



UNIVERSIDAD DE  
**MURCIA** FACULTAD DE  
**EDUCACION**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LAS ENSEÑANZAS  
DE FILOSOFÍA PRÁCTICA**

Cristina Asensio Jurado  
15427376B

REALIZADO BAJO LA TUTELA DEL PROFESOR/A: Emilio Martínez Navarro

CONVOCATORIA: JUNIO 2019



## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCCIÓN .....</b>	<b>2</b>
<b>2. EL ALUMNADO: TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL .....</b>	<b>4</b>
2.1. Piaget: la inteligencia en desarrollo .....	4
2.2. Kohlberg: el desarrollo del juicio moral .....	6
2.3. Críticas a Kohlberg: Carol Gilligan y la ética del cuidado .....	8
<b>3. JOHN DEWEY: EDUCANDO EN Y PARA LA CIUDADANÍA.....</b>	<b>9</b>
3.1. La educación como cambio social .....	9
3.2. El rol del profesor/a en la educación.....	11
<b>4. DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA.....</b>	<b>12</b>
<b>5. METODOLOGÍAS ACTIVAS.....</b>	<b>13</b>
5.1. ¿Qué son las metodologías activas?.....	13
5.2. Programa Filosofía para niños de Matthew Lipman .....	15
5.3. Gamificación y aprendizaje basado en juegos (ABJ).....	17
5.4. El método de casos .....	21
5.5. El dilema moral.....	23
5.6. Clases magistrales participativas: desde una nueva visión .....	25
<b>6. UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>27</b>
6.1. Descripción.....	27
6.2. Competencias, objetivos y contenidos .....	28
6.3. Secuencia de actividades .....	30
6.4. Recursos materiales .....	30
6.5. Organización del espacio y del tiempo .....	31
6.6. Evaluación.....	33
6.7. Atención a la diversidad.....	34
<b>7. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>36</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>39</b>
Actividad 1. Método de casos .....	39
Actividad 2. Tabú.....	42

## EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LAS ENSEÑANZAS DE FILOSOFÍA PRÁCTICA

### *Resumen*

En este trabajo se presentan las metodologías activas como una buena herramienta para las enseñanzas de Filosofía práctica y una educación cívica dentro de los valores de las democracias actuales. En primer lugar se mostrarán teorías del desarrollo moral para comprender cómo es el crecimiento de los niños y los adolescentes moralmente para poder ofrecer herramientas para su posterior progreso. Las metodologías activas promueven en el alumnado competencias clave para una educación *en y para* la ciudadanía en el marco de nuestras democracias actuales como son un pensamiento crítico y reflexivo y la toma de decisiones éticas. A continuación se presentarán varias metodologías activas como el programa de Filosofía para niños, la ludificación y el aprendizaje basado en juegos, los dilemas morales, el método de casos y cómo afrontar las clases desde este enfoque. Las metodologías activas nos ofrecen varias ventajas frente a las metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es el fomento en el alumnado de la motivación, la implicación y la toma de decisiones. Finalmente, se desarrollará una unidad didáctica en donde se pongan en práctica estas metodologías mediante varias actividades para educar al alumnado en valores cívicos.

**Palabras clave:** metodologías activas, valores cívicos, ética, política, pensamiento crítico y reflexivo

### *Abstract*

This paper shows how active methodologies are a good tool for practical philosophy and civic education teaching in current democracies. The paper begins explaining theories of moral development to understand how children and teenagers develop their moral in the early stages of their life. This will be the basics to offer tools and strategies to align the moral development with the current social system. The active methodologies proposed provide students with key competences to create educative frameworks that put on the spotlight active citizenship in the current democracies such as critical and reflective thinking and ethical decision-making. Following this explanation, a set of active methodologies will be presented such as the Philosophy for Children program, the gamification and play-based learning, the moral dilemmas, the case method and how to approach professional teaching based on these assets. Active methodologies offer advantages over traditional methodologies in the teaching-learning process, such as the student's motivation encouragement or involvement and decision-

making process. Finally, a didactic unit is developed where these methodologies are put into practice using activities and games to educate students in civic values.

**Key words:** active methodologies, civic values, ethics, politics, critical and reflective thinking.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo fin de Máster me propongo defender el uso de metodologías activas para las enseñanzas, dentro de las materias de Filosofía (*Valores éticos* y *Filosofía* en Educación Secundaria Obligatoria y *Filosofía e Historia de la filosofía* en Bachillerato), tanto de los temas éticos como de los temas políticos. Los contenidos que se pueden trabajar en estas materias aparecen en la legislación vigente en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, como parte de los elementos transversales del currículo:

*Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia* (BOE del 3 de enero de 2015, página 174).

Estos contenidos transversales se pueden llevar a la práctica cotidiana de la actividad del aula fomentando una educación que promueva educar en y para la ciudadanía, en el contexto de nuestra democracia actual, utilizando para ello metodologías activas y con una mirada filosófica. Y es que escuela, democracia y educación ética van de la mano. En este punto me gustaría señalar la importancia, a modo de defensa, de la inserción en el currículo de asignaturas tales como Ética (que no *Valores éticos*) y Filosofía como materias obligatorias. Ya desde la LOMCE (más conocida como la “Ley Wert”) las horas dedicadas tanto a Ética, en 4º de ESO, como a Filosofía, en 1º de Bachillerato, se vieron drásticamente reducidas. Pero fue la asignatura de Ética la que más se vio perjudicada, pasando a ser la asignatura de *Valores éticos* y siendo optativa frente a religión. Y es que, a pesar de encontrar en la legislación vigente

contenidos transversales como los anteriores expuestos, después nos encontramos con el vacío y la degradación que han sufrido las aulas en temas éticos y filosóficos. En palabras de Adela Cortina

¿no es una contradicción flagrante abandonar en las aulas aquellos saberes que, codo a codo con los demás, cobran su sentido de potenciar la reflexión y la crítica, la argumentación frente al fundamentalismo y los dogmatismos, la deliberación y la apuesta por los mejores valores? (Cortina, 2016, párrafo 5)

En primer lugar expondré las teorías del desarrollo moral, tanto de Piaget como de Kohlberg, para así comprender cómo maduran los niños y los adolescentes, y la necesidad de incluir actividades para el alumnado que logren un mayor desarrollo moral creando conflictos cognitivos e incidiendo en que sea el propio alumnado el que ofrezca las soluciones o se decante reflexivamente por algunas de las opciones. Las escuelas son instituciones en las cuales el alumnado aprende una serie de valores, y éstas no deberían ser indiferentes a los problemas a los que el alumnado se enfrenta día a día; y, teniendo en cuenta el entorno en el que van a tener que desenvolverse el día de mañana, como ciudadanos en un sistema democrático, se hace necesario formarlos para que tengan cierto desarrollo moral y sean ciudadanos competentes, activos y justos. Y no solo como ciudadanos en relación con el Estado, sino en relación con los demás ciudadanos. Para lograr todo ello defenderé el uso de actividades de metodologías activas como propuesta didáctica.

Pero ¿por qué utilizar metodologías activas para enseñar esas materias? El uso de actividades basadas en metodologías activas, centradas en el alumnado como agente principal del proceso de aprendizaje, tienen principalmente tres ventajas que las hacen idóneas y bastante fructíferas para la enseñanza y, más concretamente, para la enseñanza de los temas de filosofía práctica: son un buen medio para el aprendizaje por competencias, para un aprendizaje de un “saber hacer”; fomentan en el alumnado características imprescindibles de ciudadanos responsables y activos en el marco de las democracias actuales, como es el espíritu crítico y reflexivo; por último, motivan al alumnado y fomentan su autonomía.

Entre las distintas metodologías activas me detendré en el programa de *Filosofía para niños*, el uso de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, los dilemas morales y el método de casos. En primer lugar, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria el programa de *Filosofía para niños* (en adelante FpN) de Matthew Lipman es un buen medio para lograr

tal fin, pues, como señala Sara Mariscal (Vega, 2018) este programa nos sirve para fomentar en el alumnado un pluralismo razonable, basado en argumentos y en la búsqueda cooperativa de la verdad. Entre otras cosas, FpN promueve una razón inclusiva basada en el diálogo, la interacción y el reconocimiento del otro, y en una hermenéutica que nos permite educar en y la igualdad sin menoscabo de las diferencias legítimas. Como hemos comentado anteriormente, estos son contenidos transversales que deberían fomentarse en el aula. El programa de FpN nos servirá de base para fomentar en el alumnado una actitud crítica, reflexiva y curiosa hacia las principales cuestiones filosóficas, pero lo hace, sobre todo, fomentando el diálogo. Este primer paso preparará al alumnado para la segunda etapa educativa (Bachillerato). A su vez, el uso de *dilemas morales* y el *método de casos* tanto para esta etapa, Educación Secundaria Obligatoria, como para la etapa de Bachillerato, es muy adecuado para seguir profundizando en temas éticos y políticos.

En una segunda etapa, en Bachillerato (o incluso para 4º de ESO), sería interesante utilizar metodologías activas tales como la *gamificación* y *ludificación* (los juegos de rol) o el aprendizaje basado en proyectos (el uso de juegos con fines didácticos) para los contenidos de filosofía práctica.

Por último, expondré una unidad didáctica en donde se lleve a cabo todo lo anteriormente expuesto, para ofrecer un ejemplo de cómo poder enseñar estas materias y lograr los objetivos propuestos mediante el uso de metodologías activas.

## **2. EL ALUMNADO: TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL**

### ***2.1. Piaget: la inteligencia en desarrollo***

La teoría de Piaget le proporciona a Kohlberg una base conceptual desde la que partir. A pesar de que Piaget trabajó sobre el juicio moral de los niños, no realizó su investigación a niños mayores de doce años; fue Kohlberg el que extendió el trabajo de Piaget elaborando, más tarde, su teoría de los niveles del juicio moral.

La principal aportación de Piaget se encuentra en el campo de la inteligencia humana, presentando “un concepto de inteligencia *en desarrollo*, descubriendo cómo los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un período cronológico al siguiente” (Hersh, Reimer, & Paolito, 1984, pág. 27). Para Piaget, la inteligencia humana funciona según dos funciones: la *organización*, que tiende a organizar sus procesos en sistemas

coherentes; y la *adaptación*, que tiende a adaptar esos procesos a los estímulos del entorno. A esos métodos de organizar la información que el niño va desarrollando, Piaget los llamó *estadios de desarrollo*. Estos *estadios* son estructuras cualitativas de la inteligencia.

Piaget indicó que había cuatro estadios de desarrollo cognitivo: *sensomotor*, *preoperatorio*, *operaciones concretas* y *operaciones formales*. Cuando se pasa de un estadio al siguiente, aquél sirve de base para el estadio superior. Los tres primeros estadios van desde el nacimiento hasta los 11 años aproximadamente, mientras que el cuarto estadio, el de las *operaciones formales*, comprende desde los 11 años hacia delante (aunque no todos los adolescentes o adultos llegan a este nivel). Es este estadio el que nos interesa para el presente trabajo.

El estadio de *operaciones formales* se caracteriza por ser capaz de razonar mediante abstracciones formales, es decir, de pensar en abstracto. Este estadio es interesante por ser un punto decisivo en el desarrollo no sólo moral, sino social y emocional del niño. En este estadio el niño es capaz de razonar de una manera lógico-deductiva, es decir, es capaz de visualizar un problema y sus posibilidades y resolver cómo actuar.

Un punto interesante en la obra de Piaget es la relación que establece entre inteligencia y emociones. Sería algo anacrónico decir que en Piaget se habla de inteligencia emocional, ya que, si bien es una idea que en el campo de la psicología ha sido un tema recurrente, no fue hasta 1985 cuando Wayne Paine utilizó por primera vez el término “inteligencia emocional” en su tesis doctoral<sup>1</sup>.

Para Piaget la inteligencia juega un papel muy importante en el proceso de conocimiento, hasta tal punto que “no podría tener lugar un desarrollo de estructuras si el organismo no estuviera en constante interacción con su entorno” (Hersh, Reimer, & Paolito, 1984, pág. 40). Recordemos que para Piaget la inteligencia se encuentra en desarrollo y opera según las funciones de *organización* y *adaptación*, por lo que según esta última no es posible una inteligencia que no interaccione con el entorno. Y aquí las emociones y los sentimientos, como el interés, entran en juego. Emoción y conocimiento se interrelacionan. Es en su teoría del juicio moral donde expone más detalladamente el papel de las emociones en el proceso de conocimiento.

---

<sup>1</sup> Dicha tesis llevaba por título *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*. Diez años más tarde, en 1995, Daniel Goleman popularizó este término con su obra *Inteligencia emocional*.

El desarrollo cognitivo está estrechamente ligado en Piaget al desarrollo moral. Se interesó especialmente en cómo razonaban moralmente los niños cuando estaban jugando, y más específicamente, en las concepciones que éstos tenían en cuanto a las reglas, la responsabilidad moral y la justicia. En base a estas tres características expuso los distintos estadios del desarrollo moral en los niños. Pero el trabajo de Piaget alcanzó hasta la edad de once años. Fue Kohlberg el que continuó el trabajo de Piaget, aplicando “el *concepto* de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral” (Hersh, Reimer, & Paolito, 1984, pág. 45).

## ***2.2. Kohlberg: el desarrollo del juicio moral***

Kohlberg parte del trabajo de Piaget del desarrollo moral, de la hipótesis cognitiva y evolutiva: los cambios que se producen en el desarrollo conllevan a su vez una nueva estructura de significado del mundo; y ello posibilita formas superiores de adaptación. Los cambios del desarrollo más importantes se producen a nivel cognitivo y ello conlleva niveles superiores de madurez moral, pero hay una unidad de desarrollo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del juicio moral.

Kohlberg nos muestra seis estadios de desarrollo moral, desde la infancia hasta la edad adulta. Hersh, Reimer, & Paolito nos muestran las características generales de estos estadios, que son:

- Entre estos estadios hay una diferencia cualitativa en el modo de pensar. A pesar de haber dos personas que se encuentren en dos estadios distintos pueden compartir un valor, pero dicho valor será distinto cualitativamente.
- Cada estadio es una reestructuración de su modo de pensar, y en el caso concreto de estadios de desarrollo moral, un nuevo modo de pensar sobre temas morales.
- Forman una secuencia que no varía, ya que no se puede alcanzar un estadio sin pasar por el anterior.
- Las etapas superiores integran a las inferiores.

La definición de estadio es crucial en la teoría kohlbergiana del desarrollo moral, ya que éste es definido como movimiento entre estadios. Hay tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) y cada uno de ellos engloba dos estadios, por lo que hay en total seis estadios de desarrollo moral.

El primer nivel es el nivel *preconvencional*, marcado por los intereses de los sujetos implicados. Las normas son respetadas por lo que de ellas se puede derivar al cumplirlas (premio) o no (castigo). Este nivel es característico de los niños. A este nivel pertenecen el estadio 1 y el estadio 2. El estadio 1 es el más primitivo y está caracterizado por la obediencia, evitando el castigo. El niño en este estadio no se pone en la piel ni en el punto de vista de los otros. El estadio 2 está caracterizado por cierto pragmatismo, en donde el niño es capaz de reconocer los intereses de los demás e intenta satisfacer los suyos propios. En este estadio entra en juego el concepto de justicia de un modo todavía rudimentario.

En el segundo nivel, el *convencional*, las normas son respetadas en virtud del grupo al que pertenecen, en tanto miembros de una sociedad, y cumpliendo cada uno su rol. Este nivel está presente en los adolescentes y en la mayoría de los adultos. En este segundo nivel nos encontramos con los estadios 3 y 4. El estadio 3 se caracteriza por una concordancia con lo que los demás esperan del sujeto. En este estadio se comienza a pensar en abstracto, lo que implica ciertas operaciones formales. El estadio 4 se caracteriza por un respeto a la ley y el orden social.

El tercer nivel, o *postconvencional*, está caracterizado por apelar a valores y principios universales, dando un paso más allá de lo que anteriormente nos marcaba la sociedad. Sólo una pequeña parte de personas alcanza este nivel, bien en la adolescencia o en la edad adulta, pero rara vez antes de los veinte años. En este tercer nivel se encuentran los estadios 5 y 6, los más controvertidos. El estadio 5 es el más común, siendo el estadio 6 representado, sobre todo, por filósofos. En el estadio 5 se reconocen las obligaciones del sujeto por medio del contrato social, mientras que en el estadio 6 el pensamiento moral ya se fundamenta sobre principios universales, producto de un razonamiento del sujeto.

Para educar moralmente al alumnado necesitaremos al menos dos requisitos fundamentales como son el dominio por parte del alumnado de las habilidades lógicas y un clima adecuado en el aula. Por un lado, el fomento de las habilidades lógico-argumentativas les hace capaces de ofrecer una justificación y argumentar sus posturas. Por otro lado, se deben favorecer las condiciones para que haya diálogo en el aula y un clima democrático en el que se sientan capaces de ofrecer su punto de vista (Cortina y otros, 1996). Para ello podemos utilizar herramientas como los dilemas morales, ya que éstos “generan un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición, educan en el razonamiento moral y en el sentido de la responsabilidad y de la solidaridad” (Cantillo Carmona, y otros, 1995, pág. 12). Los dilemas morales, bien planteados, estimulan y motivan al alumnado ofreciéndole dilemas

en el contexto de su realidad más cercana y ofreciéndole la oportunidad de tomar decisiones, favoreciendo así su autonomía. Y todo ello promoviendo, además, la empatía (ponerse en el lugar del implicado o implicados en el dilema moral, ver los puntos de vista) y la capacidad de razonar (no se trata de elegir entre dos alternativas, sino justificar y ofrecer razones de su elección).

### ***2.3. Críticas a Kohlberg: Carol Gilligan y la ética del cuidado***

Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, inició el debate feminista contemporáneo en el campo de la teoría del desarrollo moral. Y es que reparó en el hecho de que, tanto psicólogos, como Freud y Piaget, como teóricos morales, contaban en sus investigaciones sólo con varones occidentales y las mujeres eran vistas “a base de un patrón masculino” (Medina-Vicent, 2016, pág. 89). Gilligan observó que, en el test de Kohlberg, de manera general las mujeres puntuaban más bajo. Lejos de reconocer las diferencias, Kohlberg interpretaba que las mujeres no eran capaces de emitir juicios morales superiores, debido a su emplazamiento en la esfera privada y doméstica (Medina-Vicent, 2016).

Por ello, Gilligan se dispuso a realizar pruebas a mujeres y concluyó que existen dos maneras distintas para descifrar el mundo moral: el lenguaje de la lógica de la justicia y el de la lógica del cuidado: el primero mucho más escuchado hasta ahora que el segundo. La lógica de la justicia se caracteriza por ser imparcial y universal, en donde los individuos están capacitados para tomar decisiones sobre lo justo y lo injusto desde la imparcialidad. Esta lógica es la que predomina en los varones en el contexto de la educación tradicional. La lógica del cuidado, predominante en las mujeres, por razón de ese mismo contexto educativo tradicional, se caracteriza por una parcialidad y una particularidad, movidas por la compasión. En esta lógica del cuidado los individuos se sienten responsables por aquellos que necesitan de nuestra ayuda (Cortina, 2001). Por lo tanto, hay dos lenguajes o modos de entender la moralidad, y no sólo uno (en el que se ignora la visión femenina y se subsume en la masculina, predominante hasta entonces). El principio de universalidad de la teoría de Kohlberg

“deja de lado las diferencias de género, raza y otra índole, lo que implica una discriminación sexual que permite que el prototipo ideal de individuo libre entendido como hombre con unos recursos y una posición social determinada, se imponga y subordine a cualquier otro grupo” (Medina-Vicent, 2016, pág. 91)

Por ello, la madurez moral debe incluir estos dos lenguajes, el de la ética de la justicia y la ética del cuidado; el de la compasión y la justicia. “La ética de la justicia debe venir complementada por la ética del cuidado” (Cortina, Alianza y contrato, 2001, pág. 39).

### **3. JOHN DEWEY: EDUCANDO EN Y PARA LA CIUDADANÍA**

#### ***3.1. La educación como cambio social***

John Dewey en su artículo escrito en 1937 *Educación y cambio social* resaltó la importancia de la educación como factor y agente de cambio social, concluyendo, refiriéndose a la idea de democracia y su relación con la educación, “Pero lo que, como mínimo, sí puede hacer es formar individuos que comprendan por sí mismos el significado concreto de esta idea, que la abracen de todo corazón y que tengan los recursos para defenderla en sus actuaciones” (Dewey, 1996, pág. 196). Lo que me propongo en este trabajo es fomentar en el alumnado, a partir de actividades mediante metodologías activas, esas competencias. Es importante recalcar que para el autor la educación y, por tanto, la escuela, participan como parte activa en la producción de un nuevo orden. La intención de Dewey en dicho artículo es:

Formular un factor condicionante, cosa que avala la conclusión de que las escuelas toman parte en la configuración de un nuevo orden, por lo que el problema no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una nueva sociedad (pues, querámoslo o no, ya lo hacen), sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles. (Dewey, 1996, pág. 188)

Los argumentos que nos ofrece para apoyar su conclusión parten de la idea de que la sociedad actual “no es algo fijo y uniforme” (Dewey, 1996, pág. 188), sino que está en proceso de cambio, y los cambios siguen caminos diferentes. Al mismo tiempo que nos encontramos con estos cambios sociales, “las escuelas han reflejado estos cambios sociales” (Dewey, 1996, pág. 189), sufriendo la escuela dichos cambios, como podemos observar en los nuevos modelos

de escuela, nuevos cursos, y en los cambios que se pueden ver en las materias, asignaturas y metodologías; rechaza como absurda la idea de que el sistema educativo ha quedado impasible ante los cambios

Pero ¿qué hace con los críticos que niegan que la escuela deba dirigir el cambio social? Para Dewey, lo que hacen al negar los efectos de la escuela es oponerse a las actuales orientaciones de dicho cambio, ya que “son conservadores en el área de la educación porque son socialmente conservadores, y viceversa.” (Dewey, 1996, pág. 190). Para Dewey, la discusión no es tal, no la centra en si la escuela es o no de hecho un agente de cambio social, sino en cómo debería darse y plasmarse este papel. Hay tres posibles opciones que pueden llevar a cabo los educadores, de las cuales se decanta por escoger las nuevas fuerzas, tanto culturales como tecnológicas y científicas, anticipando hacia dónde van y vislumbrando posibles resultados y ver qué se puede hacer para que las escuelas se unan a esas fuerzas<sup>2</sup>. El problema de elegir esta opción es cómo impulsar la intuición y el entendimiento que le sirvan al alumnado para su vida diaria y ponerlo en práctica.

Algunos detractores, entre los mismos educadores, pueden no aceptar la premisa de la que parte Dewey, esto es, que la escuela es una parte activa del cambio social, pensando que la escuela es un agente neutral, mientras que el autor afirma que la supuesta neutralidad de éstas es “irrealizable”. La supuesta neutralidad de las escuelas postula un “fin irrealizable” (Dewey, 1996, pág. 192), ya que nos llevaría a unos efectos impredecibles, fomentando el desorden y los conflictos ya que “al no mediar la inteligencia, no hay salida” (Dewey, 1996, pág. 192).

Otro grupo de críticas vienen del lado de aquellos que tildan la escuela de ineficaz para el cambio y el progreso, basándose en la idea de que refleja el orden vigente. Esta idea se apoya en el convencimiento de que la clase dominante desempeña un control sobre la sociedad, y por ello la escuela se convierte en un “instrumento al servicio de la clase dominante” (Dewey, 1996, pág. 192). Por ello, defender que la escuela es un agente de cambio social es una ingenuidad, ya que ésta es una mera herramienta en manos del poder vigente. En esta postura, la solución sería una revolución que derribara el poder vigente. Con ello se conseguiría un cambio educativo “auténtico y de fondo”. Pero aquí nos encontramos con el problema de que no manifiesta cómo, de un cambio económico, se producirán cambios en las mentalidades, la moral y lo cultural para que esos cambios persistan, tal y como indica Dewey (1996) que “lo

---

<sup>2</sup> Dewey (1996) deja claro que no se refiere a “partidos políticos, sino de fuerzas y movimientos sociales” (p. 191).

que se ignora es que el nuevo sistema no puede alcanzar madurez si no es acompañado de un amplio cambio en los hábitos relativos a las creencias, los deseos y los propósitos”.

Dewey es consciente de que la escuela, por sí sola, no es capaz de producir los cambios necesarios para un nuevo orden social, aunque tiene claro que es una “condición necesaria” para transformar el orden social formando la inteligencia y las “disposiciones” que son indispensables para el cambio social, jugando la educación un papel muy importante. Entiende Dewey (1996) que la educación “supone la participación activa de los alumnos en el proceso de extraer conclusiones y formar actitudes” (p. 194). La escuela, como parte activa del cambio social necesitará de un marco de referencia: la democracia.

Con *democracia* no viene a referirse a ciertas instituciones de su realidad cercana encarnadas en unos partidos, legislación o congreso, sino que “hablamos de una idea y de un ideal que suponen al menos la necesidad de una participación personal y voluntaria en el proceso de tomar decisiones y de ejecutarlas” (Dewey, 1996, pág. 195), es decir, se refiere a democracia como un modo de vida. Por ello, la postura responsable de una educación sería educar en una serie de destrezas y competencias que hagan que el alumnado sea parte activa de la vida en sociedad y comunidad, dentro de nuestras democracias actuales, tomando decisiones y ejecutándolas. Y es que la autorrealización del individuo pasa por su participación en los asuntos públicos; el desarrollo individual debe alcanzarse en el contexto de la vida pública y social (Burlando, 2015).

### ***3.2.El rol del profesor/a en la educación***

Si, según Dewey, las escuelas son parte activa del cambio social, nos queda por preguntarnos el papel que tiene el profesorado en la educación. Para Dewey (como se dice en Ahedo Ruiz, 2018) la función socializadora de la educación tiene una vertiente tanto individual como social, preparando al educando para la vida. El objetivo de la educación no puede ser separado del proceso de los cambios sociales, sino que debe ser aprender de la propia experiencia y mejorarla; “Se trata de no aceptar la realidad social como la percibimos, sino de conocerla con el fin de mejorarla” (Ahedo Ruiz, 2018, pág. 127). Por ello, el rol del profesor/a debería ser el de un guía que ayude al alumnado a conocer esa realidad social y mejorarla. Aquí se pone el foco de atención en la experiencia personal del alumnado como principio básico de la educación.

Todo esto supone un cambio metodológico, en donde el aprendizaje se centra en enseñar que el alumnado reflexione por sí mismo. La tarea del profesor/a se centra en fomentar el interés del alumnado, pero “no consiste en crear interés para el estudio de ciertas materias, sino en orientar el interés de cada niño” (Ahedo Ruiz, 2018, pág. 134). No solo se trata de hacer las asignaturas atractivas, sino que, dentro de lo que establece el currículo para cada asignatura, se ha de intentar aplicar los contenidos a la vida práctica, a la propia experiencia del alumnado y a su propia realidad, y así lograr que los temarios sean más interesantes para ellos. En este sentido, uno de los objetivos de la educación, para este autor, es la “constitución del carácter democrático del niño”. Pero hay que matizar que no se trata de que cumplan el papel del buen ciudadano, sino de que reflexionen y adquieran un espíritu crítico sobre los cambios sociales para mejorarlos: el fin debe ser mejorar la realidad social que les rodea, transformándola, para lo cual el profesorado les ofrecerá las herramientas adecuadas (Ahedo Ruiz, 2018). Guichot (2013) denomina a esta educación “educación socrática”, que exige que el profesorado esté capacitado para deliberar y tomar decisiones racionalmente, incluso con su propia actividad docente.

#### 4. DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

En las sociedades actuales, desde la aparición de internet, el alumnado ha ido evolucionando y la profesión docente debería también acompañar dichos cambios. A los adolescentes nacidos en las últimas décadas se les denomina “nativos digitales”<sup>3</sup>, teniendo al alcance de la mano dispositivos conectados a internet y accediendo a un sinfín de información. Un estudio realizado el pasado año en adolescentes de Madrid (Méndez Gago, González Robledo, Pedrero-Pérez, Rodríguez-Gómez, & Benitez-Robledo, 2018) nos indica que, a la edad de 12 años casi un 95% de los adolescentes usan ordenador e internet, y un 70% disponen de móvil. Esas estadísticas se disparan si nos fijamos en los jóvenes de 15 años, en donde más de un 97% usa el ordenador y el móvil y un 93% dispone de móvil. No hay que dejar de lado estos datos, ya que esta es la realidad con la que nos encontramos en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Como concluye Prensky (2001), si los educadores

---

<sup>3</sup> Los términos “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” aparecieron por vez primera en un artículo de Mark Prensky (Prensky, 2001).

(llamados por él “Inmigrantes Digitales”) queremos alcanzar al alumnado (llamados “Nativos Digitales”) debemos *cambiar*.

Por ello nos encontramos ante la necesidad de ofrecerle al alumnado aquello que no encuentra en internet. En la web hay cantidad de información, y la clase de filosofía no debería limitarse sólo a contenidos. Y no sólo por ofrecerle algo que no puede encontrar fuera del aula, ya que tampoco hay que olvidar las motivaciones y las preocupaciones del alumnado, que rápidamente pierden el interés frente a las clases magistrales. Frente a ello, es necesario para la enseñanza de Filosofía ampararse en nuevas prácticas filosóficas (Tozzi, 2007).

Ante la pregunta que se hacen Cantillo Carmona y otros (1999) *¿Enseñamos filosofía o enseñamos a filosofar?* (p. 6) me decanto en esta dicotomía por darle un peso importante a las actividades para *enseñar a filosofar*, al menos como parte primordial en la tarea docente. Ambas no son excluyentes, pero poner el foco en una u otra opción es importante para decantarnos por unas u otras metodologías. Si *enseñamos filosofía* el foco estará puesto en los contenidos, limitándonos a transmitirles al alumnado el conocimiento de los grandes problemas filosóficos de la historia de la filosofía y de los grandes filósofos. En cambio, *enseñar a filosofar* supone un paso más allá, poniendo el foco en el método, y enseñándoles a pensar. Por ello, si entendemos la Filosofía como una actividad, el contenido estará unido al método sin excluir ambas partes. Por ello, *haciendo* Filosofía estaremos *enseñando* Filosofía (Cantillo Carmona, y otros, 1999).

## 5. METODOLOGÍAS ACTIVAS

### 5.1. *¿Qué son las metodologías activas?*

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterizaba por la importancia que se le daba al profesorado y a los conocimientos que éste tenía. Por ello, la actividad docente se reducía a clases magistrales en donde el profesorado exponía los contenidos y el alumnado recibía dichas lecciones. El conocimiento se transmitía del profesorado hacia el alumnado, siendo el profesorado el que “enseña” y el alumnado el que “aprende”, dejando de lado sus necesidades e intereses y primando la memorización (Gálvez Ramírez, 2013).

Pero ya en el siglo XVIII se empezó a cuestionar este modelo con autores como Rousseau y Pestalozzi. Aunque no fue hasta el siglo XIX cuando, con autores como John

Dewey, Maria Montessori o Vigotsky, se impulsaron con mucha más fuerza estas metodologías (Abbagnano, 1992). La característica principal de las metodologías activas es que centran en el alumnado el foco principal del proceso de aprendizaje: le ofrece contenidos de interés, relacionados con su experiencia propia y más cercana (toma en cuenta su contexto); y el alumnado tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, siendo él el que construye su propio aprendizaje (Gálvez Ramírez, 2013). En este tipo de metodologías el profesorado no es un mero “contenedor” de conocimientos que transmite a su alumnado contenidos, sino que el conocimiento se construye en una interrelación entre el profesorado y el alumnado, asumiendo el profesorado un rol más orientador y guía, como mediador. Su finalidad es la de que “el alumno aprenda a aprender” (Gálvez Ramírez, 2013, pág. 16). Para ello, deberá fomentar un entorno educativo en el que se incentive un aprendizaje significativo.

Gálvez (2013, p. 16) define el entorno educativo como “el espacio que facilita el aprendizaje y permite al estudiante transferir, aplicar, aportar, desarrollar, incorporar y cuestionar los conocimientos de una manera autónoma” (p. 16). Para ello es necesario tener en cuenta aspectos físicos, metodológicos y humanos para favorecer un ambiente en el que se propicie el aprendizaje por parte del alumnado.

En el marco de las sociedades actuales y el continuo proceso de cambio en el que éstas se encuentran, el uso de las metodologías activas son un buen medio para el aprendizaje por competencias. Actualmente las escuelas deben dar respuestas nuevas, determinando “cuáles son sus funciones generales, si las que tradicionalmente lo han sido, están siendo discutidas hoy, y cada día más se reclaman aprendizajes que supongan, no solo un aumento de conocimientos, sino un desarrollo real de la capacidad” (Del Valle López, 2009, pág. 434). Se aboga, pues, por el fomento de competencias (un “saber hacer”) y no tanto de contenidos. Este tipo de enseñanza por competencias suponen que el alumnado no sólo debe conocer los contenidos, sino que debe haberlos entendido y saber aplicarlos. Como afirma Fernández March (2006, pág. 42):

Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

En la legislación vigente aparece la competencia *aprender a aprender* como fundamental para “el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene

lugar en distintos contextos formales, no formales e informales” (BOE del 29 de enero de 2015, págs. 6997). Es por ello una competencia que debe poder desarrollar en el alumnado unas destrezas que sean fundamentales para su desarrollo y crecimiento, tanto a nivel individual como social y en diferentes contextos. Se caracteriza a esta competencia por “la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje” (BOE del 29 de enero de 2015, págs. 6998). Y las metodologías activas son un buen medio para lograr tal fin ya que, no sólo son una herramienta ideal para motivar al alumnado, sino que se basan en un aprendizaje significativo y esto hace que lo aprendido perdure más, como afirma Fernández March (2006) “aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero” (p. 41).

A continuación se expondrán algunas propuestas de esta metodología activa que pueden servirnos para la enseñanza tanto de la ética como de la filosofía política en ESO y Bachillerato como lo son el Programa de Filosofía para niños; la gamificación y el aprendizaje basado en juegos; el método de casos y el dilema moral.

### ***5.2. Programa Filosofía para niños de Matthew Lipman***

El programa de FpN de Matthew Lipman surgió en los años 60 en Estados Unidos, donde era profesor de filosofía en Nueva York. Allí pudo ver de primera mano las revueltas de estudiantes que entonces alteraban a la comunidad educativa. Se dio cuenta que uno de los problemas debido a los cuales se radicalizaban los conflictos era que los adultos no eran un modelo a seguir en cuanto a capacidad de razonar y dialogar. Aunque para él el foco de atención no era un problema en el sistema educativo (que el alumnado acabe su etapa de escolarización sin una buena capacidad de razonar y dialogar), sino un problema político y social (vivimos en el marco de una sociedad democráticas que exigen una participación activa) (García Moriyón, 2006). Y para ello, la filosofía puede arrojar luz para capacitarnos de raciocinio y diálogo, pero Lipman consideraba que se debería acercar la filosofía a una edad mucho más temprana, antes de la enseñanza secundaria: a los niños. Más concretamente, Matthew Lipman se proponía: mejorar la capacidad de razonar, desarrollar la creatividad, un crecimiento personal e interpersonal, desarrollar la comprensión ética y desarrollar la capacidad para encontrar sentido en la experiencia, es decir, convertir el aula en una comunidad de investigación (Lipman, Margaret Sharp, & Oscanyan, 2002).

Cabe mencionar a dos autores de los que, en el presente trabajo, hemos hablado: Piaget y Dewey. Siguiendo a Piaget, empieza a trabajar con niños de 12 años, edad en la que empiezan a pensar en abstracto los niños. Por otro lado, siguiendo algunas ideas de Dewey, utiliza para el aprendizaje la narración (García Moriyón, 2006). Lipman nos muestra dos presuposiciones cuando nos habla acerca de la metodología a seguir en la enseñanza de su programa de FpN: por un lado, el hecho de que los niños no son recipientes pasivos, sino que su aprendizaje se da cuando se envuelven activamente en una investigación; por otro lado, que el conocimiento se adquiere cuando se interactúa con el entorno y se resuelven problemas que son importantes para ellos (Lipman, Margaret Sharp, & Oscanyan, 2002). Por ello, elabora una novela, *El descubrimiento de Harry*, en la que aborda temas filosóficos a través de una narración en la que los protagonistas, niños y niñas, descubren estos temas en su vida cotidiana. Más tarde, en 1974, elabora junto a otra profesora, Ann Sharp, un manual de ejercicios que complementan a la novela. El manual pretende servir al profesorado para poder sacarle más partido a las novelas e incluye actividades que pueden dar pie a una posterior discusión. Años más tarde le siguieron otras novelas como son *Lisa, Suki, Mark*, etc. Hoy en día el programa FpN abarca desde Infantil hasta Bachillerato pasando por Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Lo que me parece más interesante de este programa es que, por un lado, pretende acercar la filosofía a los niños, un público para el que hasta entonces parecía que la filosofía no podía ser fructífera. Y, por otro, el objetivo de convertir el aula en una “Comunidad de Investigación”, en la que

se practican hábitos como el diálogo, la reflexión personal (pensar por sí mismo), la crítica respetuosa, la petición de razones, la búsqueda de criterios, la autocorrección, el cultivo de la sensibilidad a los datos del entorno, el cultivo de la creatividad, el desarrollo de las habilidades intelectuales, y, en fin, todo aquello que contribuye a potenciar un tipo de ciudadano más autónomo, más equitativo y más solidario (Martínez Navarro, 1991, pág. 143).

La filosofía se muestra aquí al alcance de los niños y los adolescentes fomentando aquellas capacidades morales que van de la mano, o deberían ir, con los principales ideales democráticos: la capacidad de dialogar y razonar las decisiones, y la capacidad de empatía y respeto hacia los demás ciudadanos. La filosofía como una “escuela de democracia real”, pues les anima a ser ciudadanos activos en la sociedad y a no ser fácilmente manipulables (Martínez Navarro, 1991, pág. 143).

La idea de convertir el aula en una comunidad de investigación y fomentar en el alumnado una participación activa en la sociedad son, como bien he indicado anteriormente respecto a Dewey, una de las funciones básicas que debería fomentar la escuela: preparar al alumnado para la vida. Y lo hace desde una metodología activa, en donde se fomenta que sea el alumnado, de manera autónoma y activa, el propio agente de su aprendizaje, quedando el papel del profesor/a como alentador de esa “comunidad de investigación”, siendo el programa de FpN una poderosa herramienta para lograr tales fines. Porque no sólo tenemos las propias novelas (todas ellas con un trasfondo común como es el pensamiento crítico, y cada una de ellas profundizando y tratando sobre distintos temas como la estética, la ética y la política), sino un manual que las acompaña con multitud de recursos, en donde se desgranar, capítulo a capítulo, las principales ideas que podemos tratar y varias cuestiones y debates que podemos trabajar con el alumnado.

### ***5.3. Gamificación y aprendizaje basado en juegos (ABJ)***

#### *5.3.1. Introducción*

Por todos es sabido que, si le preguntamos a un niño si se divierte cuando juega, nos contestará con una rotunda afirmación. Y es que a veces parece que en los centros educativos los niños y los adolescentes no pueden pasárselo bien, como si diversión y aprendizaje no pudieran ir de la mano. Pero la gamificación, o ludificación, y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) intentan conciliar precisamente esas dos vertientes: diversión y aprendizaje. La gamificación traslada elementos lúdicos a contextos no lúdicos como lo es la enseñanza para conseguir determinados objetivos. Aplicando estrategias y dinámicas lúdicas podemos conseguir captar la atención del alumnado, evitar que el alumnado sea indiferente a la participación en clase y lograr un aprendizaje profundo de los contenidos trabajados en la actividad. El aprendizaje basado en juegos se basa en el uso de juegos con un fin didáctico, adaptando los contenidos al juego.

Lo principal y lo más destacable en ambas dinámicas es la motivación, ya que tal y como afirma Díaz-Delgado (2018) “esta característica fundamental para provocar un cambio en nuestras aulas en el juego es inherente” (p. 62). Importante señalar aquí la diferencia entre motivación extrínseca e intrínseca. Mientras que la motivación extrínseca se realiza para obtener una recompensa externa o conseguir metas, tal como obtener buenas notas, subir nota de cara el examen o elogios; la motivación intrínseca es aquella es aquella que se realiza por

voluntad y decisión propia y no por recompensas externas, aquella que “parece responder a la experiencia gratificante que la realización misma de la actividad produce en ellos” (Alonso Tapia, 1992, pág. 34).

Entonces, ¿qué podemos hacer para motivar, intrínsecamente, a nuestro alumnado en la realización de una tarea? Ryan, Connell y Deci (como se dice en Alonso Tapia, 1992) establecen dos condiciones:

- a) Que al realizarla vea en ella una oportunidad para sentir que es competente de hacer algo, una oportunidad para ejecutar sus posibilidades.
- b) Que sea una experiencia de autonomía, que la persona tenga cierto control sobre su propia conducta.

Los juegos de rol son ideales para incentivar al alumnado y motivarlos intrínsecamente, ya que cumplen ambas condiciones. Veamos pues, a continuación, qué son los juegos de rol y cómo nos pueden servir para la consecución de los objetivos curriculares y, más concretamente, los juegos de rol en la enseñanza de la filosofía política.

### 5.3.2. *Gamificación: los juegos de rol en el contexto educativo*

Un juego de rol es aquel en el que los jugadores asumen un papel o un rol imaginario en el contexto de una historia o narrativa en la que deciden sus propias acciones. Normalmente la historia no está definida de antemano, sino que se va creando conforme los jugadores van jugando la partida, que es supervisada y mediada por un director de juego. Entre los objetivos del juego de rol está el lograr las misiones que se les propone a los jugadores, resolver misterios o acertijos.

En el juego de rol nos podemos encontrar con varios elementos:

- *Personajes*: Son los agentes del juego. Para hacerles el juego más atractivo, lo ideal sería ofrecerles personajes cercanos a su realidad, con similares problemas (adaptados a la narrativa del juego) y con gustos afines a su edad.
- *Escenario*: Es el contexto que “enmascara” al juego de rol, la época y el lugar en el que se ambienta. Éste debe ser atractivo para que les llame la atención.
- *Poderes*: Características que adquieren los personajes conforme van ganando puntos de experiencia y subiendo de niveles.
- *Actividades*: Dentro del juego hay varias dinámicas y acciones que lo hacen atractivo, que podemos encontrarlos frutos del azar (eligiendo una carta o que elija

un compañero una de las opciones presentadas) como son las misiones, los retos y los enigmas.

- *Recompensas*: Pueden ser puntos de experiencia, insignias, premios o ventajas frente a los demás personajes.

Además de cuidar estos aspectos para hacer que un juego de rol sea atractivo para el alumnado, es importante cuidar la presentación y la estética. Para ello podemos recurrir a las TICs, ya que éstas nos ofrecen un montón de herramientas. Por ejemplo, para el diseño de personajes a incluir en las tarjetas podemos utilizar la aplicación Bitmoji<sup>4</sup> (o incluso hacer, para incentivarlos aún más y se impliquen, que ellos se diseñen su propio personaje con anterioridad) y para hacer las tarjetas, instrucciones y el resto de material la aplicación Canva<sup>5</sup>.

Grande (2010) señala que los juegos de rol “suponen interpretar, experimentar en cierta forma otros papeles, otras experiencias y, por ello, pueden jugar una importante baza. Los jugadores pueden experimentar, simular e interpretar situaciones ficticias en las que pueden sentir una mayor implicación que con otras dinámicas” (p. 67). Favorecen, entre otras cosas la empatía, ya que suelen implicarse más y deben asumir ciertos roles; y la autonomía, puesto que, a pesar de tener que cumplir ciertos roles, tienen cierto grado de autonomía y deben tomar decisiones propias.

Para llevar al aula un juego de rol lo ideal es hacerlo en su versión de mesa y en pequeños grupos de 4-6 alumnos y alumnas. Es un juego colaborativo, no competitivo, por lo que con él se fomenta no sólo la empatía al asumir un rol, sino también la tolerancia (respetar a los demás integrantes del grupo). Hay que dejar claros desde el principio los roles que deberá adoptar cada jugador, cómo elegir al director de juego o las instrucciones. Con una buena planificación el alumnado podrá ponerse a jugar sin entretenerse en otros detalles como en la clarificación de las reglas e impedirán, a su vez, que se generen grandes conflictos entre ellos por no tener bien elaboradas las normas y las reglas.

Además, podemos transformar un juego de rol en un dilema moral. Grande (2010) nos da algunas indicaciones para construir un dilema moral y aplicarlo en un juego de rol:

- a) Evitar dilemas ambiguos. El dilema debe estar narrado en un lenguaje claro y sencilla, y basado en una historia sencilla de entender, no tiene porqué ser una historia complicada.

---

<sup>4</sup> <https://www.bitmoji.com/>

<sup>5</sup> <https://www.canva.com/>

- b) El conflicto moral inicial debe estar rodeado de otros más atractivos.
- c) Por parte del director de juego, éste no debe aportar soluciones al problema, ya que la dinámica del dilema moral es aportar soluciones al problema.
- d) Que aporten razones de las acciones llevadas a cabo, que las justifiquen.

### 5.3.3. *Un ejemplo práctico de aprendizaje basado en juegos: el tabú*<sup>6</sup>

El aprendizaje basado en juegos no es más que el uso del juego con un fin didáctico. Tenemos tanto los clásicos juegos de mesa como juegos interactivos y online, para los que podemos utilizar multitud de plataformas. Uno de ellos, el *Kahoot!*<sup>7</sup> es un juego de respuestas, tipo trivial, que suele ser muy bien recibido entre el alumnado. Tiene bastantes opciones de configuración como insertar imágenes y videos en las preguntas o elegir una o varias respuestas correctas.

Para nuestras asignaturas del departamento de Filosofía, tanto de ESO como de Bachillerato, he elegido el tabú por ser un juego sencillo, que no necesita apenas material, en el que el alumnado puede colaborar elaborando las tarjetas, y un juego en el que se pueden ir incluyendo palabras conforme vamos avanzando a lo largo del curso escolar (introduciendo más tarjetas con las que jugar). Además, las partidas pueden durar apenas 20 minutos (con equipos de 5 jugadores y varios turnos por jugador de unos 30 segundos a 1 minuto cada turno).

El juego, Tabú, se lanzó en 1989, y hoy en día es todo un clásico, tanto para pequeños como para mayores, aunque su edad recomendada es a partir de los 12 años. Podemos adaptar la complejidad de este juego poniendo 3, 4 o 5 palabras tabú (a más palabras tabú mayor complejidad). Lo interesante de este juego es que ayuda a afianzar los conceptos y a repasar conceptos ya dados anteriormente, ayuda a la competencia lingüística (el alumnado debe no sólo expresarse de otra forma, sino comprender además los conceptos para saber describirlos sin utilizar las palabras tabú) y fomenta la imaginación. Es ideal como cierre de una unidad o al final del trimestre.

Como ya he comentado anteriormente, un buen ejercicio (y ayuda para el profesor/a) es que, conforme vayamos acabando las unidades, el alumnado aporte ideas y nuevas cartas

---

<sup>6</sup>Actividad desarrollada en la Unidad didáctica. Tanto las reglas del juego como las cartas se encuentran en el Anexo (Actividad 2: Tabú)

<sup>7</sup> Durante mis prácticas en el instituto Salvador Sandoval, junto con mi compañera de prácticas Marina Morales Redondo, elaboramos para el alumnado de 4º de ESO de la asignatura *Valores éticos* un Kahoot para repasar los contenidos del primer cuatrimestre: <https://create.kahoot.it/details/0887c949-69d3-4798-836f-9fa9bbc84fac>

para incluirlas en el juego. Como mínimo necesitaremos unas 30-40 cartas. Los materiales que necesitamos son:

- Folletos con las reglas del juego y varias barajas del juego (para jugar varios equipos simultáneamente).
- Relojes de arena (de duración aproximada entre 30 segundos y 1 minutos) u ordenador con conexión a internet para marcar el tiempo (cronómetro online).
- En el caso de que un jugador diga una palabra tabú se utiliza un objeto sonoro para advertir que se ha equivocado. Podemos utilizar algo parecido o, para no incrementar el nivel de ruido en la clase podemos simplemente utilizar, por ejemplo, un pañuelo rojo para que en caso de que un jugador diga una palabra tabú, el encargado de vigilar que no se digan las palabras tabús del otro equipo saque el pañuelo rojo y así dar paso a otra tarjeta y seguir con el juego, sin necesidad de estar haciendo demasiado ruido.

Algunas recomendaciones e indicaciones:

- Intentaremos que los equipos que compitan entre sí (pueden ser entre dos o tres) tengan el mismo número de jugadores, para que todos tengan la oportunidad de jugar (describir palabras). En caso de que no coincidan, en el equipo con menos número de jugadores uno de los integrantes jugará dos veces.
- Al principio, es recomendable que el profesor/a haga los grupos al azar, para que así haya heterogeneidad entre los grupos y evitar que jueguen siempre entre los mismos compañeros y compañeras, fomentando que se relacionen con todo el grupo.
- En caso de dudas, el profesor hará de juez.

#### ***5.4.El método de casos***

El método de casos es un método de aprendizaje en el que se le presenta al alumnado una situación de la vida real para que se enfrente a ella y tome decisiones. El alumnado deberá descubrir, mediante la búsqueda y el análisis de información acerca de la temática presentada, aquellos principios y conceptos que tiene que estudiar (Andreu, González, Labrador, Quintanilla, & Ruiz, 2004). Con el método de casos se promueve “el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, el juicio crítico, la deliberación, el diálogo, la toma

de decisiones y la solución de problemas” (Torp & Sage, 2005, pág. 17). El propósito que se persigue con ello es prepararlos para las condiciones de vida real, para la acción, midiendo los resultados y no los conocimientos que de él obtienen (Ogliastri, 2019). Está basado en un aprendizaje por descubrimiento. En este tipo de actividad se necesita que el alumnado participe activamente, ya que es él el que decide el qué, el cómo y el cuándo debe estudiar algo.

Las principales ventajas de esta práctica son la motivación y el contenido significativo. Por un lado, se fomenta la motivación y la curiosidad del alumnado al hacerlo parte activa de su propio proceso de aprendizaje. Por otro, se le han de presentar temas actuales y contextuales, cercanas a su propia experiencia para lograr que asocie la información nueva con aquella que ya posee (aprendizaje significativo). El hecho de que sea el propio alumnado el que construya y descubra el conocimiento interactuando entre sí hace que el aprendizaje sea más efectivo (Torp & Sage, 2005).

#### 5.4.1. Elegir un buen método de casos

En Torp & Sage (2005) encontramos algunos criterios para elegir un buen método de casos que podemos agrupar en estos cuatro criterios:

- *Forma:* Debe de haber tensiones entre distintas posturas alrededor de un problema, pero mostrando los principales argumentos alrededor de dicho problema.
- *Contenido:* Debe ser un contenido realista y relevante y, además, estar relacionado con el currículo. Esto hace que el problema sea más atractivo e involucre al alumnado provocando su implicación y la toma de decisiones.
- *Dificultad:* Debe ser accesible al nivel del alumnado, de lo contrario se pueden sentir frustrados y se perdería el interés por la actividad.
- *Actitud que fomenta:* en primer lugar el debate y la discusión, al no tener una fácil solución; y por otro, la creatividad y la imaginación al ofrecer alternativas.

#### 5.4.2. Fases y sesiones de las actividades

No hay demasiado consenso en cuanto al tiempo dedicado al método de casos, normalmente recomiendan entre 30 minutos y un par de horas, aproximadamente. Siguiendo a Ogliastri (2019) nos sería conveniente seguir el siguiente esquema, ya que les ha dado muy buenos resultados: una primera fase de exposición de los hechos; una segunda de análisis; una tercera de exposición del problema; la cuarta fase de alternativas; y una quinta fase de valoración (es posible que haya una 6ª y 7ª fase). Teniendo en cuenta que aquí lo que queremos

es aplicar el método de casos a la enseñanza de la filosofía práctica adolescentes, lo ideal sería dedicarle una sesión completa en clase, para así poder trabajar el caso primero con pequeños grupos y luego de manera grupal. Creo que se le puede sacar mucho más partido si, anterior a la fase de valoración, fomentamos el debate y el trabajo en pequeños grupos. Por ello, he reformulado estas fases en las siguientes:

- En la primera fase se presentan los *hechos*. Se trata de exponer la narración del método de casos. Es conveniente su lectura a todo el grupo en voz alta para aclarar dudas en caso de que sea necesario, antes de que empiecen a trabajar por grupos.
- En la segunda fase trabajaríamos en *pequeños grupos* (3-6 personas). Teniendo de guion las preguntas que se le presentan al alumnado en la actividad, se descomponen los elementos que intervienen en la narración para así poder ver las relaciones que se establecen entre ellos (análisis) y se intentan sintetizar los hechos, resaltando las ideas principales que hay alrededor del problema. Las últimas preguntas de la actividad deben estar encaminadas a la fase de propuestas y alternativas.
- En la tercera fase haríamos una *puesta en común* con todo el aula. Se trataría, por tanto, de escuchar a los diferentes grupos y para ello el profesor/a resaltaré las ideas principales que ha ido sacando el alumnado de la actividad (sería interesante apuntarlas en la pizarra para que vean todo el conjunto de la problemática involucrada). Las mismas preguntadas que ya han sido trabajadas por el alumnado nos pueden servir para guiar la discusión.
- Por último, a modo de cierre, realizamos la *valoración* de la actividad: un ejercicio de metacognición les ayudará a reflexionar sobre lo aprendido y, a su vez, nos puede servir al profesorado de gran ayuda para conocer al alumnado, sabes las dificultades que han encontrado en la actividad y así poder diseñar y adaptar en el futuro actividades al grupo de una manera mucho más eficaz.

### ***5.5.El dilema moral***

El dilema moral es una narración breve en la que se obliga al individuo a elegir entre dos situaciones, que resultan ser conflictivas, desde el punto de vista ético. Se debe, además, justificar y ofrecer razones acerca de la elección. Los dilemas pueden ser hipotéticos o reales, dependiendo de si han sido o no extraídos de la vida real. La discusión de los dilemas no es aconsejable que se extienda más de dos sesiones (Cantillo Carmona, y otros, 1995).

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con el uso de los dilemas morales son: incentivar el desarrollo y el crecimiento moral del alumnado; impulsar el desarrollo de estructuras universales de juicio moral; fomentar el diálogo; y desarrollar actitudes de respeto y tolerancia, favoreciendo la empatía (Cantillo Carmona, y otros, 1995).

Antes de empezar a trabajar con los dilemas morales sería conveniente favorecer la participación de todo el alumnado. Como ya indicamos anteriormente, para educar moralmente al alumnado necesitaremos crear un clima en el aula que fomente el que todos puedan ser escuchados y tratados desde el respeto. Esto es importante para que el alumnado tenga una actitud mucha más participativa en la actividad.

### 5.5.1. Pasos a seguir

En Cantillo Carmona, y otros (1995) nos recomiendan cuatro pasos para trabajar con los dilemas morales: en primer lugar la presentación del dilema; en segundo lugar, una reflexión individual y escrita; tercero, la discusión del dilema; en cuarto y último lugar las conclusiones. Paso a comentar cada una de las fases a continuación.

En primer lugar, presentamos al alumnado el dilema moral. Es recomendable darselo previamente y pasar a hacer una lectura en voz alta de manera grupal. En esa fase se pretenden aclarar dudas, términos y sintetizar el relato.

En segundo lugar, el alumnado elabora una reflexión individual acerca de la solución que cree correcta. Aquí es importante hacer hincapie en que ofrezca razones, que argumente y justifique su elección. Es aquí, en el diálogo consigo mismo, donde se crea el conflicto cognitivo. Por ello deben resolverse en primer lugar de manera individual. En el siguiente paso se dialogará con el grupo y se hará una puesta en común.

En tercer lugar tiene lugar la discusión del dilema. Antes de comenzar con la discusión, una serie de normas para el debate nos pueden ayudar a mantener un clima favorable en el aula. Estas normas no sólo nos pueden servir para esta actividad, sino para cualquier debate que queramos hacer en el aula. Las *normas para el debate* pueden ser las siguientes:

1. Para pedir la palabra hay que levantar la mano.
2. No interrumpir nunca a un compañero. Todos queremos ser escuchados y no es posible escuchar a dos personas a la vez. Si tienes algo importante que decir y hay otro compañero con el turno de palabra, apunta tu pregunta para que caiga en el olvido.
3. No tengas miedo a preguntar o a ofrecer tus ideas y respeta la opinión y/o postura de los compañeros.

4. Cuando expongas tu punto de vista o una opinión, hazlo siempre apoyándote en razones y argumentos, justificándola. (Pienso/creo que ... porque...).
5. En ética, la imaginación puede ser muy útil. Plantea soluciones ingeniosas y no tengas miedo a decirlas.
6. Mientras no se acepte o acuerde lo contrario, el/la profesor/a será el moderador.

Podemos hacer el debate primero en pequeños grupos y luego de manera general o bien hacerlo directamente de manera general. Farías (2015) nos ofrece una serie de ideas sobre cómo conducir las discusiones en el marco de los dilemas morales que nos pueden ser muy útiles, los cuales me limito a exponer:

1. Asegure una base de respeto y cordialidad
2. Evite el aburrimiento a toda costa
3. Procure alternar las intervenciones a favor y en contra
4. Varíe o complique las circunstancias
5. Propicie la adopción o cambio de roles
6. Invite a considerar perspectivas o consecuencias generales
7. En caso de duda, muérdase la lengua
8. Evite las emboscadas o embudos
9. Aliente, o demuestre, la capacidad autocrítica
10. No necesariamente hay que llegar a una conclusión
11. Muchos dilemas no sólo requieren reflexionar, sino también investigar
12. Eventualmente, considere los posibles “residuos” del dilema

Por último, cerramos la actividad haciendo una síntesis de las posturas enfrentadas en el dilema y las razones de cada una de ellas.

### ***5.6. Clases magistrales participativas: desde una nueva visión***

Antes de acabar con las metodologías activas me gustaría ofrecer otro punto de vista sobre las clases magistrales. Hasta aquí he expuesto diversas metodologías activas en contraposición con las llamadas pasivas. Tradicionalmente la enseñanza se basaba en la exposición de un tema por parte del docente, es decir, las clases magistrales. Con lo que he ido exponiendo anteriormente no pretendo desterrar las clases magistrales, eso sería inviable. Pero sí me gustaría señalar que, a la luz de las ventajas de una metodología centrada en el alumno o

alumna como principal agente del proceso de enseñanza, podemos adaptar las clases magistrales para poder sacarle mucho más partido enfocándolas de otra manera, haciendo en su lugar una “lección magistral participativa” (Ribes Greus, 2008, pág. 82)

Ribes Greus (2008) nos expone algunas estrategias para minimizar los inconvenientes de la clase magistral:

- Elaborar un esquema o síntesis de la anterior sesión y relacionarlo con la actual.
- Al inicio de cada tema se pueden exponer preguntas para despertarles el interés. Esto puede ser muy fructífero en una asignatura como filosofía, en donde las preguntas son un punto clave e interesante al que poder sacarle partido, ya que en ocasiones a veces no hay una respuesta correcta o definitiva a una pregunta filosófica.
- Poner en relación el tema con conceptos que el alumnado ya conozca, bien de la misma asignatura o de otras.
- Presentar al inicio de las clases un esquema o los puntos principales a tratar en clase.
- Fomentar la participación en el alumnado realizando preguntas. Asu vez, esto nos sirve para saber si han comprendido lo que estamos exponiendo.
- Poner ejemplos: en materias como filosofía les viene muy bien ilustrar la teoría con ejemplos teniendo en cuenta que a veces el nivel de las explicaciones y conceptos es bastante abstracto.
- Utilizar pequeños descansos.
- Darle al alumnado el material con los contenidos que vamos a ir trabajando en clase. Se trata de que atienda y entienda el contenido de la unidad más que apuntar lo que estamos diciendo en clase.

## 6. UNIDAD DIDÁCTICA

### 6.1. Descripción

#### *Valores éticos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en cuatro cursos, los cuales se cursan de 12 a 16 años. La finalidad de dicha etapa, según el Real Decreto 1105/2014, es la de lograr que el alumnado adquiera

los elementos básicos de la cultura, sobre todo en aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (BOE del 3 de enero de 2015, página 176).

Esta unidad didáctica pertenece a la materia de Valores éticos de 4º de ESO, correspondiente al Bloque 6: *Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología*. Esta materia ofrece a los alumnos y alumnas (BOE del 3 de septiembre de 2015, página 31.306):

- Desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas ya que invita a analizar, plantear, argumentar y dar soluciones fundamentadas a los problemas éticos.
- Competencia social y cívica, la de conciencia y expresión cultural y la del trabajo colaborativo, las cuales giran en torno a la toma de conciencia de los valores culturales.
- La competencia de aprender a aprender se promueve realizando ejercicios como los de analizar, sintetizar, relacionar, comparar, aplicar, evaluar o argumentar y favoreciendo que sea el propio alumnado el que descubra la verdad.
- La competencia lingüística, la cual se consigue gracias a la presentación de dilemas éticos y el debate de sus soluciones en los cuales se ejercita la escucha, la exposición de ideas y la comunicación de sentimientos.

#### *Conocimientos previos*

Esta unidad conduce a la aplicación de los valores éticos en la ciencia y la tecnología, ambas ámbitos de la acción humana, reflexionando acerca de la función de la ética en estos campos y la elaboración de códigos deontológicos profesionales para así asegurar que los

avances de estos campos y su correspondiente aplicación no violen el respeto a la dignidad y los derechos humanos ni a la protección y conservación del medio ambiente, temas muy actuales y de gran calado hoy en día.

Hay que tener en cuenta que este bloque es el último del curso, por lo que los alumnos ya cuentan con un mínimo de conceptos y habilidades adquiridas a lo largo del curso. Los conocimientos previos que el alumnado debe tener para afrontar esta unidad didáctica son, sobre todo, los referentes al *Bloque 1*, en donde trabajamos con el concepto de dignidad de la persona: lo que es ser persona y los atributos inherentes a la naturaleza humana; el *bloque 3* acerca de la reflexión ética y las aplicaciones de la ética a las nuevas situaciones y ámbitos; y los correspondientes al *bloque 4* acerca de la justicia y la política, en donde se adquieren conocimientos acerca de los problemas de la globalización y la necesidad de su regulación ético-política ante el peligro de la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona.

## 6.2. Competencias, objetivos y contenidos

### CONTENIDOS

En esta unidad trabajaremos la problemática ética relacionada con la ciencia y la tecnología.

Esta unidad didáctica se divide, a su vez, en tres epígrafes:

- 1. Relación entre ética, ciencia y tecnología:** Descripción y definición de estos tres ámbitos y la relación de la ética con la ciencia y la tecnología. Sirve como introducción y para ofrecer unas mínimas bases conceptuales para afrontar esta unidad didáctica.
  - 1.1. *Definición y ámbitos de la moral, la ciencia y la tecnología*
  - 1.2. *Dimensión moral de la ciencia y la tecnología*
- 2. El impacto y las consecuencias de los proyectos científicos y tecnológicos en las personas, la sociedad y el medio ambiente:** Aquí se tratarán, más allá de la propia ciencia, con la problemática ética del alcance de los proyectos científicos y tecnológicos para evaluarlas.
  - 2.1. *Ética y ecología*
  - 2.2. *Ética aplicada a la medicina y la biotecnología*
  - 2.3. *Peligros de la tecnología. La tecnoddependencia*
- 3. Deontología profesional:** Aquí se valorarán las aportaciones y repercusiones científicas y tecnológicas y se reflexionará y argumentará acerca de los límites que se deberían poner a la ciencia y la tecnología.
  - 3.1. *Qué son los códigos deontológicos y sus funciones*
  - 3.2. *¿Debemos ponerle límites éticos y jurídicos a la investigación científica y tecnológica?*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS	COMPE TENC IAS*
6.1. Identificar criterios que permitan evaluar, de forma crítica y reflexiva, los proyectos científicos y tecnológicos, con el fin de valorar su idoneidad en relación con el respeto a los derechos y valores éticos de la humanidad.	6.1.1. Utiliza información de forma selectiva para encontrar algunos criterios para tener en cuenta para estimar la viabilidad de proyectos científicos y tecnológicos, considerando la idoneidad ética de los objetivos que pretenden y la evaluación de los riesgos y consecuencias personales, sociales y medioambientales que su aplicación pueda tener.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y reflexionar sobre la relación entre ética, ciencia y tecnología.</li> <li>- Conocer y aplicar las distintas teorías éticas a las consecuencias que se derivan en el campo científico y tecnológico.</li> <li>- Comprender y reflexionar sobre el papel dominante que la ciencia y la técnica tienen en nuestro mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CL</li> <li>- CM</li> <li>- CD</li> <li>- AA</li> <li>- CSC</li> <li>- CEC</li> </ul>
6.2. Estimar la necesidad de hacer cumplir una ética deontológica a los científicos, los tecnólogos y otros profesionales.	6.2.1. Comprende y explica la necesidad de apoyar la creación y uso de métodos de control y la aplicación de una ética deontológica para los científicos y tecnólogos y, en general, para todas las profesiones, fomentando la aplicación de los valores éticos en el mundo laboral, financiero y empresarial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los códigos deontológicos profesionales.</li> <li>- Reconocer la influencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana.</li> <li>- Reflexionar y justificar mediante argumentos los límites de la ciencia y la tecnología.</li> <li>- Definir el concepto de desarrollo sostenible y comprender su relación con los avances científicos y tecnológicos.</li> <li>- Participar de manera solidaria y activa en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CL</li> <li>- CM</li> <li>- CD</li> <li>- AA</li> <li>- CSC</li> <li>- SIEE</li> <li>- CEC</li> </ul>

		desarrollo y mejora de su entorno social y natural.	
--	--	---	--

**\*Leyenda de competencias**

Competencia en comunicación lingüística: CL

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: CM

Competencia digital: CD

Aprender a aprender: AA

Competencias sociales y cívicas: CSC

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: SIEE

Conciencia y expresiones culturales: CEC

### **6.3. Secuencia de actividades**

#### *Actividades iniciales (1ª sesión)*

En estas actividades iniciales indagaremos las ideas previas, haciéndole al alumnado una serie de preguntas que se irán contestando a lo largo de la unidad. Clase magistral participativa de los contenidos de *Relación entre ética, ciencia y tecnología*.

#### *Actividades de desarrollo (2ª, 3ª, 4ª, 5ª y 6ª sesión)*

En estas sesiones trabajaremos con la información dada en clase y los materiales (apuntes y actividades) para que así el alumnado reflexione y argumente con criterios éticos ciertas posturas.

#### *Actividades finales (7ª y 8ª sesión)*

Estas actividades finales sirven para recapitular y reelaborar el tema, para que así el alumnado piense por sí mismos. Después de haber estado trabajando los contenidos, cerramos la unidad con una sesión de repaso dedicada al aprendizaje basado en juegos.

### **6.4. Recursos materiales**

- Material didáctico: apuntes o libro de *Valores éticos*
- Ordenador y pizarra digital (muy útil para exponer las actividades que deben hacer)
- Pizarra y rotulador
- Material necesario para las actividades

### 6.5. Organización del espacio y del tiempo

#### 1ª sesión

10 minutos. Introducción del tema y exposición del índice. Preguntas relacionadas con el tema que se irán contestando a lo largo de la unidad.

40 minutos. Clase magistral participativa de los contenidos *Relación entre ética, ciencia y tecnología*. Esta primera clase se definirán estos tres ámbitos y los campos de estudio que tienen cada uno. A su vez, se establecerá la relación entre estos tres ámbito.

En cuanto a la organización del espacio, la clase se dispondrá en filas de tres por parejas.

#### 2ª sesión

20 minutos. Breve introducción a la temática *El impacto y las consecuencias de los proyectos científicos y tecnológicos en las personas, sociedad y medio ambiente*. Este último epígrafe se desarrollará en pequeños grupos (de 6 o 7) mediante el método de casos.

30 minutos. Trabajaremos los contenidos de este epígrafe mediante una actividad<sup>8</sup>. Los alumnos utilizarán esta sesión para trabajar en pequeños grupos. En grupos de 5 o 6 alumnos y alumnas trabajaremos los distintos ámbitos de aplicación de la ética. Con un máximo de 30 alumnos y alumnas tendríamos como máximo 6 grupos. *Seguimiento del trabajo en grupo*: En esta primera sesión deberán contestar al menos a las dos primeras preguntas.

#### 3ª sesión

50 minutos. Los alumnos seguirán trabajando por pequeños grupos la *Actividad 1. Método de casos*. El profesor/a hará un pequeño seguimiento en clase con los distintos grupos para resolverles dudas y ver si están trabajando y cómo lo están haciendo. *Seguimiento del trabajo en grupo*: En esta segunda sesión dedicada a la actividad deberán contestar a las últimas preguntas. Lo ideal es que no se lleven trabajo a casa, a excepción de la preparación con recursos didácticos (Power Point o aplicaciones similares) de la presentación (para las alternativas y soluciones que han ido decidiendo entre los grupos para solucionar la problemática presentada).

#### 4ª sesión

50 minutos. Los alumnos harán una breve exposición del método de casos que han estado trabajando. Se les darán unas *breves indicaciones*: un par de minutos para una breve introducción y unos 7-10 minutos para exponer las alternativas que han ido aportando; y un máximo de 7 diapositivas por grupo. Las exposiciones serán coevaluadas tanto por el profesor/a

---

<sup>8</sup> Ver Anexos: Actividad 1. Método de casos.

como por los compañeros. Tras cada exposición, habrá una ronda de preguntas y, para finalizar, el resto del alumnado podrá aportar opiniones y/o críticas (siempre ofreciendo razones y argumentos y una alternativa “esa alternativa no me gusta *porque* creo que es bastante inviable *teniendo en cuenta que* ese producto es difícil de conseguir, *lo ideal serían* otras alternativas tales como ...).

#### 5ª sesión

*50 minutos.* Segunda sesión dedicada a las exposiciones.

#### 6ª sesión

*15 minutos.* Comenzamos la clase con varias preguntas para incitar al alumnado a la reflexión y una lluvia de ideas acerca de qué piensan sobre ellas:

- ¿Porqué crees que puede haber un conjunto de normas en ciertas profesiones como las de médico/a, abogado/a...?
- ¿Crees que es útil establecer límites a la ciencia y la tecnología?
- ¿Todos los avances de la ciencia y la tecnología son éticamente correctos?
- ¿La ética profesional ayuda a ser mejores en su profesión?

*35 minutos.* Clase magistral participativa. Contenidos *La deontología profesional ¿límites a la ciencia y la tecnología?*

#### 7ª sesión

*20 minutos.* Breve resumen de lo explicado en la unidad, anotando en la pizarra un pequeño esquema de los diferentes epígrafes y/o ideas.

*25 minutos.* Dedicaremos el resto de esta sesión a jugar al *Tabú*. Esta actividad de aprendizaje basado en el juego les servirá para repasar todos los conceptos dados durante el curso y, más concretamente, en esta unidad. Para controlar el tiempo podemos dejar que sean ellos los que vayan poniendo en marcha el reloj de arena o, mediante la pizarra digital y un contador online, ir nosotros controlando el tiempo y así podemos controlar que todos los grupos jueguen a la vez, controlando a su vez las rondas que juegan.

#### 8ª sesión

*Evaluación y entrega de las Actividades de la unidad.* Para el alumnado que así lo requiera, habrá tanto actividades complementarias (Anexo V), como información de interés relacionada con el temario (Anexo VI).

**6.6.Evaluación**

Para poder evaluar los criterios de aprendizaje se utilizarán los distintos métodos:

<b>MÉTODO DE EVALUACIÓN</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>OBJETIVOS ALCANZADOS</b>
Examen	50%	- Examen final de los contenidos de esta unidad.
Actividad	20% * 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contesta a las preguntas dadas, justificando y argumentando sus respuestas.</li> <li>- Expone su opinión de manera justificada.</li> <li>- Valora las implicaciones científicas y tecnológicas en el ámbito de las personas, la sociedad o el medio ambiente.</li> <li>- Valora y reconoce la importancia de la ética en los ámbitos como la ciencia y la tecnología.</li> <li>- Aporta soluciones y alternativas creativas y viables.</li> </ul>
Participación y actitud en clase	10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en clase exponiendo su opinión y argumentando sus respuestas.</li> <li>- Tiene una actitud respetuosa y tolerante tanto hacia sus compañeros como hacia el profesor.</li> </ul>
* La mitad de la nota de la exposición saldrá de la media evaluada por los mismos compañeros. En Anexos se adjunta hoja de coevaluación. La otra mitad de la nota de la exposición la pondrá el profesor/a.		

### ***6.7. Atención a la diversidad***

Para una correcta atención personalizada e individualizada hacia el alumnado, será esencial mantener un contacto tanto con los tutores y profesorado como con las familias del alumnado.

#### *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)*

El Real Decreto 359/2009 es el que regula la atención a la diversidad. Según la LOMCE este alumnado se caracteriza por requerir una atención educativa diferente a la ordinaria debido a necesidades educativas especiales, a altas capacidades intelectuales, a dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, integración tardía en el sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. En cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), hay que tener en cuenta que la atención a la diversidad abarcará tanto adaptaciones curriculares como adaptaciones en la metodología y evaluación. Para ello será preciso y esencial mantener un contacto permanente con el departamento de orientación para poder realizar las adaptaciones curriculares, metodológicas y de instrumentos de evaluación oportunas.

Es importante señalar la importancia del Plan de Trabajo Individualizado (PTI), realizado por el departamento de orientación del centro, con el que cuentan este alumnado y que convendría conocer en el caso de la existencia de alumnado con estas necesidades.

#### *Alumnado diverso y heterogéneo*

A su vez, debemos tener en cuenta que nos enfrentamos a un alumnado muy diverso y heterogéneo, con diversas inquietudes, motivaciones y capacidades. Para hacer frente a la heterogeneidad del alumnado con la que nos encontramos, la metodología que aquí predomina es una metodología activa y participativa. Además, aquel alumnado al que le cuesta más reflexionar y argumentar sus posturas tendrá la oportunidad al trabajar en pequeños grupos de contar con otros compañeros y compañeras en donde trabajarán en conjunto. Los grupos serán heterogéneos y no todos tendrán las mismas habilidades, así se pueden apoyar y complementar los unos a los otros.

## 7. CONCLUSIÓN

Consciente de la problemática que hoy día llena las aulas, en donde el alumnado se encuentra desmotivado y sin ningún interés por los contenidos curriculares, las metodologías activas son una buena herramienta para motivar al alumnado y hacerlo partícipe de la construcción de su propio aprendizaje, no sin olvidar que gracias a ellas se fomentan competencias clave para una educación en valores cívicos como lo son el pensamiento crítico y reflexivo, claves para la construcción del diálogo con el otro, y lo implican en una toma de decisiones favoreciendo su autonomía. Lejos de pretender la adquisición de todos estos conocimientos y competencias mediante unos contenidos transversales, el currículo de las materias de Filosofía práctica nos permite tener la oportunidad de insertar todo ello en ellas haciendo uso de estas metodologías, entre las cuales hay una amplia variedad.

Para acabar, la unidad didáctica nos ha mostrado cómo enseñar estas materias fomentando esas competencias clave mediante el uso de actividades como el método de casos y el aprendizaje basado en juegos (el *Tabú* en este caso). La dinámica del método de casos, actividad pensada para trabajar en pequeños grupos y coevaluada en parte por los mismos compañeros de aula, fomenta la cooperación y el diálogo con el resto de sus compañeros, a la vez que favorece su autonomía al hacerlo pieza clave y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y dándole la responsabilidad de ofrecer soluciones y alternativas que se puedan llevar a cabo. Con el uso del aprendizaje basado en juegos (como el *Tabú*), se fomenta la competencia lingüística y se repasan los conceptos clave, no sólo de la unidad, sino de todo el curso, en un contexto mucho más relajado y divertido para el alumnado.

**REFERENCIAS**

- Abbagnano, N. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de educación*, 16 (24), 125-140. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Andreu, M., González, J., Labrador, M., Quintanilla, I., & Ruiz, T. (Mayo de 2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Obtenido de <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Burlando, G. (2015). Educación en la nueva práctica de ciudadanía democrática: bases de John Dewey. *Acta Scientiarum. Education*, 349-355. doi:10.4025/actascieduc.v37i4.26372
- Cantillo Carmona, J., Domené Martínez, M. B., Muñoz Ferriol, A., Navarro Conde, F., Encinas Torres, S., & Salazar Olivas, Á. (1999). *Enseñar filosofía hoy*. Madrid: Santillana.
- Cantillo Carmona, J., Domínguez Ibáñez, A., Encinas Torres, S., Nuñez Ferriol, A., Navarro Conde, F., & Salazar Olivas, Á. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (8 de Julio de 2016). *Filosofía imprescindible*. Obtenido de El País: [https://elpais.com/elpais/2016/07/08/opinion/1467975405\\_816873.html](https://elpais.com/elpais/2016/07/08/opinion/1467975405_816873.html)
- Cortina, A., Escámez, J., & Pérez-Delgado, E. (1996). Los programas de educación moral. En *Un mundo de valores* (págs. 51-61). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Del Valle López, Á. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias pedagógicas*(14), 433-442.
- Dewey, J. (1996). Educación y cambio social. En J. Dewey, *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. (págs. 187-197).
- Díaz-Delgado, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 61-73. Obtenido de <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2018-v9-n2-numero-completo/pdf>
- Farías, L. (2015). Cómo conducir discusiones de dilemas morales. *Postconvencionales: ética, universidad, democracia* (9), 1-6. Obtenido de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_post/article/view/9324/9138#.XP1GWoLhfIV](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/9324/9138#.XP1GWoLhfIV)

- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 35-56. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135/0>
- Gálvez Ramírez, E. (2013). *Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Santillana.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Grande de Prado, M., & Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Soceidad de la Información*, 11(3), 56-84.
- Guichot Reina, V. (2013). Reivindicación de la pedagogía socrática en la formación del profesorado para el logro de una ciudadanía activa: reflexiones en torno a la obra de John Dewey y Martha Nussbaum. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (págs. 373-386). Sevilla, España: Copiarte. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11441/56753>
- Hersh, R. H., Reimer, J., & Paolito, D. P. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Lipman, M., Margaret Sharp, A., & Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martinez Navarro, E. (1991). La filosofía en el aula: por una democracia integral. *Paideía* (13-14), 136-145.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*(67), 83-98. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Méndez Gago, S., González Robledo, L., Pedrero-Pérez, E. J., Rodríguez-Gómez, R., & Benitez-Robledo, M. T. (2018). *Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes: un estudio representativo de la ciudad de Madrid*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12020/839>
- Ogliastri, E. (Junio de 2019). *El método de casos*. Obtenido de [http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla\\_el\\_metodo\\_de\\_casos.pdf](http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_el_metodo_de_casos.pdf)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Obtenido de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Ribes Greus, A. (2008). Lección magistral participativa. En M. Labrador Piquer, & M. Andreu Andrés (Edits.), *Metodologías activas* (págs. 79-91). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Obtenido de [http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008\\_Libro%20Metodologias\\_Activas.pdf](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)
- Torp, L., & Sage, S. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Obtenido de [http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/15/El\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas\\_y\\_el\\_metodo\\_de\\_casos%5b1%5d.pdf](http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/15/El_aprendizaje_basado_en_problemas_y_el_metodo_de_casos%5b1%5d.pdf)
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico* (68), 207-215.
- Vega, S. M. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. *Innovación Educativa*, 55-72.

## ANEXOS

### *Actividad 1. Método de casos*

Lee la siguiente historia y contesta a las preguntas. No olvides argumentar y ofrecer razones de tus respuestas:

*Ana María y Ángela están muy ilusionados. Están en 4º de ESO están de viaje de estudios. Van a hacer una excursión a unas playas preciosas. Llegan al destino en autobús. El sitio está lleno de más autobuses con más estudiantes como ellos y más turistas. Hay muchísima gente esperando para llegar a la playa, muchos de ellos sólo para estar un rato, echarse un foto y luego irse otra vez.*

*Una vez allí se dirigen a la playa. Ana María y Ángela, que son muy aventureras, deciden ir a explorar la playa, pero van acompañadas de otros tres compañeros y compañeras y de su profesor, Carlos, que también le gusta mucho hacer senderismo. Después de 15 minutos andando, llegan a un rincón de la playa. Pero se llevan una sorpresa muy amarga. La playa está llena de basura: latas, botellas de plástico, envases de yogur, pajitas... Deciden darse la media vuelta porque el sitio no les ha gustado nada.*

*De vuelta, Ana María se queda pensando y le pregunta a su profesor, Carlos: “¿Por qué la gente tira todo eso en la playa? Con lo bonita que es una pena que hagan eso. La gente es muy sucia” Carlos, su profesor, le contesta: “No siempre lo tiran a la playa. Todo lo que tiramos al suelo puede llegar al mar. Un día de viento o un día de lluvia puede desembocar toda esa basura en el mar y con las corrientes puede aparecer a kilómetros de distancia años después. El plástico tarda muchísimos años en descomponerse, más años de los que tú vas a estar en este mundo”. Ana María no sabe qué decir y se queda callada.*

*Cuando llegan a la playa de vuelta, se encuentran a mucha gente en la orilla. Carlos, el profesor, les pregunta a los otros profesores qué ha pasado: “Ha varado un delfín a la orilla. Han llamado al 112 y están aquí para recogerlo. Al parecer está enfermo”. Ana María no para de pensar, le encanta el mar y los delfines, siempre había querido ver uno. Cuando llega al hotel busca información para ver cómo está el delfín. Murió a las pocas horas y encontraron varios objetos de plástico en su estómago.*

*Llegan al hotel a merendar. Ángela coge una napolitana de chocolate y Ana María otra. Mientras meriendan, Ana María se lo comenta a su amiga Ángela: “¿Qué te ha parecido*

*la playa? No me ha gustado nada” y Ángela le dice “ya, todo lleno de basura... era asqueroso. Pero ese no es nuestro problema, ¿qué podemos hacer nosotras, si sólo somos unas niñas? Eso deberían limpiarlo los ayuntamientos”. Ana María mira alrededor y se da cuenta cómo algunos de sus compañeros han tirado el plástico con el que viene envuelta la merienda al suelo.*

- 1. ¿Qué crees que le ha preocupado a Ana María? ¿Crees que tiene importancia y es un problema por el que deberíamos preocuparnos? Justifica tus respuestas**
  - 2. ¿Por qué crees que Ángela no se siente parte del problema ni de la solución?**
  - 3. Busca un par de noticias relacionadas con el tema e investiga acerca del problema: cómo llega la basura al mar y de dónde viene.**
  - 4. ¿Quién debería asumir responsabilidades? ¿Quién debería asumir las limpiezas de estas playas: el gobierno (en general, tanto provincial como estatal), los vecinos de la zona, los turistas?**
  - 5. \*¿Qué harías tu para solucionar el problema?**
  - 6. \*Desde tu instituto, ofrece una solución para evitar el problema. Debe ser algo viable y que esté al alcance de todos tus compañeros y compañeras y de tus profesores.**
- \* Las respuestas a estas preguntas te servirán para hacer la presentación en grupo de la Actividad**

<b>FICHA DE COEVALUACIÓN ÉTICA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA</b>						
<b>Nombre alumno:</b>	<b>Grupo:</b>					
	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>	<b>GRUPO 5</b>	<b>GRUPO 6</b>
<b>RECURSO DIDÁCTICO</b>	Resalta las ideas principales de manera breve					
<b>EXPOSICIÓN ORAL</b>	La presentación es original, con diapositivas creativas y con buena presencia					
	Hablan con fluidez y claridad					
<b>COHESIÓN</b>	Ponen ejemplos que aclaran y ejemplifican la teoría					
	Todos los componentes del grupo dominan la exposición y hay unión entre las partes expuestas					
<b>TIEMPO</b>	Se ciñen al tiempo marcado					
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	¿Cómo valorarías, de manera general, la exposición en su conjunto?					
Las puntuaciones oscilarán del 1 al 5 (en números enteros) dependiendo del grado de conformidad: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo						

**Actividad 2. Tabú***Reglas del juego*

# TABÚ

## Reglas del juego

**1. Formar equipos de 4 a 6 jugadores.**

2. Un equipo elegirá a uno de sus jugadores para describir la palabra a adivinar y el otro equipo elegirá a uno de sus jugadores para vigilar que se cumplan las normas (que ninguna palabra tabú sea dicha). En cada ronda estos papeles se irán intercambiando.

**3. Cada ronda durará unos 30 segundos aproximadamente (lo que marca el reloj de arena).**

4. Sólo se pueden descartar 3 cartas por ronda.

**5. Al acabar cada ronda, se contarán las cartas acertadas y se apuntarán (1 carta acertada= 1 punto).**

**6. Las palabras tabú (aquellas que están en la zona roja) no pueden ser mencionadas para describir la palabra a adivinar.**



**7. Si la palabra a adivinar es compuesta o son dos palabras, no se pueden nombrar ninguna de ellas por separado.**

*8. No se puede utilizar la palabra a adivinar en plural ni abreviaturas.*

**...y si algún jugador no cumple algunas de estas tres últimas reglas, ¡¡PAÑUELO ROJO Y PASA A OTRA CARTA!! (por cada 2 palabras tabú que diga 1 punto negativo)**



Cartas (trasera)



Cartas (delantera)





















<p><b>Aristóteles</b></p> <p>Eudaimonia Platón Virtud</p>	<p><b>Estoicos</b></p> <p>Pasiones Razón Zenón</p>
<p><b>Autonomía</b></p> <p>Capacidad Independencia Emancipación</p>	<p><b>Valores cívicos</b></p> <p>Conducta Sociedad Desarrollo</p>













MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

UNIVERSIDAD DE MURCIA | FACULTAD DE EDUCACIÓN

ANEXOS

**ASIGNATURA TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL, ENSEÑANZAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS**

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL TRABAJO FIN MÁSTER**

*D./D<sup>a</sup> Cristina Asensio Jurado, con DNI●●●●●●●●, declaro que el Trabajo Fin de Máster presentado en la asignatura del mismo nombre conducente a obtener el Título de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas es original del estudiante que lo firma, así como que su elaboración es consecuencia de mi trabajo personal.*

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 10 de Junio de 2019

Fdo: Cristina Asensio Jurado

