios para su intervención pedagógica, para planificar sus actividades y tareas (objetivos de Etapa o Área, contenidos de

¹ ZABALA, A., *Materiales curriculares*, en *El currículum en el centro educativo*, Ed.ICEUB-Horsori, Barcelona, 1990, pág.125-126

aprendizaje, formas de intervención pedagógica, organización y estructuración de los contenidos, evolución de los procesos enseñanza/aprendizaje)-

b) Proyectos de materiales dirigidos a los alumnos

Que sean *diversos* y *diversificables*, que a modo de las piezas de una construcción permitan al profesor elaborar su específico proyecto de intervención pedagógica.

Materiales que atiendan las necesidades de aprendizaje, según la especificidad tipológica de cada contenido.

1.3. Criterios para el análisis, selección y evaluación de los materiales curriculares

1. Detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos textos y comprobar hasta qué punto se corresponden con los establecidos en el centro y concretamente con los del grupo de determinados alumnos a los que se dirige.
2. Averiguar los contenidos que se trabajan. Comprobar si existe correspondencia entre los contenidos y objetivos.
3. Averiguar la secuencia de actividades que se proponen en los materiales para cada uno de los contenidos (progresión y orden)
4. Analizar cada una de las actividades propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo con relación a los contenidos establecidos.

Establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar.

▪ **Cuadro de evaluación**

¡Error! Marcador no definido.Obje tivos	Contenidos	Presentación	Secuencia	Evaluación	Valoración
	Hechos				
	Conceptos				
	Procedimientos				
	Valores				
	Normas				
	Actitudes				

2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO INTELECTUAL EN LA CLASE DE FILOSOFÍA.

Cuando los adolescentes llegan por primera vez a la filosofía, vienen acostumbrados a manipular cosas, personas, hechos, objetos, números. La filosofía, en cambio, les introduce abruptamente en otro orden de abstracción. Hasta ahora los adolescentes han utilizado un lenguaje y un pensamiento (*universo uno*) para referirse a las cosas (*universo cero*); ahora han de empezar a elaborar un metalenguaje (*universo dos*) para analizar la lógica interna del lenguaje y pensamiento que utilizan los hombres en la vida real y en la vida científica; ahora han de reflexionar acerca del pensamiento mismo.

La psicología del conocimiento y la experiencia pedagógica demuestran que los adolescentes *entran* mejor, en este *universo dos*, a través de la acción que de la palabra. En consecuencia el camino natural para alcanzar el nivel filosófico es la manipulación por parte de los jóvenes de un seleccionado conjunto de cosas y actividades que pueda llevarles a descubrir lo filosófico que hay en ellas².

Las actividades y recursos que a continuación presentamos no tratan de ser un complemento extraescolar sino *el centro mismo del estudio filosófico*. Ellas constituyen el programa filosófico a estudiar. Pero se trata de un programa no establecido *a priori* sino diseñado y realizado por el profesor en función del alumno y sometido a una revisión continua.

2.1. TÉCNICAS

1. Hábitos de estudio:

- Saber escuchar, saber atender
- Organización y planificación del trabajo
- Distribución, utilización y aprovechamiento del tiempo.
- Orden y disciplina mental
- Lugar de trabajo adecuado que favorezca la concentración

2. Técnicas relativas a la recepción de información

- La lectura eficaz
- El subrayado
- La recogida de apuntes
- Las anotaciones al margen
- La observación

3. Técnicas referentes a la elaboración de información

- La realización de esquemas
- El resumen
- La preparación de fichas
- La confección de trabajos monográficos y de investigación
- La elaboración de documentos
- Proceso de estudio de una unidad de aprendizaje
- La utilización de material interdisciplinar
- Las técnicas de investigación

² Cfr. Seminario de Filosofía, INB "Pedro de Luna *Taller de filosofía Cuadernos de Pedagogía*, n. 61.

4. Técnicas relativas a la expresión de la información

- La elaboración de trabajos
- Las pruebas: orales, conferencias, debates, exposiciones
- La expresión corporal y otros lenguajes
- Las pruebas escritas, exámenes, comentarios de texto
- La redacción de informes

2.2. PROCEDIMIENTOS

1. Para el análisis y comprensión de un tema

- Formulación de interrogantes y preguntas previas por parte del profesor, que introduzcan al alumno en los aspectos temáticos a estudiar.
- Exposición del punto de vista personal a partir de pequeñas frases o textos (aforismos, definiciones, sentencias) de pensadores, relacionadas con el tema de estudio.
- Formulación de dilemas u otros conflictos cognitivos.
- Descripción conceptual de un tema, idea o concepto.
- Análisis del lenguaje ordinario.
- Formulación, valoración y crítica de hipótesis.
- Deducción de consecuencias a partir de una hipótesis determinada.
- Tematización conceptual.
- Manejo de los recursos didácticos más habituales: libros de texto, diccionarios, revistas, novelas, documentos, etc.
- Trabajos de campo.
- Exposición del profesor de los contenidos temáticos.

2. Para el análisis y comprensión de textos

- Selección de textos.
- Preparación para la lectura de textos.
- Comentario de textos filosóficos:
 - . Objetivos y pautas del comentario.
 - . Lectura atenta, comprensiva, reflexiva. Integral:
 - . Subrayado. Resaltar ideas claves.
 - . Esquema. Ofrece una mejor estructura visual de los textos.
 - . Resumen. Captar ideas esenciales y expresarlas de forma breve y selectiva.
 - . Interpretación. Análisis de los términos clave. Explicar los problemas secundarios que aparecen. Relacionar el autor y tema con el conjunto de su obra o con otros temas y autores y soluciones de la época o épocas posteriores.
 - . Valoración. Crítica endógena o interna: interrelación con el resto de la obra del mismo autor. Crítica exógena o externa: apertura del texto hacia otras perspectivas históricas diferentes a las del autor en cuestión.
 - . Evaluación del comentario.

3. Para el análisis y comprensión de materiales audiovisuales

- Definir los objetivos.
- Selección del material.
- Guión-cuestionario de trabajo.
- Análisis del contenido audiovisual.
 - . Elaboración de esquemas conceptuales sobre el mismo.
 - . Análisis formal. Lectura icónica de los diferentes planos y secuencias.
 - . Valoración crítica.
- Evaluación.

4. Para el uso y práctica del software informático

- Definir los objetivos.
- Selección de programas.
- Uso de los mismos.
- Evaluación.

3. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Hay una toda una serie de actividades diarias e individualizadas que deben consignarse en el cuaderno-diario de aprendizaje y que contribuyen a la mejor inteligencia y fijación de contenidos: resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos

- ejercicios de vocabulario
- comparaciones y ejemplos
- análisis de frases o de noticias breves para descubrir su trasfondo psicológico lógico, moral, etc., y relacionar la filosofía con la vida
- ejercicios y problemas de cálculo lógico
- redacciones breves sobre un determinado punto
- notas del profesor

Otro tipo de actividades pueden realizarse en el ámbito individual o de grupo. Estas no pueden ser diarias por llevar más tiempo en su ejecución. Entre otras:

- exposiciones o trabajos escritos
- lectura comprensiva
- diálogo-debate
- estudio de casos morales
- comentario de textos, etc.
- preguntas control al final de cada tema

3.1. Vocabulario

La adquisición de vocabulario filosófico *técnico* es un instrumento imprescindible para pensar filosóficamente. N. Pérez de Zapata distingue los siguientes tipos de vocabulario en los alumnos:

1. Vocabulario de reconocimiento:

- El que comprenden cuando *lo oyen*
- El que comprenden cuando *lo leen*

2. Vocabulario de producción:

- El que utilizan cuando *hablan*
- El que utilizan cuando *escriben*.

El método que se suele utilizar es el empleo de diccionario y la confección de un fichero personal. Esta actividad supone, sin embargo, que el alumno conoce y utiliza los procedimientos habituales de *definición, clasificación y división*.

Las actividades en torno al vocabulario pueden ser muy variadas. Entre otras:

a) Actividades para enriquecer el vocabulario.

Los procedimientos son también diversos:

- ✓ *Procedimiento inductivo*: se recogen frases en las que aparezca el término a estudiar. Se escriben en la pizarra. Los alumnos con ayuda del profesor inducen los diversos significados. Se confronta con el diccionario de lengua y el de filosofía. Se escribe el resultado final.
- ✓ *Partir de uno o varios textos*: Se eligen cuidadosamente una serie de textos y se extrae la definición del término en cada texto según el autor.
- ✓ *Estudio etimológico*: A partir de diccionarios se trata de encontrar el significado original y la evolución del término.

Se puede elegir un procedimiento u otro o combinarse los tres. También se puede ampliar la actividad al estudio de frases estereotipadas.

b) Actividades con el vocabulario estudiado

Su objetivo es afianzar la comprensión de los términos y favorecer su paso al vocabulario de producción:

- ✓ *construir frases*
- ✓ *completar frases*
- ✓ *sustituir términos inadecuados por otros*
- ✓ *elegir en una lista cerrada de términos el más adecuado para una frase determinada*
- ✓ *lista de sinónimos*
- ✓ *elaborar clasificaciones, divisiones, familias de palabras*

Respecto a la escritura existen al respecto al menos tres evidencias:

- ✓ sólo escribiendo puede comprobar el adolescente se ha entendido lo escuchado o leído.
- ✓ sólo escribiendo adquiere precisión su lenguaje filosófico
- ✓ sólo escribiendo y ordenando lo escrito aprenderá a trabajar intelectualmente.

3.2. La formación de conceptos

Una de las tareas específicas de la actividad filosófica es la conceptualización o formación de conceptos filosóficos por parte del alumno. El aprendizaje de conceptos se basa, según algunos psicólogos conductistas como Hull, en procesos asociativos de *discriminación* y *generalización*. Otras teorías -conductistas o cognitivas- señalan que los conceptos se forman a través de un proceso de *formación de hipótesis* que luego han de ser comprobadas (Bruner, Goodnow y Austin). En todas estas teorías el concepto se define como un conjunto de caracteres necesarios suficientes, que permite decidir sin ninguna ambigüedad si un objeto pertenece a una categoría conceptual o no. Los conceptos son entendidos así como *clases lógicas*.

Frente a esta concepción, otras teorías señalan que es imposible encontrar los atributos comunes de los ejemplares de un concepto (Witgenstein). En consecuencia, afirman que lo que une a los ejemplares de un mismo concepto es sólo un *parecido familiar* (*Teoría probabilística*. Rosch).

Según Cesar Tejedor ³ estas teorías no sirven pues versan sobre conceptos *empíricos* y los conceptos filosóficos son *teóricos*. Los conceptos filosóficos son contruidos de arriba abajo a partir de una teoría. Poseen características peculiares: a) su *contenido está poco determinado*, es decir no son claros y distintos; b) *puede variar su significación* según aparezcan en un contexto lógico, epistemológico, ontológico, etc.; c) son *problemáticos*, a veces no pueden ser clasificados.

3. Cfr. TEJEDOR, C. *Didáctica de la Filosofía*. Madrid. Ed. SM. 1984.

¿Cómo ha de proceder el alumno en la formación de los conceptos filosóficos? Los pasos son los siguientes:

1. Una vez explicada la teoría, objeto de estudio, esta ha de ser *comprendida*. Esto se logra a través de un análisis de su estructura, en la cual adquieren sentido los conceptos filosóficos y la relación de unos con otros (*comprensión de la teoría*)
2. Comprendida la teoría se procederá a aislar y definir los conceptos que la integran. (Es lo que Ausubel denomina *asimilación de conceptos*.)
3. Los conceptos filosóficos deben ser separados de los preconceptos y no confundidos con ellos (*Discriminación*)
4. Una vez clarificados los conceptos el alumno deje afirmarse y ejercitarse en ellos viendo cómo funcionan dentro de la teoría.

3.3. Los mapas conceptuales

Son una creación de Novak (1988) uno de los colaboradores de Ausubel. Se conciben como un instrumento de aprendizaje significativo. Tienen por objeto "representar las relaciones significativos entre conceptos en forma de preposiciones". Dirigir la atención sobre un número reducido de ideas importantes y en relación: **destacar los conceptos esenciales y la estructura del tema.**

▪ Importancia

Los mapas conceptuales son básicos en la adquisición y construcción del conocimiento. Para Ausubel la formación de conceptos juega un papel primordial en el denominado *aprendizaje significativo*:

*"De todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe"*⁴

▪ Características

Según Novak deben ser *jerárquicos*: "Los conceptos más generales e inclusivos debe situarse en la parte superior del mapa". Sin embargo, *no son árboles lógicos* con una subordinación fija de género-especie, sino que son *flexibles*, pues las relaciones subordinadas o superordinadas pueden cambiar y encontrar nuevas relaciones.

Para Novak los mapas conceptuales son un buen instrumento de *descubrimiento*, ya que al advertirse nuevas relaciones entre los conceptos se descubren nuevos significados. Permiten intercambio entre profesor y alumno y facilitan que el profesor corrija errores de comprensión.

▪ Posibilidades de utilización

Son múltiples, entre otras:

- para resumir lo aprendido
- para interpretar un texto
- como instrumento de evaluación

▪ Estrategias de utilización.

Novak señala algunas (lo más sencillo es a partir de un texto):

1. Realizar un listado con los términos fundamentales (Por ej. en la pizarra).
2. Elegir el listado más inclusivo (puede haber divergencias en la elección, pues el texto puede ser interpretado de modos diversos).
3. Elaborar el mapa conceptual empezando por las palabras enlace.
4. Búsqueda de las relaciones cruzadas.

⁴ AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN, *Psicología educativa*, México, Ed. Trillas, 1983.

5. Corrección del mapa (en el primer ensayo, el mapa puede tener una mala simetría, la localización de los conceptos puede ser deficiente).

El trabajo debe ser realizado en colaboración conjunta del profesor y el alumno.

3.4. Los pósters

Los pósters permiten a los alumnos presentar sus ideas de forma sencilla y fácilmente inteligible para sus compañeros. Les obliga a negociar el contenido y proporciona, por tanto, un buen recurso para centrar la discusión. Constituyen además un material que se puede revisar con rapidez.

3.5. Técnicas de dinámica de grupos

Estas técnicas parten de tres principios fundamentales:

1. El grupo es una estructura que nace de la interacción de los individuos y por eso mismo comporta cambios en sus componentes. No se puede concebir el grupo sólo como la suma de sus componentes.
2. Entre los componentes de un grupo se producen fenómenos: atracción, repulsión, tensión, etc. Estas relaciones que establecen entre los individuos o entre el individuo y el grupo constituyen una dinámica que configura el grupo en cada situación.
3. La evolución dinámica del grupo cuenta siempre con un *espacio*.

Si tenemos en cuenta estos principios la importancia de estas técnicas para la actividad filosófica es evidente. Como ya hemos señalado anteriormente, el alumno no sólo ha de comprender, sino que ha de expresar lo aprendido no sólo por escrito sino también de palabra. Ha de aprender a saber dialogar con otras personas (compañeros, profesores, etc.), a desarrollar su propia autonomía y su capacidad para el trabajo en equipo. Ayudan, en definitiva, a lograr un desarrollo integral, tanto cognitivo como afectivo, del alumno. La aplicación de unas u otras dependerá de las necesidades concretas de cada situación.

▪ Pautas para la elección de una técnica:

A la hora de emplear una técnica de grupo de cara a la enseñanza y a la orientación conviene que el profesor-tutor se haga estas preguntas:

- ¿Qué objetivos de conocimientos, actitudes y normas desea conseguir?
- ¿Qué número de alumnos participarán en la sesión de dinámica de grupos?
- ¿Cuál es el ambiente material y cuál es el material con el que se cuenta?
- ¿Cuál es la temática alrededor de la cual girará la dinámica de grupos?

En función de la respuesta que se dé a estas preguntas se sabrá la técnica más adecuada a emplear y con qué objetivo. Porque:

- No todas las técnicas sirven para todos los objetivos
- No todas las técnicas pueden emplearse con todo tipo de alumnos.
- No todas las técnicas pueden ser empleadas sin el material adecuado.
- No debe olvidarse que la técnica es solo un medio, no un fin.

La técnica es, como tal, es un instrumento útil en manos del profesor, pero es él quien ha de tener muy claros los fines que se propone y por tanto seleccionar la técnica más idónea en función de estos fines.

Algunas de las técnicas de grupo que pueden ser útiles para la actividad filosófica son las siguientes:

➤ **Simposio.**

Varios expertos (de la misma o de diferentes especialidades) desarrollan un tema mediante exposiciones sucesivas desde diferentes puntos de vista (histórico, biológico, físico, filosófico, etc.)

➤ **Mesa redonda**

Varios expertos que han de sostener puntos de vista divergentes o contradictorios, tratan un mismo tema en exposiciones sucesivas.

➤ **Debate dirigido**

Intercambio informal de ideas e informaciones entre los integrantes de un grupo, que abordan un tema determinado guiados por un director dinámico y estimulante.

Los debates estimulan las capacidades de razonamiento y de análisis crítico, la intercomunicación, el trabajo colectivo y la tolerancia mutua. Contribuir a superar prejuicios e ideas preconcebidas. A su vez permiten un desarrollo de la expresión oral.

➤ **Phillips 6/6**

El grupo-clase se divide en equipos de 6 alumnos que, puestos en círculo, intercambian ideas, críticas, experiencias, etc. sobre un tema muy concreto durante 6 minutos. Su objetivo es que el alumno aprenda a trabajar en grupo, desarrolle el espíritu de equipo y comunique a los demás compañeros sus propias experiencias y conocimientos.

➤ **Teatralización (role-playing)**

Representación de una situación típica para que pueda comprenderse bien el comportamiento de los que la protagonizan en la vida real. Pretende que los alumnos comprendan mejor los condicionantes de las relaciones humanas y aprendan a resolver y superar pequeños conflictos entre miembros de un mismo grupo, o de grupos distintos.

➤ **Método del caso**

Se expone un caso problemático detallando cuidadosamente las principales circunstancias, y se pide a los participantes que lo consideren y que traten de proponer una solución en consonancia con sus propios puntos de vista.

A través de esta técnica se pretende que el alumno se ejercite en la discusión guiada; desarrolle la capacidad de análisis de situaciones y hechos y descubra que en muchos casos la solución correcta no es única.

➤ **Clarificación de valores**

A partir de un documento (texto, película, pintura, etc.) en el que se manifiesten conflictos de valores se promueve un proceso de clarificación de valores implícitos en la conducta humana.

Entre otros objetivos se pretende: clarificar los valores personales; aprender a escuchar a los compañeros y a respetar sus puntos de vista; desarrollar la capacidad para reconocer los valores implícitos en las ideas y en la conducta propias y ajenas

➤ **Torbellino de ideas**

Todos los alumnos han de exponer de forma rotatoria sus ideas sobre un determinado tema o cuestión. La ventaja de este tipo de actividad es que permite obtener un gran número de ideas sobre un tema en poco tiempo. Se puede iniciar la actividad, una vez presentado el tema, planteando una pregunta. Por ejemplo, "¿En qué consiste la percepción?" "¿Qué elementos intervienen en la percepción?"

3.6. Dramatización de conceptos

El objetivo es que el alumno contraste si los conceptos que maneja y expresa en un lenguaje racional y lógico están realmente asumidos y asimilados como experiencia vital. Se trata pues de expresar lo abstracto desde lo concreto.

Se sugiere que al alumno el siguiente plan de trabajo en pequeño grupo:

1. Seleccionar algunos de los conceptos más importantes que ha manejado.
2. Construir con ellos una pequeña pieza dramática: obra de teatro, guión cinematográfico o de vídeo, o simplemente una narración novelada.

Se les da también algunas orientaciones, como:

- relacionar conceptos que quieren dramatizar
- concretar lugar, tiempo y personajes de la acción
- dividir el tiempo general en unidades más pequeñas en las que aparecerá cada concepto
- concretar los elementos de cada unidad: personajes que intervienen, simbolismos, escenografía, etc.
- elaborar el texto. Se puede realizar:
 - .cada alumno (con la escena ya montada entre todos) escribe en casa el texto y luego se hace una puesta en común en clase y se selecciona entre todos el definitivo.
 - . se escribe el texto entre todos. Cada cual elige la variante que más le conviene.
 - . Al final todos aquellos escritos que se presenten como piezas teatrales podrían ser representados.

3.7. Dilemas

Método desarrollado por L.Kohlberg, para el terreno de la *educación moral*. El método propone, en principio, la discusión de dilemas morales, pero puede ser ampliado a dilemas de otro tipo.

Los dilemas se presentan bajo la forma de un relato en el que se presenta una situación de conflicto que incluya varios temas morales de consideración y que genere diferencias de opinión.

Se ha de considerar en primer lugar qué tipo de moral sostenemos o adoptamos. Un mismo caso puede estudiarse desde ideales de vida muy distintos y desde posiciones éticas completamente diferentes. Una vez aclarada la perspectiva moral, se debe proceder a una detenida lectura del caso en cuestión, procurando esquematizar gráficamente la situación y los elementos en juego. Precisar el objeto (de qué se trata), el fin, las circunstancias y ver qué principios morales pueden aplicarse en una primera evaluación.

Ver también qué factores pueden modificar la voluntariedad y calificación moral del sujeto o sujetos (ignorancia, pasión, miedo, violencia...) y consecuentemente del caso en cuestión. Por último, tener en cuenta la circularidad acto-hábito-carácter que permite situar los hechos en los *bios* de cada hombre y el horizonte dialéctico de la totalidad en que está inmersa la acción y en el que cobra sentido.

3.8. Itinerarios y visitas

Son actividades muy diversas, cuya finalidad es dar oportunidad a los alumnos de tener experiencias directas con el medio que nos rodea. Deben integrarse con el trabajo precedente y posterior en el aula.

Un itinerario o una visita ha de prepararse previamente, el profesor tiene que haber realizado la visita o la ruta con anterioridad para poder prepararla con sus alumnos: planteamiento de problemas, discusión del plan de trabajo y lectura de la documentación previa. El trabajo posterior a

la visita consistirá en el análisis de informaciones y datos reunidos y la reflexión y discusión sobre lo estudiado.

3.9. Fichero y hemeroteca

Una serie de alumnos leen diariamente el periódico y las revistas que llegan al Seminario o al centro. Tras la lectura seleccionan y recortan lo que consideran de interés y tras leerlo confeccionan *fichas-resumen* que archivan en un fichero.

3.10. Confección de una Revista de Filosofía

En ella los alumnos vuelcan sus aportaciones personales, composiciones poéticas, pequeñas muestras de teatro, humor, crítica, información cultural y política del barrio o pueblo, recortes del periódico proporcionados por sus compañeros de hemeroteca, etc.

La Revista puede cumplir entre otras funciones:

- a) Fomentar la imaginación y creatividad del alumno
- b) Contribuir al aprendizaje en equipo y a la socialización del individuo.
- c) Ser un auténtico taller filosófico, donde se construye y se hace acopio de materiales para la clase de filosofía.

4. EL LIBRO DE TEXTO

El libro de texto es un *libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área curricular en un nivel, distribuyendo su contenido en lecciones o unidades*⁵.

4.1. Características

Según la anterior definición el libro texto comporta las siguientes características:

▪ **Papel impreso:**

Permite la transmisión de información verbal, gráfica o numérica. Sin embargo, esta no garantiza el aprendizaje del alumno, pues este no sólo implica lectura y memorización, exige además el esfuerzo intelectual como la comprensión y el análisis. Y en general necesita de otro tipo de actividades complementarias.

▪ **Determinado número de páginas:**

Esta circunstancia hace que a veces las necesidades del mercado -precio de coste, venta, distribución-, limite los contenidos para que económicamente (no pedagógicamente) sea rentable.

▪ **Área o nivel**

El libro generalmente está pensado para un área o nivel, lo cual impide enfoques globalizadores o interdisciplinares.

⁵ ZABALA, A., o.c. pág.130

▪ **Distribuido en lecciones o unidades temáticas:**

Estas lecciones o unidades a menudo se corresponde con la distribución del tiempo escolar. Suele haber un paralelismo entre el número de capítulos y el número de semanas lectivas. Pero esta distribución puede no corresponderse con los fines que se propone.

No todos los temas pueden ser expuestos utilizando el mismo espacio y tiempo dedicado a su aprendizaje.

4.2. Críticas al libro de texto

En general están relacionadas con la *información* y con el *uso implícito que induce* (objetivos, contenidos, metodología o estrategias didácticas).

1. Referentes a objetivos y contenidos de los libros:

Suelen ser críticas ideológicas:

- Los libros de texto transmiten un saber se nutre de estereotipos culturales.
- Están mediatizados por un sinfín de intereses, valores, ideas, prejuicios, etc.
- Se presentan de forma dogmática, sin posibilidad de cuestionamiento.
- No permiten contrastar su información con otras.

2. El libro de texto como inductor de estrategias didácticas:

- Fomentan actitudes pasivas. Parala iniciativa de los alumnos.
- No fomentan actitud crítica. En ellos todo está descubierto y experimentado.
- Impiden tratamientos globalizadores e interdisciplinares.
- No respetan la forma y el ritmo del aprendizaje del alumno, son ritmos comunes, uniformes para colectivos, no individualizados. No contemplan sus experiencias, intereses y expectativas.
- Fomentan el aprendizaje por memorización mecánica.

El libro de texto puede ser una herramienta indispensable tanto para el profesor y el alumno. Nuestros alumnos, principiantes en filosofía, no deben contar únicamente con sus propios apuntes de clase. Deben tener además un texto de referencia, completo, fiable y correctamente escrito. Ha de ser un libro no solo *sobre* filosofía, sino *de* filosofía. En él se debe aprender a leer filosofía. Por eso conviene tener en cuenta:

- a) Se trata de un *texto*, no de una serie de esquemas para memorizar.
- b) Requiere por ello una lectura *comprendiva y significativa*
- c) Ofrece un *material de trabajo y de consulta* para el estudio individual.

4.3. Criterios didácticos para analizar un libro de texto

▪ **Exploración:**

- ✓ Leer atentamente el prólogo y determina los objetivos del manual.
- ✓ Comprobará si los temas que aparecen en el índice coinciden o no con el programa oficial de la asignatura.
- ✓ Fijarse en el precio y en el número de ediciones o reimpresiones.
- ✓ Pedir de información a profesionales de la enseñanza sobre la utilidad didáctica del mismo.
- ✓ Informarse sobre la autoridad y prestigio de los autores.
- ✓ Analizar con detalle algunos de sus temas (es preferible elegir temas que domines).
- ✓ Comparar los temas analizados con el tratamiento dado en otros manuales.

▪ **Aspectos materiales a tener en cuenta:**

- ✓ Establecer la relación entre calidad (papel/impresión) y precio.

- ✓ Observar cómo están distribuidas las unidades didácticas y la variedad tipológica empleada.
- ✓ Comprobar si los elementos plásticos y visuales ayudan o facilitan la comprensión del texto.
- ✓ Fijarse también en la presentación, en especial la relación texto/margen.

4.4. Criterios a tener en cuenta en la selección de un libro de texto.

a) Léxico y estilo del lenguaje:

- Claridad/ambigüedad.
- Precisión y brevedad en las definiciones.
- Utilización de tecnicismos.
- Grado de inteligibilidad/dificultad comprensiva.
- Naturaleza del lenguaje: enunciativo, prescriptivo, valorativo, etc.
- Estilo: lenguaje directo, indirecto, retórico, técnico, etc.

b) Estructura y organización de los temas:

- Especificación de los objetivos.
- Estructura en la presentación de las unidades temáticas: introducción/contextualización, desarrollo, conclusión/resumen.
- Relación de las distintas ideas o contenidos.
- Jerarquía de las ideas según orden de importancia.

c) Carácter didáctico y pedagógico:

- Relevancia o no de las ideas principales (a saber: conceptos, definiciones, principios, leyes, postulados, etc.).
- Naturaleza y función de las notas aclaratorias.
- Oportunidad y utilidad de los ejemplos.
- Inclusión de actividades y ejercicios prácticos.

d) Enfoque y tratamiento de los contenidos:

- Relación título/contenido.
- Elementalidad/profundidad.
- Objetividad/subjetividad.
- Parcialidad/imparcialidad ideológica.
- Incompleto/exhaustivo.
- Grado de rigor científico.

4.5. ALTERNATIVAS AL "MANUAL DE FILOSOFÍA"

Desde hace ya algunos años profesores, seminarios, grupos de trabajo y otros colectivos, intentan renovar y actualizar el material didáctico para la enseñanza de la Filosofía. Ello se ha traducido principalmente en:

5.1. Antologías de Textos filosóficos

Parece evidente que los de textos filosóficos son necesarios sobre todo en la enseñanza de la Filosofía e Historia de la Filosofía. Sin embargo la aparición de múltiples Antologías de Textos filosóficos ha sido motivada principalmente por la presencia de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía en la prueba de selectividad. Ello ha condicionado dicha labor didáctica del profesorado, que se ha visto prácticamente obligado a seguir las directrices de los coordinadores de las PAAU. Dichas directrices suelen girar sobre el comentario de texto y las preguntas clásicas al respecto. La selección que se ha efectuado de autores y épocas con frecuencia ha roto la continuidad histórica y

muchos de los textos propuestos han resultado excesivamente técnicos o de difícil comprensión para los alumnos de bachillerato. De este modo, el profesorado a menudo ha tenido que concentrar sus energías didácticas en una agotadora labor hermenéutica, que el alumno vive como extraña, lejos de sus intereses y dificulta la introducción del diálogo y la reflexión filosófica en el seno de la propia Historia de la Filosofía. Conviene pues ofrecer textos filosóficos orientados por criterios didácticos, seleccionados en función del nivel del alumnado, grado de dificultad, contexto histórico y social, etc.

5.2. Dossieres

Otros elementos alternativos de actualidad son los dossiers o cuadernos de trabajo para el alumno y otros materiales. Todos ellos se enmarcan dentro de un modelo de enseñanza diferente al tradicional. Se trata de que los alumnos participen realmente en clase, trabajando con unos materiales que les estimula y les "obligan a responder" con un lenguaje reflexivo, propicio a la filosofía. Este tipo de materiales debe responder a dos criterios básicos en la enseñanza de la filosofía: el pluralismo de su profesorado y el eclecticismo metodológico.

5.3. Los apuntes

Son un *instrumento básico de aprendizaje*. Ayudan a mantener la atención y a comprender la exposición del profesor. Pero nunca pueden ser el sustituto de los libros que se recomiendan.

Como **normas básicas** conviene tener en cuenta tres aspectos.

1) Claridad

- Utilizar hojas *tamaño* dina 4 o folio, independientes
- Utilizar *bolígrafo* (El lápiz se borra)
- Hacer *letra grande* (No escatimar papel)
- Dejar *márgenes* para anotaciones posteriores
- *No entremezclar* apuntes de diversas materias
- Se puede usar *abreviaturas*, pero no abusar de ellas

2) Estar bien estructurados

- La actitud de *escuchar* implica no sólo oír sino también *escuchar*
- *Interpretar-apuntar*.
- *No se trata de un dictado*. Hay que expresar lo dicho por el profesor con las propias palabras.
- Tomar *literalmente*, si es posible, *las definiciones*, los datos técnicos, fórmulas, nombres propios, etc.
- Utilizar *títulos, subtítulos, subrayados, símbolos*. Hacer punto y aparte cuando se trate de idea nueva.

3) Revisión

- *Repasar los apuntes* inmediatamente después de la clase o durante el mismo día. Ello ayuda a la asimilación. Si están bien tomados no necesitan ser pasados a limpio o a máquina, ello sería una pérdida de tiempo.

5.4. Cuaderno-diario de clase

Supone abandonar el tradicional *libro de texto*, que genera desinterés y bloquea la capacidad creativa del alumno.

El *Diario-clase* es como un libro que realizan conjuntamente profesor y alumnos. No es una recopilación de apuntes. En él el alumno incorpora todo el material que ha usado en la clase (explicaciones, resúmenes, esquemas, fotocopias, comentarios, vocabulario, etc.), así como las incidencias de su estudio individual y las discusiones y debates en pequeño y gran grupo (sugerencias, opiniones, vivencias). Es pues una especie de *libro de texto del profesor-alumno* con una parte sintética y otra analítica.

El *Diario-clase* cumple así los siguientes objetivos:

1. Es un instrumento a través del cual los alumnos *aprenden a escribir y autoanalizarse*.
2. Es también un instrumento de *evaluación continua*, tanto para el profesor como para el alumno.
3. Es un instrumento de *creatividad filosófica*. A través de él descubren y formulan por escrito sus primeras reflexiones personales sobre lo cotidiano (diálogos, lecturas, comentarios de texto, síntesis, fichas, reflexiones personales, etc.), que conducen a la consecución de los objetivos previstos: la adquisición por parte del alumno de una capacidad de comprensión analítico/crítica de sí mismo y de su entorno, lo que le instala en una dimensión genuinamente filosófica.

5.5. Biblioteca básica.

Finalmente sobre la formación de una *Biblioteca básica de un Seminario de Filosofía*, hay que establecer previamente los criterios que deben presidir su configuración. Deben elegirse una serie de obras básicas del pensamiento filosófico centradas en los autores que más relieve tienen en la Historia del pensamiento. Un criterio adecuado que determinará el tipo de libros a comprar para el Seminario será el uso que los alumnos hacen de estos libros. Aunque hemos dicho que los "Manuales deben ser usados con cautela", hemos de tener algunos en el Seminario a título consultivo. Asimismo hay que elaborar un listado de obras básicas en todas las llamadas "disciplinas filosóficas", para ello podemos seguir los criterios de análisis, selección y evaluación de materiales curriculares y los criterios didácticos para analizar y seleccionar un libro de texto, citados anteriormente.

Un instrumento muy útil para el profesor de Filosofía es tener un *fichero actualizado* sobre todos los libros del Seminario y un archivo informatizado con todos los materiales de trabajo clasificados según materiales y/o autores.

6. Las nuevas tecnologías

Bajo la denominación de nuevas tecnologías se entiende el desarrollo tecnológico de los últimos años centrado principalmente en el tema de la *comunicación*.

Las nuevas tecnologías se centran sobre todo en tres áreas: informática, vídeo y telecomunicación. Los saltos cuantitativos y cualitativos que generan constantemente estos medios en el ámbito social son muy importantes. Como *educadores* conviene tomar muy en serio el mundo de la comunicación y la imagen. Se impone una *reflexión crítica* de los mismos, sobre su necesidad, sobre su uso y abuso y sobre otras muchas cuestiones relacionadas con ellos.

La reacción que estos medios han generado y generan en el mundo educativo es múltiple y variada. Las posiciones más enfrentadas podría clasificarse en:

- a) *Tecnofobia*: Rechazo o medio a la innovación tecnológica. Esta posición se suele justificar argumentando que dichas tecnologías conducen al mecanicismo, la manipulación y deshumanización.

- b) *Tecnoromanticismo*: Es el polo opuesto de la posición anterior. En ella se idealiza exageradamente las nuevas tecnologías. Se ejerce una especie de tecnocracia argumentado que dichos medios son la solución a todos los problemas didácticos.

Al margen de dichas posturas, creemos que las nuevas tecnologías tienen cabida en la enseñanza de la Filosofía y que pueden ser una buena herramienta compatible con las teorías del aprendizaje que sustentan la práctica docente. Se hace imprescindible, por tanto, que los profesores de Filosofía reciban una formación en los multimedia para hacer un uso adecuado de estas tecnologías.

6.1. Informática

El gran salto cualitativo en el área de la informática fue el desarrollo de los microchips. En 1946 se construyó el primer ordenador con válvulas termoiónicas. El ENIAC en la Universidad de Pennsylvania. Hoy una calculadora científica de bolsillo es más potente que el ENIAC.

La informática está en desarrollo continuo. La informática ha de perseguir en la enseñanza entre otros objetivos:

- ✓ Convertir a los profesores y alumnos en usuarios. Ello implica una EAO (Enseñanza asistida por ordenador) de calidad.
- ✓ Que su uso sea cada vez más sencillo, sin la necesidad de entrar en la complejidad de los lenguajes y ordenes (*Interfaz*)
- ✓ Que el lenguaje del ordenador sea congruente con la pedagogía dominante.

Las aplicaciones de la informática de la cara a la enseñanza pueden ser múltiples y variadas:

- ✓ Internet. Acceso a todo de información.
- ✓ Enseñanza asistida por ordenador
- ✓ Simulaciones y videojuegos didácticos
- ✓ Tratamiento de textos
- ✓ Autoedición: apuntes, revistas, informes, materiales de trabajo, etc.
- ✓ Control y gestión. Base de datos
- ✓ Gráficos, etc.

6.3. El vídeo

En el campo de la imagen electrónica los avances han sido también espectaculares: Ej.: miniaturización de las máquinas, cámaras y pantallas planas, registro de imagen, alta definición, discos ópticos, cámaras fotográficas digitales, etc.

Los programas de vídeo didáctico, se hacen imprescindibles para el profesor y al alumno como herramienta de trabajo. Son "*aquellos programas de una duración entre 10 y 20 minutos, destinados a ser reproducidos íntegramente en un grupo clase*".⁶

En los últimos años diferentes editoriales e instituciones han producido bastantes programas audiovisuales en vídeo con esa intención. Los profesores también han aprovechado otros programas reproducidos por la televisión.

¿Cuál debería ser su finalidad? No hay una única respuesta.

Por un lado deberían servir de ayuda al profesor como elemento de instrucción y de comunicación. Ser un *elemento motivador* que ayude a motivar, incentivar, globalizar, provocar, sugerir y, en general, facilitar la información.

Por otro lado, el vídeo puede ser un buen elemento de *investigación en el aula*. Una herramienta imprescindible para el uso de *técnicas de observación (Metodología cualitativa o etnográfica)* y de *autoobservación*.

⁶ BARTALOME, A. *Nuevas tecnologías y enseñanza*, ICE-Grao, Barcelona, 1989, pág.101

Por último, puede ayudar al *autoaprendizaje* o servir como *recurso expresivo* de los propios alumnos (Ej. Realización de montajes por los propios alumnos)

6.3. Telecomunicación

En este terreno destaca la comunicación a través de *satélites* (Por ej. : Hispasat, utilizables en educación) y el *cable de fibra óptica*.

Estos medios también pueden ser utilizados en el terreno educativo. Por ejemplo, es uno de los objetivos del *Hispasat*. Otras aplicaciones:

- ✓ Acceso a *centros de información*: bancos de datos y bibliotecas
- ✓ *Video-textos*
- ✓ Comunicación a través de la imagen, sonido u ordenadores: centros y profesores, alumnos a distancia. Intercambiar documentos rápidamente, tales como guías de trabajo, modelos de exámenes, programaciones; correo electrónico, etc.
- ✓ En la *educación no formal* (adultos).
- ✓ En medicina notables avances. Ej.: Los médicos pueden dirigir operaciones a larga distancia a médicos rurales y resolver casos de extrema gravedad.

6.4. Relación de otros medios técnicos y audiovisuales

- *Diaporama*. La exposición de diapositivas permite la observación detallada de la imagen y realizar comentarios sobre la misma.
- *Retroproyector*. La exposición de transparencias, permite también el uso de esquemas textos, fotografías, etc.
- *Proyector de cuerpos opacos*.
- *Magnetófono*.
- *Emisora de radio*.
- *Circuito cerrado de televisión*, etc.

7. Uso del cine en la enseñanza de la Historia de la Filosofía⁷

La enseñanza también es posible a través del cine. Pero esto no se ha de confundir ni con la enseñanza en el cine, ni con la enseñanza del cine. La enseñanza a través del cine descansa en el cariz textual de una película.

A pesar de todo no se ha utilizado suficientemente este recurso. Mientras que el cine es utilizado como recurso por los profesores de Historia, no ha ocurrido así en el campo filosófico. Sin embargo, sus posibilidades son enormes desde una doble vertiente: por un lado la obra filosófica sufre una tensión entre el autor y el momento histórico de su difusión. Por otro, el estudio de la Historia de la filosofía manifiesta una tensión entre la orientación externa, que destaca la Historia real, e interna, que pone de relieve la lógica inmanente de los problemas filosóficos. En el centro de estas tensiones estaría lo que denominamos *el film susceptible de una lectura filosófica*.

Las posibilidades de aplicación son varias:

1. *La película como texto filosófico*.

Es evidente que las obras filosóficas no han sido susceptibles de ser difundidas como obras cinematográficas. La única excepción podría ser la obra del director de cine René Allio: *Moi, Pierre Riviere, ayant égorgé ma mère, ma soeur et mon frère*, cinta que parte de las

⁷ Cfr. Grup Embolic. Cinema i Filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema. Barcelona. Ed. La Magrana. 1995.

reflexiones arqueológicas de Michel Foucault, directamente presentes en la confección de film.

2. *El film como adaptación de una obra filosófica.*

Parece ser que S.M.Eisenstein intentó realizar una versión de *El Capital* de Marx; Jacques Feyder (1888-1948) de *El espíritu de las leyes* de Montesquieu; Alexandre Astruc (París, 1923) de *El contrato social* de Rousseau. Sin embargo, todas estas películas no pasaron de proyectos. El mencionado Astruc realizó el año 1972 un film con el título *Sartre par lui-même*.

3. *El film biográfico.*

También se pueden consignar algunas biografías, a pesar de que su aplicación a la docencia es muy variable. *Galileo Galilei* (L.Cavani, 1968; J.Losey, 1975). *Giordano Bruno* (G. Montaldo, 1973). *Voltaire* (J.C.Adolfi, 1933). *Nietzsche* (L.Cavani), *Freud* (John Huston), *Darwin* (Jack Couffer), *Gramsci* (L.del Fra, 1977). Rosa Luxemburg (Margarette von Trotta), *Rousseau (Camino del exilio)*, etc.

También se ha intentado determinadas reconstrucciones históricas menores, como las cintas de *Voltaire y Frederic y cenar en casa del barón d'Holbach* de la Open University. Sin olvidar los parecidos entre Occam y Guillem de Baskerville en la conocida película *En nombre de la rosa*.

4. *Películas históricas.*

Empleado desde esta perspectiva también puede ser útil. Existe una amplia bibliografía al respecto. Cfr. J.Fernández Sebastián, *Cine e historia en el aula*, Madrid, Akal, Col. *El mochuelo pensativo*, 1989. J.E.Monterdi (*Del Drac Màgic*), *Cine, historia y su enseñanza*, Barcelona, Laia, 1980.

5. *El cine como texto susceptible de una lectura filosófica.*

Es decir, como documento en el que queda reflejada mas o menos explícitamente una posición filosófica. Ver guías de *Drac Màgic*. El Grup Embolic de Valencia también ha elaborado algunos guiones que pueden servir de ejemplo:

- *La rosa púrpura del Cairo* (Woody Allen, 1985), para el *Libro VII* de *La República* de Platón.
- *Johnny cogió su fusil* (Dalton Trumbo, 1971), para el *Discurso* de Descartes.
- *Dr.Jekyll y Mr.Hyde* (Diversas versiones. V.Flemming, 1932) para Hume
- *Las amistades peligrosas* (2 versiones: Stephen Frears, y la de *Valmont*, de Milos Forman), para los *Discursos* de Rousseau.

4.6. BIBLIOGRAFÍA

- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M.L. ORIO DE MIGUEL, B., *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid, Breviarios de Educación, M.E.C, 1985.
- ESCAÑO, J.; GIL, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona. Ed. ICE-Horsori. 1994.
- MUÑOZ/CUENCA, *Técnicas de trabajo intelectual*. Madrid, Ed. Escuela Española, 1982.
- NOVAK J.D./GOWIN D.B., *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.
- ONTORIA, A. y otros. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Ed. Narcea. 1993.
- PÉREZ DE ZAPATA, N. *Estudio dirigido*. Buenos Aires, 1981. pág. 290.
- ZABALA, A. *Materiales curriculares*, en *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona. ICE-Horsori. 1990, pp.125-126.

Dinámica de grupos

- ANTONS, K., *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona, Ed. Herder, Biblioteca de Psicología, 1978.
- BEAL, G./ BOHLEN J.M./ RANDAGAUGH J.N., *Conducción y acción dinámica de grupos*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964
- DAVIS F. *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial. Madrid, 1976.
- HOSTIE, R., *Técnicas de dinámica de grupos*. Publicaciones ICE Universidad Complutense. Madrid, 1982.
- PALLARÉS A. *Técnicas de grupos para educadores*. Publicaciones ICE Universidad Complutense. Madrid, 1972.
- SBANDI, P., *Psicología de grupos*. Ed. Herder. Barcelona, 1990
- SHAW, M.E., *Dinámica de grupos*. Ed. Herder. Barcelona, 1989

Nuevas tecnologías

- BARTOLOMÉ, A. *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona. Ed. ICE-Graó. 1989)
- BARTOLOMÉ, A. *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona. Ed. ICE-Graó. 1999.
- COROMINAS, A. *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona. Ed. ICE-Graó. 1994)
- ECHEVERRÍA, J. *Telépolis*. Barcelona. Ed. Destino, 1994.
- ECHEVERRÍA, J. *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona. Ed. Destino, 1999.
- GROSS, B. *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona. Gedisa, 2000.
- MARTÍ, E. *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona. Ed. ICE- Horsori. 1992.
- PUJALS, G, ROMEA, C. (Coord). *Cine y literatura. Realción y posibilidades didácticas*. Barcelona. Ed. ICE-Horsori. 2001.
- WOLTON, D. *Internet ¿y después?* Barcelona, Gedisa. 2000.

Prácticas con medios audiovisuales:

1. Editoriales de documentación audiovisual.

- Aries Films Córcega, 288, entl. 2a. 08008 Barcelona. Tel. (93) 217.87.41. Films didácticos que están pasados a vídeo.
- Ecotecnia Demóstones, 23. 08028 Barcelona. Tel. (93) 330.78.60. Material audiovisual sobre energías alternativas.

2. Organismos donde se puede obtener documentos audiovisuales en préstamo.

- Asociación para las Naciones Unidas. Fontanella 14, 08002 Barcelona. Material audiovisual sobre desarme, carrera de armamentos.
- ADENA. Viladomat. 271. 08029 Barcelona. (93) 250.09.26. Audiovisuales sobre naturaleza y ecología.

- Ayuntamiento de Barcelona. Àrea de Juventud. Serveis Sectorials. Avinyó, 7, pral. 08002 Barcelona. (93) 301.12.21. 304.12.21. Videos, cine y diapositivas sobre temas diversos: drogas, sexualidad, etc.
- CANC. Bruc, 26, 2n. 08010 Barcelona. (93) 301.52.48. Films y audiovisuales sobre antinucleares y energías alternativas.
- Drac Magic. Valencia, 248, pral. 1a. 08007 Barcelona. (93) 216.00.04. Cooperativa promotora de medios audiovisuales de tema muy diverso.
- Ducfix. Riereta, 24, 3r. 2a. 08008 Barcelona. (93) 241.79.55. Montajes audiovisuales sobre educación y tiempo libre.
- Fundació per la PAU. Pau Claris, 72, 3r. 2a. 08010 Barcelona. (93) 302.51.29. Material audiovisual sobre la paz.
- Intermon. Roger de Llúria, 5. 08010 Barcelona. (93) 301.08.87. Material pedagógico sobre el tercer mundo (hambre, paz y desarme, etc.).
- Justicia i Pau. Rivadeneira, 6, 10. 08002 Barcelona. (93) 317.61.77. Videos sobre la paz, derechos humanos, tercer mundo, etc.

3. Centros de recursos.

- ICE Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Tf. 93 4021023
- ICE Universitat Autònoma de Barcelona. Sant Antoni Maria Claret, 171. 08026 Barcelona. Tf. 93 4353678.
- ICE Universitat Politècnica de Catalunya. Avinguda Diagonal 647, 11 pís. 08028 Barcelona. Tf. 93 4016066.
- Institutos Municipales de la Educación. Dirigirse al Ayuntamiento del Municipio.
- Centros de Recursos dependientes de la Generalitat de Catalunya.
- Col.legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya. Rambla Catalunya, 6. Tf. 93 3013097

ANEXO 1. EL COMENTARIO DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Las líneas que siguen a continuación en modo alguno pretenden convertirse en paradigma de lo que deba ser la práctica del comentario de texto aplicado a la enseñanza de la Filosofía. Afortunadamente, en los últimos años la oferta editorial se ha enriquecido notoriamente con las investigaciones al respecto, por lo que el lector puede ampliar sus conocimientos del tema consultando la bibliografía que al final del libro (o capítulo) se reseña. Se trata simplemente de constatar algunos supuestos elementales por los que debería discurrir dicha práctica.

▪ Significado e importancia

No resulta fácil explicar qué significa comentario de textos. Para algunos autores el análisis de textos es una actividad de comprensión: de significaciones, de sentidos y de relaciones de los sentidos⁸. Otros opinan que es sobre todo una explicación: hechos o relaciones causales. Al margen de la controversia, creo que tanto la explicación como la comprensión forman parte de una actividad más compleja del comentario de textos que es la interpretación.

En efecto, el lenguaje del texto, en especial el filosófico, se caracteriza por su estructura dialógica. Todo el texto es portador de mensajes y comunicaciones; de voces sin voz que hay que escuchar y con las que hay que dialogar preguntando⁹. Y es precisamente el propio lector quien imprime vida y carácter al lenguaje del texto al arrancarle no sólo lo que dice, sino también lo que sugiere u oculta; es el lector quien le dota de actualidad y sentido al incorporarle sus propias ideas. Es interesante el análisis que hacen al respecto autores como Heidegger, Gadamer, Ricoeur o la sociología comprensiva de Max Weber y en esta línea se encuentra también el espíritu de la hermenéutica filosófica actual.

El comentario de textos filosóficos y extrafilosóficos ha sido y sigue siendo una herramienta indispensable en la formación académica filosófica clásica y actual. Las operaciones lingüísticas y mentales que entran en funcionamiento para realizar un comentario de texto filosófico son tantas y tan importantes que afectan a todos los procesos del conocimiento humano: el lector necesita leer atentamente, comprender, subrayar, esquematizar, intitular, resumir, analizar interpretar y valorar.

La importancia del uso de esta técnica o metodología didáctica queda avalada por las múltiples ventajas que se derivan de ella: Habitúa al alumno a pensar de un modo objetivo, reflexivo y científico, sin dejarse llevar por simples inclinaciones subjetivas y motivacionales. Posibilita la práctica de una enseñanza no dogmática sino objetiva y crítica, lo que favorece el pensamiento individual y autónomo. Suministra información, base del conocimiento, imprescindible en la función formativa del alumno. Desarrolla, en definitiva, las capacidades intelectuales esenciales para toda actividad didáctica y filosófica: comprensión-expresión -leer y comprender, expresarse y redactar-, lógico-reflexiva -reflexionar sobre el texto y relacionarlo con otros conocimientos y áreas del saber-, crítico-valorativa -opinión personal basada en datos sólidos y razonamientos concluyentes.

▪ Condiciones

El comentario de texto, como técnica didáctica, debe responder también a una serie de exigencias fundamentales en toda actividad formativa.

⁸.- Cfr. TRIAS, S., "Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos", en *Revista de Bachillerato*, núm. 5, Madrid, enero-marzo, 1978, págs.25-33.

⁹.- Cfr. GADAMER, H. *Verdad y método*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1977, pp.447.

El alumno debe conocer de antemano qué es lo que se pretende conseguir mediante esta técnica, es decir, cuáles son sus objetivos y los pasos a seguir. Pregunta que nos remitirá a su vez a otra más amplia sobre la finalidad u objetivos de la propia clase de filosofía¹⁰.

Asimismo, las pautas para el desarrollo de todo comentario deben ser claras y explícitas. Ello supone que el alumno sabe de antemano cuáles son las etapas fundamentales en todo comentario - comprensiva, interpretativa y valorativa - y conocer los medios de que dispone para abordarlas satisfactoriamente -lectura, síntesis, resumen, análisis, valoración crítica.

Sería pues un error pretender que el alumno pueda abordar un texto sin información previa sobre el autor, momento histórico o el tema del mismo. Por tanto, es condición previa a todo comentario dotar al alumno de los recursos bibliográficos suficientes y necesarios para tener una buena información.

Una de las bases para realizar un buen comentario es el dominio del lenguaje. Pero cuando se trata del lenguaje filosófico la dificultad de comprensión aumenta debido a que muchas veces una misma palabra posee distintos sentidos en contextos diferentes. Un buen diccionario filosófico puede paliar esta grave dificultad y facilitar la labor de comentar.

El alumno debe afrontar también en todo comentario la redacción del mismo. Sin embargo, no existe un modelo único de comentario y por tanto tampoco de redacción. Ello se debe sobre todo a las peculiaridades que comporta cada uno de los elementos que entran en juego en todo comentario. Así, el estilo y el modo para redactar un título es totalmente distinto de la manera de redactar un resumen o la valoración última. A pesar de esta dificultad, es conveniente que en lo posible la redacción sea clara, breve y concisa. Que el alumno pueda expresar las ideas contenidas en el texto mediante sus propias palabras. Y evitar siempre las reiteraciones, perifrasis o epítetos que en lugar de clarificar lo escrito, la mayoría de las veces lo complican y obscurecen.

La experiencia nos enseña que la tarea del comentario de texto es ardua y difícil, que exige rigor y constancia, y sobre todo práctica. El profesor ha de evitar la espontaneidad e improvisación y habitar a sus alumnos a la lectura reflexiva, al análisis sintáctico y semántico, al resumen y la valoración. Se podría establecer así como norma que "sólo se aprende a comentar comentando".

▪ Metodología

El comentario no debe ser considerado como un fin en sí mismo sino como instrumento didáctico que deberá adecuarse a las exigencias de la asignatura y los intereses educativos de los alumnos. Por ello, determinar e indicar cuáles son los objetivos a alcanzar mediante esta técnica es uno de los supuestos a dilucidar antes de iniciar la misma.

Conviene recordar también que desde el punto de vista psicopedagógico los métodos didácticos no deben ser aplicados de un modo inflexible y al pie de la letra. Sería un error pretender unificar los criterios de interpretación en un número reducido de normas. Por esta razón, las pautas que siguen a

¹⁰.- En el ámbito filosófico germánico destacan dos posturas al respecto: Por un lado la denominada "dialogico-pragmática" o socrática (Martens, Langebeck, Raupach-Strey), que acentúa la importancia del carácter coloquial y crítico del saber filosófico y la historicidad del mismo. Por otro, la "paidológica" (Rehfus, Conradas, Müller, Robbeck), que resalta la figura del profesor que "enseña a filosofar" a partir de la situación personal y vivencial del alumno, y del planteamiento y solución de los problemas que encierra el propio texto; es decir, esta postura trataría de compaginar la necesaria información con la formación del alumno. (Cfr. Grup Embolic, *¿Comentario de textos o comentario de textos filosóficos?*, en "Boletín Informativo de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto", IX, 259, octubre-noviembre, Madrid, 1988).

continuación son sólo meras orientaciones, avaladas por la propia experiencia docente, y han de adecuarse a la realidad de la clase y a la peculiaridad del texto.

La tarea de comentar es un proceso largo y lento, que exige tiempo, preparación intelectual y sobre todo práctica. Cuando un alumno se enfrenta por primera vez ante un texto filosófico a menudo se encuentra con la dificultad no sólo de decir algo sobre el texto, lo cual es comprensible, sino además de no entender lo que dice. Esto evidencia una serie de deficiencias sobre la lectura de los textos, la capacidad crítica y abstractiva, el dominio del lenguaje o de operaciones mentales básicas como el análisis y la síntesis, y en general, sobre ciertas técnicas de estudio que el profesor deberá reforzar y consolidar mediante la práctica de los comentarios.

Además de estas dificultades, otro de los defectos en que suele incurrir el alumno en sus primeros intentos de ejercitar esta práctica resulta de una falsa información de lo que se debe pretender en todo comentario. Es preciso pues, como ya hemos indicado, que el alumno sepa de antemano cuáles son los objetivos que se pretenden mediante esta técnica.

Por último, deberá evitar algunas de las deformaciones usuales al respecto. El comentario de texto no es un simple resumen mejor o peor hecho. Ni es un mero **pretexto** para hablar de todo salvo excepción de lo que el texto nos dice; ni una reiterada **repetición** de los tópicos comunes de la tradición hermenéutica. Tampoco es un **circunloquio** o rodeo de palabras que oscurecen y ofuscan el sentido de lo interpretado; ni una **paráfrasis** o conjuntos distintos de palabras que siempre dicen lo mismo. No es, por último, una simple **descripción** superficial del contenido de un texto o una **interpretación** subjetiva y apriorística que tienda a manipular y forzar el texto como apoyo de opiniones personales.

▪ ¿Cómo abordar el texto filosófico?

El carácter hermenéutico del texto filosófico hace que el lector pueda abordar el texto recreando el discurso como diálogo vivo y desde la subjetividad del sujeto que descifra. Este carácter abierto del comentario de texto posibilita el establecer en un primer momento una serie de pautas generales, avaladas ya por una sólida tradición al respecto, y con una función más didáctica que normativa. Las posibles líneas de actuación serían las siguientes: lectura, subrayado, esquema, resumen y título¹¹.

➤ La lectura

El texto filosófico es un objeto semántico cuyo sentido hay que desvelar de entre la variedad de significados posibles. La lectura implica precisamente la comprensión del pensamiento mediante el cauce de las palabras, de sus combinaciones y relaciones. Este es, sin embargo, el primer gran problema que se nos presenta a la hora de ejercitar al alumno en esta técnica. De entrada, no se puede leer todo, ni cualquier texto ni en cualquier orden, previamente ha de haber un plan de lectura atendiendo a razones cronológicas, mentales, psicológicas, etc., y subordinando la cantidad a la calidad. La lectura por un lado ha de ser atenta y consciente, comprensiva y reflexiva, es decir integral; ha de captar el significado y sentido de los términos que constituyen el texto. Por otro lado, cabe también una lectura más selectiva o fragmentada para recabar las informaciones más relevantes que conduzcan al núcleo fundamental del texto.

Como técnica de refuerzo de lo anterior se pueden utilizar las anotaciones durante la lectura o puntos de referencia para el estudio y repaso del texto. Tales anotaciones pueden efectuarse en los

¹¹.- Cfr. MIRA Y LÓPEZ, E., *Cómo estudiar y cómo aprender*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

MUÑOZ-CUENCA, *Técnicas de trabajo intelectual*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1982.

márgenes del escrito e incluso si es necesario en el encabezamiento o en el pie de página. El objetivo de esta técnica es ayudar a la realización del subrayado e incluso suplirlo si no hay tiempo, y a la vez servir de guía para la realización del esquema, resumen y síntesis. De este modo se obliga al lector a la reflexión constante, se orienta el proceso de asimilación y se facilita la retención. Sin embargo, no hay un modelo único de anotaciones, cada cual ha de crearse el suyo propio. Un ejemplo teórico podría ser:

-----	visión histórica del problema
-----	concepto clave
-----	error
-----	conclusiones
-----	etc.

➤ El subrayado

A través de esta técnica se intenta resaltar las ideas esenciales de un texto. Se han de subrayar las palabras más significativas con los conceptos principales del texto, las definiciones, clasificaciones, determinadas características, etc. El modo, no obstante, dependerá de cada sujeto; puede ser un subrayado horizontal o vertical según lo que interese resaltar más o menos, colores diferentes, trazos dobles o simples, grosor del trazo, etc. Con todo ello se intenta favorecer la posterior redacción de resúmenes y esquemas.

➤ El esquema

En nuestra civilización actual se ha impuesto la cultura de la imagen; de ahí la importancia del esquema frente al resumen, ya que este tiene un carácter más auditivo, mientras que el esquema ofrece una estructura sobre todo visual. En efecto, todo texto tiene una estructura, es decir, una disposición ordenada de las partes con respecto a aquello que se nos quiere comunicar. El esquema es pues el modo lógico en que están dispuestos y ordenados los elementos del texto según la intención del autor. La estructura del texto, puede ser deductiva, inductiva, lógico-formal, sintético-descriptiva, etc.

No existe un procedimiento único para la confección del esquema, dependerá también como en los casos anteriores de la personalidad del comentarista. Deberá ser realizado tras la lectura atenta y el posterior subrayado. Las diferentes ideas se recogerán en diversos apartados y con una enumeración sistemática en el orden de la estructura, de modo que se distingan los conceptos esenciales de los secundarios. Para ello se podrán utilizar también signos de realce como el subrayado, color, tamaño de letra, llaves, etc. En definitiva, el esquema deberá ser breve, claro y preciso.

➤ El resumen

Resumir no es volver a copiar el texto suprimiendo alguna frase, ni hacer glosa del mismo; tampoco es una enumeración o una simple colección de ideas. El resumen consiste en reducir a términos breves y precisos lo esencial del asunto; resumir es captar las ideas esenciales y exponerlas de forma breve y selectiva. Algunos autores diferencian entre la síntesis que expresa el contenido del texto con las palabras del lector y el resumen que lo expresa mediante las palabras del autor. Según esto la síntesis requiere una mayor condensación de las ideas.

El resumen deberá ser efectuado tras las anotaciones pertinentes de la lectura del texto y tras haber efectuado el subrayado y el esquema del mismo. El resumen debe ser por tanto conciso y comunicar claramente el contenido del texto que sintetiza, de modo que a través del mismo cualquier lector quede bien informado del problema, los diferentes aspectos y las conclusiones del texto.

La extensión del resumen variará, sin embargo, según el texto. No es necesario seguir un orden rígido de exposición; también pueden adoptarse otros criterios, como por ejemplo el de interés, de

lo más importante a lo menos importante, o criterios metodológicos, como de lo general a lo particular, de lo fundamental a lo explicativo, etc.

➤ **El título**

Poner un título exige una sólida capacidad de abstracción y síntesis para poder expresar en pocas palabras el núcleo fundamental de lo que el autor del texto pretende expresar. Ahora bien, no se trata de buscar expresión rara que produzca impacto en el lector. El título ha de ser claro y breve en la expresión y lo más ajustado al contenido textual. Por ejemplo, "La duda metódica en Descartes", "El concepto de causalidad en Hume", "Los juicios sintéticos 'a priori' en Kant", etc. De cualquier forma el texto admite un abanico de posibilidades en cuanto al título que lo puede encabezar, bien por el texto mismo o bien por la capacidad intelectual del comentarista. De ahí que las mejoras condiciones para elegir el título se den tras haber captado la estructura del texto y haber realizado el resumen del mismo.

• **¿Cómo interpretar el texto filosófico?**

El comentario de texto, como ya he señalado anteriormente, no debe ser un mero pretexto para realizar una exposición de carácter más o menos erudito sobre el pensamiento de un autor, ni la exposición de opiniones personales no fundamentadas. El comentario de texto es un ejercicio que presenta una mayor dificultad que el simple recitado de carácter memorístico de lo que se sabe (o se cree saber) sobre una lección del temario de la asignatura de Filosofía.

A través del comentario el alumno demuestra el conocimiento fluido, el dominio, que tiene del pensamiento del autor. Pero para realizar bien el comentario ese conocimiento no puede ser superficial; el alumno, debe haber penetrado en el núcleo teórico fundamental y haberlo asimilado realmente, haberlo integrado en el orden de su pensamiento y tenerlo dispuesto para ser utilizado como categoría explicativa de la realidad. Por supuesto, dentro de las limitaciones que impone el nivel de enseñanza.

Ese conocimiento permite al mismo tiempo realizar una aplicación práctica del mismo y su efectividad puede ser controlada. Esta práctica es una actividad creativa porque el comentario aparece como un problema que debe ser resuelto. No obstante, si bien se dispone de estrategias generales de resolución de problemas, no existen fórmulas específicas y universalmente válidas que, como en el caso de otras materias, permitan de forma inmediata su solución. En el comentario de textos filosóficos el alumno ha de utilizar todo el aparato conceptual del autor y por ende de toda la historia de la Filosofía que influya sobre ambos. El alumno debe re-crear o revitalizar el pensamiento del autor; pensar por él mismo, practicar la filosofía. Por ello se debe privilegiar el comentario como, en afortunada expresión de J. Ferrater Mora, un "modo de hacer filosofía".

Consecuentemente con lo dicho hasta ahora se podría proceder del siguiente modo.

- a) **Detectar la problemática del texto**, o sea el problema principal que en él se trata. Para ello se debería responder a la pregunta ¿Qué dice el texto? ¿De qué habla? Si el fragmento es una pregunta se ha de dar cuenta del contenido de la pregunta, acerca de qué se pregunta.
- b) **Delimitar el sentido exacto del problema** procediendo al análisis de los términos clave, propios del autor, que aparecen en el texto. Se debe precisar el significado con que se usa el término, por qué se usa, en qué se diferencia de conceptos similares en otros autores, cuáles son sus implicaciones, antecedentes, etc. En definitiva, hay que explicitar la dinámica del significado y los avatares de sus transformaciones en la historia del pensamiento.
- c) **Frecuentemente en un fragmento aparecen varios temas**, por ello se han de explicar los problemas secundarios conectados con el problema principal y señalar el tipo de relación lógica que hay entre ellos.

- d) Si el fragmento consiste en una argumentación completa, presenta claramente premisas y conclusiones (cosa que no ocurre a menudo), hay que desvelar la estructura lógica del texto, mostrando la validez del mismo a través del tipo de inferencia utilizado.

Al mismo tiempo se ha de descubrir o reconstruir a partir de lo ya dado las premisas ocultas, es decir, aquellos supuestos no mencionados directamente en el texto o aún en el propio pensamiento del autor, pero que sin embargo constituyen el fundamento último de todo su discurso siendo en consecuencia instrumentos privilegiados de interpretación.

El análisis, pues, debe ser radical, ir a las raíces del discurso, y revelar lo que el pensador no revela o no quiere o no sabe revelar. Igualmente hay que proceder con las implicaciones ocultas en el texto.

- e) Una vez detectados los problemas principal y secundario y su sentido preciso, se ha de describir cómo los resuelve el autor en el marco de su teoría específica; al mismo tiempo se ha de señalar si se trata de una auténtica solución definitiva, o si plantea nuevos problemas, de qué naturaleza, por qué precisamente propone tal solución, etc.
- f) A continuación, en el supuesto que existan implicaciones directas, sobre todo de un campo filosófico sobre otro, se establecerá la relación de ese campo teórico con el conjunto de la filosofía del autor.
- g) La actividad del pensamiento está condicionada también por su historia y por las características de la época en que se desarrolla. Por tanto es necesario establecer las relaciones de los problemas y sus respectivas soluciones con el ambiente filosófico de la época, así como con los sistemas anteriores y posteriores; cómo se articula el pensamiento filosófico, cómo nace y cómo es rebasado históricamente o, por el contrario, permanece.
- h) Por último procede explicar las conexiones de la filosofía con instancias externas a ella, tales como las condiciones sociales, políticas y económicas, y especialmente las relaciones con la ciencia y la religión.

▪ ¿Cómo valorar un texto filosófico?

El texto filosófico exige no solamente ser leído, comprendido e interpretado, sino que también admite y demanda ser valorado. En realidad, casi todo texto filosófico conlleva también explícita o implícitamente unos juicios de valor sobre la obra de otros autores (filosóficos o no) y no se limita únicamente a enunciar juicios descriptivos o fácticos sobre textos ajenos al autor.

Es bien conocido el ejemplo de Aristóteles en su Metafísica que dedica muchas de sus páginas a realizar comentarios críticos acerca de las teorías sobre la naturaleza, el hombre o los dioses hechas por los autores griegos que le precedieron. Pues bien, el lector moderno que relea y reinterpreta a los autores del pasado o del presente puede organizar sus comentarios en su aspecto valorativo en torno a dos tipos de valoración crítica: la endógena y la exógena.

- a) **La valoración crítica endógena o interna** se refiere a su interrelación con el resto de la obra del mismo autor; es decir, el alumno debería ser capaz de buscar el horizonte del problema filosófico planteado y resituarlo en el conjunto de la obra del autor para conocer las soluciones que él mismo intentó darle en otros momentos de su trayectoria filosófica.

Por ejemplo, Platón en su madurez filosófica expresada en diálogos como Banquete, Fedón, República, ofreció la teoría de los dos mundos como solución fundamental a todas sus preocupaciones filosóficas; sin embargo, la crítica interna nos

ayudaría a replantear el sentido de esa solución a la luz de la lectura de sus diálogos de vejez, tales como en el Sofista, o en el Parménides.

Este tipo de valoración interna permite así comprender sin dogmatismos, ni rigideces, la obra completa y la evolución del pensamiento del autor en cuestión.

- b) La valoración crítica exógena o externa consiste en la apertura del texto hacia el horizonte intelectual de la historia de la filosofía y del pensamiento en general. Este tipo de juicios de valor externos al autor exige al alumno una capacidad de replantear y reconducir el problema filosófico planteado desde otras perspectivas teóricas diferentes a las del autor en cuestión. Además exigen comparar la solución del problema filosófico con la de otros autores de otras épocas o de la misma.

La valoración externa permite también efectuar juicios de valor más personales y creativos sobre un texto determinado. El alumno puede reactualizar y reavivar el problema latente en todo texto filosófico desde su propia época, desde su particular lenguaje y desde el contexto socio-cultural que le rodea. Aquí radica precisamente el enorme interés que siempre suscitan los mejores textos de la historia del pensamiento filosófico y extrafilosófico: su perdurable poder de sugestión, su inherente actualidad, y su profunda y perenne contemporaneidad. Sin embargo, esto no debe suponer, que el alumno pueda o deba valorar el texto filosófico y a su autor desde posiciones meramente subjetivas, sean éstas emocionales o estéticas.

Finalmente, conviene situar correctamente al alumno para que comprenda lo que significa interpretar un texto y esto no se confunda con los instrumentos técnicos necesarios para su realización, aunque obviamente entre ellos se deba establecer una relación. En definitiva el comentario de texto filosófico debe ser un ejercicio crítico y riguroso, guiado por pautas metodológicas enmarcadas en un diálogo racional con el autor a través del "eco" de su propio texto. El proceso para lograrlo es complejo y difícil y requiere tiempo tanto por parte del alumno como del profesor.

NORMAS DE LA UNIVERSIDAD DE OXFORD PARA EL COMENTARIO DE TEXTOS FILOSOFICOS¹².

Primera parte

1. Análisis de los términos.

- Sinopsis histórica de los términos más importantes.
- Sentido que tienen en el autor que se comenta.
- Estilo del autor.
- Estudio de los términos nuevos que aparezcan en el texto.
- Valor del idioma en que está escrita la obra en orden a la clarificación de las ideas que se expresan.
- Análisis de los términos con vistas a situar cronológicamente la obra y a determinar la paternidad del autor.
- Traducción del texto a comentar y justificación de la misma.
- Resumen y explicación de las principales ideas contenidas en el texto.

2. Análisis del método.

- Clases de métodos utilizados históricamente en el tratamiento del tema en cuestión.
- Análisis del método empleado por el autor.
- Análisis del uso del mismo que el autor hace en el texto.
- Valor del método en orden al tratamiento del tema en cuestión.
- ¿Presupone el método lo que se va a demostrar?

3. Ubicación del texto.

- Relación del texto con el contexto.
- Relación del contexto con la obra.
- Relación de la obra con el pensamiento conjunto del autor.
- Etapa de la producción del autor a que pertenece la obra.
- Evolución del pensamiento del autor y posibles contradicciones inherentes a sus sistemas.
- Relación del autor con la época, escuela o línea filosófica en que pueda encuadrarsele.

Segunda parte

1. Idea o ideas fundamentales que se exponen en el texto.

- Estudio del problema que se plantea el autor.
- Historia del problema planteado y otras formulaciones del mismo.
- Originalidad del autor.
- Determinantes personales, sociales, económicas, políticas y religiosas que influyen en las ideas del autor.
- Importancia de las ideas expuestas en el texto en relación con el pensamiento general del autor.
- Influencia en el autor de las ideas provenientes de otros campos del saber, principalmente de la ciencia.

¹².- Estas normas están pensadas para estudiantes universitarios, no de enseñanza secundaria; evidentemente habrá que adecuarlas al nivel determinado si se quieren llevar a la práctica.

- Interpretaciones posteriores del texto.
- Influencia del autor dentro de su escuela.
- Influencia en la historia de la filosofía.

2. Estudio crítico.

- Crítica del problema planteado.
- Crítica al modo de plantearlo.
- Crítica a los supuestos en que se basa.
- Crítica al método empleado.
- Crítica al lenguaje en que se expresa.
- Crítica a las ideas.
- Crítica a las influencias ejercidas sobre las ideas.
- Crítica a las conclusiones.
- Crítica al pensamiento general del autor.
- Crítica a las interpretaciones históricas del texto, obra y autor.
- Crítica a la escuela o línea filosófica en la que puede encuadrarse el autor.

4. Conclusiones.

- Valor actual del problema planteado y de la solución propuesta.
- Valoración personal del problema.
- Valoración personal de las conclusiones del autor.
- Aportación personal al tratamiento y solución al problema planteado.
- Bibliografía del autor; ediciones y traducciones.
- Bibliografía sobre el autor.
- Bibliografía sobre la escuela o línea filosófica en que puede encuadrarse.
- Bibliografía sobre el problema que se plantea en el texto.
- Bibliografía sobre las principales soluciones que históricamente se han dado al problema.

▪ **Aplicaciones**

Como ya se ha señalado anteriormente, el objetivo didáctico del comentario de texto dependerá de la finalidad didáctica filosófica que se pretenda alcanzar. En función de esta deberá efectuarse también la selección del texto y el comentario al respecto.

Los textos pueden ser de muy diversa índole tanto en el fondo como en la forma; pueden ser largos o breves, sencillos o complejos, descriptivos o críticos, etc. En función del texto en cuestión dependerá también la aplicación didáctica de los mismos puede ser muy variada.

Textos sugerentes o modélicos por las cuestiones que plantean y cuyo comentario tiene un carácter informal o abierto. Deberán ser textos breves y sencillos que sirvan para introducir un tema determinado o suscitar la motivación o el interés del alumno por el mismo. El profesor puede acompañarlo de un cuestionario-guía que ayude a centrar al alumno en el tema de estudio.

Textos adecuados para el estudio de la Historia de la filosofía, autor, época o escuela filosófica, y que varían también en función de lo que se pretenda estudiar: contexto histórico, doctrinal, etc. Son textos que el profesor puede ofrecer al alumno de múltiples formas: lectura dialogada del texto, lectura de textos y autores antagónicos autor, textos de un mismo autor en diferentes momentos de su pensamiento, etc.

Textos temáticos, textos que el profesor debe seleccionar más minuciosamente para profundizar en un tema y que requieren un mayor rigor intelectual por parte del alumno. Se trata de captar los conceptos clave del autor y conectarlos con otros característicos de su pensamiento.

Textos para la evaluación de los alumnos, seleccionados por el profesor en función de lo que desea evaluar del alumno. El texto puede ir acompañado de alguna introducción, guiones para el comentario, cuestiones para resolver, etc. El alumno deberá realizar la actividad en función de las directrices marcadas por el propio profesor.

Textos de iniciación en la lectura de obras filosóficas. El profesor selecciona una obra determinada, a ser posible breve y sencilla, y a través de la misma pretende enseñar al alumno a leer filosofía. Las fórmulas también pueden ser múltiples: lectura y comentario en clase, escenificación de la obra, trabajo personal del libro en cuestión, etc.¹³

¹³.- Cfr. TEJEDOR CAMPOMANES, C., *Didáctica de la Filosofía*, Ed.SM, Madrid, 1984

Guía metodológica para la evaluación del comentario de texto

Puntuación 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Título
- Clasificación
- Resumen
- Estructura lógica
- Conceptos fundamentales
- Preguntas complementarias
- comprensión
- Enfoque personal
- Originalidad respecto
pauta de comentario
- Exposición
- Capacidad de síntesis
- Estilo
- Argumentación
- Terminología
- Asimilación de la
información
- conclusiones

Bibliografía

- AA.VV., *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Ed. Rialp, Madrid, 1991.
- CLOUGH, E., *Técnicas de estudio y examen*, Ed. Pirámide, Madrid, 1988.
- EQUIPO DIDACTICO EPSILON, *Filosofía C.O.U. Selectividad. Modelos de Comentario y análisis crítico*. Ed. De la Torre. Madrid.
- GIL VELASCO, A., *Las actividades en la clase de Filosofía*. "Revista de Bachillerato", n. 22. 1982.
- GADAMER, H., *Verdad y método*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1977.
- GIRARDI, G., *Insegnare filosofia o insegnare a filosofar*, en "Orientamenti Pedagogici", VII, pp.517-529, 1960.
- GRUP EMBOLIC, *¿Comentario de textos o comentario de textos filosóficos?*, en Boletín Informativo de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto, IX, 259, octubre-noviembre, Madrid, 1988.
- GUERRA MUEDRA, M.J., *Un sistema para hacer comentarios de textos, histórico-filosóficos*. "Revista de Bachillerato", núm. 22.1982.
- HERNANDEZ, G., *Análisis de textos de la selectividad*, Ed. Akal, 1990.
- IZUZQUIZA, I., *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Ed. Anaya, Madrid, 1982.
- LLEDO, E., *Lenguaje e interpretación filosófica*, "Homenaje a X.Zubiri, II. Madrid, 1970.
- MIGUEZ RODRIGUEZ, J., *La Historia de la Filosofía y los textos*. "Revista de Bachillerato", núm. 7. 1978.
- MIRA Y LOPEZ, E., *Cómo estudiar y cómo aprender*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
- MUÑOZ-CUENCA, *Técnicas de trabajo intelectual*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1982.
- SANTIUSTE, V.- GOMEZ VELASCO, F., *Didáctica de la Filosofía*, Ed. Narcea, Madrid, 1984.
- TEJEDOR CAMPOMANES, C., *Didáctica de la Filosofía*, Ed. SM, Madrid, 1984.
- TRIAS MERCANT, S., *Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos*. "Revista de Bachillerato", núm. 5. 1978.
- Las concepciones exegéticas de la Filosofía*. "Revista de Bachillerato", núm. 21. 1982.

LA EVALUACIÓN

1. Orientaciones para la evaluación
2. Evaluación del proceso de aprendizaje
 - 2.1. ¿Qué evaluar?
 - 2.2. Cuándo evaluar
 - 2.3. Cómo evaluar
3. Evaluación del proceso de enseñanza
 - 3.1. ¿Qué evaluar?
 - 3.2. Cuándo evaluar
 - 3.3. Cómo evaluar
4. Evaluación adaptaciones y promoción
5. Vocabulario de referencia
6. Bibliografía

LA EVALUACIÓN

1. Orientaciones para la evaluación

La evaluación es el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para determinar el grado de progreso alcanzado respecto de las intenciones educativas, para así ajustar su intervención pedagógica a las características y necesidades de los alumnos. Por ello, la evaluación es algo más que evaluar los aprendizajes de los alumnos. Es también evaluar el proceso de enseñanza como mediador entre el conocimiento y los alumnos, y es igualmente evaluar la adecuación M funcionamiento M centro educativo a los objetivos que se plantea.

¿Para qué evaluar?

La información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para tomar medidas de intervención pedagógica. Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje e impedir la acumulación de dificultades, para modificar el plan de actuación diseñado por el profesor según se vaya desarrollando, para adoptar medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para poder intervenir en la resolución de conflictos actitudinales, para orientar la actuación tutorial, etc.

Desde este punto de vista, la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, es decir, integrada en el quehacer diario del aula y del centro. No puede reducirse a una situación aislada en la que se realizan unas pruebas, sino que es preciso pararse a menudo a revisar lo que se está haciendo, a dialogar con los alumnos, a reflexionar sobre los desajustes que continuamente se producen. Es personalizada en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo peculiar, aportándole información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándares de rendimiento.

2. Evaluación del proceso de aprendizaje

2.1. ¿Qué evaluar?

La adopción de un planteamiento curricular abierto y flexible para la elaboración del currículo hace que la información que orienta la evaluación, así como las decisiones que se deben tomar a este respecto, aparezcan distribuidas en sus tres niveles de concreción.

En el primer nivel los referentes de evaluación se encuentran en los objetivos educativos, así como en los criterios de evaluación establecidos en el currículo. En el caso de los objetivos, al tratarse de capacidades muy generales, no son directa ni unívocamente evaluables, mientras que los criterios, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades, se convierten en un referente más preciso de evaluación.

Los criterios de evaluación responden a las capacidades básicas de cada una de las áreas en la etapa y referidas a aquellos contenidos específicos que se consideran especialmente importantes para su desarrollo. Son pues, indicadores sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar en un aspecto básico del área que le permita seguir progresando. Estos criterios cumplen funciones orientadoras, de evaluación formativa y sumativa y funciones homogeneizadoras. Son en efecto:

- Una **orientación** en la medida que ayudan para la elaboración de proyectos y programaciones al orientar sobre aspectos básicos que el alumno debe alcanzar.
- Un **instrumento de evaluación formativa**, ya que son puntos de referencia para seguir de cerca el trabajo realizado y reorientarlo si es preciso.
- Un **elemento de evaluación sumativa** al facilitar la comprobación de los resultados alcanzados y la valoración de su grado de consecución.
- Una referencia de **homologación** en el sistema educativo al garantizar a todos los alumnos y alumnas unas mismas experiencias educativas esenciales.

Una de las decisiones más importantes en el Proyecto curricular, como segundo nivel de concreción, es la de concretar los criterios de evaluación. Un primer aspecto de esta tarea es el adecuar desde las peculiaridades del contexto propio del centro los criterios de evaluación de etapa que aparecen en el Decreto Real de currículo y, un segundo, especificar los criterios para cada uno de los ciclos.

En relación al primer aspecto hay que tener en cuenta que los criterios de evaluación deben interpretarse de una manera flexible como pautas de evaluación de tipo general y que precisan ser adecuados a las características propias del alumnado con el que se trabaja.

En esta tarea se debe considerar que los criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir, de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje. Pueden suponer, por tanto, una ampliación de los mismos para incluir otros aprendizajes que tienen su origen en el análisis y valoración de cada contexto educativo particular.

El carácter no exhaustivo de los criterios de evaluación pone claramente de manifiesto que no deben interpretarse como la respuesta al qué enseñar. El qué enseñar se establece en los objetivos y contenidos aunque, evidentemente, será necesario prestar especial atención a los aprendizajes a los que se refieren los criterios.

Para que los criterios de evaluación puedan realmente cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado ha de distribuir secuencialmente los criterios de etapa, marcando los aprendizajes propios de cada ciclo a partir de la secuencia de objetivos y contenidos establecida. En la elaboración de los criterios de evaluación por ciclos se seleccionarán las capacidades y contenidos que se consideran especialmente importantes para incorporarse al ciclo siguiente.

Con el fin de facilitar esta tarea de elaboración de criterios de evaluación de cada área por ciclos, la segunda sección de cada uno de los documentos de área, extraída de la Resolución de 5 de marzo, de la Secretaría de Estado (B.O.E. 25-III-91), presenta con carácter orientativo una posible secuencia de criterios por ciclos.

En el marco de estas decisiones del Proyecto curricular será en el que se realicen las Programaciones de aula. En este tercer nivel de concreción, y para cada unidad didáctica se establecerán los objetivos didácticos en los que se indiquen las capacidades que específicamente se pretenden desarrollar para los contenidos que se trabajan en la unidad y se establecerá el grado de los aprendizajes. Llegar a saber el grado de progreso en estos objetivos didácticos exige que el profesor establezca unos indicadores observables de la unidad didáctica en particular. Si bien estos indicadores representan el referente más concreto y preciso de

evaluación, no deben confundirse con la tarea o situación de evaluación en la que se ponen a prueba.

2.2. Cuándo evaluar

En la evaluación como seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios: evaluación inicial, formativa y sumativa.

- La **evaluación inicial** permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir el tipo de ayuda más adecuado cuando se accede a una nueva fase de aprendizaje requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles con los esquemas de conocimiento incorporados, con qué actitud e interés se aborda, cuáles son las dificultades acumuladas, etc. Frente a la práctica frecuente de realizar pruebas escritas aisladas al inicio de una nueva fase, puede resultar más valioso una observación global más prolongada en la que participe todo el equipo docente y en la que la labor M tutor es esencial.
- Con la **evaluación formativa** se irá ajustando la ayuda pedagógica según la información se vaya produciendo. Este ajuste progresivo del proceso de enseñanza y aprendizaje requiere que éste sea observado sistemáticamente, de tal forma que permita detectar el momento en que se produce un obstáculo, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir.
- Por último, con la **evaluación sumativa** podemos saber si el grado de aprendizaje que, para cada alumno o alumna, habíamos señalado se ha obtenido o no y, en cualquier caso, cuál es el nivel de aprendizaje que se ha producido para tomarlo como punto de partida en una nueva intervención. La evaluación sumativa torna datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos otros obtenidos de forma más puntual. Este tipo de evaluación no debe confundirse con las decisiones de promoción que tienen lugar al finalizar el primer ciclo o en cada uno de los cursos del segundo ciclo. Estas decisiones son el resultado de un proceso que debe incorporar de forma integrada los tres aspectos mencionados de la evaluación.

2.3. Cómo evaluar

Para llevar a cabo el modelo de evaluación propuesto, es necesario prestar especial atención a la forma en que se realice la selección de información relevante para la misma, pues puede condicionar y desvirtuar todo el proceso. Si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo.

Obtener y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre la pertinencia de los **procedimientos e instrumentos de evaluación** que mejor se adecuan a las distintas capacidades y a los distintos tipos de contenido a evaluar.

Estos procedimientos deben cumplir algunos criterios tales como:

- Ser variados, de modo que permitan contrastar datos de evaluación referidos a los mismos aprendizajes o similares.
- Dar información concreta sobre lo que se pretende, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.

- Utilizar distintos códigos (verbales, sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales. etc.), de modo que se adecuen a las distintas aptitudes, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos sin que el código dificulte el contenido que se pretende evaluar.
 - Ser aplicables en situaciones habituales de la actividad escolar.
 - Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, comprobando así su funcionalidad.
 - Algunos, al menos, deben poder ser aplicados tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación o de coevaluación.
-
- Entre los procedimientos de recogida de información para la evaluación tiene especial importancia la **observación sistemática** del proceso aprendizaje a través del seguimiento directo de las actividades. Para que la observación sea sistemática es necesario precisar, en cada ocasión, lo que se pretende observar, los instrumentos adecuados y los periodos de tiempo para la recogida de información. Pueden ser útiles algunos instrumentos como las guías y fichas de observación, siempre que recojan de forma concreta los elementos observables y no sean excesivamente largas o prolijas.
 - El seguimiento y análisis de las **producciones de los alumnos**, individual o de grupo, a través de cuadernos de trabajo, presentaciones, entrevistas, trabajos monográficos, cuestionarios, etc., son algunas de las vías complementarias de obtener información de forma continua.
 - Los **diarios de clase** permiten recoger información sobre la actividad cotidiana. Su revisión periódica da información de la evolución de la dinámica del aula sobre todo en el ámbito de las relaciones e interacciones personales y de las dificultades y logros detectados en el desarrollo de determinados aprendizajes.
 - Los **anecdotarios** recogen los aspectos más llamativos de lo ocurrido en la actividad escolar y permiten detectar algunas situaciones que dan información útil sobre las reacciones de alumnos y profesores ante situaciones imprevistas.
 - Los **debates, presentaciones, asambleas, salidas, etc.** representan situaciones especialmente adecuadas para observar y obtener información sobre aspectos actitudinales, de integración y actuación social, de interrelación personal y afectivos.
 - Las **grabaciones en magnetófono o vídeo** son de gran utilidad para evaluar las actitudes que profesores y alumnos, manifiestan en el desarrollo cotidiano de la actividad escolar. La audición o visión posterior permite extraer informaciones difícilmente observables por otros métodos, cuyo tratamiento puede ser de utilidad para evaluar actitudes. y detectar el grado de desarrollo e interiorización adquiridos en este tipo de contenidos. También permite a los profesores revisar algunas actitudes que de forma no consciente se manifiestan en su actuación en el aula.
 - En general, **cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje** puede ofrecer información para la evaluación, siempre que previamente se haya decidido qué aspectos se pretenden evaluar. No obstante, a veces, puede ser necesaria la aplicación de **pruebas específicas**, orales o escritas, abiertas o cerradas, para la evaluación de determinados contenidos. En estas pruebas, además de responder a las características señaladas, debe cuidarse el que no se conviertan en situaciones de examen para el alumnado. Es importante recordar a propósito de este tipo de instrumentos que la evaluación ha de servir para recoger

información sobre aquello que ha aprendido el alumno y cómo lo ha hecho y no tanto para descubrir lo que el alumno no sabe.

Simultáneamente a este seguimiento, se deben trasladar las observaciones a los propios alumnos para que la evaluación cumpla su función formativa, de corrección o refuerzo, de modo inmediato.

Es muy importante en estas edades cuidar los mensajes que sobre el resultado de su actividad escolar se transmiten a los alumnos. Esta comunicación no es sólo sobre el resultado de las tareas que ha realizado, sino sobre el proceso que ha seguido. Hay que informar sobre los aspectos que suponen un avance respecto al propio punto de partida, procurando no establecer comparaciones con los logros de los demás compañeros, y también de cómo superar las dificultades que se detectan. Pero, sobre todo, debe transmitirse al alumno la concepción de que los resultados del aprendizaje pueden mejorar con el esfuerzo, que la relación cooperativa con los compañeros facilita el aprendizaje y que cualquier logro conseguido es importante. Este tipo de actuación debe ser general en todo el equipo docente y debe considerarse como un principio esencial de la práctica docente.

Es necesario que el alumno participe en todo este proceso a través de la **autoevaluación y la coevaluación**, en una etapa en la que se pretende impulsar la autonomía M alumnado y su implicación responsable, y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente. Así, algunos de los *objetivos generales* establecidos para la etapa en el currículo oficial exigen una práctica coherente en el desarrollo de la vida escolar; son, especialmente, los referidos a actitudes. El alumno, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, debe ser capaz de: "... elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activo y adulta", "... valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en su medio físico y social... ". Desarrollar estas capacidades requiere de una experiencia educativa en la que se den oportunidades de ejercitarlas en temas tan importantes como 1: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando diferentes cuestiones, con distintos procedimientos y en situaciones variadas.

Una práctica especialmente valiosa es la de exponer y, si se ve necesario, discutir con los alumnos y alumnas los objetivos que se pretenden alcanzar. Esto les permite entender en todo momento las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece sin duda su participación y responsabilidad en el mismo. La autoevaluación de trabajos individuales o actitudes personales determinadas, y la coevaluación de trabajos en grupo, debates, exposiciones, etc., pueden constituir procedimientos habituales de participación y actuación responsable M alumnado en su propia formación. También puede resultar conveniente su participación activa en sesiones conjuntas de evaluación con el profesorado.

3. Evaluación del proceso de enseñanza

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como orientador y animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios y tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación aplicados, etc.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos materiales y humanos, de formación, infraestructura, etc., y racionalizar tanto el uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se revela como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros, que son elementos muy significativos en el funcionamiento de un centro educativo.

Es preciso, por tanto, concretar dentro del Proyecto curricular los procedimientos, instrumentos y situaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación. En el proceso deben participar todos los profesores, con una especial responsabilidad del equipo directivo. También puede ser aconsejable incorporar a los alumnos en aquellos aspectos para los que puedan tener elementos de juicio. Asimismo, la participación de los asesores de formación de los Centros de Profesores o del Servicio de Inspección Técnica de Educación, según los casos, puede resultar también fundamental como referente externo de evaluación.

3.1. Qué evaluar

Más en concreto, el qué evaluar de la intervención educativa debe centrarse en los distintos ámbitos en los que tiene lugar la intervención educativa:

- a) **La práctica docente en el aula, a través de:**
 - El diseño y desarrollo de las unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos concretos de alumnos.
 - El ambiente de aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios, agrupamientos.
 - La actuación personal de atención tanto al gran grupo como aquellos alumnos y alumnas que requieran de un trato más individualizado.
 - La coordinación con los profesores que intervienen con el mismo grupo de alumnos a través del profesor tutor--- así como la comunicación con los padres.
- b) **El ciclo o curso, respecto a factores de coordinación de los profesores implicados en cada caso:**
 - Los datos del proceso de evaluación global de los alumnos como indicador de la bondad de las decisiones tomadas.
 - La validez de los criterios de evaluación y promoción utilizados.
 - La adecuación de los apoyos personales y materiales utilizados.
 - La eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos.
- c) **En la etapa, respecto a la adecuación de las decisiones del Proyecto curricular:**
 - Los elementos del Proyecto curricular a partir del análisis y valoración de las programaciones y de los datos de la evaluación global de los alumnos.

- La coordinación interciclos y la coherencia vertical de las decisiones de secuencia y de criterios de evaluación de las áreas.
- Las medidas de atención a la diversidad adoptadas.
- Las relaciones entre los restantes departamentos y el de orientación.

d) En el centro,

- La coherencia entre los Proyectos curriculares de cada etapa así como con el Proyecto educativo.
- La funcionalidad de las decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.
- El funcionamiento de los órganos colegiados,
- Las relaciones con los padres y con el entorno social.
- Los servicios de apoyo al centro (equipos psicopedagógicos, asesores de formación, Servicio de Inspección...).

3.2. Cómo evaluar

En, relación a *cómo evaluar el proceso de enseñanza*, y con independencia de los instrumentos que la Administración pueda establecer, existen algunos procedimientos y situaciones especialmente valiosos:

- El **contraste de experiencias** con otros compañeros del equipo docente o de otros centros. El trabajo de grupo o los encuentros de profesores (cursos, jornadas, etc.) son oportunidades de reflexión sobre la propia práctica para mejorarla, aportando las experiencias personales y de grupo más consolidadas. Esta reflexión permite asimismo evaluar los propios progresos en las metas profesionales de cada profesor y los que se han producido en el equipo docente en relación con los objetivos propuestos en el Proyecto curricular.
- Los **cuestionarios** contestados -por los propios profesores, por los alumnos y por los padres sobre asuntos que afecten a la marcha general del centro.
- La incorporación de un **observador externo** en el aula o en el centro, siempre que sea aceptado por el grupo o la persona observada y los datos obtenidos sean contrastados y negociados. Asimismo, la grabación en magnetofón o vídeo de sesiones de trabajo de aula o de grupo de profesores y su análisis posterior.
- La **evaluación del Proyecto curricular** por parte de los Servicios de Inspección de la Administración puede aportar al equipo de profesores información sobre la adecuación del proyecto con el currículo establecido, así como las orientaciones y a~ oportunas para llevarlo a cabo. Esta evaluación debe garantizar un seguimiento continuo del Proyecto a lo largo del curso que permita detectar las necesidades durante el proceso de desarrollo y tomar las decisiones oportunas para reconducirlo en caso necesario y facilitar los apoyos precisos.

3.3. Cuándo evaluar

Respecto al cuándo evaluar, la evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes elementos del proceso y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger la información que sirve de base para la evaluación.

La evaluación inicial al comienzo de curso para situar tanto el punto de partida del grupo aula (datos de evaluación inicial de los alumnos, recursos materiales y condiciones de aula, etc.), como la del equipo docente (composición, estabilidad, momento de desarrollo del proyecto curricular, etc.), así como los recursos materiales y humanos de que dispone el centro.

La toma de datos para la evaluación del desarrollo del proceso tiene algunos momentos especialmente importantes tales como la finalización de cada unidad didáctica para tomar decisiones sobre posibles cambios en la propia unidad o siguientes.

Al final del ciclo o curso, los datos tomados durante el desarrollo de la programación permitirán evaluar y tomar decisiones de modificación de las programaciones.

El período de revisión del Proyecto curricular en sus grandes líneas será, como mínimo, de un ciclo, haciendo constar los cambios derivados de la evaluación en la Programación anual del centro. No obstante, algunas de las decisiones del Proyecto, como la secuencia de objetivos y contenidos, no se podrán cambiar en sus grandes líneas para un grupo concreto de alumnos a lo largo de la etapa. Los cambios aconsejados por una evaluación ponderada se deben hacer para el siguiente grupo de alumnos que comienza el ciclo.

Respecto del Proyecto educativo, su evaluación anual debe tener en cuenta que, en aras de la configuración de una línea educativa coherente del centro y dado que los procesos educativos necesitan largos períodos de tiempo para consolidarse, los cambios deben realizarse con prudencia y estar muy justificados. Sería deseable que estas revisiones se hicieran en períodos de tiempo lo más amplios posibles y las decisiones de cambios importantes afectaran a los alumnos que comienzan la etapa.

4. Evaluación, adaptaciones y promoción

La presencia de varios profesores trabajando con un mismo grupo de alumnos confiere gran importancia al desarrollo de las sesiones de evaluación. En ellas los profesores, coordinados por el profesor tutor, aportarán la información que previamente hayan elaborado, confrontándose los distintos puntos de vista. Se valorará el progreso del alumno en relación con el punto de partida, lo cual supone, entre otras cosas, haber realizado una adecuada evaluación inicial y, sobre todo, tener en cuenta cómo ha evolucionado el alumno, procurando no establecer comparaciones con los logros de sus compañeros. Se analizará la dinámica del grupo y su rendimiento global. Se tomarán decisiones en cuanto a la orientación al alumno y a la familia, la información al grupo de alumnos y el reajuste de la programación realizada por el equipo de profesores.

El carácter de evaluación integradora adquiere todo su sentido en aquellas situaciones en las que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo en las distintas áreas. En estos casos, la evaluación toma como referente el avance global que se haya alcanzado, a juicio del equipo, respecto de las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento las enseñanzas del ciclo o curso siguiente.

Dentro del proceso de evaluación, cuando la información obtenida del progreso de un alumno no responda a los objetivos programados, se deben tomar las oportunas medidas encaminadas a alcanzar

esos objetivos. Entre estas medidas están la decisión de promoción al ciclo o curso siguiente o de permanencia. Esta última decisión sólo podrá adoptarse una vez al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo. Excepcionalmente, el equipo educativo, asesorado por el Departamento de Orientación, cuando estime que existen posibilidades de obtener la titulación, podrá adoptar esta decisión una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, oídos el alumno y sus padres, con el acompañamiento de las oportunas medidas educativas complementarias.

No obstante, es importante recordar que la permanencia en un mismo curso por sí misma no suele ser la medida más eficaz para superar las dificultades de aprendizaje. La solución "más de lo mismo" a alumnos en los que se ha puesto de manifiesto que el proceso de enseñanza no ha estado ajustado a sus necesidades, raramente da buenos resultados ya que, en la mayoría de los casos, no se trata de un problema de más tiempo exclusivamente, sino de más ayuda o de otro tipo de ayuda.

Por todo ello, cualquier decisión relativa a la permanencia de un alumno durante más tiempo en el ciclo o curso, deberá ir acompañada de la planificación de las adaptaciones y medidas de refuerzo educativo que sean necesarias para situar al alumno en las mejores condiciones de progreso. Evidentemente, para adoptar este tipo de soluciones es fundamental la participación del Departamento de Orientación y de los profesores de apoyo. Estas adaptaciones podrían permitir, en algunas ocasiones, que el alumno pasara al ciclo o curso siguiente aunque con una atención más individualizada que la del resto de compañeros.

Los alumnos que al término de la etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de *Graduado en Educación Secundario*, que facultará para el acceso tanto al Bachillerato como a la Formación Profesional específica de grado medio. En cualquier caso, todos los alumnos recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Aquellos alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria el título que acredite el logro de los objetivos de esta etapa, podrán obtenerlo mediante los mismos mecanismos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él.

Para los alumnos que habiendo cumplido al menos los dieciséis años no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa están previstos *programas* específicos de *garantía social*, que tienen como objetivo conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional que les permita incorporarse a la vida activa, o proseguir sus estudios en la formación profesional específica de grado medio a través de una prueba en la que demuestren tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

VOCABULARIO DE REFERENCIA.

Evaluación educativa

Es la evaluación que trata de constatar los cambios que se han producido en el alumno, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los programas y planes de estudio y, en general, todos los demás factores que pueden incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan reconducir -si fuera necesario- el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretenden.

Otra posible definición, la evaluación educativa es la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos.

La auténtica evaluación educativa ha de ser siempre una **evaluación formativa**.

Evaluación formativa u orientadora

Es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Esta evaluación no se refiere únicamente al resultado de los aprendizajes, sino a todos los componentes que intervienen en el proceso: actividades, recursos, metodología, actuación del profesor, funcionamiento de la interacción educativa, incidencia de los medios, etc.

Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- Es **procesual**. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje.
- Es **integral**. Abarca todos los elementos que intervienen en la actuación educativa.
- Es **sistemática**. Se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores. Es, por lo tanto, **continua**.
- Es **estructurante**. Permite ir ajustando las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno.
- Es **progresiva**. Tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzados por el alumno.
- Es **innovadora**. Constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca la toma de nuevas decisiones.
- Es **científica**. Analiza todos los elementos del proceso como partes de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquel.

Evaluación criterial

Es uno de los rasgos fundamentales de la evaluación "formativa", y consiste en que toda evaluación debe responder a criterios preestablecidos para orientar el proceso del alumno en función de sus capacidades y de sus intereses, y en relación a los objetivos que se pretenden.

Una evaluación criterial necesariamente tiene que ser **personal**, ya que obliga a referirse al alumno en su desarrollo en su experiencia y en su relación con el entorno.

Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastado con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su nivel.

Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individualidades suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, sobre sus posibilidades, y respecto de lo que puede llegar a hacer con arreglo a dichas posibilidades.

Evaluación continua

Es otro rasgo básico de la evaluación *formativa*. Un proceso no puede evaluarse en momentos aislados, sino en su propio desarrollo.

Si la evaluación *formativa* es *sistemática*, porque se produce en la propia actuación docente, necesariamente tiene que ser *continua*.

Si la evaluación *formativa* es *criterial, personal y global*, necesariamente tiene que ser *continua*, ya que lo que trata de evaluar en el alumno es su evolución.

La evaluación *continua* empieza al comienzo del propio proceso educativo (*evaluación inicial*), acompaña al proceso a lo largo de todo su desarrollo y valora, finalmente, el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos (*evaluación final y sumativa*).

Evaluación inicial o diagnóstica

Es la evaluación que se realiza al comienzo del proceso educativo. Pretende conocer al alumno (sus conocimientos previos, actitudes y capacidades), con el fin de obtener una información sobre su situación actual al iniciar el proceso, y para adecuar, estratégicamente, ese proceso a sus posibilidades reales.

Evaluación final

Es la evaluación que se realiza al final del proceso, y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y se debería mejorar en el futuro.

A esta evaluación, que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto de los objetivos propuestos en el proceso educativo, suele llamársela *evaluación sumativa*. De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, por lo tanto, esta evaluación constituye, además, la evaluación inicial del proceso abierto.

No se puede identificar *evaluación final* con *evaluación sumativa*. La *evaluación sumativa* sólo recoge los resultados alcanzados, mientras que la *final* constata, además, cómo se ha realizado todo el proceso, y sirve, por lo tanto, para tomar decisiones con vistas al futuro.

Autoevaluación.

Es la evaluación que realizan, o deben realizar, los dos protagonistas básicos del proceso educativo (profesor y alumno) sobre su propia actuación.

Autoevaluarse es:

- Tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla.
- Nutrir la motivación y asumir la autonomía dentro del proceso educativo.

Sólo si hay verdadera autoevaluación el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza sus objetivos, ya que nadie llega a ninguna meta hasta que no es consciente de haberla alcanzado, lo cual le permite decidir si es correcto seguir allí o si debe cambiar de lugar o de camino.

Evaluación externa

Es la evaluación que se realiza desde fuera del ámbito escolar y que pretende ofrecer, a los componentes del Sistema Educativo, otro punto de vista que añadir a la "evaluación interna" que ellos realizan.

La evaluación externa debe ser un elemento de contraste que enriquezca el proceso educativo, y debe tener una dimensión propedéutica y nunca inquisitorial.

Es lógico que esta evaluación la realice la Administración Educativa, como representante de la sociedad, a la que tendrá que dar cuenta de la calidad del Sistema Educativo.

Evaluación propedéutica

Es la evaluación de carácter administrativo que siempre hay que realizar dentro de un sistema educativo, dado el carácter social que, en nuestro contexto, tiene la institución escolar.

Su finalidad es proporcionar a los alumnos referencias en las que se reflejen las metas que han conseguido en su paso por la escuela.

Es una evaluación necesaria, pero que en ningún momento deberá entrar en contradicción con el planteamiento de la evaluación *formativa*, que es la auténtica evaluación educativa.

Concretamente, en el Diseño Curricular Base, a este respecto, se nos ofrecen las siguientes líneas directrices:

Al finalizar el último ciclo de Educación Primaria, todos los alumnos obtendrán un certificado de estudios primarios, que dará acceso a la Enseñanza Secundaria. Este certificado debe acompañarse de una valoración precisa y completa de hasta qué punto ha alcanzado el alumno los objetivos del nivel primario, así como de las orientaciones que sean precisas para facilitar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria, y ayudar al trabajo de los profesores de este nivel.

Esta valoración, que tiene un función orientadora, no puede limitarse a un conjunto de calificaciones, sino que implica una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas más fundamentales. Dado el carácter obligatorio de esta etapa, no se hace necesaria una titulación de Primaria y se considera suficiente la certificación de la finalización de ésta para garantizar el paso al nivel siguiente.

Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos de esta etapa obtendrán un título que les permitirá el acceso al Bachillerato y a los módulos de nivel 2 de Educación Técnico-Profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia definirá mecanismos específicos para que los alumnos que no alcancen, al final de su escolaridad obligatoria (que puede prologarse como máximo hasta los 18 años, si se producen dos repeticiones), el título que acredite el logro de los objetivos de este nivel, puedan lograrlo mediante los mismos procedimientos que permitirán a los adultos, en general, tener acceso a él. En este mismo sentido, se articularán programas de Garantía Social, que tienen el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C. Y otros. *Principios comunes para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Comisión de las comunidades Europeas. EUROTECNET. 1992
- ANGUERA, M.T., *Metodología de la observación en las ciencias Humanas*. Madrid, Ed. Cátedra, 1985.
- Manual de prácticas de observación*. México, Ed. Trillas, 1983.
- Observació a l'Escola*. Barcelona, Ed. Graó, 1988.
- BARDIN, L., *Análisis de contenido*, Madrid, Ed. Akal, 1986.
- BERNARDO CARRASCO, L., *Cómo evaluar el aprendizaje*. Temas monográficos de Educación. Madrid, Ed. Anaya/2, 1985.
- BOLÍVAR, S., FONS, M. *Avaluació de la composició infantil*. Barcelona, Ed. Barcanova, 1984.
- BLOOM, B., MASTINGS, J. y MADAUS, G., *Evaluación del aprendizaje*. Tema I. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- CABRERA, F.A. Y ESPIN, J.V., *Medición y evaluación educativa*. Barcelona, Ed. PPU, 1986.
- CHADWICK, C.B., RIVERA, N., *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, Ed. Paidós, 1991.
- EVERTON, C.M. GREEN, J.L., *La observación como indagación y método*. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1989.
- GARCÍA RAMOS, J.M., *Bases pedagógicas de la evaluación*. Guía práctica para profesores. Madrid. Ed. Síntesis, 1989.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, *L'avaluació al primer cicle d'ensenyament secundari*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- GONZÁLEZ, R., LATORRE, A., *El mestre investigador. La investigació al aula*. Barcelona, Ed. Graó, 1987.
- GONZÁLEZ, I., GUIMERÁ, C., QUINQUER, D., *Evaluación: clave de la Reforma*. Cuadernos de Pedagogía, n. 178, Febrero, 1990, pp.28-30.
- HOPKINS, D., *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, Ed. PPU, 1989.
- MARTÍNEZ, J., SAUNAS, D., *Programación y evaluación de la enseñanza, problemas y sugerencias didácticas*. Valencia, Mestral Libros, 1988.
- RODRÍGUEZ, J.A. *Criterios de evaluación. Documento 13. Documentos para la reforma*. Madrid. Alhambra Longman. 1992.
- ROSALES, C., *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Ed. Narcea, 1990.
- RUÉ, J., *Què és avaluar?*, *Bulletí dels Mestres*, n.212, Barcelona, 1987.
- SAMPASCUAL MAILAS, C., *Las pruebas objetivas*. Temas monográficos de Educación. Madrid, Ed. Anaya/2.
- STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A.J., *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/MEC, 1987.
- TENBRINK, T., *Evaluación, guía práctica para profesores*. Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- THYNE J.M., *Principios y técnicas de examen*. Ed. Anaya, Madrid 1978.

ANEX. L'ÈTICA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. CRÈDITS.

ANEX 1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
(BOE núm. 5 Viernes 5 enero 2007)

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La Educación para la ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales. La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. Por otra parte, la Constitución española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta materia. La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

Ahora bien, estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios.

En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la

participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

La Educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos trata aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos.

El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado.

Finalmente se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques.

En el bloque 1 figuran los contenidos comunes, que están encaminados a desarrollar aquellas habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y con la participación. El entrenamiento en el diálogo y el debate y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural al mismo tiempo que fomentan una valoración crítica con las desigualdades, constituyen una de las aportaciones fundamentales de la nueva materia y contribuyen, de forma específica, a la adquisición de algunas competencias básicas.

El bloque 2, Relaciones interpersonales y participación, trata aspectos relativos a las relaciones humanas desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Asimismo, se abordan aspectos relativos a la participación y representación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales encaminadas a lograr una sociedad justa y solidaria.

El bloque 3, Deberes y derechos ciudadanos profundiza en un contenido ya trabajado en el tercer ciclo de primaria. Además del conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales, propone la reflexión en el sentido de dichos principios, en la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos y en la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales cuando esas situaciones de violación de los derechos humanos se producen.

El bloque 4, Las sociedades democráticas del siglo XXI, incluye contenidos relativos a la diversidad social y al funcionamiento de los estados democráticos centrándose particularmente en el modelo político español.

Se analiza el papel de los distintos servicios públicos administradores del bien común, atendiendo tanto a la responsabilidad de las administraciones en su prestación y mejora, como a los deberes y compromisos de los ciudadanos en su mantenimiento.

El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

En cuanto a la Educación Ético-cívica de cuarto curso, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias, con especial hincapié en el rechazo a la violencia en las relaciones humanas, y en particular a la violencia de género, y la aceptación del principio del respeto a la dignidad de toda persona como elemento básico que posibilita la convivencia.

El estudio de los Derechos Humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Esto permite igualmente profundizar en el sentido de la democracia y en el fundamento y funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en los principales valores presentes en la Constitución.

Desde este nuevo punto de vista ético es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz.

Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y factores responsables de la discriminación de las mujeres, su valoración desde los principios de la dignidad de la persona y la igualdad en libertad, considerando igualmente las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres.

Al igual que en cursos anteriores, se plantean contenidos comunes a todos los temas enfocados a la adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar, reconocer los propios sentimientos o saber evaluar críticamente las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación. Igualmente, se contemplan contenidos enfocados al desarrollo de actitudes básicas para la convivencia, como la tolerancia, la actitud de diálogo y negociación, la actitud a favor de la paz o la solidaridad.

La Educación ético-cívica de cuarto curso se organiza en seis bloques, que incluyen en el primero de ellos los contenidos comunes señalados.

El bloque 2, Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional, se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.

En el bloque 3, Teorías éticas, los derechos humanos, se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el referente ético universal que representan las diferentes formulaciones de los derechos humanos.

El bloque 4, Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales, aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político democrático planteándolo en un nivel de universalidad y de abstracción racional superior al de los cursos anteriores, posible por la mayor madurez del alumnado de esta edad.

El bloque 5, Problemas sociales del mundo actual, incluye la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc., todo ello desde la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación.

El bloque 6, La igualdad entre hombres y mujeres, vuelve al estudio de contenidos ya tratados en cursos anteriores (la igualdad de hombres y mujeres en la familia y el mundo laboral, la lucha por los derechos de las mujeres, etc.); en este curso se opta por incluir un bloque con entidad propia que haga posible la reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de la discriminación de las mujeres así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana pero, además, contribuyen a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticas y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto. En esta etapa, se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.

Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común.

Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.

La Educación para la ciudadanía contribuye al desarrollo de la competencia de aprender a aprender fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Asimismo, el estímulo de las habilidades sociales, el

impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas.

El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y el uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

Objetivos

Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación Ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.
12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

CURSOS PRIMERO A TERCERO

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

- El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.
- Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta.
- Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.

- Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.
- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Criterios de evaluación

1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.
Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.
2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.
Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo.
3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.
Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones tanto de forma oral como escrita.
4. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.
Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres.
5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobiernos municipales, autonómicos y estatales.

Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.

El objetivo de este criterio es comprobar que se reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora. Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.

8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.

Con este criterio se trata de valorar si el alumno conoce el papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.

9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

CUARTO CURSO

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

- Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.
- Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
- Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional.

- Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.
- Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.
- Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.

- Las teorías éticas.
- Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos.
- Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.
- Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

- Democracia y participación ciudadana.
- Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia.
- Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.

- Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.
- La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.
- Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.
- Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

- Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.
- Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.
- Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Criterios de evaluación

1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.
Con este criterio se intenta comprobar que cada alumno y alumna asume y controla sus propios sentimientos, se pone en el lugar de los otros y utiliza el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en sus relaciones interpersonales, que razona sus elecciones y que es responsable de sus actos.
2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.
Con este criterio se pretende evaluar si se identifican los distintos elementos de la dimensión moral de las personas y del comportamiento humano y de los dilemas morales que se plantean en el mundo actual.
3. Identificar y expresar las principales teorías éticas. Mediante este criterio se intenta evaluar en el alumnado el grado de conocimiento de conceptos claves de algunas de las teorías éticas que más han influido en la conquista de los derechos y libertades en Occidente.
4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos.
A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de los conceptos claves de los Derechos humanos y su valoración crítica del esfuerzo que ello ha supuesto en la historia de la Humanidad. Se trata asimismo de valorar si el alumnado entiende los derechos humanos como una conquista histórica inacabada y manifiesta una exigencia activa de su cumplimiento.
5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.
Mediante este criterio se trata de comprobar si se comprende el pluralismo político y moral, a la vez que se aprecia el necesario respeto a la dignidad de cada persona por encima de las diferencias individuales y culturales que tienen su origen en la historia de las colectividades y de los individuos.
6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.
Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos claves del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista éticopolítica de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública.
7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.
Se trata de comprobar si se identifican y se comprenden algunas de las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual (reparto desigual de la riqueza, explotación infantil, emigraciones forzadas, etc.), utilizando con rigor y de forma crítica la información obtenida de los distintos medios de comunicación; si se reconoce la actuación de organismos e instituciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas y se manifiestan actitudes de tolerancia y solidaridad al plantear soluciones.
8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si valora la cultura de la paz en la convivencia diaria y si reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas.

Este criterio pretende conocer si los alumnos y alumnas reconocen la igualdad y la dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones, así como los momentos históricos más relevantes en la conquista de los derechos políticos de las mujeres y la igualdad en el ámbito familiar y laboral, a la vez que mide si saben identificar y localizar las situaciones de discriminación de todo tipo que subsisten en las sociedades actuales y rechazan activamente la violencia contra las mujeres u otros colectivos.

10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.

Mediante este criterio se pretende evaluar el uso adecuado de la argumentación sobre dilemas y conflictos morales y el grado de conocimiento y de respeto a las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social. Por otra parte, se pretende conocer la manera y el grado en que el alumnado participa y coopera activamente en el trabajo de grupo y si colabora con el profesorado y los compañeros y compañeras en las actividades del centro educativo y en otros ámbitos externos.

**ANEX 2. EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT
PERSONAL I LA CIUTADANIA**
(Decret 143/2007 DOGC núm. 4915)

EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA

Educar per al desenvolupament personal i la ciutadania és promoure el desenvolupament de ciutadans i ciutadanes responsables i democràtics i possibilitar la transformació personal i l'adquisició de competències i habilitats necessàries que contribueixin a l'assoliment d'una societat més lliure, justa i equitativa.

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania ha de promoure l'adquisició d'uns valors humanitzadors, que no excloguin cap persona ni cap col·lectiu, ajudant els nois i les noies a manifestar una actitud d'empatia i de confiança justificada envers els altres. Així mateix, ha de contribuir a desenvolupar valors i elements d'identitat personal i de pertinença, i ha de promoure l'autocrítica, l'actitud oberta i flexible i el compromís per contribuir a la millora de la societat. En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de convivència per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tothom, respectant les diferents identitats.

Des d'aquesta perspectiva, s'opta pel nom d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, entenent que no es redueix només a les matèries prescrites en dos dels cursos de l'educació secundària obligatòria. En tant que educació en valors, ha de ser present en la vida del centre, impregnant el seu Projecte educatiu, contemplant el treball des de totes les matèries curriculars, des de les activitats que tenen lloc dins i fora del centre i, molt especialment, des de la tutoria, entesa com a espai comú. En conseqüència, el Pla d'acció tutorial haurà d'explicitar-ne també els continguts comuns.

Els objectius i continguts aporten elements que contribueixen a desenvolupar competències per interpretar adequadament la realitat i a incorporar positivament la pluralitat familiar, sexual, cultural, lingüística, nacional, religiosa i política de tota la societat, segons la Declaració dels Drets Humans i les recomanacions i declaracions d'altres organismes internacionals democràtics.

Els objectius, que abracen tota l'etapa de l'educació secundària, són: aprendre a ser i actuar de forma autònoma, aprendre a conviure i aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global.

"Aprendre a ser i actuar de forma autònoma" comporta educar per a viure en la llibertat responsable, l'autoestima, l'autoregulació, el discerniment i la presa de decisions autònoma i conscient. Ajudar l'alumnat a mirar-se a si mateix, incrementant l'autodomini i el benestar propi, afavoreix el seu creixement com a persones i com a ciutadans o ciutadanes. Gestionar i expressar els propis sentiments i emocions l'ajuda també a reconèixer l'alteritat, tot desenvolupant habilitats comunicatives i comportaments empàtics i solidaris.

"Aprendre a conviure" fa referència a les relacions humanes des del respecte per la dignitat personal i la igualtat de drets. Comporta desenvolupar els valors fonamentals de la convivència, la responsabilitat cívica, la justícia i l'equitat,

Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania prestant especial atenció a la de gènere. Promou igualment la participació democràtica en el centre escolar, usant el diàleg i la mediació per abordar els conflictes i identificant i rebutjant els comportaments i actituds discriminatòries envers persones i col·lectius. Suposa també superar estereotips i prejudicis per mitjà d'una aproximació respectuosa a la diversitat personal i cultural, defugint un relativisme acrític.

"Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global" adquireix a l'educació secundària una dimensió més gran, tot aprofundint en continguts ja tractats en el cicle superior de l'educació primària. Es pretén no només el coneixement sinó també la reflexió sobre els drets i deures cívics com a referències ètiques de conducta, així com la seva assumpció i defensa. Implica també el conreu d'habilitats que permetin participar activament en la vida cívica, assumint els valors democràtics i coneixent els fonaments i organització de l'estat democràtic i les formes de participació ciutadana. Suposa, en definitiva, analitzar les transformacions i

desequilibris existents en el món actual, valorant críticament les causes que provoquen les desigualtats i adquirint el compromís individual i col·lectiu per fer un món més just i equitatiu.

Al costat d'aquests objectius genèrics per tota l'etapa de l'educació secundària obligatòria, s'expliciten uns continguts més específics per als cursos tercer i quart, per les matèries d'educació per a la ciutadania i drets humans i educació ètico-cívica, respectivament. El desenvolupament d'aquests continguts ha de servir, també, per fomentar, reconèixer i valorar les bones pràctiques i les iniciatives del professorat i l'alumnat que tendeixen a augmentar el bon clima escolar, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica dins l'organització del centre i de l'aula. Ha d'ajudar, en definitiva, l'alumnat a l'anàlisi, la reflexió i la comprensió de la realitat que l'envolta, per descobrir la pluralitat d'interpretacions i la complexitat d'interessos que subjau en cada posicionament i per saber que la desconfiança i la inseguretat porta al rebuig i als prejudicis, i ser conscient que sovint allò que es veu depèn més de la pròpia percepció que del fet observat.

Competències pròpies

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques però, de manera especial i directa, de les centrades en conviure i habitar el món (competència social i ciutadana i competència en el coneixement i la interacció amb el món físic), ja que propicia l'adquisició d'habilitats per viure en societat i exercir la ciutadania democràtica; afavoreix la universalització de les pròpies aspiracions i drets per a totes les persones; ajuda a generar valors com la cooperació, la solidaritat, el compromís i la participació; valora la conquesta dels drets humans i rebutja els conflictes entre grups humans i les situacions d'injustícia. Així doncs, aspira al desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats i fomenta la igualtat efectiva entre homes i dones, tot valorant la diferència de sexes, però reconeixent-ne alhora la igualtat de drets i rebutjant els estereotips i prejudicis que fomenten situacions discriminatòries.

L'educació afectivoemocional, la convivència, la participació, el coneixement de la diversitat i de les situacions de discriminació i injustícia, permeten consolidar l'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania les habilitats socials, ajuden a generar sentiments d'identitat compartida, i a reconèixer, acceptar i assumir hàbits cívics per mitjà de la seva pràctica. S'afavoreix, en definitiva, que l'alumnat, i alhora futurs ciutadans i ciutadanes, assimili destreses per conviure i construir societats més cohesionades, lliures i equitatives, amb un sentiment d'identitat compartida.

També es contribueix a les competències centrades en conviure i habitar el món a partir de l'adquisició de coneixements sobre fets i processos interpretatius de la societat i el món en què l'alumnat viu i creix, per dirigir reflexivament accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia i dels altres, per tenir cura del medi, fer un ús responsable dels recursos i racionalitzar el consum. Igualment integra coneixements sobre els fonaments i models organitzatius dels estats i de les societats democràtiques i d'altres continguts específics com la progressiva consecució dels drets i llibertats i la percepció de la seva vigència actual, identificant casos de vulneració i injustícia, així com reconeixent els moviments i organitzacions compromesos en la defensa dels drets humans i de la pau.

Així mateix, contribueix directament a la dimensió ètica de la competència social i ciutadana, i afavoreix que l'alumnat reconegui els valors de l'entorn i actuï de forma coherent en prendre decisions o en afrontar un conflicte, d'acord amb el referent comú dels valors universals i els drets i deures continguts en la Declaració Universal dels Drets humans i altres principis de caràcter fonamental.

La competència d'autonomia i iniciativa personal també es considera una competència pròpia, en tant que afavoreix les iniciatives de planificació, presa de decisions, organització i assumpte de responsabilitats. L'acció educativa ha de permetre els nois i noies assumir de manera crítica i progressivament reflexiva l'exercici de la llibertat, dels seus drets i els seus deures individuals i col·lectius en un clima de respecte cap a les altres persones i postures morals.

També s'afavoreix l'autonomia i l'autoconfiança en la construcció d'un pensament i projecte de vida i en la presa de postures sobre els problemes i les possibles solucions. El plantejament de dilemes morals, propi de l'educació eticocívica, condueix l'alumnat a la construcció d'un judici ètic propi, basat en els valors i les pràctiques democràtiques.

Aportacions de la matèria a les competències bàsiques

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania contribueix igualment a l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre, en la mesura que proposa l'estímul de les habilitats socials, impulsa el treball cooperatiu i capacita l'alumnat per a l'ús sistemàtic de l'argumentació en la confrontació i intercanvi de coneixements, afavorint el desenvolupament d'un pensament propi.

També contribueix a la competència comunicativa lingüística i audiovisual, a partir del coneixement i l'ús de conceptes propis, de la pràctica sistemàtica del debat i tot el que implica (saber escoltar, exposar i argumentar) i de la gestió de les diverses fonts d'informació per a la construcció del coneixement. La comunicació verbal i escrita de sentiments, idees i opinions, imprescindibles per aconseguir els objectius de la matèria, així com la valoració crítica dels missatges explícits i implícits en fonts diverses i, particularment, en la publicitat i els mitjans de comunicació, també ajuden a l'adquisició de la competència.

Pel que fa a la competència sobre el tractament de la informació i la competència digital, s'hi contribueix en tant que s'exposen les oportunitats que ofereixen les TIC, es reflexiona sobre els problemes ètics, culturals i socials relacionats amb la seva utilització, i se'n promou un ús responsable, amb actituds positives que recolzin l'aprenentatge, la col·laboració, la comunicació i la posada en comú de coneixements.

Finalment, els continguts de l'àrea aporten destreses relacionades amb la competència artística i cultural, ja que fomenta l'actitud d'estima pel fet cultural, l'empatia per apropar-se a les seves diferents manifestacions i la sensibilitat per comprendre-les i valorar-les amb una actitud oberta i respectuosa. Alhora, també requereix posar en funcionament la creativitat per contribuir a la construcció d'un món millor.

Estructura dels continguts

El currículum estableix, d'una banda, els objectius generals que cal desenvolupar al llarg de tota l'etapa, des de totes les matèries i, molt especialment, des de l'acció tutorial, en coordinació amb altres activitats dins i fora del centre. De l'altra, es consideren els continguts específics a desenvolupar en el curs de tercer d'ESO en la matèria d'educació per a la ciutadania i els drets humans, i a quart d'ESO en la d'educació eticocívica.

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania inclou el desenvolupament de la pròpia identitat i la responsabilitat personal -aprendre a ser i actuar de forma autònoma-, la relació amb els altres -aprendre a viure-, i el compromís social -aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Aquests tres apartats, que també s'apliquen a l'educació primària, són presents en els continguts concrets dels cursos tercer i quart, amb les seves singularitats, vetllant per la continuïtat del procés d'educació per a la ciutadania responsable i compromesa al llarg de les etapes d'educació obligatòria.

Al tercer curs, els continguts anteriors es desenvolupen en tres apartats: identitat i autonomia, convivència i valors cívics i pertinença i ciutadania. Al quart curs, els apartats són: capacitat crítica i iniciativa personal, valors ètics per una societat democràtica i ciutadania en un món global. Ambdues matèries s'estructuren, doncs, en tres blocs que van des d'allò personal i pròxim a allò més general i global, si bé la darrera se centra en la reflexió ètica que comença en les relacions afectives amb l'entorn proper per contribuir, a través del plantejament dels dilemes morals, a la construcció d'una consciència moral cívica. La presentació dels continguts en blocs no implica que s'hagin d'impartir separatament ja que, en tractar-se de continguts referits a les diferents dimensions de la persona dins la col·lectivitat, estan fortament relacionats entre sí.

Els coneixements bàsics i fonamentals de cada apartat es poden seleccionar i seqüenciar a partir de l'anàlisi de problemàtiques o l'estudi de casos, fent ús d'informacions de diverses fonts i perspectives i abordant els conflictes d'interessos entre els diferents agents socials que intervenen, així com potenciant la cerca de solucions per la via del consens. Aquest fet permet contextualitzar el coneixement a partir de situacions reals i significatives per als alumnes, tot prioritzant la comparació de situacions similars en diferents àmbits territorials, mantenint un equilibri d'escalas, des d'allò local a allò global, sense perdre de vista les diferents dimensions de la ciutadania i, en especial, la dimensió europea.

Encara que en l'educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dóna un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

El desenvolupament dels continguts, com s'ha dit, ha d'impregnar totes les matèries al llarg de l'etapa, per bé que se n'aprofundeix als cursos tercer i quart. L'aprenentatge dels valors fonamentals de la convivència social ha de tenir lloc des de cada una de les matèries curriculars i, molt especialment, des de les ciències socials, des de la tutoria, des de l'organització escolar i des de la participació als òrgans i activitats escolars, dins i fora del centre, i també ha de potenciar-se a través dels valors de convivència entre tots els estaments de la comunitat escolar. Ara bé, l'existència de continguts amb entitat pròpia en el currículum de l'etapa proporciona un espai específic per a reflexionar, explicitar i complementar els valors que estan darrera dels coneixements, aprenentatges i actituds assumits en un grau o en un altre, dels quals sovint no en tenim consciència; explicitar-los de manera conscient proporciona les bases per a la progressiva maduresa ètica i intel·lectual de l'alumnat al llarg de l'etapa.

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania ha d'esdevenir l'eix vertebrador de l'educació en valors a l'escola, per tal de fomentar, reconèixer i valorar les bones pràctiques i les iniciatives que es proposen des dels diferents àmbits de la comunitat escolar i de l'entorn, per mitjà d'experiències d'aprenentatge-servei, entre d'altres. Ha de promoure també el bon clima escolar i la implicació dels diferents estaments que componen la comunitat educativa en l'objectiu comú d'educar per a ser i conèixer, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica en tots els àmbits de la vida escolar.

En conclusió, l'aprenentatge d'aquesta matèria va més enllà de l'adquisició de coneixements: se centra en les pràctiques escolars que estimulen el pensament crític, la participació i l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica, amb l'objectiu de formar futurs ciutadans i ciutadanes responsables i participatius, però també empàtics i solidaris. Juntament amb l'avaluació formativa, s'ha de potenciar l'avaluació en l'acció, és a dir, l'avaluació de l'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció social en la comunitat. Cal trobar, doncs, estratègies per avaluar els diferents tipus de continguts que hi són presents: els referits a aspectes més conceptuals; les destreses i habilitats d'aplicació i participació activa i els relatius a l'adquisició de valors cívics, tot recordant que, en definitiva, la ciutadania s'aprèn exercint-la.

OBJECTIUS

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania a l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma

- Conèixer i acceptar críticament la pròpia identitat, les característiques i experiències personals, desenvolupar l'autoestima, l'autogestió de les emocions i conductes i la presa de decisions, respectant les diferències amb els altres i desenvolupant la capacitat de diàleg i l'empatia.
- Desenvolupar l'afectivitat en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, des del respecte, la confiança i la igualtat, rebutjant els prejudicis, els estereotips i les relacions basades en el domini de l'altre. Reconèixer i desenvolupar actituds saludables, identificant les pràctiques de risc.
- Reconèixer els valors de l'esforç personal, aprenent dels propis èxits i assumint els errors i els riscos amb la responsabilitat que implica l'ús de la llibertat d'elecció.
- Desenvolupar la capacitat crítica i la iniciativa personal, assumint responsabilitats i actuant amb autonomia en la vida quotidiana i en les relacions de grup, tot aplicant les normes de convivència. Aprendre a viure
- Aprendre a pensar i a comunicar els sentiments, emocions i les opinions tot exercitant les habilitats assertives, des del respecte per les diferències amb els altres. Desenvolupar la capacitat d'escolta i d'exposició argumentada de les pròpies opinions i respecte per les dels altres.
- Participar en activitats de grup amb una actitud solidària i respectuosa, usant el diàleg i la mediació per abordar els conflictes.
- Conèixer i assumir els drets i deures derivats de l'Estatut de Catalunya, la Constitució espanyola, i les declaracions de drets humans d'àmbit internacional. Reconèixer aquests drets com a referències ètiques de conducta i com a conquestes històriques inacabades.
- Identificar els mecanismes de funcionament de les societats democràtiques i el paper de les administracions en la garantia dels serveis públics.
- Reconèixer els drets de les dones, valorar la diferència de sexes i la igualtat de drets entre ells, identificant i rebutjant situacions de discriminació i violència de gènere.
- Reconèixer la diversitat social i cultural com enriquidora de la convivència, mostrant respecte per cultures diferents a la pròpia i valorant els costums i estils de vida propis com a signes d'identitat i formes de cohesió social.
- Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global
- Desenvolupar la iniciativa personal participant democràticament i responsable dins i fora del centre, com a eina per aprendre a assumir els deures ciutadans i compromisos socials.
- Prendre consciència de la pertinença als diferents àmbits de ciutadania propis (local, autonòmic, estatal, europeu i global) i de la necessitat de contribuir al seu desenvolupament i la seva millora.
- Identificar i rebutjar les situacions d'injustícia i discriminació, per raó de gènere, origen o creences, dins i fora del propi entorn, sensibilitzant-se al davant de les necessitats de les persones i grups més desfavorits i valorant la importància de formes de cooperació ciutadana, com l'associacionisme i el voluntariat.
- Reflexionar i relacionar dins un context les causes i les conseqüències de les desigualtats econòmiques i socials i dels conflictes bèl·lics. Reflexionar sobre els dilemes morals del món actual. Identificar estratègies i alternatives per aconseguir una societat més justa i equitativa.
- Valorar i tenir cura del medi, així com assumir comportaments de consum responsable que contribueixin a la sostenibilitat. Identificar les accions individuals, col·lectives i institucionals per a la preservació del medi.
- Identificar els trets bàsics del llenguatge de la publicitat i dels mitjans de comunicació i interpretar críticament els seus missatges, valorant la incidència que tenen en la pròpia presa de decisions.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I DRETS HUMANS. Tercer curs.

CONTINGUTS

Identitat i autonomia

- Identificació dels trets constitutius de la pròpia identitat, inclosa la identitat de gènere. Valoració dels interessos personals, del benestar propi i dels altres. Expressió i gestió de les pròpies emocions i autogestió de les pròpies conductes.

- Valoració de la dignitat, la llibertat i la responsabilitat en la presa de decisions, desenvolupant l'autonomia personal i l'autoestima.
- Coneixement i cura del propi cos, desenvolupant hàbits de salut i mobilitat segura i identificant conductes de risc.
- Valoració de la diversitat de les relacions afectives i sexuals des del respecte, la confiança, la igualtat i la capacitat de decisió, rebutjant els prejudicis i estereotips i les relacions basades en el domini de l'altre.
- Distinció i relació entre els drets individuals i drets col·lectius i entre els drets i deures, tot reconeixent el seu caràcter universal.

Convivència i valors cívics

- Coneixement de la Declaració Universal dels Drets humans i d'altres documents de caràcter fonamental i universal i presa de consciència de la seva necessitat i vigència.
- Identificació i rebuig de situacions d'incompliment d'aquests drets a nivell global i anàlisi de la situació a l'entorn proper, per mitjà de l'observació i la interpretació crítica de la realitat.
- Reconeixement de les diferències de gènere com un element enriquidor de les relacions interpersonals. Valoració de la igualtat de drets d'homes i dones en la família i en qualsevol altre àmbit de relació.
- Identificació i rebuig de comportaments i actituds discriminatòries (sexistes, misògines, homofòbiques, xenòfobes, de preponderància de la força física) en els diferents àmbits relacionals escolars i en les relacions personals i socials d'àmbit extraescolar.
- Reconeixement de la diversitat social, cultural, afectiva i d'opcions religioses i laiques que es manifesten en el nostre entorn i manifestació d'actituds de sensibilitat, respecte i empatia envers costums, valors morals, sentiments i formes de vida diferents als propis, tot reconeixent els valors comuns.
- Anàlisi dels règims democràtics, entre els quals l'estat espanyol i la comunitat autònoma de pertinença, reflexionant sobre les seves regulacions, el funcionament de les seves institucions i valorant el seu model contributiu.
- Valoració de les administracions (local, autonòmica, estatal, europea) en la prestació dels serveis públics i de la importància de la participació ciutadana en el funcionament de les institucions.
- Identificació de les normes de participació en les decisions col·lectives i en la gestió de conflictes. Valoració i aplicació del diàleg i la mediació com a instruments per resoldre els problemes de convivència i els conflictes d'interessos entre iguals i en les relacions intergeneracionals.
- Identificació i ús dels mecanismes de participació en el funcionament de l'aula i de l'escola i dels valors cívics que hi estan implicats. Valoració de les estratègies del treball en grup com a potenciador d'aquests valors.
- Desenvolupament d'actituds de comprensió, cooperació i solidaritat amb persones depenents i col·lectius en situacions desfavorides.
- Respects i valoració crítica per les opcions i plantejaments dels altres, desenvolupant una actitud autocrítica davant de les opcions i plantejaments propis i la capacitat per expressar opinions i judicis de forma assertiva.

Pertinença i ciutadania

- Identificació, anàlisi i rebuig de les causes que provoquen situacions de marginació, desigualtat i injustícia social en el món, incidint especialment en la privació dels infants del dret a l'educació.
- Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes a nivell mundial, reconeixent el paper dels organismes internacionals. Identificació d'actituds i estratègies de construcció de la pau des del compromís de trobar solucions als conflictes.
- Identificació de les relacions existents entre la vida de les persones de diferents parts del món i dels criteris d'igualtat, respecte i cooperació implicats en aquestes relacions. Reconeixement d'accions solidàries i iniciatives de voluntariat.

- Defensa i cura de l'entorn, coneixent les repercussions que tenen a nivell global les formes de vida i la gestió local dels recursos i identificant les bones pràctiques alternatives i d'estratègies de consum responsable.
- Interpretació crítica de la realitat a través dels mitjans de comunicació, inclòs el llenguatge publicitari, per tal de desenvolupar capacitats d'elecció responsables.
- Aplicació de conductes responsables entorn de les TIC (autonomia, autocontrol, seguretat) i reflexió crítica sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.
- Valoració de la capacitat per adaptar-se a una realitat en constant evolució, per mitjà d'actituds flexibles i obertes. Valoració de la disponibilitat per trobar solucions als problemes i intentar millorar la realitat de manera crítica i responsable.
- Pràctica de normes cíviques per mitjà de la participació en activitats socials de l'entorn proper, assumint responsabilitats i treballant de forma cooperativa.

Connexions amb altres matèries

Llengua

- Participació en debats, expressant les opinions i judicis de forma assertiva.

Ciències Socials

- Reconeixement dels drets humans i rebuig de les desigualtats.
- Reconeixement de la diversitat cultural.
- Anàlisi del funcionament de les institucions democràtiques.

Educació Física

- Assumpció de responsabilitats en el treball cooperatiu.
- Valoració del propi benestar i dels altres i desenvolupament d'hàbits saludables.

Ciències de la naturalesa

- Defensa i cura de l'entorn i pràctiques de consum responsable.
- Tecnologies
- Assumpció d'actituds responsables a l'entorn de les TIC.

Educació visual i plàstica. Música

- Anàlisi de la representació del món per mitjà dels missatges audiovisuals

CRITERIS D'AVUACIÓ

- Reconeixer els components individuals i col·lectius de la dimensió humana i expressar les pròpies emocions respectant les dels altres des de la valoració de la dignitat i la llibertat humanes. Expressar judicis i opinions pròpies de forma argumentada, desenvolupant una actitud autocrítica i acceptant les discrepàncies amb els altres.
- Identificar i rebutjar els factors de discriminació envers persones per motiu d'origen, gènere, creences, ideologia i orientació afectivosexual en les societats actuals, manifestant una actitud respectuosa i empàtica envers costums, valors, sentiments i formes de vida diferents al propi.
- Identificar els valors cívics de la societat democràtica en situacions de convivència de l'entorn immediat, participar en la vida del centre i de l'entorn, desenvolupant habilitats socials de respecte i usant el diàleg i la mediació com a instruments per resoldre els conflictes.
- Utilitzar de forma rigorosa diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, identificant les causes de la desigual distribució de la riquesa, dels conflictes convivencials dins la diversitat i dels enfrontaments bèl·lics, contrastant punts de vista i considerant alternatives per tal d'elaborar una opinió crítica pròpia.
- Analitzar els principis bàsics de la Declaració Universal de drets humans i identificar situacions de violació d'aquests drets dins i fora de l'entorn. Identificar situacions de desigualtat d'oportunitats per raó de gènere i rebutjar la violència de gènere.

- Reconèixer els principis del funcionament democràtic i aplicar-lo a diferents situacions reals, dins i fora del centre, i a l'organització, funcions i funcionament dels principals òrgans de govern municipals, autonòmics i estatals, valorant la importància d'assumir responsabilitats i treballar en comú.
- Reconèixer els principals serveis públics que les diferents administracions han de garantir i les obligacions dels ciutadans en la seva cura i manteniment, així com els valors cívics implicats en la cura de l'entorn, la seguretat viària i el consum responsable.
- Valorar el paper de les tecnologies de la informació i de la comunicació en la concepció global de les relacions existents entre les vides de les persones de diferents parts del món. Reconèixer les formes de viure i gestionar els recursos a nivell local que tenen repercussions globals negatives, manifestant actituds favorables a la solidaritat i cooperació internacionals.
- Assumir i practicar estratègies de consum racional i responsable, identificant la influència dels mitjans de comunicació, inclosa la publicitat, en la presa de les pròpies decisions i en els hàbits i models socials. Desenvolupar conductes responsables en torn de les TIC, reflexionant críticament sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

EDUCACIÓ ETICOCÍVICA. Quart curs.

CONTINGUTS

Capacitat crítica i iniciativa personal

- Acceptació crítica de la identitat i els interessos personals, mostrant una actitud oberta a la transformació positiva. Expressió i control de les emocions i autogestió de les conductes, aprenent dels propis èxits i fracassos.
- Desenvolupament de la capacitat crítica i la iniciativa personal per assumir la responsabilitat que implica l'ús de la llibertat d'elecció en la presa de decisions morals, identificant els diferents tipus de raonament implicats i reconeixent les coherències i contradiccions entre els judicis i les accions.
- Identificació de l'existència d'una consciència ètica, capaç d'orientar l'acció de manera lliure i racional i en el context de les llibertats i drets humans.
- Reflexió i debat sobre els dilemes morals aplicats a conductes de risc que afecten la salut o la integritat personal i la dels altres, especialment en relació amb la sexualitat i les conductes addictives i compulsives.
- Reflexió crítica sobre les conductes responsables en la utilització de les TIC (autonomia, autocontrol, seguretat...) i en la mobilitat viària.
- Identificació i presa de consciència dels elements del context social i cultural, inclosos els mitjans de comunicació i la publicitat, que condicionen el sistema de valors propi i poden influir en la pròpia presa de decisions, analitzant especialment els estereotips que tendeixen a imposar-se com a models de conducta.

Valors ètics per una societat democràtica

- Reconeixement de la ciutadania en la seva dimensió individual i social. Conceptualització i anàlisi dels principis ètics que estan a la base dels drets, deures i llibertats de les persones i dels col·lectius. Distinció entre normes jurídiques i morals i entre drets cívics i polítics.
- Anàlisi de la progressiva consecució dels drets i llibertats, percepció de la seva vigència i consideració d'alguns drets emergents (bioètica, tecnoètica, ecoètica, etc.).
- Identificació, anàlisi i rebuig de situacions d'incompliment dels drets humans a nivell local i global. Coneixement de mecanismes per combatre l'incompliment i la violació dels drets humans. Reflexió crítica sobre les garanties i límits dels drets i les llibertats.
- Reconeixement de les diferències de gènere com un element enriquidor de les relacions interpersonals. Anàlisi dels estereotips i prejudicis a l'entorn de la identitat de gènere. Identificació i rebuig de la violència de gènere, tot coneixent els mitjans de prevenció i protecció.

- Identificació de les etapes principals de la conquesta dels drets de les dones i valoració de la seva situació actual en diferents indrets, analitzant-ne les causes.
- Interpretació del significat històric i plural de les pautes culturals i valors morals dels individus i les societats actuals, tot apreciament la diversitat, des del reconeixement de les llibertats i drets personals i col·lectius i rebutjant comportaments i actituds discriminatoris.
- Identificació dels conceptes claus del sistema democràtic (parlamentarisme, sistema electoral, pluralisme polític, representativitat) i aplicació a l'anàlisi del sistema polític espanyol, reconeixent els valors democràtics del seu funcionament i de les seves institucions i regulacions.
- Interpretació de la democràcia com a conquesta eticopolítica de la comunitat i anàlisi del seu significat ètic, jurídic i polític. Valoració de la necessitat de preservar la memòria històrica de la lluita per la democràcia. Reflexió sobre la participació ciutadana en les democràcies actuals. Valoració de la responsabilitat pública de l'Estat i dels seus dirigents envers la ciutadania.
- Contrast de valors i argumentació dels valors propis. Respects i valoració crítica de les opcions i plantejaments personals dels altres, desenvolupant una actitud assertiva.

Ciutadania en un món global

- Reflexió sobre les transformacions i desequilibris socials i econòmics existents en el món actual, analitzant les seves implicacions en el món laboral de l'entorn, així com les seves relacions dins un món globalitzat. Interpretació de les conseqüències socials de la globalització de l'economia.
- Identificació i rebuig de situacions de marginació, intolerància, desigualtat i injustícia social en el món, desenvolupant una consciència ètica.
- Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes a nivell mundial, reconeixent el paper dels organismes internacionals. Identificació d'actituds i estratègies de construcció de la pau des del compromís de les actituds convivencials.
- Reconeixement de la pertinença a una ciutadania europea i global, identificant els mitjans, tant individuals com col·lectius, per procurar un desenvolupament humà sostenible i assumint estratègies de consum racional i responsable.
- Reflexió sobre els dilemes morals del món actual en els que es manifestin plantejaments antropològics i ètics diferents, desenvolupant un criteri propi a partir de la posada en comú i el contrast d'informacions, opinions i valors.
- Defensa i cura de l'entorn entès com a espai comú on es desenvolupa la convivència i coneixement de les accions individuals i col·lectives i de les polítiques institucionals en pro de la seva conservació.
- Interpretació crítica de la influència dels mitjans de comunicació d'informació en el món actual.
- Anàlisi sobre l'ús de les TIC en una societat democràtica i reflexió crítica sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.
- Valoració de la racionalitat i d'una actitud dialògica com a mitjans per assolir una concepció del món flexible i oberta i adaptar-se a una realitat en constant evolució. Compromís per trobar alternatives i solucions als problemes per intentar fer un món més just.
- Reconeixement de diverses formes de participació ciutadana, com el voluntariat, l'associacionisme i altres moviments compromesos en la defensa dels drets humans, i dels valors que aporten a la societat. Pràctica de normes cíviques per mitjà de la participació en activitats socials de l'entorn proper, assumint responsabilitats i treballant de forma cooperativa.

Connexions amb altres matèries

Llengua

- Expressió argumentada de les pròpies opinions.

Ciències socials

- Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes bèl·lics, valorant la necessitat de la resolució pacífica dels conflictes.
- Anàlisi històric dels canvis en relació als rols de gènere.

- Reflexió sobre els reptes de la democràcia actual.

Educació física

- Reflexió sobre les conductes de risc que afecten la salut pròpia i dels altres.

Biologia i geologia. Tecnologia. Informàtica

- Reflexió ètica sobre l'abast de la ciència i de la tècnica, incloses les TIC.

Educació visual i plàstica

- Reflexió ètica sobre la influència de la publicitat sobre els comportaments individuals i col·lectius.

CRITERIS D'AVUACIÓ

- Expressar i controlar les pròpies emocions, respectant les dels altres des de la valoració de la dignitat i la llibertat humanes. Expressar judicis i opinions pròpies de forma argumentada, desenvolupant una actitud autocrítica i acceptant l'existència de discrepàncies amb els altres.
- Valorar la dimensió lliure i responsable de l'acció humana, així com la dimensió moral dels comportaments.
- Prendre consciència de la pluralitat d'opcions i posicionaments entorn dels dilemes morals del món actual, valorar-los críticament, identificant els elements del context social i cultural que els condicionen, i formar-se una opinió pròpia, oberta i flexible, especialment en relació amb conductes de risc que afecten la sexualitat i la mobilitat.
- Adquirir valors humanitzadors que no siguin excloents i manifestar una actitud de respecte i empatia envers els altres. Reconèixer el valor de la pluralitat i de la diversitat, distingint-les dels elements diferenciadors que estan a la base d'algunes discriminacions.
- Reconèixer els drets humans com a principal referència ètica per a la conducta humana, identificant les principals fases històriques de la seva consecució i la seva perfectibilitat, valorant el seu compliment i reconeixent situacions de violació d'aquests drets en entorns propers i llunyans.
- Reconèixer els estereotips i els prejudicis implicats a l'entorn de la identitat de gènere. Identificar les etapes principals de la conquesta dels drets de les dones, valorant la seva vigència actual i analitzant les causes de situacions actuals de desigualtat i violència, manifestant rebuig.
- Conèixer i expressar de forma argumentada la noció de sistema democràtic, comprendre el seu significat històric i analitzar la situació de la democràcia en el món actual, valorant la participació ciutadana i la responsabilitat dels poders públics envers la ciutadania. Aplicar aquests principis al marc polític vigent.
- Utilitzar de forma rigorosa i contrastada diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, valorant la possibilitat de solucions alternatives i manifestant actituds favorables a la solidaritat i cooperació internacionals.
- Analitzar les causes que provoquen els principals conflictes en el món actual, valorant la necessitat de desenvolupar una cultura de la pau i de la justícia en les situacions convivencials quotidianes i en la política internacional.
- Assumir responsabilitats personals i compromisos per fer un món més just i equitatiu dins les pròpies possibilitats, per mitjà de la participació individual i en grup en activitats socials a dins i fora del centre.
- Assumir i practicar estratègies de consum racional i responsable, identificant la influència dels mitjans de comunicació, inclosa la publicitat, en la presa de les pròpies decisions i en els hàbits i models socials. Desenvolupar conductes responsables entorn de les TIC, identificant els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

