

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
Departamento de Pedagogía Aplicada

**EL USO DE UNA PLATAFORMA VIRTUAL
COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA**

UNA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EN BACHILLERATO

M^a PILAR CÁMARA SERRANO

Bellaterra, abril 2006

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
Departamento de Pedagogía Aplicada
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**EL USO DE UNA PLATAFORMA VIRTUAL
COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA**

UNA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EN BACHILLERATO

**Tesis doctoral presentada por M^a PILAR CÁMARA SERRANO para optar al
título de DOCTOR**

DIRECTOR DE LA TESIS: DR. JOSÉ TEJADA FERNANDEZ

Bellaterra, abril 2006

A Adalberto Ferrández, *in memoriam*, que fue el primero en creer que podía llegar a doctorarme.

AGRADECIMIENTO:

A todos mis alumnos, los que he tenido, los que tengo y los que aún tendré, pero muy en especial a los que han colaborado en esta investigación, porque sin ellos no habría sido posible realizarla

ÍNDICE GENERAL

1	INTRODUCCIÓN GENERAL.....	13
1.1	Propósito de la investigación.....	14
1.2	La decisión metodológica.....	16
1.3	Justificación de la elección de la investigación acción como dispositivo de investigación	20
2	LA PSICOLOGÍA COGNITIVA COMO REFERENTE DE LA ACCIÓN	25
2.1	El constructivismo como teoría del aprendizaje	26
2.1.1	Tipos de constructivismo	27
2.2	El punto de vista cognoscitivo: El aprendizaje significativo.....	28
2.2.1	El aprendizaje de conceptos.....	29
2.2.2	Variables que influyen en la enseñanza- aprendizaje.....	31
2.3	La motivación.....	39
2.3.1	Los factores que influyen en la motivación: un enfoque cognitivo en motivación.....	40
2.3.2	Tipos de motivación.....	41
2.3.3	Motivación y aprendizaje en el aula.....	43
2.4	Teorías de la percepción y la atención.....	45
2.4.1	La percepción: características generales.....	46
2.4.2	Principios que rigen la organización perceptiva.....	46
2.4.3	La atención: características generales.....	48
2.4.4	Atención y aprendizaje.....	51
2.5	Estilos de procesamiento de la información/estilos cognitivos.....	54
2.5.1	Las preferencias cerebrales.....	54
2.5.2	Las distintas inteligencias	58
2.5.3	La tipología de Herrmann	59
2.5.4	La teoría de Sternberg: Estilos de pensamiento en el aula.....	61
3	LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE	66
3.1	Los medios clásicos	66
3.1.1	Conceptualización y funciones atribuidas tradicionalmente a los medios	66
3.1.2	Un debate clásico: ¿Influyen o no los medios en el aprendizaje?	68
3.1.3	Criterios de selección y utilización de medios.....	69
3.2	Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como medios o recursos didácticos.....	77
3.2.1	Conceptualización	77
3.2.2	Principales características generales de las NTICS, TICS o TIC	79
3.2.3	Principales ventajas.....	79
3.2.4	Nuevos medios ¿mismas funciones?	80
3.2.5	Las características educativas de las NTIC, TICS o TIC	80
3.2.6	Cambios que introduce el uso de TICS: la visión de la UNESCO	83
3.2.7	Los entornos virtuales de aprendizaje	96
3.2.8	Las plataformas virtuales educativas.....	99
4	ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	104
4.1	Reflexiones previas.....	104
4.1.1	¿Qué es la filosofía y quienes son los filósofos?	104
4.1.2	Las crisis de la Filosofía.....	106

4.1.3	¿Sirve para algo la filosofía?	107
4.2	La didáctica de la Filosofía: Algunas preguntas y respuestas clave	109
4.2.1	¿Se puede enseñar filosofía?	110
4.2.2	¿Qué hay que enseñar en filosofía?	111
4.2.3	¿Cuál puede ser el papel de la filosofía en la educación de los jóvenes?	112
4.2.4	¿Cómo enseñar la filosofía?	116
4.2.5	Comentario de algunas propuestas didácticas	117
4.3	Mi propuesta didáctica	123
4.3.1	Su origen: La evolución de mi práctica docente como profesora de Filosofía	123
4.3.2	Mi visión de lo que debería ser la clase de filosofía: una clase para aprender y enseñar a pensar/filosofar	126
4.3.3	Una clase para enseñar a pensar/filosofar: trasfondo teórico de su diseño	129
4.3.4	Mi selección de “ideas inspiradoras” sobre cómo enseñar a pensar/filosofar	132
5	MI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	144
5.1	El contexto de la investigación	144
5.1.1	El contexto social: Características generales	144
5.1.2	El contexto normativo: diseño curricular de base	148
5.2	Diagnóstico general del contexto de la situación a investigar	157
5.2.1	Reflexiones preliminares.....	157
5.2.2	Elementos que parecen estar dificultando la buena marcha de la asignatura de filosofía.....	158
5.3	Propuesta inicial de acción estratégica	161
5.3.1	Elementos que se espera que puedan facilitar una mejora en la enseñanza/aprendizaje de la asignatura de filosofía	162
5.4	Mi plan de acción para el curso 2004-2005.....	163
5.4.1	Reflexiones preliminares.....	163
5.4.2	Los instrumentos de obtención de información: justificación de su elección.....	164
5.4.3	La planificación general de la acción para el curso 2004-2005	174
5.4.4	Las fases de la investigación	174
5.4.5	La programación de los contenidos y actividades	175
5.4.6	La programación del uso de TIC.....	176
5.4.7	Documentación que se utilizará para observar, reflexionar, mostrar y valorar los cambios que se produzcan durante la investigación.....	177
6	EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN A LO LARGO DEL CURSO 2004-2005	179
6.1	El plan de acción de la 1ª evaluación.....	179
6.1.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	179
6.1.2	El programa	181
6.1.3	La utilización de TIC	181
6.1.4	La observación y recogida de datos sobre la acción	184
6.2	La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 1ª evaluación	186
6.2.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	186
6.2.2	El programa	188
6.2.3	La utilización de TIC	189
6.2.4	La reflexión sobre los datos recogidos.....	196

6.3	La evaluación general de las acciones de la 1ª evaluación	206
6.3.1	Cambios que se han producido en mi práctica habitual.....	207
6.3.2	El uso adecuado de las TIC.....	210
6.3.3	Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos	211
6.3.4	Conclusiones de la primera evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía ..	212
6.4	El plan de acción de la 2ª evaluación.....	215
6.4.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	215
6.4.2	El programa	217
6.4.3	La utilización de TIC	217
6.4.4	La observación y recogida de datos sobre la acción	219
6.5	La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 2ª evaluación	223
6.5.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	223
6.5.2	El programa	229
6.5.3	La utilización de TIC	229
6.5.4	La reflexión sobre los datos recogidos.....	236
6.6	La evaluación general de las acciones de la 2ª evaluación	255
6.6.1	Cambios que se han producido en mi práctica habitual.....	256
6.6.2	Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos	258
6.6.3	Conclusiones de la segunda evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía ..	260
6.7	El plan de acción de la 3ª evaluación.....	264
6.7.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	264
6.7.2	El programa	264
6.7.3	La utilización de TIC	265
6.7.4	La observación y recogida de datos sobre la acción	268
6.8	La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 3ª evaluación	271
6.8.1	La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	271
6.8.2	El programa	273
6.8.3	La utilización de TIC	273
6.8.4	La reflexión sobre los datos recogidos.....	278
6.9	La evaluación general de las acciones de la 3ª evaluación	300
6.9.1	Cambios que se han producido en mi práctica habitual.....	300
6.9.2	Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos	302
6.9.3	Conclusiones de la tercera evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía ..	304
7	CRITERIOS DE CREDIBILIDAD	307
7.1	Criterios de credibilidad en mi investigación	307
7.1.1	Criterio de credibilidad: estrategias.....	308
7.1.2	Criterio de transferibilidad: estrategias.....	311
7.1.3	Criterio de dependencia: estrategias	312
7.1.4	Criterio de confirmabilidad: estrategias.....	312
8	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	315
8.1	Conclusiones generales de la investigación.....	315
8.1.1	Conclusiones que responden a las preguntas guía de la investigación	316
8.1.2	Revisando lo hecho a la luz de las teorías.....	321

8.1.3	Generando la propia teoría	323
9	PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	329
9.1	Propuestas	329
9.1.1	Propuestas relacionadas con la potenciación y/o la mejora de la formación de los profesores.....	330
9.1.2	Potenciar la investigación-acción como método para favorecer las innovaciones que impliquen el uso de TIC entre el profesorado de la secundaria no obligatoria.....	332
9.2	Líneas futuras de investigación:.....	333
9.2.1	Seguir investigando y mejorando el uso de TIC que promuevan la reflexión de los alumnos en las clases de filosofía.	333
9.2.2	Investigar a fondo el tema de cómo se debería evaluar a los alumnos que aprenden filosofía utilizando TIC.....	334
9.2.3	Extender y ampliar la investigación realizada, trabajando en grupo con otros profesores de filosofía.....	336
10	BIBLIOGRAFÍA.....	339

ANEXOS

1 INTRODUCCIÓN GENERAL

Empecé esta tesis impulsada más por la intuición y el deseo de saber, que por el conocimiento de lo que realmente significaba la aventura que iba a emprender. Me costó mucho delimitar qué estaba buscando, a dónde deseaba llegar y por qué camino. Viajé primero, hacia el conocimiento teórico, quizás impulsada por mi formación filosófica de base. No entraré en las veces que cambié de tema o de enfoque metodológico o lo que es aún peor, me quedaba sin tema y sin enfoque.

En muchas ocasiones, me perdí en un mar de sabios y teorías. Pero, poco a poco, actualicé y amplié conocimientos. Hable personalmente con algunos expertos de mis inquietudes y de mis dudas. Mandé mensajes a los autores de páginas web que me gustaban o que empezaban a indicarme cómo dar forma a mis inquietudes. Algunos, igual que todos los que visité, contestaron a mis dudas, me dieron orientaciones y sobre todo, me animaron. En esa etapa, muchas veces creí que nunca lo conseguiría: había tanto que aprender y yo disponía de tan poco tiempo y de unos recursos tan limitados...

Me sucedió algo parecido, cuando me enfrenté a las metodologías. Pero el día, en que descubrí la investigación-acción, tuve la sensación de que esa era exactamente, la metodología que estaba buscando. Ya antes, había tenido la certeza de que los problemas, que me interesaban, requerían de un enfoque cualitativo. En seguida, me sentí identificada con su visión de los profesores como investigadores de su práctica profesional. Descubrí que yo, sin saberlo, era una profesional reflexiva, que desde siempre, aunque fuera sin un método claramente delimitado, había estado reflexionando, año tras año, sobre su práctica. Esa fue la idea, que me ayudó a centrar mi investigación. Si me paraba a pensar, veía que lo que yo andaba buscando era mejorar mi práctica educativa. Y eso, había una metodología de investigación, que me permitía hacerlo, en mi aula, con mis alumnos y en mi asignatura de Filosofía.

Nunca he sido una profesora para la que las clases sean una rutina, que se desarrolla, cada año, de la misma manera y que cree que son los alumnos, los que, con su falta de interés, de atención o de trabajo, dinamitan esas maravillosas clases ideales, que podrían tener lugar, si y sólo si ellos cambiasen. En su lugar, siempre he ido buscando qué podía hacer yo, en colaboración con mis alumnos, para que en las clases se pudiera construir, realmente, un conocimiento vivo y compartido. No he tenido miedo a equivocarme y he disfrutado de los pequeños aciertos, que me han servido de motivación para llegar hasta aquí.

Lo anterior, me ha conducido durante años a: dialogar con compañeros de profesión, a intercambiar opiniones con mis alumnos (tuviesen la edad que tuviesen), leer todo lo posible, y a asistir a cuantos cursos estaba en mi mano asistir, siempre que me garantizaran, que me iban a dar alguna idea, para conseguir, aunque sólo fuera aproximarme un poco más a esa clase ideal, que siempre he ido buscando. Y por último, a la realización de esta tesis.

Utilizando, si se me permite la licencia, un símil cinematográfico, esta tesis es pues, la película de las reflexiones y conclusiones sobre los principales hechos y acciones, que tienen lugar en la clase de Filosofía a lo largo de un curso escolar. Los protagonistas hemos sido mis alumnos y yo. Ambos hemos seguido un guión que, en ocasiones, hemos escrito y reescrito conjuntamente. Y como suelen decir los actores: tanto el director, con que se inició esta investigación, como el que se hizo cargo de ella posteriormente, nos han permitido una gran libertad de movimientos y han propiciado en todo momento la construcción reflexiva del conocimiento.

1.1 Propósito de la investigación

El proceso que me ha conducido a centrar mi investigación en una serie de puntos clave ha sido largo y costoso. Al principio, leía a autores como Ausubel (1991), Gagné (1991) Nisbet (1997), Alonso Tapia (1997), Añaños (1999), Gardner (1995), Sternberg (1999), y un largo etcétera. Combinaba dicha lectura de todo tipo de expertos en tecnologías de la información y la comunicación. Mientras, pensaba que mi investigación se centraría en el uso de presentaciones explicadas en clase y colocadas posteriormente, en una página web. También pensaba en examinar cómo dicho uso, influiría en la retención de información conceptual significativa y su comprensión por parte de los alumnos (en un principio, de 1º de una diplomatura, al final de 1º de Bachillerato) junto con la actitud general hacia la asignatura de Filosofía.

Posteriormente, el centro educativo en el que trabajo puso a disposición del profesorado una plataforma virtual, que permitía ir mucho más allá, en el uso de TIC de lo que en principio, había imaginado. Y ese hecho lo cambió todo. Entonces ya no podía ni quería trabajar, sólo con las presentaciones, sino que quería ir más lejos y experimentar los cambios que produce el trabajar, en determinados momentos, utilizando un nuevo entorno y con nuevos medios. Mi interés se desplazó y el objetivo de mi investigación cambió. A lo dicho, se unió el descubrimiento y la profundización en el conocimiento de la metodología de investigación-acción.

Todo lo anterior, ha desembocado en lo que expondré a continuación y que ya desde hace tiempo, se ha convertido en la respuesta definitiva a la pregunta:

¿EN QUE CONSISTE MI INVESTIGACIÓN?

Mi investigación consiste en el análisis de los cambios, que se produzcan en la enseñanza-aprendizaje, en la signatura de Filosofía de 1º de bachillerato, a lo largo de un curso académico, al combinar unas metodologías didácticas, que podríamos denominar tradicionales, con el uso de determinadas TIC.

Al hablar de cambios me refiero en primer lugar, a aquellos que pueden producirse tanto en la profesora: su manera de actuar dentro de la clase, la preparación de esta, etc. En segundo lugar, me refiero a los que se observen en los alumnos y a los que tengan que ver con la interacción profesora-alumnos. Mediante dicha interacción, la profesora pretende actuar como promotora de aprendizajes

conceptuales significativos. Lo cual se espera que influya positivamente en la manera en que los alumnos afronten su aprendizaje. Todo ello debería conducirles a un buen aprendizaje de los principales conceptos filosóficos y también al desarrollo del pensamiento crítico, característico de toda reflexión filosófica.

También deseo destacar, que siguiendo el ejemplo de los que me han precedido en el uso de metodologías de investigación-acción, partiré y me iré repitiendo a lo largo del curso y de la investigación, las clásicas preguntas guía:

- ¿Cómo lo que estoy haciendo mejora mi práctica educativa al tiempo contribuye y participa en el hecho de que mis alumnos se inicien con éxito en el arte de filosofar?
- ¿Cómo lo haré?
- ¿Cómo lo registraré?
- ¿Cómo iré reflexionando sobre ello?
- Y finalmente: ¿Cómo sabré que lo he conseguido?

A continuación, paso a exponer los cambios que considero que pueden tener lugar a lo largo del tiempo en que tenga lugar mi investigación.

Los primeros cambios espero que tengan que ver con la mejora de mi práctica como profesional reflexiva, que enseña a aprender y a vivir la filosofía, desde el conocimiento compartido según el método socrático, que se utilizará en las clases, en combinación con el uso de determinadas TIC, que se espera ayuden a mis alumnos a responder por sí mismos, cual aprendices de Platón, a algunas de las grandes preguntas de la filosofía.

A modo de aclaración, explicaré qué significado doy aquí, a la expresión “método socrático” que acabo de utilizar. Resumidamente, significa: actuar como el Sócrates que aparece en los diálogos platónicos, haciendo las preguntas claves, promoviendo la aparición de conocimiento y dejando que los demás lleguen a conclusiones propias. También significa que se facilitan algunas respuestas mostrando posibles caminos a recorrer. Para llevarlo a cabo se incluyen no solo el debate sino determinados ejercicios, que se irán realizando a lo largo del curso. Pero no nos engañemos. Todos los lectores de muchos de los diálogos platónicos, entre los que me cuento, sabemos que, cuando Sócrates hacía una pregunta, sabía muy bien qué conocimiento estaba buscando y hacia dónde deseaba conducir el razonamiento de sus discípulos. Pero también sabía dejar abierta la respuesta a sus preguntas a las aportaciones de sus seguidores, para que estos las completasen, en función de su bagaje cognitivo y de su contexto vivencial.

Concretando un poco más, algunos de los cambios y /o mejoras, que se espera poder observar y constatar a lo largo del desarrollo de mi investigación durante un curso escolar son:

- Una mejora en la planificación de los contenidos y actividades de la asignatura de filosofía, que actualizará su formato, mediante el uso de algunas TIC. (A partir de aquí, emplearé la expresión TIC referida siempre a algunas TIC, es decir, a las que he seleccionado, para mi investigación)

- Un mayor discernimiento de cuál puede ser un uso adecuado de las TIC en mis clases de filosofía. Me refiero, a cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo
- Una mayor comprensión de cómo el uso de TIC puede ayudarme, en la tarea de desplazar el centro del aprendizaje de la profesora, a los alumnos
- Un mayor conocimiento de las posibilidades de comunicación e interacción profesora-alumnos y entre alumnos, que se generarán con el uso de TIC. Así como un mejor conocimiento de los posibles efectos beneficiosos, que dicha comunicación pueda tener sobre el aprendizaje de los alumnos.

Más adelante, expondré cuál es el plan de acción que seguiré, para poder ir constatando, todo lo anterior.

1.2 La decisión metodológica

“La ligera paloma agitando con su libre vuelo el aire, cuya resistencia nota, podría imaginar que su vuelo sería más fácil en el vacío” (Kant, 1967:132).

La búsqueda de un conocimiento universalmente válido está presente en la historia de la filosofía desde sus inicios. Varias son las preguntas que acompañan a dicha búsqueda. La primera, suele ser: ¿Cómo conocer algo, en un mundo cambiante? O dicho de otro modo: ¿Cómo tener conocimiento en un mundo de conocimientos singulares? ¿Podemos conocer realmente la realidad? A estas preguntas va unida otra pregunta no menos importante: ¿Cómo conocemos? Y finalmente, si nos decidimos por la posibilidad de la existencia del conocimiento: ¿Qué validez podemos otorgar a lo que conocemos? ¿Existe realmente un conocimiento universalmente válido? ¿Podremos alcanzarlo? ¿Cuáles son sus condiciones?

Ante tales preguntas, los escépticos abandonan, los empiristas proclaman el camino de los sentidos y los racionalistas reclaman la primacía de la razón... Pero en medio de tanta incertidumbre, la ciencia empírica avanza centrándose en el poder de una metodología, que “funciona”, más allá de las reflexiones puramente filosóficas.

Al principio, la ciencia fue filosofía. Posteriormente la filosofía aspiró a ser ciencia, porque parecía que sólo ésta podía dar respuestas universalmente válidas al problema del conocimiento. ¿Por qué? Porque sólo la ciencia, al partir de los hechos y de lo deducido tras su estudio, siguiendo un método riguroso, podía llegar a establecer teorías fiables.

Pese a todas las disquisiciones filosóficas, las llamadas verdades científicas se han ido imponiendo. ¿Por qué? Simplificando mucho, porque se puede comprobar que la tierra gira en torno al sol y no al revés, pero la filosofía no puede comprobar científicamente, si existe, por poner un ejemplo, el más allá...

Pero a la ciencia también le ha llegado su turno de críticas y su loado inductivismo ya no se considera suficiente para validar las teorías científicas. ¿Qué nos queda, cuando ya hemos descubierto que nunca podremos hacer tantas comprobaciones

como para poder estar seguros de algo, al cien por cien? Y... ¿Qué hacer, cuándo nos damos cuenta de que ni siquiera la ciencia está libre de subjetivismo, ya que éste “se cuele” a través de las ideas preconcebidas de sus investigadores?

Si el inductivismo, que durante siglos ha sido la base más sólida de la investigación científica, se tambalea ¿Sirven los nuevos criterios de demarcación científica como la falsación? ¿Basta con poder predecir nuevos hechos, resolver problemas y contribuir con ello al progreso de la humanidad? ¿No es una paradoja, vivir en la llamada sociedad del conocimiento y de la información, sabiendo que ni siquiera el conocimiento científico ha encontrado un criterio definitivo sobre el que asentarse? Y finalmente, más allá de la pura generación de conocimiento científico: ¿Dónde situar las implicaciones sociales que dicho conocimiento genera?

La sombra de Hume sigue planeando sobre los principios de la epistemología contemporánea. La delimitación kantiana de los límites de la experiencia y de la razón sigue ante nosotros como una barrera, apenas franqueable. Siguen presentes sus palabras:

”Por inclinación de su naturaleza, la razón es impulsada a ir más allá de su uso empírico, a arriesgarse más allá de los últimos confines de todo conocimiento en uso puro, mediante meras ideas, y no halla sosiego hasta que, después de haber completado su ciclo, se encuentra con un todo sistemático absoluto” (Kant, 1967: 376). Y sigue también estando en vigor, una de las frases con las que termina la Crítica de la razón pura: *“Por lo que respecta a los que siguen un método científico, pueden elegir entre proceder dogmática o escépticamente, aunque en todo caso con la obligación de hacerlo sistemáticamente”* (Kant, 1967: 411).

Ese es el contexto, en el que deseo situar la búsqueda de una metodología para mi investigación. Dado que mi naturaleza empirista, podría llevarme al escepticismo infructuoso, he decidido ir al encuentro de una metodología que me evite caer *“por el espacio vacío del entendimiento puro”* (Kant, 1967: 153)... Pero pese a que la he encontrado, seleccionado y aplicado, me permito descontextualizar una afirmación cartesiana para aplicarla aquí: *“...parecía nuestro siglo tan floreciente y fértil en buenos ingenios, como pudo serlo cualquiera de los siglos precedentes. Por lo cual me tomaba la libertad de juzgar a los demás por mí mismo y de pensar que no había en el mundo doctrina alguna como la que se me había prometido”* (Descartes, 1985: 72).

Al descender a la realidad de los métodos, que es posible aplicar en una investigación, he podido observar la diversidad paradigmática, que suele agruparse en torno a dos grandes tendencias: la empírico analista-positivista y la hermenéutica e interpretativa. Dicha diversidad suele concretarse, en el ámbito educativo, en tres paradigmas de investigación: el empírico- analítico, el humanístico-interpretativo y el socio-crítico, a los que se empieza a incorporar, lo que algunos llaman el paradigma participativo (Sandín, 2003: 30 y ss.)

Dentro de la anterior multiplicidad paradigmática, que ha planteado innumerables debates, la investigación cualitativa se define como *“una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y*

también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" (Sandín, 2003: 123) A la vista de tal definición, parece claro que puede perfectamente ser utilizada por mi, como el marco en que incluir mi investigación.

Pero no fue sólo la reflexión sobre una de las múltiples definiciones de investigación cualitativa, lo que me indujo a la elección de dicha metodología, ni tan sólo una reflexión contrastada de sus características, sino mi evolución personal, que se podría denominar de aprendizaje por descubrimiento y que expongo a continuación.

Durante la realización de los créditos de doctorado, entré por primera vez, contacto con la investigación cualitativa. Mi formación anterior, en métodos de investigación, la de mis años de estudiante de licenciatura, en los años sesenta-setenta, había sido escasa y cuantitativa. Recuerdo que una de mis primeras lecturas fue el libro de Stake (Stake, 1999) sobre la investigación con estudio de casos. En seguida, me atrajo la idea de que era posible investigar utilizando la interpretación como método para comprender, qué está sucediendo, en un determinado caso, que se considera como único, pero a la vez, como algo de lo que se pueden extraer conclusiones generalizables, (Stake, 1999: 47) que ayuden, por ejemplo, a interpretar otros casos. Además, la idea del investigador como biógrafo, intérprete, recolector de datos, que va construyendo conocimiento (Stake, 1999: 89) a medida que busca procedimientos de validación, me parecía especialmente indicada, para el tipo de realidades que yo pensaba investigar.

Por lo tanto, la dicotomía investigación cuantitativa o cualitativa, que se plantea siempre al inicio de toda investigación, quedo en mi caso rápidamente resuelta en favor de la investigación cualitativa, lo cual no excluye que en un determinado momento, pueda recurrir a análisis cuantitativos de los datos obtenidos. En este sentido, comparto la idea (Cook y Reichart, 1986) de que, cuando se evalúan situaciones educativas, debe avanzarse en la superación de dicha disyuntiva, e incluso, bajo determinadas circunstancias, puede llegar a ser posible, el uso combinado de ambas metodologías.

En mi caso, voy a investigar una realidad compleja, dinámica e interactiva, situada dentro de un escenario educativo (la clase de filosofía). Dentro de ella, mi propósito es examinar los cambios, que genera el uso de una plataforma virtual combinada en determinados momentos, con una página web, por parte de la profesora y sus alumnos, como recurso didáctico, en la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato. Como puede observarse, la sola descripción de la realidad a investigar parece estar reclamando el ser estudiada desde el punto de vista cualitativo.

Siguiendo con mi evolución...después de lo descrito anteriormente, pasé por una fase en la que leía todo lo que caía en mis manos, sobre investigación cualitativa y que ahora pienso, que tuvo como objetivo, convencerme a mí misma y asegurarme de que estaba eligiendo la opción adecuada. De esta fase, recuerdo especialmente el libro de Creswell (1998) sobre el diseño de investigaciones cualitativas y sus densas explicaciones, sobre las distintas tradiciones entre las que un investigador puede elegir. Pero al ir leyendo se iban perfilando ante mí, cada vez más claramente, las características de la investigación, que iba a desarrollar: holística,

contextual, flexible y no lineal (Latorre et al., 1996), inductiva, centrada en la comprensión e interpretación de las situaciones, etc.

Incluyo a continuación los cuadros finales que me hice para comprobar que mi elección metodológica era la adecuada.

JUSTIFICACIÓN GENERAL DEL USO DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA	
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
Pérez Serrano (1994), Taylor y Bogman (1987)	En mi caso
Es de carácter inductivo y las conclusiones se obtienen a partir de datos particulares procedentes de los sujetos de investigación.	Cuento partir, por ejemplo, de lo que opinen los alumnos durante y después de la introducción de un determinado recurso didáctico.
Es descriptiva.	Pretendo explicar cuidadosamente todo el proceso de cambio
Es holística no se queda en el estudio de las variables sino que pretende adoptar una posición interpretativa global.	Pretendo observar de forma global, qué sucede en una realidad concreta (la clase de filosofía) en la que participan un grupo de alumnos y su profesora, al introducir unos cambios determinados. Con todo, lo anterior no excluye el que centre mi atención en unos determinados sucesos más que en otros
Es interactiva y rigurosa puesto que, si bien investigador y los investigados intercambian puntos de vista y experiencias, todo ello, se hace siguiendo una categorización lo más rigurosa posible	La categorización pretendo que parta de las características de la realidad a estudiar, guiada siempre por las normas establecidas por los expertos en investigación cualitativa.
El investigador puede crear su propio método.	En este sentido es mi propósito seleccionar aquellas técnicas que mejor se ajusten a la realidad objeto de mi investigación

RAZONES ADUCIDAS PARA ELEGIR UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

Creswell (1998)	En mi caso
La naturaleza misma de la pregunta o hipótesis que dirige la investigación que hace hincapié en qué sucederá y cómo variará una determinada situación	Interesa averiguar qué sucederá al introducir un determinado recurso didáctico y cómo serán los cambios que van a tener lugar.
Las variables que intervienen en la investigación no son fácilmente identificables	Observar los cambios que produce la introducción de TIC no es tarea fácil
No existe una teoría que explique lo que va a suceder en el caso a estudiar.	Si bien, muchos autores apuntan a las ventajas y beneficios del uso de nuevas tecnologías en el aula, no he encontrado una teoría, que justifique de una forma total. Y me gustaría contribuir a confirmar o rechazar dicha creencia, aunque sólo sea indicando un posible camino para conseguirlo
El estudiar el problema en su contexto natural.	Pretendo trabajar en el contexto de la clase de Filosofía, con la ayuda de mis alumnos
En función del tiempo y los recursos que se poseen para hacer la investigación	Dispongo de poco tiempo libre y de pocos recursos
El hecho de que el investigador actúe mas como “un aprendiz activo” que como “un experto”, dejando opinar a los que participan en la investigación, en tanto que son investigados.	Más que con la actitud del “experto”, me siento más identificada con una actitud “socrática”. Por tal, entiendo una continua interrogación, abierta a múltiples posibilidades y dirigida a unos determinados actores, situados en una realidad concreta.
Elegir la metodología en la que el investigador se encuentre más cómodo	Así lo he hecho

1.3 Justificación de la elección de la investigación acción como dispositivo de investigación

Pero no basta con decidirse por la investigación cualitativa en general, sino que es necesario elegir entre todas sus tradiciones, cuál es la más adecuada para la propia investigación.

Examinadas las características generales, antes citadas, de la investigación cualitativa, pasé al análisis de las distintas tradiciones cualitativas que se pueden utilizar en la investigación educativa (utilizo para enumerarlas, la clasificación de Sandín (2003): la narrativa-biográfica, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la investigación etnográfica, la investigación acción, el estudio de casos, la investigación evaluativo, la fenomenografía y la etnometodología.

A medida que iba profundizando en las distintas tradiciones tenía más claro por cuál decidirme. De todas ellas, la investigación-acción me resultó especialmente relevante, por sus características y por lo mucho que se adecuaba a mis posibilidades y a mi situación, como profesora de filosofía, que desea analizar su práctica para mejorarla. Expongo a continuación la base teórica de dicha decisión.

La investigación-acción, como modelo de investigación, abarca todo un conjunto de estrategias destinadas a mejorar el sistema educativo y social y ha sido definida y caracterizada de diversas maneras en función de los autores que la han ido adoptando como metodología. Dicha investigación, como modelo de investigación educativa es *“una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión* (Latorre, 2003: 23). O como dice McNiff (2002) *“La investigación-acción es un término que se refiere a una manera práctica de mirar su propio trabajo para comprobar si es pues tal y como usted quisiera que fuera. Porque la investigación-acción la hace usted, el profesional, está a menudo, considerada como investigación basada en un profesional; y porque le implica a usted pensando y que reflexionando sobre su trabajo, puede también considerarse como una forma de práctica auto-reflexiva”*.

La investigación-acción, ha recorrido un largo camino desde que Lewin, en la primera mitad del siglo XX, acuñara el término y ha ido ampliando su campo y su caracterización. He aquí, algunos ejemplos.

Elliott (1990) ve la investigación-acción como una investigación, que mejora la calidad de una determinada acción, dentro de una situación social y que se caracteriza por estar relacionada con los problemas cotidianos de los profesores quienes, a su vez, pueden realizar la investigación. Los profesores la llevan a cabo mediante una práctica reflexiva que pone a prueba sus valores educativos en los contextos escolares. Por otra parte, la investigación-acción, al situarse en el punto de vista de los participantes, describe y explica con el mismo lenguaje utilizado por ellos y facilita la unión de teoría y práctica. Todo ello sin dejar de dar importancia al diálogo con otros profesionales.

Kemmis y McTaggart (1988) la ven como una forma de mejorar la educación aprendiendo de los cambios y dejan muy claro lo que no es, a saber: la manera que los profesores tienen habitualmente de pensar sobre su práctica, sino que va más allá, en la búsqueda de una acción sistemática y colaborativa y también en el rigor reflexivo. Tampoco es una mera resolución de problemas, aunque pueda incluirla,

sino que trata de comprender los problemas para introducir cambios y mejoras. Por otra parte, la investigación-acción no se hace “sobre las personas” sino “con las personas” a las que considera como agentes participativos en la mejora de una determinada situación. “...no trata a las personas como objetos de investigación sino que anima a las personas a trabajar juntas tanto como sujetos, como agentes de cambio y de mejora”. Además, el punto de vista metodológico cambia, al estar el investigador implicado en las situaciones que investiga, por lo que, no le basta con interpretarlas, necesita cambiarlas.

McNiff (2002), en sus consejos para nuevos investigadores, (la traducción es mía) dice: “La investigación-acción es un término que se refiere a una manera práctica de mirar su propio trabajo, para comprobar si es tal y como usted quisiera que fuera. Puesto que la investigación-acción la hace usted, el profesional, es a menudo, considerada como investigación basada en un profesional; y porque le implica a usted pensando y que reflexionando sobre su trabajo, puede también considerarse como una forma de práctica auto-reflexiva.” Se trata de “preguntarse por qué hace las cosas que hace” y también de “cómo ha llevado a cabo una investigación sistemática sobre su propio comportamiento, y las razones de ese comportamiento”.

McNiff, Lomax y Whitehead (1996) resumen lo que es la investigación acción en una pregunta, la llamada pregunta de Whitehead: “How can I improve the quality of my practice here?” es decir: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica aquí? Se trata de una pregunta que invita a pensar en una solución en la que se pondrá a prueba en la acción, en un contexto determinado. Al hacerlo, conduce al conocimiento, aportando evidencias de este al explicitar el proceso de investigación a través del cual ha emergido, al tiempo que se liga al conocimiento ya existente.

Fue esta idea de práctica reflexiva, la que me atrajo desde un principio, ya que si algo me caracteriza en mi práctica, es la reflexión sobre la misma, que es la que siempre, me ha conducido a buscar nuevas maneras de enseñar y de aprender. Entonces... ¿Qué podía aportarme de nuevo? Creo que principalmente, el hacerlo de una manera sistemática, tratando de no quedarme en las meras opiniones o en la simple satisfacción o insatisfacción, frente a los efectos de determinadas acciones didácticas. Se trataba de pasar del simple: ¡Qué bien o qué mal me ha salido hoy la clase! A una reflexión compartida, en mi caso, fundamentalmente con mis alumnos. También se trataba de elaborar teoría contrastándola por una parte, con la ya existente y por otra, con la que se desprendiese de las distintas acciones y de los cambios que estas produjesen.

Otras características de la investigación acción, que me resultaron especialmente relevantes, a la hora de adoptarla como metodología, fueron: la idea del aula como espacio de investigación y de desarrollo profesional (Latorre, 2003:6), el no ser una mera repetidora de conocimientos (que nunca me ha gustado) sino ser promotora del hecho de que los alumnos construyan su propio conocimiento de una forma activa y responsable, la búsqueda de un conocimiento construido y validado desde la práctica, el poder rediseñar los programas para adaptarlos a las necesidades del aula y a la búsqueda de mejores soluciones. Y finalmente, que todo ello pudiese ser realizado en el propio centro educativo

Para terminar, haré una tabla de las diez principales características de la investigación acción relacionándolas con mi actuación investigadora.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Basado en: McNiff, Lomax Y Whitehead (1996)		
CARACTERÍSTICAS GENERALES	ESPECIFICACIONES	EN MI INVESTIGACIÓN
1. Un compromiso de mejorar la educación	Respetando a los demás y negociando los valores	Deseo mejorar mi práctica junto con mis alumnos
2. Parte de una pregunta característica	¿Cómo puedo mejorar mí...? Ej.: ¿Cómo puedo mejorar mi práctica personal?	¿Cómo puedo mejorar mi práctica como profesora de filosofía junto con mis alumnos, mediante...?
3. Poner el "yo" es el centro de la investigación	El investigador está en el centro de la investigación. Es sujeto y objeto	Durante un curso me colocaré y colocaré mi práctica docente, en el punto de mira de la investigación
4. Una acción: informada, comprometida y planificada	Supone explorar los propios motivos y los propios valores, cotejarlos, ser críticos	Seguiré y revisaré mi plan de acción con una actitud abierta hacia las críticas
5. Una recogida de datos sistemática para generar datos válidos	Seguir un plan de recogida y no al azar	Utilizaré un diario como eje vertebrador de todos los datos
6. Aportar auténticas descripciones de la acción	Buscar distintas maneras de aportar descripciones de la acción	Utilizaré los distintos registros que aparecerán en el plan de acción
7. Explicar la acción	Identificar posibles significados, teorizar, buscar distintas perspectivas	Lo iré haciendo a medida que se vaya introduciendo las distintas TIC
8. Buscar nuevas maneras de representar la acción	Utilizar la autorreflexión, el diálogo, los ciclos, dibujando, etc.	Reflejaré la acción y su interpretación mediante diarios, cuestionarios, etc.
9. Validar las afirmaciones resultantes	Dando respuestas, no confundiendo datos y evidencias, implicando a otros	Seré especialmente cuidadosa en el análisis de las situaciones y de las posibles mejoras
10. Hacer pública la investigación	A otros colegas, a quien la dirige	Se hará una vez finalizada

1ª PARTE

MARCO TEÓRICO

2 LA PSICOLOGÍA COGNITIVA COMO REFERENTE DE LA ACCIÓN

Han transcurrido ya muchos años desde que, en la segunda mitad del siglo XX, el paradigma conductista entró en crisis y fue siendo, poco a poco, sustituido por el cognitivo. El paso de tantos años ha permitido a la Psicología cognitiva: definirse, ramificarse en un amplio entramado de autores y teorías, entrar en crisis, y dar origen a nuevos caminos de investigación.

A la hora de definirla, me quedo con la respuesta que da el Departamento de Psicología Cognitiva de la Universidad de Michigan (1998) en su página web, a la pregunta ¿Qué es la Psicología Cognitiva?:

“La psicología cognitiva trata de los procesos mentales y sus efectos en la conducta humana y se centra en fenómenos tales como: la sensación, la percepción, el control motor, la atención, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. La Psicología Cognitiva es una ciencia empírica que se basa en procedimientos experimentales y en paradigmas para comprobar las teorías sobre los procesos mentales antes citados”

Es mi intención tener como telón de fondo algunos de sus principios, los cuales voy a enunciar a continuación:

- La importancia dada al modo en que las personas captan la información, la recodifican y almacenan su recuerdo de modo que después puedan utilizarla en la realización de tareas externas.
- La preocupación por la influencia de las motivaciones, las actitudes y los valores en la percepción humana(J. Bruner, 1984)
- El hecho de estudiar los procesos internos del individuo a partir de las conductas observables así como de su capacidad para computar símbolos e interactuar con el mundo exterior(Gardner,1987)
- La importancia del lenguaje como organización y estructura mental gobernada por reglas abstractas, así como de la atención en condiciones difíciles, de las limitaciones para recibir, procesar y almacenar la información y de la representación por imágenes (Shepard y Cooper, 1982)

2.1 El constructivismo como teoría del aprendizaje

En el contexto de las teorías del aprendizaje, la palabra constructivismo se relaciona con la idea de la construcción de propio conocimiento y del significado de éste, por parte de la persona que realiza cualquier tipo de aprendizaje, ya sea individualmente o socialmente.

Aprender es pues construir significados. Eso implica que el aprendizaje se centra en el sujeto y no en los contenidos que este debe aprender e implica además que el único conocimiento que existe es el del sujeto o sujetos que atribuyen significado a sus experiencias.

Una pregunta importante: ¿Cuáles son los principios que guían el aprendizaje según el constructivismo? :

1. La concepción del aprendizaje como un proceso activo en el que los nuevos conocimientos son confrontados a los anteriores
2. Se aprende a aprender, aprendiendo.
3. La construcción de los significados es una tarea crucial que ocurre en la mente de cada sujeto.
4. La mente no es una “tabula rasa” pues los aprendizajes se construyen siempre a partir de otros aprendizajes previos, de otras experiencias previas
5. Aprendizaje y lenguaje se implican mutuamente
6. El aprendizaje es una actividad social que tiene lugar en un contexto social
7. Aprender no es un hecho independiente de nuestros conocimientos previos, nuestras creencias o incluso de nuestros miedos.
8. Aprender requiere tiempo, reflexión e incluso la posibilidad de cometer errores
9. La motivación es un componente clave en el aprendizaje

Las afirmaciones anteriores no implican, que los sujetos no puedan comunicar sus conocimientos o que no pueda existir una manifestación objetiva del conjunto de los conocimientos de un sujeto o de un grupo. Lo que cuenta es partir de la idea de que el aprendizaje se elabora desde el sujeto y de que, cada sujeto construye su propia estructura de significados del mundo, que le rodea y frente al cuerpo de conocimientos, que constituyen, lo que llamamos Ciencia. Y desde esa perspectiva, es muy importante la forma de presentar los conocimientos para que el sujeto realice esa construcción.

En un mundo de claro predominio científico, en el que todas las disciplinas se esfuerzan por probar su validez objetiva, el centrar el interés en el sujeto que

aprende es de vital importancia. Porque: ¿no es en última instancia el sujeto pensante, llámese filósofo o biólogo, quien construye las teorías?

Pasando al papel del profesor, en este proceso, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias tiene el hecho de centrar el aprendizaje en el sujeto?:

- El profesor debe tener en cuenta las distintas maneras de procesar la información de los distintos sujetos, así como sus diferentes velocidades de comprensión y asimilación de del conocimiento.
- El interés de la enseñanza se centra en que los sujetos aprendan a aprender.
- La enseñanza no se concibe como la pura transmisión de conocimientos que va desde alguien que sabe a alguien que ignora.
- Habrá que poner en práctica una pedagogía que permita a los discentes de una manera interactiva, construir su propio conocimiento. Para ello, habrá que propiciar que en la clase se propongan actividades que impliquen a los alumnos. Aquí es dónde yo veo que intervienen más directamente el uso de recursos tecnológicos que facilitan lo dicho.

2.1.1 Tipos de constructivismo

Las dos corrientes más importantes dentro del constructivismo son: el constructivismo cognitivo y el constructivismo social:

2.1.1.1 El constructivismo cognitivo

El constructivismo cognitivo se basa en las teorías desarrolladas por Jean Piaget sobre las diferentes etapas de desarrollo de la inteligencia, desde la infancia a la edad adulta, de las cuales describe las habilidades cognitivas. Según Piaget (1969), el ser humano construye su conocimiento interactuando con la experiencia. Es esta experiencia la que le permite crear esquemas y modelos mentales, que van cambiando y se amplían a través de procesos de acomodación y de asimilación constantes. Esto, aplicado al aula, supone que el profesor debe proporcionar al alumno un entorno de aprendizaje, rico en propuestas que le ayuden a construir su propio conocimiento, esto es, sus propios esquemas.

Otros principios constructivistas, a tener en cuenta, basados en Piaget son: Por una parte, la concepción del conocimiento como un proceso activo en el que se buscan soluciones y se proporcionan los instrumentos necesarios para llegar a ellas. Y por otra parte, el aprendizaje concebido como un todo interactivo dotado de significado.

Son estos dos últimos puntos, los que más me interesa resaltar dado que hoy en día el uso de nuevas tecnologías creo que puede ayudar a facilitar, en gran manera, este tipo de aprendizaje.

2.1.1.2 El constructivismo social

El constructivismo social destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. Muchos de sus seguidores se basan en las teorías de Vygotsky (cuyos libros fueron publicados en los años 60), para quien es el contexto social y su cultura la que proporcionan a los seres humanos todos los instrumentos necesarios que provocan y determinan su desarrollo.

Las investigaciones de dicho autor recalcan la importancia del medio social en el aprendizaje y de la interacción niño-adulto, en el mismo, principalmente en lo referente a la adquisición del lenguaje. El lenguaje juega un papel muy importante dado que los aprendizajes se construyen, en gran parte, sobre su base y es el gran componente vehicular de la cultura, entre distintas generaciones. En todo este proceso, la educación juega un papel muy importante ya que posibilita la adquisición de los conceptos científicos de forma organizada y esquemática.

2.2 *El punto de vista cognoscitivo: El aprendizaje significativo*

En este apartado, voy a hacer una breve referencia a algunas de las principales teorías formuladas por Ausubel, Novak y Hanesian (1991), dado que dichos contenidos constituyen la base teórica, sobre la que se entronca mi investigación.

Los estudios de dichos autores se centran en cómo incorpora un alumno aquello que debe aprender y concluyen que: Si el alumno lo incorpora mediante asociaciones arbitrarias y en ausencia de conocimientos previos se producirá un aprendizaje por repetición. En cambio, si el alumno utiliza el material de aprendizaje relacionándolo con sus conocimientos previos, formando nuevos conceptos, se produce un aprendizaje significativo que es el que realmente interesa a la hora de aprender.

Los dos pilares para que se produzca el aprendizaje significativo (Ausubel, 1991: 46-48) son:

- a). En primer lugar, la existencia de un material que sea potencialmente significativo. Esto supone que estamos ante un material de aprendizaje con significado lógico, que no es ni vago ni arbitrario, con suficiente intencionalidad y que promueve la relación de ideas que aporta con las que ya existen en el alumno.
- b). En segundo lugar, que el alumno adopte una actitud de aprendizaje significativa. Es importante tener en cuenta que si el alumno no adopta dicha actitud, por muy significativo que pueda ser o parecer un material expuesto por el profesor, no se producirá un aprendizaje significativo y el alumno realizará un aprendizaje por recepción meramente repetitivo. Algunas de las causas frecuentes de que esto suceda, supuesta la buena capacidad cognoscitiva del alumno son: el exceso de exigencia, un nivel alto de ansiedad o una valoración excesiva de la literalidad.

El aprendizaje significativo abarca: el aprendizaje de representaciones, el de proposiciones y el de conceptos. En mi caso, me interesa especialmente el aprendizaje significativo de conceptos (Ausubel, 1991: 61) definidos como: *"objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo"*.

2.2.1 El aprendizaje de conceptos

Los conceptos se aprenden por *"formación"* y por *"asimilación"*. La formación se da principalmente en las primeras etapas de aprendizaje, esto es en la infancia. Consiste en la creación de generalizaciones a partir de la generación y comprobación de hipótesis que tiene como base la experiencia. La asimilación, en cambio, se refiere a la creación posterior de nuevas combinaciones de conceptos. Esto significa que en nuestra mente, encontramos un conjunto de conceptos, que si se han aprendido correctamente, estarán bien jerarquizados y constituirán la base, sobre la cual iremos ampliando y modificando nuestra estructura cognoscitiva, a lo largo de nuestra vida. Siendo esta vinculación constante de lo nuevo, con lo ya presente en nuestra mente, la que nos proporciona la capacidad de aprender cada vez más y mejor, siempre que este proceso tenga lugar, de manera significativa.

El aprendizaje por repetición contrasta con el significativo por su ausencia de relaciones con lo aprendido anteriormente, su incorporación al pie de la letra así como su almacenamiento desordenado e irreflexivo.

Conviene no olvidar que todo ello es posible gracias al lenguaje que gracias a su representatividad *"facilita los procesos de transformación que intervienen en el pensamiento"*, nos permite gracias a la verbalización y a la transferencia de significados (Ausubel, 1991: 85) el manejar amplios repertorios de conceptos y disfrutar de una gran capacidad de simbolismo y en última instancia disfrutar del conjunto de contenidos cognoscitivos que constituyen una determinada cultura.

Los conceptos constituyen la base del aprendizaje, reflejan lo que tienen en común los objetos, las situaciones y nos permiten tener una idea organizada del mundo en que vivimos. A cada cosa le corresponde un concepto y a cada concepto un nombre. Gracias a ello podemos comprender, manipular o transformar la realidad y también aprender.

A lo largo de nuestra vida, adquirimos sin cesar nuevos conceptos. Al principio lo hacemos partiendo de la experiencia y permaneciendo muy ligados a ella. Esa este el periodo de formación inicial de nuestros conceptos. Posteriormente, a lo largo de los estudios secundarios y más aún, en los universitarios nuestros conceptos se hacen cada vez más abstractos y precisos, pero también más amplios. Cada vez somos más capaces de combinar, obtener o comprender nuevos conceptos, a partir de otros, sin necesidad de estar continuamente refiriéndonos a la realidad. Esto es además, lo que nos permite crear y aprender cuerpos de conocimiento tales como el constituido por el saber filosófico. O dicho de otro modo, cada vez somos más capaces de realizar procesos de asimilación de conceptos.

En la formación de conceptos no sólo intervienen los procesos de formación y de asimilación citados anteriormente, sino también otros factores como la inteligencia o

el ambiente en que se desarrolla. Lo cual, tanto puede facilitar la comunicación como dificultarla. Las dificultades se deben a que los nombres de los conceptos pueden corresponderse con distintos significados, dependiendo de la edad de quien los exprese, su madurez, su nivel de conocimientos y en términos generales, de la cultura a la que pertenezca.

Los seres humanos vivimos cada vez más en un mundo conceptual. Este mundo conceptual pretende ser el reflejo de la realidad externa a nuestra mente. Y este mundo conceptual llega a ser para nosotros tan importante que finalmente, acabamos viendo la realidad *“bajo el filtro conceptual de las categorías”* y teniendo *“una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico, a los cuales se refiere, y de las experiencias conscientes y reales que tales hechos producen”* (Ausubel, 1991: 87).

Discutimos constantemente sobre la realidad y la objetividad de nuestros conceptos (la historia de la Filosofía está llena de ejemplos), pero todos sabemos que de alguna manera y en algún momento, la objetividad se “diluye”, ya sea debido a las influencias culturales o simplemente al punto de vista propio, a la falta de datos completos o a todo un sinfín de razones que no viene al caso comentar.

El hecho de que los seres humanos poseamos una *“representación consciente de las realidad, muy simplificada, esquemática, selectiva y generalizada, en lugar de que tenga una imagen completa y sensorialmente fidedigna de ella”* (Ausubel, 1991: 88), por un lado, nos libera de las ataduras directas con la realidad y por otro, dificulta nuestro análisis científico de la misma.

Regresando al aprendizaje de conceptos, me quedaré con la idea de que los conceptos son: *“objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado.* En lo que respecta a la discusión de si son reales o no los conceptos, seguiré la opción de quienes consideran que los conceptos son reales en términos psicológicos dado que pueden ser: *“adquiridos, percibidos, entendidos y manipulados como si disfrutaran de existencia independiente por su propio derecho, y son percibidos y comprendidos tanto denotativamente como en razón de sus funciones sintácticas”* (Ausubel, 1991: 88-89.)

Admitida la realidad psicológica de los conceptos, no por ello desaparecen todos los problemas y habrá que tener en cuenta toda una serie de factores relacionados tanto con su adquisición como con su uso posterior. Me refiero a temas tales como: su categorización, sus cambios, su memorización, las influencias debidas ala edad o a la capacidad intelectual, etc.

Dentro del aprendizaje de conceptos, me interesa especialmente, debido a la etapa en que situó mi estudio, el proceso de asimilación de los mismos. Con relación a esto, me parece importante no perder de vista el papel, que puede tener, en la adquisición de conceptos, el que estos no sean consecuencia de un proceso inductivo ni de un aprendizaje significativo sino el producto de una clase expositiva que posteriormente podrá ser o no, objeto de un aprendizaje significativo. En estos casos, la verdadera asimilación del concepto se produce cuando el alumno no se

queda en el mero nombre y la literalidad de su significado, sino que relaciona, dicho concepto, con su propia estructura cognoscitiva para finalmente, poder utilizarlo o modificarlo.

No entraré aquí en detalle en las distintas etapas de la adquisición de los conceptos desde la infancia a la edad adulta ya que, la etapa de conceptualización que me interesa es precisamente la de quienes tienen entre 17 y 18 años. Momento en el cual debería predominar la asimilación, como modo predominante de la adquisición de conceptos y que se caracteriza por *“la adquisición de conceptos secundarios; presupone suficiente madurez intelectual, para relacionar a la estructura cognoscitiva los atributos de criterio abstraídos de una idea genérica nueva aun cuando los atributos no se hallen al principio en asociación íntima con los múltiples ejemplares particulares del concepto del cual se derivan.”* (Ausubel, 1991: 105).

2.2.2 Variables que influyen en la enseñanza- aprendizaje

Soy consciente de los muchos y variados factores que influyen en el acto de aprender y de la imposibilidad de tenerlos siempre controlados, pero eso no significa, que no estén presentes y que no sea necesario hacer referencia a ellos en determinados momentos. La clasificación que sigue a continuación en lo referente a variables que influyen en el aprendizaje (Ausubel, 1991: 39) es la que me ha parecido que de una forma clara y bastante completa recoge dichos factores.

La clasificación de las variables es la siguiente:

- A) Categorías intrapersonales: (factores internos del alumno):
 - **A. 1 La estructura cognitiva:** características esenciales y el modo de estar organizadas de un conjunto de conocimientos de un determinado campo y que se requieren para realizar nuevos aprendizajes dentro de dicho campo.
 - **A. 2 Disposición del desarrollo:** la disposición intelectual de alguien en función de en qué etapa de su desarrollo intelectual se encuentra.
 - **A. 3 La capacidad intelectual.** La inteligencia general o la aptitud escolar general de un individuo medida en función de una muestra de referencia.
 - **A. 4 Factores motivacionales y actitudinales:** *“el deseo de saber, la necesidad de logro y de auto superación, y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado”*. Todas muy importantes porque afectan a la atención, al esfuerzo, a la concentración y a la constancia.
 - **A. 5 Factores de personalidad:** ajuste, nivel de ansiedad, etc.

B) Categorías situacionales: (factores de la situación de aprendizaje)

- **B. 1 La práctica:** frecuencia, distribución, método, retroalimentación, conocimiento del resultado
- **B. 2 Ordenamiento de los materiales de enseñanza:** por la cantidad, por la dificultad, por el número de pasos, lógica interna, secuenciación, velocidad, uso de auxiliares didácticos.
- **B. 3 Factores sociales o de grupo:** clima o atmósfera de la clase, cooperación, competencia, nivel cultural o social.
- **B. 4 Las características del profesor:** nivel de conocimientos, competencia pedagógica, personalidad.

A continuación ampliaré algo más la descripción de cada una de las variables citadas anteriormente y que influyen en el proceso de aprendizaje (siguiendo la obra de Ausubel ya citada)

A) Los factores internos

A. 1 La estructura cognoscitiva y las variables cognoscitivas

Esta variable abarca todo lo que el alumno sabe, es decir el conjunto de sus conocimientos y por tanto la forma en que estos están almacenados y estructurados en su mente. Una situación ideal sería aquella en que las ideas que constituyen la estructura cognoscitiva de una determinada persona fuesen estables y claras, (Ausubel, 1991:152) tuviesen un nivel óptimo de abstracción y de generalización y permitiesen una buena contrastación con los posibles materiales a incorporar.

Además de lo anterior, habrá que tener en cuenta: la manera de generalizar o particularizar los conocimientos, las distintas formas de generalización, la cohesión y la coherencia, la preferencia por la simplicidad o la complejidad, el grado de tolerancia a la ambigüedad, etc. Todo esto, supone dar una gran importancia en cada momento, a todas las experiencias previas de aprendizaje y más concretamente a la huella que estas han dejado en el que aprende.

Visto lo anterior, estamos ante una variable independiente que siempre va a condicionar e influir en todos los aprendizajes de un individuo.

Las variables cognoscitivas son el desglose de los distintos elementos que constituyen la estructura cognoscitiva de un individuo. Dicho de otro modo, son todo el conjunto de *“propiedades sustanciales y de organización importantes del conocimiento total que el alumno tiene dentro de un campo de estudio dado”*. De todas ellas, destaca el disponer de *“ideas de afianzamiento especialmente pertinentes a un nivel de inclusividad adecuado para proporcionar relacionabilidad y afianzamiento óptimos”* (p. 155).

En otro orden de cosas, el conjunto de las variables cognoscitivas tales como: los niveles de abstracción, generalización e inclusividad, nos da idea de la madurez y de las posibilidades de funcionamiento intelectual.

A. 2 Disposición del desarrollo

Otra variable muy importante que influye en el aprendizaje es el grado de desarrollo intelectual que este posee. Dicho de otra forma, la etapa de desarrollo madurativo, a nivel intelectual, influye en el momento de aprender.

Muchos son los autores que han descrito las diferentes etapas del desarrollo cognoscitivo. No entraré en su descripción dado que mi investigación se sitúa en un momento en que todas ellas deberían estar consolidadas.

A. 3 La capacidad intelectual

Se incluyen aquí todo el conjunto de capacidades intelectuales que caracterizan a cualquier persona en una determinada edad y que son susceptibles de ser medidas y expresadas de forma estadística.

Esta variable a su vez puede estar influenciada por factores genéticos y por factores ambientales.

Esta capacidad presenta grandes variaciones en sus primaras etapas de desarrollo pero presenta una gran estabilidad y diferenciación en la edad adulta.

No entrare aquí, en las discusiones de hasta qué punto puede la inteligencia ser medida o no por los tests, sino que atribuiré a estos, la capacidad de presentar un mapa descriptivo de las características intelectuales de un individuo o conjunto de individuos que pueden ser de gran utilidad situándolas en un determinado contexto y valorándolas en función de la edad.

A. 4 Los factores motivacionales

La motivación no sólo es un factor que influye en el aprendizaje, sino que es totalmente necesaria para que este se produzca.

Esta variable actúa sobre factores tan importantes como la atención y la concentración en una tarea o la persistencia en su realización.

En relación al aprendizaje significativo es vista como un catalizador (Ausubel, 1991: 347) en contraste con las variables cognoscitivas que actúan de manera directa en el aprendizaje.

La motivación puede ser de muchos tipos. Uno de ellos es la motivación de logro. Esta a su vez se compone de: el impulso cognoscitivo, la pulsión afiliativa y la motivación de mejoría del yo (Ausubel, 1991: 348).

El impulso cognoscitivo es el más importante ya que obtiene su satisfacción de la propia tarea de aprender y considera la necesidad de adquirir conocimientos o de resolver problemas como fines en sí mismos.

La pulsión afiliativa impulsa a trabajar bien para obtener la aprobación familiar y escolar así como el estatus que esto conlleva. No se busca aquí obtener una

satisfacción al aprender ni una mejora del propio yo. La satisfacción reside en la aprobación que se obtiene al haber realizado la tarea.

La mejoría del yo refleja el deseo de superación personal y el deseo de obtener un determinado estatus, que se obtiene, mediante el aprovechamiento escolar.

Ligados a todos estos tipos están las recompensas o los castigos que pueden acompañar a las tareas de aprendizaje. La fuerza de estos estímulos parece disminuir con la edad y en cambio la satisfacción de motivos intrínsecos, orientados a la tarea, va en aumento, (Ausubel, 1991: 349) así como la valoración del estatus obtenido.

En el aprendizaje significativo, el deseo de obtener conocimientos, como fin en sí mismo, es muy importante y se satisface en la realización de dicho aprendizaje.

De todos modos, se trata de presentar al alumno buenos materiales y contenidos cognoscitivos, pudiendo o no estar el alumno motivado hacia el conocimiento, y esperar que la satisfacción de un buen aprendizaje acabe siendo causa de motivación.

Es importante, tener en cuenta que las variables motivacionales influyen de manera distinta a como lo hacen las variables cognoscitivas. Las variables motivacionales lo que hacen es promover, facilitar e incluso acelerar el proceso de interacción cognoscitiva, (Ausubel, 1991: 353) mejorando la atención, aumentando el esfuerzo y la constancia que requiere todo aprendizaje.

Otro tema importante al hablar de motivación es el de las recompensas y los castigos (Ausubel, 1991: 362-366). Las recompensas parecen influir de varias maneras: incentivando el aprendizaje, reforzando las motivaciones iniciales, promoviendo la repetición de la actividad.

Por su parte, los castigos (entendiendo como castigo la ausencia de recompensa o el fracaso en conseguirla) producen la evitación paulatina de una determinada conducta. El castigo ha sido ampliamente criticado por quienes consideran que aprender debe ser siempre una experiencia feliz. Con todo, la experiencia suele mostrarnos que el miedo al fracaso y a sus consecuencias, suele actuar, en ocasiones, como factor motivador. Aunque también es cierto que si es excesivo puede actuar como factor disuasor (si no lo intento, no fracaso).

Para concluir este apartado me parece interesante incluir las siguientes consideraciones sobre la motivación en las clases (Ausubel, 1991: 374):

- La motivación puede ser causa y consecuencia del aprendizaje
- Los objetivos claros y bien relacionados son más motivadores
- Hay que aprovechar las motivaciones existentes pero no hay que dejarse limitar por ellas.

- Potenciar el impulso cognoscitivo, usando materiales atractivos que despierten curiosidad.
- El proponer metas y tareas adecuadas a la capacidad de los alumnos es motivador.
- El fracaso continuo desmotiva.
- Los factores motivacionales varían en función de las diferencias individuales, de desarrollo, sociales, etc.
- Es preferible hacer un uso moderado tanto de las recompensas como de los castigos

A. 5 Los factores de personalidad

El conjunto de características que constituyen la personalidad y las definiciones de ésta es amplísimo. Lo mismo sucede con sus posibles relaciones e influencias en el aprendizaje. Por ello, haré referencia en este apartado tan sólo a una, a modo de ejemplo.

Relacionado con la personalidad existe un factor que influye a menudo en el aprendizaje. Se trata de la ansiedad entendida como: *"tendencia a responder con temor ante cualquier situación corriente o anticipada que es percibida como amenaza potencial a la autoestimación"* (Ausubel, 1991: 383).

Además, la ansiedad parece facilitar tareas sencillas del aprendizaje repetitivo y también del significativo por recepción. También actuaría positivamente en tareas complejas siempre que la autoestima no se vea afectada.

B) Factores de la situación de aprendizaje

B. 1 La práctica

Sabemos, aunque sólo sea por experiencia, que el hecho de repetir determinados ejercicios y ejercitar de forma constante determinadas habilidades influye necesariamente en la mejora del aprendizaje, sea del tipo que sea.

La práctica influye directamente sobre la estructura cognoscitiva y de ahí su importancia, sobretudo si tenemos en cuenta que *"el efecto más inmediato de la práctica consiste en aumentar la estabilidad y la claridad y, con ello, la fuerza de la disociabilidad de los significados nuevos que surgen en la estructura cognoscitiva"* (Ausubel, 1991: 275)."

La práctica es también importante, a la hora de facilitar la relación de los nuevos conocimientos con los ya existentes, en tanto que facilita la diferenciación y clasificación de los conceptos, y su consiguiente memorización.

La práctica está a su vez influida por otros factores como pueden ser: su diseño, el momento en que se realice, la distancia temporal entre las diversas ejercitaciones, el tipo de aprendizaje al que acompañe o la actitud o disposición de aprendizaje.

Otro punto importante relacionado con la práctica es el determinar cuándo deben realizarse revisiones de lo estudiado. En general, (Ausubel, 1991: 281) parece ser, que lo adecuado es dejar un tiempo algo largo, a determinar en cada caso, de modo que se favorezca la motivación del alumno hacia su realización y permita al mismo el ser consciente de qué puntos le resultan aún poco significativos.

Con todo, la revisión temprana tiene también sus ventajas ya que refuerza el contenido cognoscitivo recién entendido y clasificado.

B. 2 El ordenamiento de los materiales

El aprendizaje significativo por recepción involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo.

La última condición, en cambio, presupone:

- Que el *material* de aprendizaje *en sí* puede estar relacionado de manera no arbitraria (plausible, sensible y no azarosamente) y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada (que posea significado lógico).
- Que la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación. La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos.

Los materiales didácticos influyen directamente en los aprendizajes estén bien contruidos o no. No debemos olvidar que *"el material de aprendizaje es sólo potencialmente significativo. En segundo término, debe estar presente una actitud de aprendizaje significativo."* Y que *"hasta el material lógicamente significativo puede aprenderse por repetición si la actitud de aprendizaje del alumno no es significativa"* (Ausubel, 1991: 46).

Si se sigue el modelo de Johnson (1967. En: Ausubel, 1991: 310-11) tenemos que entre el conocimiento de una determinada materia y la estructura cognoscitiva del alumno se sitúa no sólo el profesor, sino todo el conjunto de materiales que facilitarán la tarea de aprender.

Los buenos materiales didácticos, sean del tipo que sean, deben cumplir una serie de condiciones siendo las más relevantes las siguientes:

- Los materiales deben ser contruidos en función del currículum y de los objetivos de aprendizaje que le acompañan.
- Al diseñar los materiales deberemos no perder de vista que *"el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya conoce"* y que

“las mejores estrategias de enseñanza son las que permiten la variación de las tasas de tiempo de aprendizaje” (Ausubel, 1991: 309)

- Su diseño requiere también tener en cuenta factores motivacionales, sociales y de grupo.
- Es muy importante tener en cuenta, cuál va a ser la cantidad de material contenido, en una tarea de aprendizaje. Esto se debe a que tamaño de la tarea puede influir en la dificultad del material y también, en la motivación del alumno.
- Al construir un material, deberán tenerse en cuenta los principios de la diferenciación progresiva y de la reconciliación integradora. El empleo óptimo de estos principios presupone la presentación secuencial del material de estudio, así como, el uso jerárquico de "organizadores previos". Estos organizadores facilitarán la tarea de discriminación del material de aprendizaje nuevo con respecto a las ideas ya aprendidas. También facilitará la reconciliación integradora y mejorará la posibilidad de generalización y de inclusividad.
- Además, los materiales deben ser redactados de manera que contengan el máximo de términos y conceptos ya familiares para el alumno y emplearlas ilustraciones, ejemplos o las analogías adecuadas.
- A la hora de poner ejemplos (Ausubel, 1991: 315) la teoría de la asimilación exige que los ejemplos empleados satisfagan las siguientes condiciones:
 - o Que existan o se practiquen las destrezas motoras necesarias
 - o Que existan o se enseñen abstracciones primarias pertinentes y que las abstracciones secundarias no pasen por alto las condiciones anteriores.
 - o Que se de una vinculación explícita entre el aprendizaje nuevo y la estructura cognoscitiva previa.
- Deben introducirse en el orden adecuado porque si la secuencia de pasos no fuese la adecuada, conduciría al aprendizaje repetitivo o al fracaso. Pues si es demasiado rápida, puede no captarse bien y si es demasiado lenta aburre y desmotiva.
- Por regla general, es buen recurso organizativo presentar, antes de la información más detallada o específica, un principio más general o inclusive al cual pueda relacionarse o incorporarse tal información. Esto hace que la información nueva sea más significativa y que el alumno afiance mejor los datos concretos olvidados o las generalizaciones más fáciles de recordar. Favoreciendo además, la integración de los hechos relacionados en función de un principio común que los abarca.
- También es conveniente presentar al principio cuáles van a ser los temas recurrentes. Ya que es incorrecto el introducir información compleja y

detallada, para la cual no se han sentado las bases necesarias, en lo referente a principios organizadores, unificadores o explicativos

- Todos los materiales deben seguir un mismo esquema organizativo.

B. 3 Las características del profesor

El profesor juega un papel muy importante en el aprendizaje. De él, se espera que sea persuasivo y buen comunicador, que posea al tiempo un buen dominio de la materia que imparte y que sepa dirigir adecuadamente las actividades de aprendizaje.

En lo referente a la personalidad del profesor, las características que parecen tener una mayor incidencia en el aprendizaje son: la cordialidad, la comprensión, el entusiasmo y la imaginación.

Otros factores importantes son: el hecho de que el profesor sepa mantenerla disciplina en la clase, así como estimular y dirigir, de forma competente, las actividades de aprendizaje de sus alumnos. Todas estas cualidades coinciden con las que se atribuyen a los buenos presentadores. Por lo tanto, se podría afirmar que el profesor tiene que ser un buen presentador, con todo lo que eso implica.

En cuanto a su estilo de enseñanza y el método, el mejor será el que más se adapte a la personalidad y preparación del profesor y a las necesidades de los alumnos, al contexto y a la materia a enseñar.

B. 4 Los factores sociales o de grupo

Aquí se incluyen: el modo de actuar del grupo clase tanto en función de las relaciones que tengan entre sí sus miembros, como en función de la actuación del profesor, las diferencias culturales, diferencias de sexo y también raciales.

2.3 La motivación

La palabra motivación se deriva de la palabra latina “movere” que significa mover. Y motivo viene de “motium” que puede entenderse como lo que mueve y también como algo que mueve, que empuja a hacer algo, que es causa del movimiento. Así, un ejemplo de definición es: *“La motivación es una causa hipotética de la conducta, provocada por las condiciones ambientales (por ejemplo, la privación de alimento) o inferida de expresiones conductuales, fisiológicas o de auto informe”* (Reeve, 1994: 25)

Cuando analizamos una conducta, vemos que ésta, siempre se produce por alguna razón o motivo. En cualquier comportamiento humano, siempre hay algo que lo promueve, lo mantiene y lo dirige hacia una finalidad determinada. Es decir, siempre existen metas que los individuos desean alcanzar.

La motivación suele entenderse como el estudio de la causalidad en la vida psíquica de un individuo y sus repercusiones en las acciones que de ella se derivan. Lo cual significa que, si estoy estudiando cómo mejorar el aprendizaje, tendré que preguntarme, qué motivo o conjunto de motivos confluyen en qué se produzca, dicho aprendizaje.

Para explicar las causas que promueven el comportamiento humano se han construido todo tipo de teorías. De hecho, cada escuela de Psicología tiene su propia teoría de la motivación. Esto significa que podemos encontrar teorías de bases biológicas, sociales, psicoanalíticas, humanísticas, cognitivas, etc.

Aunque el estudio de los motivos o causas que rigen el comportamiento humano se ha hecho desde todos los ángulos posibles. El conductismo, la Gestalt, el humanismo, el holismo y un largo etcétera, que sería imposible de enumerar, han dado su propia interpretación del tema. Así, por ejemplo, existen teorías que destacan las necesidades de seguridad, reconocimiento y de nuevas experiencias. Otras como la famosa y clásica explicación de necesidades escalonadas de Maslow (1954) van tratando de analizar, clasificar y entender las motivaciones humanas por no hablar de la no menos famosa teoría freudiana de las motivaciones inconscientes.

En mi opinión, lo importante de todo este conjunto de explicaciones sobre qué motiva a los seres humanos, es que nos ayuda a no dar explicaciones simplistas a fenómenos complejos. Además, cada teoría va dejando una marca de la que ya no podemos prescindir, en adelante.

Pienso que, en estos momentos, no importa si existe o si no llegará a existir nunca una teoría global que de cuenta de todas las motivaciones humanas. Lo importante es que cada teoría nos ayuda a clarificar un tipo de motivos. Así, hoy nadie se atrevería a negar la existencia de motivaciones de base fisiológica, la influencia de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que los procesos mentales determinan las emociones que a su vez actúan como motivos, la jerarquía de necesidades que van desde lo biológico a la auto-realización, o que pese a las diferencias individuales plasmadas en nuestra personalidad, todos compartimos algunas motivaciones.

A la vista de lo anterior, he decidido no hacer aquí un recorrido histórico por las distintas teorías de la motivación. En su lugar, iré directamente a comentar y enumerar algunos de los factores que motivan las actividades humanas y que por ello, pueden en ocasiones, aparecer como motivaciones en las conductas escolares.

2.3.1 Los factores que influyen en la motivación: un enfoque cognitivo en motivación

Simplificando al máximo, se puede afirmar que el estudio de la motivación desde un punto de vista cognitivo sería aquel que diese una mayor importancia a cómo los procesos mentales y en particular nuestros pensamientos influyen o determinan nuestra conducta, convirtiéndose en los causantes de la misma.

El esquema que sigue el enfoque cognitivo en reglas generales es el siguiente (Reeve, 1994:166):

- Se produce una experiencia sensorial debida a que un acontecimiento de nuestro entorno incide en nuestros sentidos
- Nuestro sistema nervioso procesa la información recibida y se produce un resultado cognitivo que actuará como agente activo, dirigiendo la atención y el comportamiento hacia una determinada acción.
- La acción provocará una consecuencia, por ejemplo: el éxito o el fracaso.
- El resultado produce nueva información y tiene lugar un nuevo proceso cognitivo que puede provocar nuevas respuestas conductuales. Y así sucesivamente...

Dentro del enfoque cognitivo de la motivación, muchos autores se han dedicado al estudio de cómo influyen los planes o metas que un individuo se propone a lo largo de su vida. En este sentido, destacan varias conclusiones: trabaja más y mejor quien tiene una meta ya sea a corto o largo plazo, la concordancia entre lo planificado y el resultado va configurando que se actué y que está actuación vaya en un determinado sentido.

Motivan también, las metas claras, asequibles y que se ajustan a las posibilidades del sujeto que actúa. Así mismo, la consecución de metas está relacionada no solo con la claridad o con la dificultad sino con la sensación de poder o no alcanzarlas, en función de cómo se valora a sí mismo cada individuo. Esto nos lleva al tema de las expectativas. Estas han sido también muy estudiadas por su capacidad motivadora.

Cada persona tiene un conjunto de experiencias que han ido acompañando a sus actuaciones, que pueden ser de éxito o de fracaso y que van a condicionar sus actuaciones futuras. Aunque al relacionar éxito o fracaso con expectativas, no es posible generalizar. Afirmar que el primero conduce a seguir actuando y el segundo inhibe las actuaciones, no siempre es cierto, pues algunas personas se crecen ante el fracaso. Con relación a este tema, los estudios de J. Atkinson (1964) quien en su modelo explicativo tiene en cuenta, no sólo el éxito sino el miedo al fracaso. Contemplando la probabilidad de que éste se de y la tendencia a evitarlo. También

influyen en las expectativas, la idea que los demás tienen del sujeto y su propia personalidad.

Otro conjunto de motivos muy importante lo constituyen las motivaciones de logro, de afiliación y de poder. La motivación de logro suele ser entendida como: "*el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia establecido*" (Reeve, 1994: 271). Algunas conductas relacionadas con dicha motivación son: un mayor rendimiento en tareas moderadamente desafiantes y la persistencia en las mismas.

La motivación de afiliación es considerada como la necesidad de ser aceptado socialmente y de sentirse seguro y en buena comunicación en las relaciones con los demás.

La motivación de poder suele manifestarse como deseo de controlar, de influir, de liderar un grupo, al estar siempre presente en los grupos humanos me interesa también para tenerla en cuenta aunque sólo sea como trasfondo, pues se da, tanto en los profesores como en los alumnos.

2.3.2 Tipos de motivación

Se han hecho numerosas clasificaciones de los tipos de motivación. Una de las clásicas que me parece la más operativa, es la que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca.

2.3.2.1 Motivación intrínseca

La conducta intrínsecamente motivada es "*aquella que se realiza únicamente por el interés y el placer de realizarla*". Y "*emerge sin que haya recompensas*" (Deci y Ryan, 1985. En: Reeve, 1994:130) En contraste con la motivación extrínseca en la que la persona "*desempeña una actividad para satisfacer motivos que no están relacionados con la actividad en sí*" (Vandenberg, 1978. En: Reeve, 1994:135). La actividad se basa en una serie de necesidades psicológicas (estas son las que empujan a los humanos a dominar su entorno) definidas como la causación personal, la efectividad o la curiosidad.

De todos es sabido que, ante cualquier actividad, que resulte nueva e interesante, aparece la curiosidad. Este deseo de descubrir algo nuevo, conduce a la exploración, a la investigación y a la manipulación. Si además, dicha actividad nos supone un reto y pensamos que nos hará más hábiles, es casi seguro, que si obtenemos los resultados deseados, tenderemos a repetirla.

2.3.2.2 La motivación extrínseca

Consiste en estimular la realización de cualquier conducta desde fuera del individuo mediante el ofrecimiento de algo, que le resulte atractivo (motivación gratificante), conseguir o también mediante algo que se desee evitar (motivación aversiva).

La motivación extrínseca ha sido muy valorada y utilizada por las tendencias pedagógicas de tendencia conductista mientras que la intrínseca es defendida

especialmente por los psicólogos cognitivos quienes prefieren que sea el aprendizaje en sí, el que despierte el interés del alumno.

Ante la posibilidad de disponer de dos tipos de motivación surge la pregunta: ¿qué pasa si a alguien motivado intrínsecamente, le motivamos además extrínsecamente? La respuesta es compleja y ha sido estudiada por autores como Deci, (En Reeve, 1994:138). La respuesta es, contra lo que pudiera parecer o que puede tener un efecto negativo. Algunos de los factores que hacen que el efecto sea negativo son: La expectativa de recompensa, lo destacado de la recompensa. Porque si existe recompensa, pero no se le da importancia, no afecta o si no es tangible (como el dinero o algunos premios) no produce efecto negativo.

También es importante tener en cuenta que las recompensas extrínsecas pueden interferir el proceso de aprendizaje, desviando la atención hacia el hecho de obtener una recompensa. En el caso extremo, podría llegar a suceder que la actividad cesase al desaparecer la recompensa, o cuando se cree haber hecho bastante para obtenerla. Si esta motivación extrínseca no existe, la actividad se mantiene, en función de las necesidades psicológicas. Entonces la tarea se termina cuando se domina o cuando deja de despertar curiosidad. Pese a lo anterior, cuando un individuo posee una motivación intrínseca muy baja puede ser positiva una motivación extrínseca. De todos modos las motivaciones intrínsecas aparecen como las más deseables.

Otra pregunta interesante es: ¿qué hace que una actividad sea intrínsecamente deseable? (Reeve, 1994:138-148). La respuesta es que son varias las características que hacen que lo sea. Unas, están ligadas a la actividad en sí misma y otras, lo están a cómo vive el individuo la propia actividad.

Ligadas a la actividad, encontramos la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad. Todas ellas provocan el interés y la curiosidad y en consecuencia, conducen a explorar, manipular o investigar.

También motiva intrínsecamente, el hecho de que algo suponga un reto óptimo y proporcione además, un feedback de rendimiento positivo y de control. Csikzentmihalyi (1990) llama "*flujo*" al estado de concentración, que se da cuando alguien está totalmente inmerso e interactúa con una actividad, que controla plenamente. Este fluir es intrínsecamente placentero y es lo que conduce a la persona a repetir la actividad. Este hecho suele darse en condiciones de gran reto en las que la persona debe poner en juego todas sus habilidades pero sin llegar a superar las capacidades del sujeto. La dificultad y la habilidad deben estar en el punto justo de equilibrio sino se produciría o ansiedad o aburrimiento.

En determinados momentos, pueden motivarnos actividades ligadas a las auto-percepciones como el deseo de probar la propia competencia de modo que si dicha competencia se confirma, se tiende a repetir la actividad. Lo mismo sucede con el deseo de ser efecto causal o el iniciador de la propia conducta, el tener la sensación de poder decidir las propias acciones, y el elegir determinados resultados. Nos motiva poder llevar adelante iniciativas propias y al hacerlo, tener un feedback positivo sin críticas negativas o controladoras.

En resumen, la motivación intrínseca está determinada por las necesidades psicológicas, las características de la actividad y las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo.

2.3.3 Motivación y aprendizaje en el aula

En este punto, son muy importantes las aportaciones de Jesús Alonso Tapia (1997, 1998) quien en sus investigaciones sobre qué es lo que motiva a los alumnos dentro de un aula, ha clarificado en gran manera, el complejo mundo de variables motivacionales que se dan en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Es difícil dar una visión general de todo lo que puede motivar o desmotivar a una persona a la hora de aprender, ya que el aprendizaje tiene lugar, en un contexto de interacciones múltiples y cambiantes. Sucede también, que una actividad escolar para un alumno que resulta motivante y para otros alumnos desmotivante. Lo mismo puede pasar con los contenidos o con su presentación, con las tareas, con la organización general de las actividades y su duración, con las formas de interacción y los recursos didácticos, con los mensajes que da el profesor, etc. Y por si no fuese suficiente, la motivación puede cambiar a lo largo de una actividad, en función del éxito o fracaso, del contexto, etc.

Todo lo anterior tiene que ver con el hecho de que cada ser humano, en función de sus experiencias y capacidades, tiene un perfil motivacional. Dicho perfil suele verse reflejado en la elección de las metas personales.

Existen múltiples tipos de metas relacionadas con las tareas, con el propio yo, con la valoración social, con la consecución de recompensas o simplemente internas y externas

Las metas relacionadas con la tarea tienen que ver con lo que se experimenta al realizar dicha actividad. En este apartado, destacan: Experimentar la sensación agradable, que produce sentirse competente, porque se está aprendiendo algo o mejorando y consolidando algo, ya aprendido previamente; experimentar que se está haciendo una tarea libremente, porque uno quiere, porque lo ha elegido o disfrutar del hecho de sumergirse en una tarea, que aporte alguna novedad interesante.

Las metas relacionadas con él "yo" tienen que ver, por ejemplo, con el hecho de conseguir resultados similares o mejores a los obtenidos por el resto del grupo, en el que se está aprendiendo. Estas metas están muy relacionadas con la autoestima y el concepto que cada uno tiene de sí mismo.

Otras metas están vinculadas a la valoración social. En este sentido, muchos alumnos aprenden porque buscan la aprobación de sus padres o de sus profesores y trabajan más o menos, según sean aprobados o no, por sus compañeros.

Por último, destacar que también actúan como metas, las recompensas externas, ya sean premios o castigos que suelen estar muy presentes en la vida escolar y que viene a sumarse al complejo entramado de motivaciones que acompaña a cualquier aprendizaje.

Resumiendo se puede afirmar que las metas que pueden influir (Alonso Tapia, 1997: 36) en que un alumno trabaje en clase son: el deseo de dominio y de experimentar competencia, el deseo de aprender cosas útiles y conseguir recompensas y también, varias necesidades como la de autonomía y control personal, la de seguridad, la de salvaguardar su autoestima, la de aceptación incondicional y la de autonomía y control personal. La intensidad de estas metas varía en cada alumno, así como la dominancia de unas u otras. Así, podemos tener en la misma clase alumnos cuya meta es aprender, otros que sólo buscan salvaguardar su autoestima y otros que tratan a toda costa de evitarla porque no les interesa.

La opción por unas u otras metas (Alonso Tapia, 1997: 53) depende de múltiples interacciones a lo largo del tiempo, entre: las capacidades y la confianza en las mismas, el disponer de formas eficaces de pensar y de afrontar las tareas, las formas de mediación, los condicionantes contextuales del aprendizaje como la manera de presentar la información o de conectar con los conocimientos anteriores.

Como regla general (Alonso Tapia, 1998: 35) para conseguir motivar a los alumnos habría que lograr que: valorasen más el aprender que el éxito o fracaso, considerasen que es posible modificar la inteligencia, centrasen su atención en la experiencia de competencia basada en la comprensión y el ejercicio, experimentasen autonomía y control, vieran que las tareas son relevantes y tengan una forma de razonar adecuada. Además, deberían obtener, por parte del profesor, valoraciones e informaciones que les animasen y les ayudasen a resolver las tareas que se les encomiendan.

Los principios para la organizar la enseñanza de forma motivadora (Alonso Tapia, 1998: 45-50) que deben ser tenidos en cuenta por cualquier profesor son: la forma de presentar y estructurar la tarea y la de las actividades en el contexto de la clase, los mensajes, la ejemplificación de todo aquello que se desea transmitir y por último la forma de evaluar.

La forma de presentar y de organizar las tareas tiene como objetivo el activar la curiosidad y el interés por la tarea. Para ello se debe: presentar la información nueva, de manera sorprendente e incluso incongruente, plantear diferentes problemas, variar los elementos de la tarea, mostrar su relevancia y sus objetivos (mejor con ejemplos) y relacionar el contenido con los conocimientos previos y con los valores.

La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase motiva más si siempre que sea posible, se recurre al trabajo cooperativo, si se dan el máximo posible de opciones

Los mensajes dados por el profesor y que afectan a la tarea, a su relevancia, a la forma de resolverla y a su valoración; son más motivadores si orientan constantemente la atención hacia: el proceso, lo que se ha aprendido y si dan al alumno confianza en sus posibilidades.

Finalmente, la evaluación puede ser motivadora si se adopta una visión positiva no sólo de los éxitos, sino de los errores a los que se considera como una ocasión para aprender o si se huye de las comparaciones (salvo con uno mismo). También puede ser motivadora si se diseña de forma que no sólo permita saber si se sabe algo o no sino por qué.

2.4 Teorías de la percepción y la atención

Desde que Wundt en 1862, inicio los estudios modernos sobre la sensación y la percepción, hasta hoy, son múltiples las teorías que han ido estudiando el tema de la percepción pero descarto comentar la mayoría de ellas, debido a sus enfoques, generalmente, de tipo fisiológico, que nada o muy poco, tienen que ver con mi investigación.

Los teóricos de la escuela de la Gestalt, entre los cuales destaca Wertheimer (1991), dedicaron casi todos sus estudios a la percepción. Y lo hicieron mediante el método fenomenológico, que se centraba en cómo se ven las cosas y no, en sus componentes. Su contribución más importante al estudio de la percepción fueron sus teorías sobre como se organizan los datos reales, a la hora de percibir. Así, establecieron que lo que percibimos son las “gestalten” o “los todos”. Estos son algo más que la suma de las partes y se encuentran organizados mediante leyes. Los gestalistas, a diferencia de los empiristas y los estructuralistas, creen que los seres humanos tenemos una forma innata de percibir la forma.

Otro importante enfoque es el del procesamiento de la información (PI). Este sostiene que la percepción es un mecanismo de capacidad limitada, que procesa la información, como una secuencia de operaciones, que tienen lugar, en diferentes fases. Con este proceso, interactúan otros procesos implicados en el conocimiento, formando todos ellos la cognición.

El problema central de la percepción es la representación interna. En el sistema de procesamiento (García Albea, 1986), existen dos explicaciones sobre el modo en que se dan las representaciones: como imágenes mentales y como representaciones abstractas, sin vinculación a una modalidad sensorial. Dentro del enfoque del PI destacan la teoría computacional y la teoría de los esquemas anticipatorios de Neisser.

Para Neisser (1976), la percepción es una actividad continua de reelaboración de las informaciones. El cerebro interpreta y reinterpreta la información sensorial, la construye y la utiliza para anticipar acciones. Así, la percepción es un proceso constructivo, no solo de una imagen mental, sino un conjunto de anticipaciones de determinadas informaciones que dirigen nuestra exploración activa del mundo que nos rodea. Estos esquemas anticipadores son estructuras cognitivas fundamentales en nuestra percepción. Su proceso se desarrolla de forma continua y cíclica. Dirigen cualquier exploración realizada por el ser humano y le permiten examinar los objetos del medio y construir nuevas percepciones. Estas a su vez, o mejor dicho los esquemas que las constituyen, dirigirán las nuevas exploraciones, en un proceso constante.

2.4.1 La percepción: características generales

Dos de las definiciones que más me gustan referidas a la percepción son: "*Es el proceso de discriminar entre los estímulos e interpretar sus significados*" y "*es un proceso fotográfico que registra los hechos del mundo externo*" (Morgan, 1969, 271).

Actualmente, los seguidores del paradigma del procesamiento de la información suelen definirla como "*un proceso activo a través del cual se elabora y se interpreta la información que proviene de los estímulos para organizarla y darle un sentido*" (Añaños, 1999: 91)

Estas definiciones están relacionadas con la consideración de que es el sujeto que percibe, quien construye su propia percepción, usando tanto los datos que sus sentidos, le proporcionan en un momento dado como los aprendizajes previos basados, en su experiencia.

Por su parte, los psicólogos ambientales centran su atención en el análisis de los procesos globales que permiten a una persona captar el entorno y, en último término, construirlo interpretándolo y definiéndolo. Dichos psicólogos recogen las aportaciones tanto de la corriente de la Gestalt y también de determinados aspectos del cognitivismo.

La percepción presenta las siguientes características (Reuchlin, 1980. En: Añaños, 1999: 92):

- Es selectiva ya que no todas los estímulos serán tenidos en cuenta en el proceso de construcción perceptiva. Esta selección tiene que ver con la actividad adaptativa del sujeto, permitiéndole captar la mayor cantidad posible de información útil.
- Es constante en su apreciación del tamaño, de la forma, del color y del movimiento.
- Influyen en ella el contexto individual y social.
- Suele funcionar de una forma inconsciente y con gran rapidez.
- La organización perceptiva es básica para percibir tanto objetos aislados como conjuntos de objetos.
- No se realiza de forma aleatoria sino que se rige por una serie de principios.

A continuación, explicaré los más importantes debido a su importancia a la hora de diseñar cualquier presentación.

2.4.2 Principios que rigen la organización perceptiva

2.4.2.1 La diferenciación figura-fondo

El estudio de la organización perceptiva y de su principio fundamental, fue realizado a partir del estudio de figuras ambiguas o reversibles, llamadas así, porque sin variar su estructura física, dan lugar a más de una experiencia perceptiva. Según dicho estudio la experiencia perceptiva básica consistía el hecho de que todo lo que percibimos puede captarse como una figura que se destaca sobre un fondo.

La figura es la zona del campo visual que aparece como una unidad delineada con nitidez y parece estar delante del fondo y más cerca del observador, y es más probable que sugiera significado y que se recuerde.

El fondo es a la zona del campo visual que no es la figura, carece de forma y estructura, se extiende detrás de la figura, se encuentra más alejado, no tiene una localización bien definida, no sugiere significado y no se suele recordar.

Pero la diferenciación entre figura y fondo no explicaba cómo un mismo fondo servía para diferentes figuras y cómo, en general, se tiende a ver las figuras agrupadas. Y fueron los teóricos de la gestalt, quienes trataron de explicar cómo se agrupan los elementos de la figura y por qué ciertos elementos del campo perceptivo forman la figura y otros forman el fondo.

Wertheimer (1991) y sus colaboradores en Alemania durante la primera mitad del siglo XX, estudiaron la percepción en términos de organización, la cual es intrínseca al sistema perceptivo. Su célebre frase “el todo es mayor que la suma de las partes” se refiere al hecho de que los objetos se perciben como “todos” bien organizados, más que como partes separadas y aisladas entre sí.

Para los psicólogos gestalistas, la percepción no es la simple suma de los elementos, sino que el producto final es algo más. Su principio básico es la ley de Prägnanz, según la cual la organización psicológica será siempre tan buena como lo permitan las condiciones del momento (Koffka, 1973). (El término “bueno” se refiere, en general, a la figura más sencilla y estable posible). Basándose en dicha ley, los gestalistas formularon una serie de leyes y principios por las que rigen las agrupaciones perceptivas.

2.4.2.2 Leyes y principios que rigen las agrupaciones perceptivas:

Ley de la proximidad: Los elementos que están más cercanos tienden a agruparse perceptivamente.

Ley de la similitud: los elementos que se parecen se tienden a percibir agrupado. Es el principio más verificado.

Ley de la buena continuación: Los elementos que guardan entre ellos una continuidad tienden a agruparse perceptivamente.

Ley del destino común: Un conjunto de estímulos que se perciben en una misma dirección de movimiento, se tienden a agrupar perceptivamente. Principio basado en el movimiento

Ley de la simetría: Principio por el cual las zonas simétricas de un campo visual tienen más posibilidades de percibirse agrupadas que las zonas no simétricas

Ley del cierre: Principio por el cual una figura incompleta físicamente se tiende a percibir como completa.

Además de estas leyes, los gestalistas desarrollaron otros principios de organización perceptual. Estos principios de agrupamiento perceptivo sirven para entender algunos de los aspectos de la percepción visual. Tienen un valor descriptivos pero no explicativos y dejaron abiertos interrogantes como: ¿de qué forma se miden la simplicidad y la semejanza?, o ¿cómo se predicen las áreas que en una determinada configuración serán figura y fondo?

Estos estudios han sido ampliados posteriormente, con nuevas teorías como puede ser, la de reconocimiento de patrones por comparación de plantillas o también otras, como el análisis de características.

Por su parte, la psicología social estudia las influencias sociales sobre la percepción de objetos, personas y situaciones. Así por ejemplo, la sugestión social, en la que se tiende a percibir un objeto, tal y como parece que lo perciben las personas que nos rodean.

2.4.3 La atención: características generales

Como es habitual en temas de este tipo, nos encontramos aquí, ante una multiplicidad de enfoques y teorías sobre qué es y cómo actúa la atención, que se inicia ya en el campo de las definiciones.

La atención suele definirse como un mecanismo responsable de la organización jerarquizada de los procesos que tratan y elaboran la información que nos llega desde el mundo exterior y desde nuestro interior (Rosselló: 1998) o también como "*la disposición a seleccionar y controlar objetos, informaciones, acciones, de manera voluntaria o no*" (Boujon y Quaireau, 1999: 10).

La atención se caracteriza (García Sevilla, 1997: 19-20) por:

- La amplitud que es la cantidad de información que se puede abarcar conjuntamente y el número de tareas que se pueden realizar a la vez.
- La selectividad: Nos es imposible atender a todos los estímulos que nos rodean y a la vez. Por ello, nos vemos obligados a atender sólo a algunos.
- La intensidad o tono atencional que es la cantidad de atención que le prestamos a una cosa o a una tarea y que varía en cada ocasión.
- La oscilación o desplazamiento (shifting) que hace referencia a los continuos cambios que se realizan en la atención para que podamos atender a diferentes tareas o informaciones.

- El control o la capacidad de dirigir voluntariamente el foco de nuestra atención hacia un determinado objetivo

2.4.3.1 Tipos de atención

Existen distintos tipos de atención (Rosselló, 1998: 24-28):

- **Atención externa:** es la dirigida a captar lo que sucede en el ambiente que nos rodea.
- **Atención interna:** va dirigida hacia nuestros procesos mentales y las representaciones que de ellos se derivan y de una manera más general hacia todo lo que sucede en nuestro interior.
- **Atención voluntaria:** Se produce cuando somos conscientes de estar fijándonos en unos estímulos y no en otros. Es una atención que nuestra voluntad controla.
- **Atención involuntaria:** sería la promovida por estímulos que no controlamos voluntariamente.
- **Atención abierta y atención encubierta:** Esta clasificación tiene que ver con la posibilidad o no de ser detectada desde el exterior cuando estudiamos un determinado sujeto y deseamos saber si está o no atento a algo. Podemos detectar la atención a través de ciertos movimientos que realiza un sujeto pero no podemos detectar por ejemplo, a simple vista cuánta atención auditiva está desarrollando dicho sujeto.
- **Atención dividida y atención focalizada o selectiva:** Esta distinción hace referencia a la posibilidad de un individuo de atender a dos o más estímulos a la vez o bien atender a uno sólo seleccionado entre varios. Estos dos tipos de atención han dado origen a numerosos estudios en los que se suele analizar tanto el control como el automatismo de los mecanismos atencionales. los automatismos o no, dependiendo de las exigencias de la acción adaptativa requerida por el organismo».

La atención se suele estudiar a partir de de sus manifestaciones: la actividad generada por el sistema nervioso, la actividad cognitiva y la experiencia subjetiva (García Sevilla, 1997, en: Añños, 1999: 4). La actividad generada por el sistema nervioso que se estudia cuando un sujeto atiende a algo, se puede medir, tanto en el ámbito interno como externo. Esto es, los cambios visibles en los sujetos que están atendiendo a algo: Giros de la cabeza, detención de determinadas actividades, actitudes corporales, movimientos oculares, etc.

Las actividades cognitivas son las tareas que un sujeto realiza con mayor o menor atención como pueden ser el reconocimiento, la búsqueda, o el recuerdo. Su importancia radica en la posibilidad de ser medidas a partir de diferentes índices, como por ejemplo: el tiempo de reacción, el de realización de la tarea, la frecuencia o porcentaje de aciertos o de errores.

La experiencia subjetiva, que acompaña al hecho de estar atentos a algo y que se relaciona con la sensación de fatiga, de esfuerzo o de aburrimiento que solemos experimentar, cuando una tarea se prolonga excesivamente.

2.4.3.2 Factores que influyen o determinan la atención

Las variables que hacen que la atención disminuya o aumente son muchas y muy variadas. En líneas generales suele decirse que los factores que determinan la atención pueden ser: (Rosselló: 1998, 33-35) factores intrínsecos y factores extrínsecos. Los primeros son aquellos que proceden del interior del individuo como por ejemplo: las expectativas o las motivaciones. En cambio, cuando hablamos de factores extrínsecos nos referimos a aquellas características que acompañan a un estímulo y que captan "per se", nuestra atención. Pertenecen a este grupo factores como: el tamaño, la posición, el color, la complejidad, el movimiento, la novedad, la repetición o la intensidad.

A la complejidad de factores, hay que añadir el hecho de que ambos tipos pueden interrelacionarse.

Comentaré algo más, a continuación algunas de las características físicas, ya citadas, de los objetos que pueden ser interesantes a la hora de elaborar materiales para ser vistos en Internet o en pantalla con vídeo proyector y que según diferentes estudios influyen en la atención (García Sevilla, 1997: 29):

- **El tamaño.** Cuanto mayor es un objeto más atrae nuestra atención. Si se duplica el tamaño de algo la atención aumenta entre un 42 y un 60%.
- **La posición:** lo que se sitúa en la parte superior izquierda de nuestra visión nos atrae más que lo situado a la derecha de nuestro campo visual.
- **El color** suele resultar más atractivo que el blanco y negro. Aunque el contraste entre ambos puede provocar también atención.
- **La intensidad** del estímulo: a mayor intensidad mayor atención.
- **El movimiento:** un objeto que se mueve se capta antes y llama más la atención que uno inmóvil.
- **La complejidad:** A más complejidad, más atención. Pero si se sobrepasa un determinado grado de complejidad, la atención disminuye.
- **La relevancia** o significación del estímulo para el individuo.
- **La novedad:** El alterar las características habituales de algo llama la atención y está relacionado con factores (de los que es difícil de separar) como la sorpresa, la incongruencia, el conflicto, etc.

Además de todo lo anterior, no podemos olvidar el nivel de arousal o activación fisiológica. Este se define como la capacidad que posee nuestro sistema nervioso de recibir o responder a estímulos ambientales en un determinado momento. Es pues el

determinante biológico de nuestra atención. Si nuestro nivel de activación se encuentra en su punto óptimo, somos capaces de concentrarnos mejor y durante más tiempo, abarcamos más información y nuestra atención se prolonga durante más tiempo (Eastbrook, 1959. En: García Sevilla, 1997, 31).

También influyen en la atención (Añaños, 1999: 17 -20) las características comparativas de los estímulos. Estas son propiedades que se presentan a la vez y dependen de la comparación del estímulo, con otros estímulos y del significado, que tienen o suscitan en el individuo. Pertenecen a este grupo propiedades como: la novedad, la sorpresa y la incongruencia. Todas ellas, al asociarse a un estímulo, influyen en la atención. Al asociarse al estímulo, hacen que éste tenga más posibilidades de atraer nuestra atención.

En la atención sostenida, influyen factores múltiples y complejos como: las características físicas de los estímulos, la modalidad sensorial, el número de estímulos presentados, el ritmo de presentación, el saber o no de dónde provendrá y cuándo aparecerá el estímulo o el conocer o no los resultados de una tarea. Este último en la enseñanza es muy importante ya que en general, el conocimiento de los resultados a medida que se realiza la tarea favorece el rendimiento.

Otros factores que de modo genérico influyen en la atención son: la edad, las diferencias individuales y los problemas o las disfunciones atencionales.

2.4.4 Atención y aprendizaje

Uno de los requerimientos, para que se produzca el aprendizaje de cualquier tipo de contenidos educativos, es la atención. Y si situamos dicho requerimiento en el contexto de una clase en la que el profesor o profesora están tratando de captarla, resulta especialmente importante el tener en cuenta, cuáles son los condicionantes que pueden estimularla o por otra parte, hacer que no se produzca.

Existen numerosos condicionantes ligados a la atención y que pueden tener gran influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje, dentro de un aula o fuera de ella, he aquí algunos de los más destacados (Boujon y Quaireau, 1999):

- Después de media hora la atención no puede mantenerse
- Los límites de la atención están presentes cuando hay que realizar varias tareas al mismo tiempo
- Para memorizar es necesario tener controlada la atención
- La atención cambia a lo largo del día por la mañana va aumentando y decae al inicio de la tarde y luego vuelve a mejorar hacia el final de la tarde. Aunque algunas personas son más eficaces por las mañanas y otras por las noches.
- Para solucionar o evitar las dificultades de atención, es preciso usar distintos canales perceptivos para una misma tarea.

- Si una información es atractiva pero no es la adecuada a la tarea puede perturbar la atención
- La dependencia o no de campo y el tipo de inteligencia están muy relacionados con la capacidad de atender

La tabla de la página siguiente ilustra las relaciones entre atención y aprendizaje en el aula:

CONDICIONANTES DE LA INTENCIÓN DE APRENDER (Basado en: Alonso Tapia, 1997: 56-66)					
PARA CAPTAR LA ATENCIÓN EL PROFESOR			ALUMNOS		
AL	Presentar información nueva, sorprendente Plantear problemas, interrogantes (mejor con imágenes)	A C T I V A	CURIOSIDAD	I N T E R É S	M O T I V A C I Ó N
	Usar situaciones que conecten las metas de los alumnos con lo que hay que aprender Explicar funcionalidad del tema	E X P L I C I T A	RELEVANCIA DE LA TAREA		
	Conectar con los conocimientos previos Discurso jerarquizado y cohesionado Uso ilustraciones, ejemplos, imágenes	A Y U D A	COMPRENSIÓN		
	Proporcionar guiones y establecer objetivos para facilitar la autorregulación	F A C I L I T A	AUTO INSTRUCCIONES		
ESTRATEGIAS DE CONTROL					

2.5 Estilos de procesamiento de la información/estilos cognitivos

2.5.1 Las preferencias cerebrales

Pese a que el estudio del cerebro humano nos tiene aún reservadas muchas sorpresas en los próximos años, mucho es lo que se ha avanzado en su conocimiento, en particular, desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Muchos años después de que Paul Broca (1824-1880) y Karl Wernicke (1874) consiguieron pruebas de que cada uno de los hemisferios cerebrales está especializado en distintas funciones, investigadores como Roger Sperry (1913-1994) en la década de los sesenta, descubrieron la importancia de la comunicación entre ambos hemisferios así como su complementariedad funcional.

Hoy en día, simplificando mucho las cosas, suele admitirse la idea de que el hemisferio izquierdo está especializado en todo lo simbólico, ya sea lenguaje o cálculo, y es predominantemente analítico y lógico. Por su parte, el hemisferio derecho está más especializado en la percepción del espacio, la síntesis o lo global. Además, la intercomunicación entre ambos es constante e importantísima.

Otro aspecto a considerar de cara al aprendizaje, es el de que, por regla general, en cada persona, se da una dominancia de uno u otro hemisferio. Así se ha estudiado que los varones, desde el punto de vista funcional y anatómico, al nacer, tenderían a la dominancia del hemisferio derecho y las mujeres del hemisferio izquierdo (Chalvin, 1993: 27) Pero a lo genético, hay que sumarle la influencia del ambiente, esto es, la manera que tiene cada cultura de socializar a sus individuos.

A todo lo anterior, hay que añadir el hecho de que nuestro cerebro integra tres estructuras claramente diferenciadas (partiendo de su interior): el cerebro reptiliano, el cerebro límbico y el cerebro cortical o corteza cerebral. Estos “tres cerebros” están en comunicación constante y poseen funciones específicas.

El cerebro reptiliano, que es el más arcaico, está relacionado con la supervivencia, lo instintivo y los actos reflejos. Regula (Chalvin, 1993) las siguientes formas de comportamiento: la imitación, la orientación, la repetición, las rutinas y el camuflaje para pasar desapercibidos.

El cerebro límbico refuerza las funciones del anterior, regula la temperatura corporal, la presión sanguínea y el ritmo del corazón. Es la sede de las emociones y de la afectividad, la impulsividad. Está atento a los gestos y a su intencionalidad. Interviene en la memorización a largo plazo y también en el apareamiento, la alimentación, la autodefensa, el placer y la agresividad. En él se gestan las motivaciones y actúa como un filtro, que selecciona lo agradable y lo interesante, favoreciendo o disminuyendo el rendimiento de la totalidad de nuestro cerebro. Allí reside nuestra tendencia a la obtención de recompensas y el placer que estas nos proporcionan, pero también el sentimiento desagradable que provoca su ausencia. Y no hay que olvidar que el sentimiento de la privación de recompensa unido, en

ocasiones, al castigo repetido, lleva apareado como forma de supervivencia la huida. Pero si esta no es posible, aparecerán: la agresividad o la inhibición e incluso la autodestrucción.

La corteza cerebral o neo córtex es la que está compuesta por los dos hemisferios ya citados y es la parte más característica del ser humano. Tiene una gran capacidad de adaptación así como de previsión, de juicio o de evaluación, por la imaginación de acontecimientos futuros (que le hace imprevisible en ocasiones). Posee además, la capacidad de aprender de sus errores y una gran capacidad para gestionar, inhibir o potenciar las reacciones que provienen de las otras partes del cerebro, regulando también, nuestra atención y concentración.

Los hemisferios se subdividen en cuatro lóbulos cada uno de los cuales tiene funciones propias. Los occipitales están especializados en la visión, los temporales en la audición, el lenguaje. Los parietales son centros de recepción de la información sensorial y los lóbulos frontales reúnen un gran número de funciones tales como las decisiones voluntarias o las respuestas creativas ante las más diversas situaciones.

Resumiendo, se puede decir que el cerebro reptiliano es la parte más primaria, ligada a las pulsiones y al momento presente. El cerebro límbico es la parte ligada a nuestras vivencias acumuladas en nuestra relación con el mundo en el plano emocional. El neo córtex es el yo racional, la sede del pensamiento abstracto y de la anticipación del futuro.

Uno de los autores clásicos, en el tema de de la caracterización funcional de los hemisferios cerebrales y su importancia a la hora de aprender, es Verlee Williams (1986). Dicha autora parte de la diferenciación funcional siguiente:

Hemisferio izquierdo: Interesado en las partes que componen algo, detector de características, analítico, procesa de manera secuencial y serial, temporal, verbal (codificador y decodificador del habla), lo numérico y la notación musical

Hemisferio derecho: Interesado en los conjuntos en la forma global o gestalt. Integra partes y las organiza en un todo. Procesa de forma simultánea o en paralelo. Es constructivo: Busca relaciones y pautas. Está centrado en tareas que requieren visión espacial y musical

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora citada propone que esto se tenga en cuenta a la hora de enseñar y se actúe de manera que se haga trabajar a ambos hemisferios, dado que en cada persona se da un predominio de uno u otro. También es importante tener en cuenta que cada persona tiene una modalidad de pensamiento predominante, así como un conjunto de estrategias o técnicas específicas para solucionar los problemas que se le vayan planteando. Ante todo ello, su propuesta es: dado que en la enseñanza, por regla general, se suele primar lo verbal, potenciar lo visual, con vistas a utilizar mejor todo el potencial del cerebro a la hora de aprender (Verlee Williams, 1986: 42-48). Para que esto sea así, será necesario utilizar técnicas de enseñanza que se puedan asociar con el hemisferio derecho. Estas técnicas son: el lenguaje evocador, la metáfora, la experiencia directa, el aprendizaje multisensorial, la música y el pensamiento visual.

A continuación, expondré brevemente en qué consisten las que más me interesan, respetando la clasificación que hace la autora (Verlee Williams, 1986: 95). Sin embargo, la clasificación que yo haría incluiría dentro del pensamiento visual, no sólo la fantasía sino la metáfora y el lenguaje evocador ya que los tres requieren la visualización de las conexiones conceptuales.

El lenguaje evocador es el lenguaje de las comparaciones y de las asociaciones sensoriales. Propone asociaciones relacionadas con la experiencia del que escucha y aunque carezca del rigor y de la exactitud del lenguaje científico, es mucho más sugerente.

El pensamiento visual se basa en el hecho de que muchas ideas se pueden expresar visualmente. Esto puede facilitar su comprensión y su memorización. Cuando se habla de representación visual esta incluye no solo las fotografías o los dibujos sino también las tablas, los diagramas, los gráficos, los mapas conceptuales, la fantasía, etc. La fantasía forma parte de este pensamiento generando y combinando las imágenes mentales.

Con respecto al uso de la fantasía, es interesante recordar que “reside” en el hemisferio derecho. Es una función que se puede activar a voluntad y que es lo más parecido a la creación de una película pero a nivel mental y con la ventaja de que es posible imaginar cualquier secuencia sin limitación de espacio ni de tiempo.

La presentación de imágenes favorece la observación que a su vez es básica para recopilar e interpretar cualquier observación. Al proporcionar una mayor comprensión, la visualización ayuda a clarificar conceptos y a interrelacionarlos entre sí. (Verlee Williams, 1986: 97)

La metáfora es un pensamiento analógico, que se caracteriza por establecer conexiones entre cosas, que de entrada, son absolutamente distintas, pero que tienen alguna característica en común, que nos permite relacionarlas (Verlee Williams, 1986: 66). La metáfora al unir conceptos que normalmente no estarían relacionados favorece los procesos de analogía y ayuda a descubrir nuevas categorías y relaciones entre el concepto o conceptos que se están aprendiendo y la propia experiencia. Al hacerlo, nos ayuda a organizar mejor los conocimientos y también a recordarlos.

El aprendizaje multisensorial revaloriza el papel de los sentidos en el aprendizaje y aporta canales adicionales en la transmisión de mensajes. Además permite tener en cuenta el hecho de que hay personas con distinto predominio sensorial (auditivo, visual, cinestésico).

Referente a la forma de aprender o estilo de aprendizaje multisensorial citaré la clasificación y desarrollo explicativo que hace Robles (2003).

Como es sabido, los estilos de aprendizaje dependen (entre otras muchas cosas) de cómo seleccionamos la información y de cómo la organizamos.

Así, podemos seleccionar y representar mentalmente la información según un sistema de representación visual, auditivo o bien kinestésico.

Si nuestro sistema de selección y representación es de predominio visual, las imágenes serán cruciales para el aprendizaje, si es de predominio auditivo habrá una preferencia por las explicaciones orales y si es de predominio kinestésico lo importante serán las sensaciones y el movimiento

Aunque utilicemos los tres siempre parece haber en cada persona una preferencia por uno u otro. Pese a ello, podemos desarrollar a voluntad cualquiera de ellos y ampliar así nuestras posibilidades de aprendizaje.

Si bien no puede afirmarse que un sistema sea mejor que otro, lo que si es cierto es que cada sistema puede considerarse más o menos eficaz o adecuado a la hora de afrontar los diferentes tipos de tareas escolares. En este sentido, adoptar un sistema de representación visual será indispensable para alguien que quiera estudiar dibujo técnico, un sistema auditivo para estudiar música y uno kinestésico para aprender un deporte.

Cada sistema tiene sus ventajas. El sistema visual permite abarcar gran cantidad de información a la hora de establecer relaciones entre conceptos, favorece la abstracción y la capacidad de planificación. El sistema auditivo favorece el aprendizaje de los idiomas. El sistema kinestésico, que asocia las sensaciones y los movimientos, al ser muy profundo, hace sus aprendizajes prácticamente inolvidables.

Los alumnos en los que predomina el sistema de representación visual, aprenden mejor lo que ven. Si se olvidan de algo recurren a la globalidad. Prefieren las diapositivas, las presentaciones con fotos y gráficas, etc. En cambio, aquellos en los que predomina lo auditivo, aprenden mejor lo que oyen. Les cuesta tener visión global. Aprenden mejor si recibe explicaciones orales o si las hace él mismo. Por último, los de predominio kinestésico aprenden más haciendo y manipulando las cosas personalmente por lo que prefieren los experimentos o los trabajos prácticos.

Como he dicho anteriormente, para aprender, no sólo seleccionamos la información sino que también la organizamos y además cada persona lo hace de una manera que le caracteriza, es decir, según un estilo propio de aprendizaje. Una vez seleccionada la información, según nuestro propio estilo de recuperación y representación sensorial, ésta debe ser organizada. Para explicar esta organización, se suele recurrir a la teoría de los hemisferios.

Dada la importancia de la organización en el aprendizaje, voy a ampliar un poco más las explicaciones sobre los hemisferios cerebrales hechas anteriormente.

Tradicionalmente se ha venido identificando el hemisferio izquierdo con los procesos lógicos y el derecho con los procesos globales. Como no voy a entrar en la discusión de las localizaciones cerebrales, me quedaré con la idea de que hay personas de predominio lógico y personas de predominio holístico y que esto en el aula da lugar a la existencia de alumnos con unas características diferenciadas que hay que tener en cuenta a la hora de programar cualquier lección.

Los alumnos, con predominio del hemisferio lógico, (Robles, 2003) visualizan mejor símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos. Analizan la información paso a paso. Verbalizan sus ideas.

Van de la parte al todo y absorben rápidamente los detalles, hechos y reglas. Prefieren las cosas bien organizadas y sienten incómodos con las actividades abiertas y poco estructuradas.

Son actividades de aprendizaje adecuadas a este grupo: el hacer esquemas, el dar reglas, explicar paso a paso, escribir un texto a partir de fotos o dibujos, dar opiniones razonadas.

Los alumnos, con predominio del hemisferio holístico, visualizan mejor las imágenes de objetos concretos que los símbolos abstractos, como letras o números. Piensan en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos. Aprenden yendo del todo a la parte. Para entender las partes necesitan partir de la imagen global. Sintetizan la información más que la analizan. Aprenden mejor con actividades abiertas y poco estructuradas. Les preocupa más el proceso que el resultado final. No les gusta comprobar los ejercicios y suelen tratar de alcanzar el resultado final por intuición. Son actividades de aprendizaje adecuadas a este grupo: hacer mapas conceptuales, poner ejemplos, empezar por explicar la idea global.

2.5.2 Las distintas inteligencias

En la línea de lo anterior, en el sentido de que los seres humanos aprendemos utilizando muchas maneras distintas de abordar los problemas, está la nueva visión de la inteligencia aportada por Gardner. Dicho autor empezó definiendo la inteligencia como " *la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales*" para posteriormente redefinirla como: " *un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.*" (Gardner, 2001: 45)

Además de redefinir la inteligencia, su teoría pretende, explicar la cognición humana mediante la descripción de las diferentes inteligencias, de que habla. Dichas inteligencias surgen de la combinación entre la herencia y el ambiente y la época cultural. Se dan en todas las personas y todos tenemos una combinación de ellas distinta que nos caracteriza individualmente.

Estas inteligencias son: La verbal o lingüística, la lógica matemática, la espacial, la musical, la corporal – cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal.

A estas inteligencias Gardner (Gardner, 2001: 59-79) ha añadido recientemente la inteligencia naturalista, claramente diferenciada. Esta inteligencia es propia de quien se siente a gusto entre seres vivos, capta sus características distintivas y tiene una especial disposición para cuidarlos, domesticarlos e interactuar con ellos. También hace una reflexión, sobre la posibilidad de la existencia de una inteligencia espiritual y existencial (la espiritual es la capacidad o sensibilidad para lo religioso, lo trascendente o lo místico, lo sobrenatural). La faceta existencial está relacionada con el deseo de ir más allá de lo material y con la búsqueda del sentido a la existencia " *o la inquietud por las cuestiones esenciales*".

Ante tal diversidad de estilos e inteligencias, igual que ante la diversidad de predominio de hemisferio cerebral, queda clara la necesidad del empleo de una

multivariedad de estrategias y de ejercicios, en el aula. Esta será una de las posibilidades que tiene el docente de atender a tantas y tan diversas necesidades, ya que difícilmente tendrá tiempo de analizar a qué grupo pertenece cada uno de sus alumnos.

2.5.3 La tipología de Herrmann

Partiendo del estudio de los descubrimientos de Sperry (1913-1994) sobre la especialización de los hemisferios cerebrales, Ned Herrmann (1989) construyó un modelo del funcionamiento del cerebro al que comparó con el globo terráqueo, con sus cuatro puntos cardinales. Así, este modelo divide el cerebro en cuatro cuadrantes, a saber: analítico y lógico, organizativo y de detalle, conceptual e imaginativo e interpersonal y expresivo. A partir de este modelo estableció 81 familias de perfiles profesionales que reflejan como las dominancias cerebrales. Se reflejan en la manera de trabajar de las personas y en sus elecciones vitales.

En las páginas siguientes pueden verse de forma esquemática los cuadrantes y sus funciones y su comparación con los modelos de Mac Lean y Sperry. (En todo este apartado seguiré, por regla general, la nomenclatura francesa aportada por Chalvin (1993) quien se basa en Ned Herrmann (1989) para estudiar las distintas maneras de procesar la información y de aprender de los alumnos y profesores, según sean sus dominancias cerebrales.

El cuadro que aparece a continuación refleja el esquema básico de dominancias seguido por Herrmann(1992)

<p>ESPACIO CORTICAL IZQUIERDO</p> <p>Lógico, analítico, matemático, técnico, resolución de problemas</p> <p style="text-align: right;">A</p>	<p>ESPACIO CORTICAL DERECHO</p> <p>Creativo, sintético, artístico, global, conceptual</p> <p style="text-align: center;">D</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>ESPACIO LÍMBICO IZQUIERDO</p> <p>Controlado, conservador, planificador, organizador, administrador</p>	<p style="text-align: center;">C</p> <p>ESPACIO LÍMBICO DERECHO</p> <p>Contactos humanos, emotivo, músico, espiritual, verbal</p>
<p>Cuadro traducido de la página: http://www.herrmann-france.com/approche.html (última consulta: julio 2003)</p>	

El cuadrante A se corresponde con la zona cortical del hemisferio izquierdo. Está ligado al predominio de la racionalidad, el realismo, el análisis, la resolución de problemas, la tendencia a hacia la cuantificación y al cálculo.

El cuadrante B se corresponde con la mitad izquierda del sistema límbico. Está ligado a un estilo de pensamiento basado en el predominio de la prudencia, la seguridad, el control, la organización, la administración, la planificación, el detallismo.

El cuadrante C se corresponde con la zona cortical del hemisferio derecho. Está ligado a un estilo de pensamiento basado en lo sentimental, la emotividad, lo verbal y el gusto por el contacto humano.

El cuadrante D se corresponde con la mitad derecha del sistema límbico. Está ligado a un estilo de pensamiento basado en lo imaginativo, lo artístico, lo global, lo creativo, lo conceptual, lo imprevisto, el riesgo.

Todas las personas, según Herrmann, poseen dichos espacios cerebrales y la posibilidad de realizar sus funciones pero la usan de forma distinta y si bien son un compuesto de estos cuatro estilos distintos de pensar. También es cierto que existe la posibilidad de que uno o varios de estos cuadrantes sean los que predominen en una determinada persona y configuren su manera de afrontar el aprendizaje, el mundo del trabajo y la vida en general. Partiendo de esta idea, Herrmann (1989) creó formulario y un algoritmo, el HBDI (Herrmann Brain Dominance Instrument), que permite elaborar el perfil individual de las preferencias cerebrales de cada persona. Posteriormente, estableció también los perfiles aplicables a los grupos, lo cual ha resultado ser una herramienta muy útil a la hora de formar equipos de trabajo.

Es importante destacar que los perfiles nos indican tendencias dominantes o preferencias de actuación u que las competencias y las preferencias no siempre coinciden. Un perfil nos dará siempre los grandes rasgos de una persona pero nunca el detalle exacto y la explicación o la previsión de todos sus comportamientos. También es posible que una persona actúe según un perfil en la vida privada y según otro en su trabajo. Además, los perfiles no están hechos para determinar las competencias de una persona sino sus modos de comunicarse o de afrontar las diferentes tareas.

Las personas pueden desarrollar comportamientos ligados a un cuadrante a dos, a tres o a los cuatro. Estadísticamente lo más frecuente es la doble preferencia y lo menos frecuente es la preferencia cuádruple (que suele ser propia de los buenos comunicadores) seguida de la preferencia única. Si los comportamientos de una persona están ligados a dos cuadrantes del mismo hemisferio serán más previsibles sus acciones que si están ligados a hemisferios diferentes. De la misma manera, serán muy distintas dos personas una, con dos cuadrantes corticales y la otra, con dos cuadrantes límbicos.

Por último, destacar que un perfil puede manifestarse en sus líneas generales a lo largo de toda una vida, pero también puede ir evolucionando bajo la influencia del ambiente. Así se puede afirmar que si bien existen unos rasgos estables que caracterizan la personalidad de cada individuo, sus preferencias pueden ir variando.

Llegados a este punto, la pregunta es ¿qué relación tiene todo esto con el proceso de enseñanza y aprendizaje? La relación es clara. Tanto profesores como alumnos

tienen un determinado perfil que se manifiesta en su manera de enseñar y aprender. En esta línea, es interesante ver qué las características que tienen un profesor y un alumno según sea su dominancia o preferencia en el uso de una parte u otra de su cerebro, influirán en las relaciones tanto personales como de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

2.5.4 La teoría de Sternberg: Estilos de pensamiento en el aula

A la hora de pensar en cualquier metodología didáctica, destinada a facilitar un determinado aprendizaje, es importante tener en cuenta que los destinatarios de dicho aprendizaje pueden tener distintos estilos cognitivos. Es por ello, que haré una referencia, aunque sólo sea a un nivel genérico, de dichos estilos con la finalidad, de tenerlos presentes, aunque sólo sea como telón de fondo, a la hora de trabajar los distintos contenidos de la asignatura de filosofía.

Un estilo es la expresión de una forma de pensar determinada. Es también la manera peculiar y característica de utilizar sus aptitudes que cada persona tiene. (Sternberg, 1999: 24) El estilo está siempre relacionado con la manera preferida por cada persona de utilizar sus aptitudes, en lo cognitivo o en el ámbito de la personalidad. Así, podemos tener dos personas con las mismas aptitudes pero con estilos totalmente distintos.

El hecho de que se pueda clasificar a las personas en función de determinados estilos nos da la ventaja de poder predecir cosas, tan importantes, como la forma de adquirir conocimientos de un determinado grupo de alumnos y así, poder buscar, cuál será la forma de mejor de planificar qué actividades deben realizar o cómo enfocar un determinado tema.

Los estilos de pensamiento han sido estudiados desde distintos ángulos. Por ello, podemos encontrar enfoques hechos desde la cognición, desde la personalidad o desde su aplicación en el aula.

El concepto de “estilo” fue utilizado inicialmente por Allport a principios del siglo XX y a partir de entonces, distintos autores han seguido investigando el tema. A partir de los años 50 y 60, se hicieron numerosos estudios centrados en la cognición. El enfoque cognitivo investiga cómo los sujetos perciben y realizan las distintas actividades intelectuales. Herman Witkin (1985), por ejemplo, estudió la forma de clasificar las personas en función de su dependencia o independencia del campo visual dominante. Pertenecen también a este grupo de estudio, las investigaciones sobre cómo las personas compartimentan las ideas o las cosas, el estudio de estilos de integración conceptual, de tolerancia a las experiencias poco realistas o el estudio del estilo de exploración, que versa sobre la forma, que tiene una persona, de verificar sus opiniones

Otro enfoque de los estilos está más centrado en la personalidad y procede de los trabajos de Jung (1875-1961) interpretados y reelaborados posteriormente y que dieron lugar a una distinción entre dos actitudes que las personas muestran en el trato con las demás (extroversión e introversión), y dos funciones perceptivas (intuitiva y sensitiva), dos maneras de juzgar (pensadores y emotivos) y dos maneras de interpretar la información (observadoras y juzgadoras).

También están las teorías de los estilos centradas en la actividad, que estudian como realizan sus actividades las personas, en distintos ámbitos.

También están las teorías de los estilos centradas en la actividad, que estudian como realizan sus actividades las personas, en distintos ámbitos. Dentro de este grupo, están las teorías de los estilos de aprendizaje como la de R. Dunn (1984) quienes distinguen 18 estilos agrupados en cuatro categorías (ambiental, emocional, sociológica y física).

Por último, citar tan sólo una teoría de estilos de enseñanza, la propuesta por K. T. Henson y P. Borhwick (1984. En: Sternberg, 1999: 206-214) quienes proponen 6 estilos o métodos distintos que no se excluyen entre sí por lo que pueden combinarse según convenga: orientados a las tareas, cooperativos, centrados en el estudiante, en la materia, o en el aprendizaje y los emocionalmente estimulantes..

Frente a las teorías de los estilos, ya citadas, Sternberg sitúa la suya considerando que tiene una serie de ventajas. Este autor construye su teoría del autogobierno mental, a partir de la idea de que los gobiernos, que tenemos, no son algo arbitrario, sino que reflejan la manera en que las personas se gobiernan a sí mismas. Igual que los estados ejercen funciones legislativas, ejecutivas, etc., presentan distintas formas (monarquía, oligarquía, etc.) y están orientados hacia lo interno o lo externo, tienen inclinaciones liberales o conservadoras; lo mismo sucede con las personas.

¿Qué ventajas tiene su modelo? En primer lugar, aporta un modelo o metáfora organizadora que integra diversos estilos y nos hace ver que cada persona crea su propia manera de conocer el mundo. En segundo lugar, separa y distingue claramente los estilos de las aptitudes y de la personalidad de quienes los ejercen.

¿Cuál es la crítica de Sternberg a otros modelos? Su falta de metáforas integradoras, el no partir del conjunto de criterios, que él establece, para que algo pueda ser catalogado como un estilo. También critica: que se parezcan demasiado a las aptitudes o a los rasgos de la personalidad, que más que estilos sean variables que componen un estilo, las conexiones insuficientes con teorías generales de psicología, el empleo insuficiente de métodos de medición o que pocas investigaciones prueben su utilidad

A continuación, me referiré a algunos los aspectos de la teoría de Sternberg (1999) sobre los estilos de pensamiento que es importante tener presentes por ejemplo, a la hora de planificar unidades didácticas.

Un estilo, según Sternberg (Sternberg, 1999: 24), es una preferencia en el uso de las aptitudes que toda persona posee (hay que tener en cuenta que la no coincidencia entre estilos y aptitudes puede producir frustración). Las personas suelen tener no un solo estilo sino un perfil de estilos. Por ello, una misma persona puede tener distintos estilos a la hora de afrontar distintas tareas. Las personas difieren en la intensidad con que adoptan un estilo y en la flexibilidad para cambiar de estilo. Los estilos no son ni buenos ni malos, en sí mismos. Son fruto de la socialización y pueden cambiar a lo largo del tiempo y en función del lugar. Además, pueden influir

en ellos, variables como: la cultura, el sexo, la edad, los padres, la formación o la profesión.

Sternberg clasifica los estilos de pensamiento, mediante un vocabulario que surge de establecer un paralelismo, entre lo que es el gobierno de la sociedad y el auto gobierno mental, que cada persona utiliza. Así, establece que igual que los gobiernos desempeñan funciones ejecutivas, legislativas y judiciales, las personas pueden seguir un estilo ejecutivo, legislativo o bien judicial. Además, igual que sucede con los gobiernos, las personas pueden abordar el mundo de forma monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica.

Los estilos de pensamiento pueden diferir en el nivel (global o local), el alcance (interno o externo) y en la inclinación (liberal o conservador).

Todo lo anterior, nos da idea de la complejidad de estilos que podemos encontrar, dada la cantidad de combinaciones que se pueden producir entre todos los elementos que forman parte de un estilo.

No entraré en la descripción detallada de cada estilo, pero me parece interesante quedarme con la idea de que en una clase puede haber muchos estilos de pensamiento. Por ello, contar con una buena clasificación de los mismos, puede servirnos para entender mejor, lo que las personas desean o rechazan, a la hora de trabajar o de estudiar.

El punto de partida (Sternberg, 1999: 166-214) de Sternberg es: hay que tener en cuenta los distintos estilos para que la enseñanza sea lo más eficaz posible.

Igual que sucede con los alumnos sucede con los profesores quienes también manifiestan distintos estilos de pensamiento. Si ambos coinciden el rendimiento es mayor (Sternberg, 1999: 185). El no tener en cuenta los distintos estilos, puede llevarnos a privar de oportunidades a personas que no compartan por ejemplo nuestro estilo de aprendizaje o de enseñanza. Pero como es imposible una coincidencia perfecta, hay que buscar caminos de aproximación. Así, la enseñanza basada en lecciones es más compatible con los estilos ejecutivo y jerárquico.

Si se hacen preguntas, que exigen procesos de razonamiento y que requieran análisis y reflexión esto irá bien a los de estilo judicial. Si las preguntas requieren creatividad, esto irá bien a los legislativos.

El aprendizaje en grupo y las exposiciones en público atraerán más a los alumnos de tendencia externa. Pero no hay que olvidar que los de tendencia externa deben aprender a trabajar solos.

La realización de trabajos suele gustar a los estudiantes legislativos y si tienen varias partes y se pueden combinar con otras tareas, gustarán a los jerárquicos. Un trabajo más largo, detallado y dirigido será más fácil de abordar para los de estilo monárquico. Leer en silencio, va bien para los de estilo interno y para los jerárquicos y a los ejecutivos o judiciales según sean los objetivos. Memorizar es una acción ejecutiva, local y conservadora (material exacto, detalles, etc.).

Lo anterior nos hace ver que si usamos sólo un método de enseñanza, estaremos facilitando las cosas para unos estudiantes pero poniéndoselo muy difícil a otros. Por lo tanto lo ideal es ir introduciendo actividades que favorezcan a los distintos estilos. Lo mismo sucede con los sistemas de evaluación, dado que deben adaptarse, a las actividades realizadas.

3 LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE

3.1 Los medios clásicos

3.1.1 Conceptualización y funciones atribuidas tradicionalmente a los medios

En la realidad diaria de la enseñanza, cada tema tiene sus requerimientos para ser comprendido y retenido. Cada grupo de discentes sus características propias, como se ha podido ver en el apartado anterior. Es por ello, por lo que la tarea de enseñar y aprender, requiere de múltiples estrategias didácticas.

El profesor es quien decide en cada caso y en función de múltiples variables, cuál es la estrategia a seguir, y cuál es el medio más adecuado al tema, que desea enseñar, pero también a las personas a quienes va dirigido, y al contexto en el cual va a enseñarlo.

Desde la psicología cognoscitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1999: 328) a los medios usados en la enseñanza-aprendizaje, se les suele llamar “*auxiliares didácticos*” y dichos términos se emplean en un sentido genérico, ya que incluyen bajo dicha denominación, cualquier medio que los profesores puedan usar para enseñar.

Como existen múltiples definiciones de lo que es un medio o un recurso didáctico, con el fin de simplificar su enumeración, me parece que lo mejor es reflejar el resumen que hace de ellas Cabero quien cita los principales autores de dichos nombres:

“Así, sin pretender ser exhaustivos se llegan a utilizar denominaciones como «medio (Saettler, 1991; Zabalza, 1994), «medios auxiliares» (Gartner, 1970; Spencer - Giudice, 1964), «recursos didácticos» (Matzos, 1973), «medio audiovisual» (Mallas, 1977 y 1979), «materiales» (Gimeno, 1991; Ogalde y Bardavid, 1991). A las que deberíamos incorporar las de «tecnología», «tecnologías audiovisuales»... (En: Cabero, 2001:290)

El segundo problema con que nos enfrentamos se refiere a su indefinición, ya que todo puede ser percibido como medio dentro del terreno educativo, desde un elemento aislado como es el retroproyector, hasta el espacio arquitectónico, sin olvidarnos del profesorado o de la propia institución educativa.

Como indican claramente Colom, Sureda y Salinas (1988, 15), existen dos grandes formas de entenderlo: *«medio como elemento vehiculador de mensajes, y medio como contexto o ambiente donde se produce la acción educativa»*. Con la primera, se hace referencia a sus posibilidades comunicativas y al papel que juegan como vehículos para que la instrucción sea codificada y transmitida a los estudiantes, mientras que por el contrario con la segunda, nos centraremos en sus características

como elemento envolvente de la realidad educativa, que nos lleva a contemplar el entorno donde se desenvuelve el estudiante como un instrumento de aprendizaje.

Ello nos lleva directamente a otro problema adicional y es el de la amplitud con que es considerado el concepto de medio. De manera que podemos percibirlo en una macro perspectiva como la definición ofrecida por Cebrián (Cebrián, 1992: 83):

“Todos los objetos equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos... que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorece reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum”. O la de Araujo y Chadwick (1988: 161): *“Un medio puede definirse como cualquier forma de instrumento o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información. Así, son medios: la radio, la televisión, el periódico, la pizarra, las cartas, los libros, las máquinas de enseñanza, etc. Un medio educacional es un instrumento utilizado para fines educativos. También puede considerarse medios educacionales -además de la pizarra, los libros y el profesor-las tecnologías desarrolladas en el terreno de las comunicaciones”*

Desde la Tecnología educativa, existen múltiples clasificaciones de los distintos medios. Con el fin de simplificar, me quedaré a modo de ejemplo, con la que distingue entre (Cabero, J. 2001: 275):

- Medios impresos (libros, láminas, fotocopias, etc.)
- Audiovisuales (fotografías, diapositivas, transparencias, cine, video, etc.)
- Informáticos Ordenadores, periféricos, equipos multimedia, etc.
- Nuevas tecnologías (Internet, video conferencia, televisión por satélite, cable, etc.).

Las funciones que se suelen atribuir a los medios utilizados en los procesos de enseñanza- aprendizaje, sean cuales sean (Abengochea, y Romero, 1990: 14) son los siguientes:

- **Motivadora:** Por su capacidad de acercar la realidad al aprendizaje y de hacerlo más atractivo
- **Innovadora:** Siempre que facilite un nuevo tipo de interacción y comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje
- **Estructuradora:** Siempre que representen la realidad de forma organizada siguiendo aun diseño que se adapte a la temática y al medio
- **Orientadora y reguladora del aprendizaje:** por su capacidad de organizar y facilitar el aprendizaje
- **Condicionadora del aprendizaje:** Porque implican en el sujeto de aprendizaje una adaptación a un nuevo modo de procesar la información

Otros autores (Ferrerres, 1990: 29-31) hablan de:

- **Función básica:** consistente en apoyar la presentación de los contenidos de manera que favorezcan la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- **Función solicitadora u operativa:** consistente en facilitar y organizar las tareas instructivas (Zabalza, 1987: 199)
- **Función formativa global:** los medios en tanto que son utilizados como vehículos de la transmisión de valores educativos

3.1.2 Un debate clásico: ¿Influyen o no los medios en el aprendizaje?

Está ya generalmente admitido (Cabero, 2002) que los medios por sí solos, ni provocan cambios significativos, en la educación en general, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular. También hay un acuerdo entre los expertos, en que no se puede decir que unos medios sean mejores que otros. Esto se debe a que su uso y utilidad dependen de la interacción de una serie de variables y de los objetivos didácticos que se persigan.

De todos modos no es posible obviar la existencia de un debate ya clásico entre Clark y Kozma sobre si los medios influyen y son determinantes del aprendizaje que pueden alcanzar los estudiantes en su interacción con ellos. Dicho debate puede seguirse aún, en Internet a través de distintas páginas web.

Clark defiende medios son meros instrumentos que distribuyen determinados contenidos instruccionales, pero que no llegan a influenciar significativamente el aprendizaje se produzca en los estudiantes. El cree que lo que hace que el aprendizaje se produzca cuando estamos interaccionando con los medios, es la estrategia didáctica que un profesor aplica con ellos y no sus características técnicas y semiológicas. Esto es, para que un alumno aprenda, lo importante es la estrategia didáctica y no el medio.

En cambio, Kozma (1991) concibe al sujeto de aprendizaje en activa colaboración con el medio para así construir el aprendizaje. También afirma que si bien es posible que algunos estudiantes aprendan una tarea, con independencia de a través de qué medio se les presente, es cierto que otros podrán obtener ventajas de las características de un determinado medio, que les ayudarán a construir su conocimiento. Además, defiende que algunos de los aspectos del proceso de aprendizaje pueden ser influenciados por las características cognitivas relevantes de los medios (como los sistemas de símbolos o las capacidades de procedimiento). Esta perspectiva sugiere (Cabero, 2002) que no son las características y potencialidades técnicas del medio, lo significativo, sino *“los sistemas simbólicos y atributos que movilizan, y como ellos interaccionan con el estudiante”* y al hacerlo determinan que el aprendizaje se produzca.

Creo que ambos, como sugiere Cabero, (Cabero, 2002) llevan parte de razón. Por una parte, lo significativo es la estrategia instruccional aplicada. Pero por otra parte, no es menos cierto que *“determinados medios facilitan tratamientos específicos de la información gracias al repertorio simbólico que tienen, y a la gramática y sintaxis que permite que los relacionemos de formas específicas y concretas; por ejemplo, el hecho de que un hipertexto facilite el que el usuario relacione y construya la*

información de forma específica en función de sus necesidades, es posible gracias a uno atributos específicos que permiten que los sistemas simbólicos puedan ser movilizados de maneras concreta.”

Otro factor importante es no sólo el contexto, en que se aplica, sino el que se crea al usar un determinado medio, que puede, por ejemplo, facilitar el aprendizaje colaborativo o la posibilidad de aprender fuera del horario escolar.

Personalmente opino que tanto si usamos medios clásicos como si usamos las TIC, como recursos didácticos, lo importante es pensar qué ventajas podemos obtener con su uso. En este sentido, algunas de las ventajas que se suelen atribuir al aprendizaje con tecnología son: la promoción de la autonomía y el autocontrol, el favorecer la comunicación tanto entre alumnos como entre estos y el profesor, la posibilidad de participación en comunidades de aprendizajes que van más allá de la propia clase o la propia escuela.

Con todo, hay que matizar que como cualquier medio que analicemos, estamos hablando de campo de posibilidades y que y estas se materializaran o no como realidades, en función del uso que se haga del medio en cuestión. De todos modos, siempre que se introduce una nueva tecnología se producen cambios, pero lo importante no es que estos se den sino que vayan en la dirección de facilitar el aprendizaje.

Un defecto habitual, a la hora de analizar cualquier nuevo medio, es atribuirle todo tipo de potencialidades con la ilusión de que, por fin, se ha encontrado la mejor manera de conseguir aprendizajes. Pienso que a estas alturas de la investigación de medios, sería imperdonable caer en dicha trampa, pues si algo hemos aprendido, los que siempre hemos ido utilizando las tecnologías disponibles en cada momento, es que es el uso adecuado unido a las potencialidades, el que hace que una tecnología sea rentable en términos de aprendizaje. Todo lo anterior influye en que algunos profesores sigan razonando del siguiente modo: como ninguna tecnología ha solucionado los problemas de aprendizaje de forma total, ninguna tecnología, que me anuncien en el futuro, los solucionará y por lo tanto no voy a usar nuevas tecnologías se llamen Internet o se llamen plataformas. Al hacerlo, se equivocan en su conclusión, porque si bien es cierto, que esa tecnología perfecta para todo no existe, lo que existe es aprender qué problemas puede solucionar cada tecnología y el ver cómo puede ayudar a mejorar, al menos, una parcela del complejo tema del aprendizaje.

Tampoco estoy de acuerdo con que por el hecho de utilizar una tecnología mejore, de entrada, la motivación, ya que el medio para aprender no es la única fuente de motivación, que interviene en una actividad tan compleja. Lo que si definiendo es que puede motivar más a un alumno, el utilizar una tecnología, que sea más próxima, a su contexto habitual. Así, por ejemplo, yo he podido comprobar que hay alumnos, que en clase no intervienen, pero que intervienen varias veces, en un foro, sobre el mismo tema, hecho a través de Internet.

3.1.3 Criterios de selección y utilización de medios

Cuando cualquier profesor se acerca aun nuevo medio, se plantea (o debería plantearse) siempre, alguna de estas preguntas (o bien todas ellas): ¿por qué tengo que usar este nuevo medio?, ¿facilitará este medio el aprendizaje a mis alumnos?, ¿se verá compensado el esfuerzo de aprender a usarlo? Y de ser así, ¿en qué? O también, ¿cómo sé que ese es el medio más adecuado para mi asignatura o para este tema en particular?

Por muy atractivos que sean los nuevos medios derivados de la introducción de las nuevas tecnologías, el criterio de decisión, a la hora de utilizar cualquiera de ellos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, sigue siendo el de que debe estar al servicio de la estrategia didáctica. Así, no debemos, en ningún caso, adaptar nuestra didáctica a un determinado medio, por muy novedoso que este sea, sino que debemos buscar siempre el medio que mejor se adapte a nuestros objetivos didácticos.

Lo anterior implica que la elección de un medio no es lo prioritario a la hora de decidir, por ejemplo, como vamos a trabajar una determinada unidad didáctica. Lo prioritario es definir qué tipo de aprendizaje buscamos y a través de que procesos.

De nuevo, me parece importante insistir en la idea de que *“el medio nunca ha de ser la clave en la decisión de la estrategia metodológica sino al revés, según sea la estrategia, será el medio”* (Tejada, 1999: 19).

De cara a mi investigación, me interesa la concreción de los medios en el espacio curricular. A este respecto, comparto, en líneas generales, las siguientes puntualizaciones (Cabero, 2001: 308) algunas de las cuales ya han sido comentadas anteriormente:

- Los medios son recursos didácticos que se deben usar cuando el contexto didáctico así lo requiera
- No se aprende en función del medio que se use, sino que éste se usa para facilitar una determinada manera de aprender
- Es el profesor el que decide qué medio usar en función de un contexto de enseñanza-aprendizaje
- Antes de decidir el medio, tenemos que pensar a quien va dirigido, cómo lo vamos a usar y qué deseamos conseguir al usarlo
- El contexto condiciona el medio y a la inversa
- Los medios pueden tener efectos cognitivos en los destinatarios
- Los destinatarios de una acción mediada son procesadores activos de información.
- En un medio confluyen diversos elementos, que individualmente o interactuando entre sí, favorecen determinados aprendizajes

- No existe el medio perfecto utilizable en cualquier situación de aprendizaje.

También comparto la idea de que es absurdo discutir sobre cuál es el mejor medio, para la enseñanza de cualquier materia, creyendo que es posible encontrar un medio, que se adapte perfecta y totalmente a todos los contextos, a todas las materias, a todos los alumnos y a todos los profesores. *“Como ha señalado Escudero, la valoración de un medio habrá de venir, a parte de las consideraciones que se hagan sobre los modelos teóricos que sirven de base a su estructura y función intrínseca, de la relación que mantenga con los restantes elementos de la estructura curricular: medio, sujeto, contenido, contexto, modalidades de uso”*. (En: Zabalza, 1987: 204). Si en lugar de buscar el medio perfecto para cualquier situación de aprendizaje, lo hacemos es seleccionar, en cada caso, el medio que mejor convenga a dicha situación, deberemos tener en cuenta numerosos factores. A dichos factores me referiré a continuación.

Factores que se deben tener en cuenta a la hora de elegir un medio en contextos de enseñanza-aprendizaje:

- **La congruencia con el modelo didáctico**

El modelo didáctico del que partamos, enmarcará siempre los procesos de enseñanza y aprendizaje y por tanto condicionará tanto el tipo de medio que vamos a utilizar como la función que le asignaremos (Zabalza, 1987: 200)

- **La materia que vamos a impartir y el grado de abstracción y simbolismo requeridos para transmitir sus mensajes**

Es evidente que no vamos a utilizar el mismo medio o de la misma manera, aunque el medio pudiera coincidir, en una clase de matemáticas, en una de ciencias naturales o bien en una clase de filosofía.

Si deseamos transmitir realismo o si deseamos el máximo grado de abstracción, elegiremos en cada caso un medio distinto. Así por ejemplo, si deseamos hacer consciente a un grupo de alumnos de la importancia de un problema político concreto, recurriremos a un video sobre el tema. En cambio, para profundizar en las causas o enmarcar dicho problema, en una interpretación más abstracta y global, podemos perfectamente recurrir a una presentación, ya sea con retroproyector o con ordenador. Eso dependerá de qué medio dominamos más o bien, si por coste, podemos disponer de uno u otro. Aunque, cada vez más, la opción será el hacerlo con una presentación de ordenador.

- **El dominio del medio por parte del profesor**

El conocimiento y dominio que tenga el profesor de un determinado medio. Ya que un medio puede parecer el mejor, teniendo en cuenta todos los demás factores, pero si el profesor no lo domina, su utilización no producirá los resultados esperados y podrá llegar a ser, incluso contraproducente. De aquí que sea tan importante la formación del profesor, cuando se desea introducir un determinado medio.

- **Las características propias del medio y sus prestaciones**

Con respecto a las características hay que tener en cuenta:

- a. La facilidad de uso
 - b. La de producción sobretodo de los materiales que el medio necesita
 - c. El grado de abstracción y simbolismo con que el medio, debido a sus prestaciones, nos permite estructurar los mensajes que emitiremos (Abengochea, y Romero, 1990: 15)
 - d. El coste y la rentabilidad
- **Su adecuación a los destinatarios:**

Conocer bien a los sujetos de aprendizaje es importante a la hora de elegir el medio para que se produzca una comunicación real de los mensajes que queremos transmitir.

Los alumnos no son procesadores pasivos de información, por el contrario son receptores activos y conscientes de la información que se les presenta, (Cabero, 2001) y esto hace que sus actitudes y habilidades cognitivas determinen la posible influencia cognitiva, afectiva, etc. del medio.

A este respecto habrá que tener en cuenta, tanto a nivel individual como colectivo:

- a. Su formación y sus experiencias formativas previas
 - b. Siempre que sea posible: conocer sus hábitos de aprendizaje, experiencias anteriores, capacidades intelectuales y su personalidad.
 - c. La edad
 - d. El tamaño del grupo
- **Las características del contexto espacio temporal en que se van a utilizar o producir:**

Aquí, incluyo una serie de factores, que no suelen depender, ni del medio que vamos a utilizar, ni del profesor ni del discente, pero que pueden condicionar enormemente, el uso de un medio didáctico. Estos son:

- a. Las limitaciones de espacio
- b. Las limitaciones de tiempo
- c. La configuración del aula: posibilidades de movilidad de sus elementos, adecuación para el uso de medios, etc.
- d. Recursos disponibles en el aula: enchufes, pantalla, luz, etc.

También podemos utilizar para seleccionar medios, la siguiente clasificación de criterios (Tejada, 1999: 20):

- o **Tener en cuenta las virtualidades intrínsecas del medio**, esto es, sus características principales: facilidad de uso, de producción, el soporte de presentación de las informaciones y el grado de abstracción o simbolismo con que se puede estructurar un mensaje

- **La funcionalidad curricular:** esta va dirigida a comprobar, si el medio se adecua a una determinada situación didáctica y en particular, a unos sujetos de aprendizaje determinados y a la estrategia elegida. Con respecto a los destinatarios deberá adecuarse a:
 - Su nivel formativo
 - Sus experiencias de aprendizaje
 - Sus capacidades
 - Sus hábitos de estudio
- **El coste y la rentabilidad:** en el tema que me ocupa que son las presentaciones, su coste en cuanto a programas y materiales es pequeño, dado que todos los ordenadores llevan instalado el Power Point y los CDS son cada vez más económicos. Lo más caro son los proyectores pero también están disminuyendo de precio y su portabilidad los hace fácilmente compartibles.

- Los criterios de diseño

El diseño y la producción de medios por parte del profesor debería comenzar por una reflexión en forma de pregunta: ¿cómo puede la tecnología mediar y mejorar mis estrategias?.

Comparados con los medios producidos por los profesionales, los elaborados por cualquier profesor tendrán una mayor adaptación no sólo a los contenidos del currículum sino al contexto en que este se desarrolla. Aunque en contrapartida, puede que a nivel tecnológico no sean tan perfectos, pese a que posean un buen nivel de conocimientos de un determinado medio.

La producción y el diseño de medios se han abordado de distinta forma según en qué años nos situemos. No entraré en el análisis de las distintas épocas. Tan sólo apuntar que poco a poco, se ha ido imponiendo la idea de que lo importante son *“los aspectos didácticos, psicológicos y sociológicos de los contenidos a transmitir, y por otra los receptores que tienen que recibir la información”* (Cabero, 2001: 383). Quiero también destacar que actualmente, los programas estándar para ordenador permiten a los profesores el diseño de materiales para la enseñanza con una facilidad y características imposibles en otras épocas.

En otro orden de cosas, creo que si consideramos que una clase es un escenario en el cual se produce uno de los más importantes procesos de comunicación, esto es, el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la hora de trabajar con un determinado medio, podemos utilizar los criterios de diseño que se utilizan para que se produzca una buena comunicación, sea cual sea el medio utilizado.

Es obvio, que a la hora de pensar en un diseño determinado, en el que vamos a utilizar con un determinado medio, tenemos que tener siempre presentes: sus propias potencialidades, su adaptación a los objetivos de aprendizaje que nos hayamos fijado, la teoría o conjunto de teorías en las que se enmarca nuestra didáctica, el grado y la forma de implicación de aquellos a quienes va dirigido, etc.

Por otra parte, es muy importante a la hora de diseñar cualquier producto, con cualquier medio (Squires y McDougall, 1997: 21), recordar que un buen diseño no es garantía que un producto sea de gran valor educativo. Para que ambos se den es necesario haber tenido muy en cuenta toda una serie de factores tales como las teorías del aprendizaje, el contexto, los alumnos, la materia o el profesor. La producción de un medio, es pues, un largo proceso, que empieza con todo lo anterior y termina cuando su evaluación resulta positiva.

Comparto la opinión de Salinas (Salinas, 1995. En: Cabero, 2001: 369) cuando considera que en la producción de medios debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- 1) estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos,
- 2) asegurar la fijación de cada elemento aprendido para que se convierta en base de nuevos aprendizajes,
- 3) tener en cuenta que la eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de su presentación,
- 4) permitir cierta flexibilidad de uso,
- 5) presentar contenidos que, surgidos del currículum, se integren en el medio afectivo, social y cultural del alumnado,
- 6) delimitar con claridad la audiencia,
- 7) contemplar posibles usos en situaciones didácticas no grupales,
- 8) adaptarse a las características específicas de cada medio,
- 9) ser adaptables a las condiciones del entorno, que en el caso de nuestros centros escolares son entornos tecnológicamente limitados,
- 10) facilitar una práctica educativa activa y eficaz,
- 11) en la realización de cualquier material didáctico, el diseño es siempre el primer paso, una vez decidido el medio más adecuado para una determinada actividad didáctica.

El diseño parte siempre de una serie de actividades referidas a un determinado contexto en el que deseamos que se produzca un determinado aprendizaje. Estas actividades, de forma resumida, son las siguientes.

- Se seleccionan unos determinados los objetivos de aprendizaje
- Se seleccionan los contenidos correspondientes

- Se estudian y se delimitan las características del grupo al que van dirigidos y el papel que sus miembros desempeñarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Se determina el tiempo que durará la actividad que vamos a diseñar
- En función de los anteriores, se determinan las habilidades didácticas y qué medio o medios se precisan para conseguir los objetivos y la mejor adaptación al grupo-clase
- Se delimita de qué forma la redacción de contenidos se adaptará al grupo y el tipo de estructuración de la información sobre los mismos
- Se comprueba si existen materiales ya diseñados sobre el tema que nos interesa.
- Caso de no existir ninguno que se adecue a todo lo anterior, se decide la realización de un nuevo material
- Se determinan los materiales complementarios que se utilizarán de acuerdo con el medio elegido y los que acompañarán al mismo.
- Se decide si es posible que una sola persona cree el material o materiales o bien, si dada la complejidad del material o del medio, es necesario trabajar en equipo.

A nivel general, a la hora de diseñar materiales hay que tener en cuenta una serie de principios generales:

- Ser parcos en el uso de elementos siguiendo la idea de “*menos es más*” de Negroponte (1995) y utilizar sólo aquellos que faciliten realmente la comunicación y la interacción
- La elección del lenguaje adecuado tanto verbal como icónico
- La elección del ritmo y la ordenación adecuados (Cabero, 2001: 371)
- Tener en cuenta que no sólo la información es importante sino también el incitar a la reflexión y a la participación crítica
- Tener presentes las leyes que rigen la percepción humana (psicología de la gestalt, etc.)
- Tener en cuenta los distintos organizadores (Tejada, 1998 -1999) ya sean estructurales, semántico-conceptuales o bien de sentido y personales.
- Captar la atención del receptor y también su interés mediante el ritmo de la presentación de las informaciones y del significado que para él puedan tener dichas informaciones. Así, normalmente, un mensaje denso e importante se suele transmitir a ritmo más lento que un mensaje que no lo sea.

Las fases a través de las que se concreta un determinado diseño (Cabero, 2001: 368-384) suelen ser:

- **Análisis de la situación:** esta primera fase abarca la selección de contenidos, el estudio de los receptores, la determinación del medio, los objetivos a alcanzar, el grado de interactividad un largo etcétera de actividades
- **Plan y temporalización del proyecto:** teniendo en cuenta todo lo anterior, elaborar un plan de trabajo y calcular el tiempo que se tardará en llevarlo a cabo. Ligado a esto, estará la elaboración del presupuesto del proyecto
- **Documentación:** se trata aquí de recoger todo el material (textos, sonidos, imágenes, estudio de lo ya hecho, etc.) y toda la información que sean necesarios para la realización.
- **Guionización:** es el momento en el que un determinado producto se concreta y variará en función al medio que vayamos a utilizar. En esta etapa se concreta qué información va a ser transmitida (guión literario) y cuál es técnicamente la mejor manera de transmitirla: elementos que se usarán, tiempo que permanecerán en pantalla, uso del color, uso del sonido, etc. (guión técnico).
- **Producción:** es el momento en que se ejecuta todo lo previsto en las fases anteriores. En el caso de materiales multimedia suele hacerse por unidades independientes que en la fase siguiente pueden interconectarse o alternarse.
- **Posproducción:** en los productos para algunos medios coincide (transparencias) con la anterior y en otros tiene que ver con la unión de todos los elementos que forman parte del producto como sucede por ejemplo en la producción de un vídeo.
- **Evaluación:** es el momento en que se valora todo lo anterior tanto en los aspectos técnicos como en los aspectos didácticos. Es muy importante, tanto que si esta no se ha realizado no se puede considerar terminado el diseño de cualquier material

3.2 Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como medios o recursos didácticos

3.2.1 Conceptualización

Se lleva escribiendo mucho y durante muchos años, sobre las nuevas tecnologías. Esto podría, al parecer, facilitar su definición, pero no es así. Para empezar, podría hacerse la siguiente reflexión: si las tecnologías a las que suele llamarse “nuevas”, están siendo cada vez más utilizadas y se extienden sin cesar, por nuevos países: ¿tenemos que seguir llamándolas “nuevas”? ¿durante cuánto tiempo hay que llamar a una tecnología “nueva”? No me perderé en responder a esas preguntas, pues lo que aquí interesa es el uso didáctico de las tecnologías, independientemente de si son o no “nuevas”. De hecho creo que en la medida en que se van generalizando, dejan de ser nuevas. De hecho yo, a lo largo de esta investigación, tras unas pocas reflexiones al respecto, me referiré a ellas como TIC (en español) o ICTs (en inglés)

Sobre lo anterior, así reflexionaba J. Cabero en el año 1996, al hablar de nuevas tecnologías: *“¿qué podemos entender por NT? Y ¿cuáles pueden ser sus características distintivas? Respecto a la primera, es necesario tener en cuenta desde el principio lo desafortunado e inapropiado que es la denominación NT. En primer lugar, por que su misma novedad no se mantenga con el tiempo, y ello no nos permita establecer taxonomías fijas donde se introduzcan los elementos y se distribuyan en las categorías previamente establecidas. Y en segundo lugar, por que con él tendemos a centrarnos demasiado en el vídeo y la informática; que si bien es cierto, que en su momento fueron NT, en la actualidad son tecnologías tradicionales y usuales en nuestro contexto cultural. Dejando de esta manera fuera, lo que verdaderamente serían hoy las NT: multimedia, televisión por cable y satélite, CD-ROM, hipertextos.”*

Pese a todos esos inconvenientes y reflexiones, se han dado numerosas definiciones del concepto “nuevas tecnologías” o de las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas de ellas, me referiré a continuación, a modo de ejemplos.

Las TIC son las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta denominación abarca: *“todas aquellas tecnologías que se aplican en los procesos de generación, procesamiento, almacenamiento, transmisión y reproducción de información, y en los procesos de comunicación de cualquier índole. Estas tecnologías abarcan desde las infraestructuras materiales de redes y equipamientos, los programas y sistemas informáticos, hasta la modelación y métodos de procesamiento y representación (APICV, 2003)”*.

A partir de los años 80 aparece, con un uso académico, la expresión “Information Technologies” (IT), referida tanto a la información como a la comunicación. Esta expresión se tradujo como “Tecnologías de la Información” (abreviadamente TI). Esta expresión suele ir unida a la de “Comunicación” o en plural, a la de “Comunicaciones” dando como resultado la forma abreviada “TIC o TICS (en

plural)". (En inglés se usa la abreviatura ICT o bien ICTs correspondiente a "Information and Communication Technologies")

A partir de ahí, al querer resaltar la novedad inicial de algunas tecnologías (tanto del campo de la información como de la comunicación), se fue popularizando la expresión "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación" (abreviadamente: Nuevas TIC, Nuevas TICS, NTIC o NTICS).

El diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991), las define como los *"últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación."*

Castells y otros (1986) dicen que *"comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información"*.

Una de las definiciones más citada (Adell, 1997) y (Cabero, 2001) es la definición de González, Gisbert et al., (1996: 413): *"entendemos por nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información"*.

Otra posible manera de definir las NT es considerarlas como *"una categoría abierta a la que se incorporan cada día nuevos desarrollos y dispositivos tecnológicos"* o bien si pensamos en el día a día, de la enseñanza, como dice Alfonso Gutiérrez (1997: 19) con cierta dosis de ironía: *"Cuando los profesores nos referimos a las Nuevas Tecnologías, la interpretación más simplista, y tal vez también la más frecuente, nos lleva a asociar las tecnologías a esos más o menos sofisticados recursos didácticos (ordenadores, proyectores, vídeo interactivo, lectores digitales, multimedia...) sobre los que algo hemos leído y que, en su mayoría, no están disponibles en los centros educativos"*

Por otra parte la UNESCO afirma: *"Aux fins du présent rapport, l'expression « nouvelles technologies » désigne essentiellement l'informatique ainsi que les matériels et logiciels de communication associés à un ordinateur qui permettent à celui-ci de communiquer (en « réseau ») avec d'autres ordinateurs"* (UNESCO, 1998). O lo que es lo mismo: *"en este informe la expresión «nuevas tecnologías» designa esencialmente la informática así como los materiales y los programas asociados a un ordenador que le permiten comunicarse «en red(plataforma) » con otros ordenadores."*

Finalmente, ante la superabundancia de definiciones y matizaciones, me quedo con esta definición de J. Cabero (Cabero, 2001: 297) quien define las nuevas tecnologías de la información y comunicación como: ***"aquellas que giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática y su hibridación como en el caso de los multimedia"***. Esta definición me gusta por ser sencilla y amplia a la vez y porque permite incluir tanto las tecnologías actuales como Internet, multimedia, realidad virtual, el correo electrónico, la video conferencia, etc. como las que puedan ir apareciendo en el futuro.

También estoy de acuerdo con la propuesta de J. Cabero (2001:301) de delimitar las nuevas tecnologías, recurriendo a una definición formal de éstas, basada en un conjunto de características (a las cuales me referiré más adelante) que las definen como tales, como ya apuntaba Pérez García (1997:71-80) cuando destacaba en las nuevas tecnologías, las dimensiones técnica y expresivas así como, su potencialidad de transformar el proceso comunicativo.

3.2.2 Principales características generales de las NTICS, TICS o TIC

- Cambian la manera de crear, elaborar, transmitir y acceder a la información (Cabero, 1996) y se crean nuevos lenguajes expresivos.
- Poseen un gran impacto social y cultural: Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...).
- Poseen una gran interactividad. Esta se da entre la persona y el medio o entre personas que utilizan el medio.
- Algunas ponen al alcance de los usuarios, grandes cantidades de información, con independencia del espacio y del tiempo
- Permiten posibilidades de comunicación prácticamente ilimitadas
- Digitalización.
- Influencia más sobre los procesos que sobre los productos.
- Potenciación audiencia segmentaria y diferenciada.
- Innovación casi constante.
- Gran diversidad tanto de recursos como de lo que se puede hacer con ellos

3.2.3 Principales ventajas

- Fácil acceso a todo tipo de información, (Marqués, 2000) sobre cualquier temática y mediante distintos lenguajes (textual, icónico, sonoro).
- Nos permiten realizar cualquier tipo de proceso de datos de manera rápida y fiable: escritura y copia de textos, cálculos, creación de bases de datos, tratamiento de imágenes, etc.
- Permiten una comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona. Gracias a ello, podemos establecer contactos con personas de nuestro entorno o de las antípodas en cuestión de segundos.
- Nos proporcionan una capacidad de almacenamiento de información casi ilimitada que no sólo podemos transportar en soportes digitales sino a la que podemos acceder desde un ordenador incluso al aire libre.

- Automatizan y simplifican cada vez más nuestras tareas y nos permiten presentarlas cada vez mejor y con más facilidad
- Nos permiten, cada vez más, una mayor interactividad tanto en temas científicos como lúdicos.
- Uso de sistemas de códigos cada vez más homogéneos de digitalización para el registro y procesamiento de cualquier tipo de información: textos, imágenes, voz, etc.

Pese a las grandes ventajas que las TICS aportan, existen también una serie de inconvenientes, que acompañan a su expansión y que pueden ser: culturales (suponen una nueva alfabetización), económicos al tener, por ejemplo, que estar constantemente incorporando nuevos equipos, técnicos (velocidad de transmisión, compatibilidad entre software, etc.), de seguridad o de formación continua de quienes desean utilizarlos.

3.2.4 Nuevos medios ¿mismas funciones?

Cualquier medio que vayamos a utilizar en un proceso de enseñanza- aprendizaje, sea tradicional o de última generación, formará parte de una estrategia metodológica y estará siempre al servicio de esta. En este sentido, la función o funciones de un medio serán las mismas, que he mencionado anteriormente. Lo que variará, en cada caso, igual que sucede con los medios clásicos, puede ser la selección de funciones a cubrir y esta dependerá a su vez, de la potencialidad del medio y del papel que deba desempeñar.

Pese a que las funciones de los medios clásicos coinciden con las atribuidas a las NTIC, hay algunas que suelen destacarse al hablar de los nuevos medios (Tejada, 1999: 21). Estas son las siguientes:

- **Innovadora:** ya que generan nuevos procesos a nivel organizativo y en la generación de aprendizaje
- **Motivadora:** Estas tecnologías motivan porque en ellas se dan una serie de factores que favorecen el mantenimiento de la atención.
- **Estructuradora:** En tanto que traducen y representan una determinada realidad. En este caso, serán especialmente importantes, tanto la codificación como la secuenciación de la información así como la adecuación de ambas al grupo destinatario.
- **Orientadora y reguladora del aprendizaje** tanto a la hora de orientar una actividad regulando el proceso de información y facilitando el aprendizaje

3.2.5 Las características educativas de las NTIC, TICS o TIC

Las NTIC, sean cuales sean, consideradas desde el punto de vista educativo (Cabero, 1998:532, Tejada, 1999) se caracterizan por:

- La inmaterialidad ya que su materia constitutiva es la información
- La interactividad tanto en su manejo como en su utilización, así como en sus posibilidades de adaptación a distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje
- La instantaneidad ya que permiten acceder a la información de una forma inmediata e incluso saltar las barreras espacio temporales
- La interconexión y uso de distintos soportes para transmitir cualquier tipo de contenidos
- La innovación ya que su uso didáctico cambia los planteamientos educativos tradicionales ampliando sus posibilidades y proporcionando un mayor margen en la creación en los procesos de mediación educativa.

Las TIC nos permiten enfocar los procesos de enseñanza- aprendizaje de una manera nueva al proporcionarnos recursos, hasta hace poco insospechados. Con todo, en ocasiones, se puede seguir dando clases a la manera tradicional utilizando nuevas tecnologías. En otras ocasiones, la tecnología nos permite plantearnos nuevas formas de enseñar.

El disponer de TIC suele implicar algunos cambios (Marqués, 2000). A causa de la gran cantidad de información disponible y a la facilidad de acceso a la misma, la importancia del profesor, como depositario del conocimiento, queda disminuida. En cambio, aumenta su importancia como orientador del trabajo personal de sus alumnos, de las búsquedas de información relevante, evitando que los alumnos se pierdan literalmente, por ejemplo, en la gran biblioteca, que es Internet.

Debido también al acceso a la red, los alumnos pueden consultar apuntes de otros profesores distintos a los suyos o realizar otro tipo de ejercicios. Esto puede hacerlos más críticos hacia el trabajo propuesto en clase. Todo esto va a ir obligando a los profesores a ir renovándose.

Un aumento del trabajo colaborativo en lo referente a realización de trabajos, tanto por parte de los alumnos como entre profesores.

Aumentar las posibilidades de construir de manera personalizada y diversificada, aprendizajes significativos adaptados a los distintos tipos de alumnos.

Todas estas razones van perfilando que cada vez más la sensación de que el gran cambio tecnológico nos va llevando poco a poco a un cambio de paradigma en la enseñanza. Este cambio implicará y está empezando a implicar ya, un cambio de rol en los docentes que supondrá “un nuevo enfoque de la profesionalidad docente más centrada ahora en el diseño y la gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, en la creación y prescripción de recursos, en la orientación y el asesoramiento, en la dinamización de grupos, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes, que en la transmisión de información y la evaluación sumativa como se entendía antes” (Marqués, 2000).

Algunas de las características de este nuevo paradigma parecen ir, en la línea de potenciar enfoques socio constructivistas del aprendizaje, de trabajar, en nuevos entornos, con otro tipo de horarios, tanto para los profesores como para los alumnos, con metodologías más personalizadas e interactivas, etc.

Si nos centramos en los alumnos, los cambios suelen comenzar por una nueva forma de utilizar las fuentes de información. Ante cualquier trabajo que les encomendemos tienen la posibilidad de conseguir enormes cantidades de información en la red, incluso de encontrar alguno parecido hecho. Esta gran cantidad de documentación hace que aumente la necesidad de que desarrollen habilidades de investigación, selección y organización, así como una mayor autonomía y una mayor práctica, en la toma de decisiones y en el uso del pensamiento crítico. Dichas actividades requieren del estudiante, una mayor responsabilidad del propio aprendizaje y una nueva manera de interactuar con sus profesores (vía correo electrónico, carpetas colgadas de la red, etc.).

Siguiendo el paradigma del aprendizaje significativo, el centro del aprendizaje se está desplazando, cada vez más, hacia el alumno, que debe, ante todo, aprender a aprender y esto suele implicar el desarrollo de habilidades, en cuya base suele estar la interpretación y la organización de informaciones diversas, así como su selección.

En un contexto de aprendizaje significativo, el alumno construye su aprendizaje a partir de una selección de contenidos y aprende de las actividades que va realizando. Los alumnos se informan y construyen significados, a partir de lo que le proporciona dicho contexto. Todo ello no excluye la actividad del profesor, pero cambia el enfoque de dicha actividad, hacia una postura, en la que todo el control del aprendizaje no reside en él, sino que se va desplazando hacia el propio alumno. El profesor sigue siendo una guía para el alumno, pero lo importante es que éste asuma su parte de responsabilidad, en el proceso de aprendizaje.

Si a todo lo anterior, unimos el uso de un medio interactivo, como puede ser una plataforma virtual, estamos potenciando el que el alumno navegue, en el sentido antes citado. Para ello, el profesor deberá actuar facilitando el camino, diseñando rutas de trabajo, lanzando problemas, reconduciendo a los que se pierdan, etc. A todo esto, se une otra de las potencialidades de las tecnologías: el permitir a la vez, la construcción individual y la social, ya que liga al individuo a una comunidad de aprendizaje.

Otro aspecto importante es la posibilidad de auto regulación del tiempo de trabajo. Si los materiales están en la red, cada alumno puede dedicarles el tiempo que precise y acceder a ellos en el momento que sea más adecuado a su sistemática de trabajo. La información que va recibiendo le obliga a ir reelaborando y categorizando los datos previos, obligándole a poner en acto su potencial cognitivo. Si además, se le permite investigar por distintas rutas, las posibilidades de descubrimiento se multiplican y también la motivación al encontrar la ruta más satisfactoria de las propias necesidades. Todo ello concuerda con otro dato importante: parece haber un alto grado de congruencia entre la tecnología educativa y el seguimiento del paradigma de aprendizaje significativo (J. M. Patino y otros, 2003)

Todas las características citadas, indican que el uso de las TIC se está convirtiendo en un instrumento cognitivo facilitador del aprendizaje, que potencia el aprendizaje por descubrimiento, mostrándose especialmente eficaces a la hora de: desarrollar habilidades, delimitar o resolver problemas, interpretar o establecer relaciones o al evaluar distintas informaciones.

3.2.6 Cambios que introduce el uso de TICS: la visión de la UNESCO

La UNESCO publica, desde hace años, informes generales, muy bien documentados, que reflejan una visión global de la situación de las TICS y la educación, en todo el planeta. Dichos informes dan una buena visión de hacia donde parece evolucionar la enseñanza y qué papel tienen en dicha evolución, las TICS. (En estos documentos la UNESCO utiliza la denominación TICS y es la que usaré en este apartado)

En los distintos informes se va afianzando la idea de que las principales características de la educación en la sociedad de la información son la producción y la adquisición de conocimientos desligada del espacio geográfico y no dependiente del tiempo, pues es posible en cualquier momento (UNESCO, 2004b), junto con la innovación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Continuamente aparecen nuevas comunidades y redes de aprendizaje ligadas tanto a la enseñanza reglada como a la que no lo es. Lo anterior, supone una puesta al día de las competencias pedagógicas, un acceso más flexible a la educación, y una mayor flexibilidad en las organizaciones educativas y en su estructura.

El gran cambio que se está produciendo en la sociedad y que se empieza a dar en la educación es consecuencia de la introducción de las TICS. Esta introducción va a una gran velocidad. Tanta, que los paradigmas educativos de renovación se están construyendo de forma simultánea.

Todos estos cambios requieren nuevas habilidades y por tanto educación continua. No sólo los estudiantes necesitan formación en TIC sino también sus profesores y en general toda la población activa, necesita constante actualización en unas tecnologías que no cesan de evolucionar y perfeccionarse. Parafraseando a Epicuro, quien decía que no había edad para filosofar, se podría decir que, ya nadie es demasiado joven ni demasiado viejo para iniciarse y dominar las TICS (al menos a nivel de usuario). Estamos pues, ante una nueva alfabetización, que implica la colaboración de toda la sociedad, pero que supone un gran reto para las instituciones educativas y sus enseñantes.

A todo lo dicho, hay que añadir que la mera introducción de las TIC no mejora per se la educación de forma automática (UNESCO, 2004 b: 9) sino que para que ésta se produzca, se necesita un proceso de reflexión y experimentación pedagógica y didáctica largo y complejo.

Se espera de las TICS, (UNESCO, 1998) que faciliten una educación para todos, dado que con ellas se puede llegar a lugares apartados y atender una mayor diversidad de necesidades educativas. También se espera que con ellas, la forma de trabajar de las escuelas se parezca más, a la forma de trabajar fuera de ellas y los alumnos salgan de ellas, mejor preparados. En este sentido la recomendación es

usarlas porque los alumnos, una vez que salgan de la escuela, tendrán que usarlas y dominarlas.

Algunas de las principales características que acompañan a las TICS y que están empezando a cambiar, no sólo el mundo del trabajo y los negocios, sino también la escuela y la enseñanza (aunque más lentamente), son las siguientes:

- Las redes y las plataformas virtuales hacen que el único sitio, donde se puede aprender, ya no sea sólo la escuela o la biblioteca, sino cualquier lugar, desde donde se pueda acceder a ellas mediante un ordenador.
- La desigualdad de niveles de introducción y de uso: En muchas escuelas, el uso de ordenadores está aún en fase experimental, mientras que en otras, igual que en muchos sectores de la vida social y económica, ya han modificado sus técnicas y las han incorporado, totalmente.
- Padres y alumnos cada vez están más concienciados de la necesidad de la adquisición de competencias informáticas. Pero mientras esto sucede, el bis a bis entre profesor y alumno en las clases, apenas ha cambiado
- Los precios de los equipos informáticos y de los programas han disminuido notablemente y las escuelas han empezado a aumentar la compra de equipos. También ha aumentado mucho la facilidad de manejo y es posible interactuar con el ordenador incluso de una manera intuitiva gracias a interfaces cada vez más gráficas y programas más sencillos en su uso. La capacidad de almacenar información en soportes sencillos y manejables aumenta constantemente.
- En muchas escuelas, los ordenadores empiezan a estar presentes en las clases y comienzan a tener un lugar importante en la enseñanza. El ordenador empieza a ser considerado como un nuevo medio facilitador del aprendizaje, que une a las propiedades, que pueden tener otros medios tradicionales, nuevas capacidades de información y comunicación. En este sentido, será interesante ir viendo cómo estas nuevas realidades van a cambiar la metodología de los enseñantes, así como, las relaciones de interacción entre los profesores y los alumnos.

Por otra parte, profesores y alumnos tienen la posibilidad de acceder a través de Internet a innumerables datos, gráficos, fotos, etc para ampliar o ilustrar sus trabajos o sus cursos. El problema está en seleccionar entre tantos datos, colgados de la red en el más absoluto desorden. Aunque desde los años 90, las herramientas de búsqueda por palabras clave se han multiplicado y perfeccionando. Con todo, muchas veces resulta difícil encontrar la información deseada. Con relación a esto, otro punto importante es la velocidad de acceso, también en constante aumento, pero aún en proceso de perfeccionamiento y abaratamiento.

En los países industrializados, el ordenador se usa de tres maneras principales: para aprender informática, para enriquecer programas de enseñanza combinando imágenes, sonidos, gráficos, etc., y como medio de interacción entre profesores y alumnos. De las tres, la primera tiene cada vez menos importancia ya que los

alumnos aprenden a usar el ordenador y los programas, desde muy pequeños y no sólo en la escuela sino en casa (UNESCO, 1998: 84).

La segunda y la tercera son cada vez más frecuentes, debido a que los profesores van incrementando sus conocimientos informáticos y los fabricantes de software van mejorando y simplificando sus programas. Con todo, la elaboración de buenos trabajos multimedia destinados a la enseñanza requiere tiempo y buenos equipos de no sólo materiales sino de personas cualificadas y aún resulta cara. De todas maneras, cada vez más empresas se interesan por hacer material multimedia educativo con características parecidas a las empleadas en los juegos de ordenador, que tanto gustan a nuestros alumnos. Pero curiosamente son comprados más, por los padres y se hace de ellos un uso, más extraescolar que escolar.

Por otra parte, en la red existen múltiples páginas de profesores que ponen, al servicio de los demás, sus trabajos, facilitando así, las tareas de otros colegas y de los alumnos de estos. Así, la posibilidad de intercambiar ideas se multiplica día a día y es posible acceder al trabajo de profesionales, a cualquier hora, en cualquier punto del mundo, leer sus artículos o simplemente pedirles su opinión.

Las plataformas virtuales también empiezan a multiplicarse y cada vez más escuelas disponen de ellas. Los profesores nos vamos animando a utilizarlas, en la medida que vemos los buenos resultados, que otros obtienen con su uso.

Los entornos pedagógicos virtuales (definidos como “programas informáticos de educación interactiva, dotados de capacidad de comunicación integrada” (UNESCO, 1998: 87) permiten formas de enseñanza nuevas y si bien en un principio se pensó en ellos, para la enseñanza a distancia, se están transformando en un complemento, casi indispensable, de la enseñanza presencial. Además, se están convirtiendo en un gran desafío, frente a las formas de enseñanza tradicionales, al no tener que depender, ni del espacio ni del tiempo.

Es pues, el uso del ordenador como soporte de la interacción entre profesores y alumnos el que parece que más va a modificar la pedagogía tradicional. Por otra parte, utilizar Internet para mejorar la práctica pedagógica, llevará su tiempo, aunque las ventajas de su uso se cree que compensarán. Será pues interesante, ver cómo estas nuevas realidades van a cambiar la metodología de los enseñantes así como, las relaciones de interacción entre los profesores y los alumnos.

Algunos especialistas predicen, que lo que se impondrá, será la convergencia entre modelos sincrónicos y asincrónicos, que se podrán elegir, en función de las necesidades del momento. Esto supone la existencia de sistemas, que permitan el acceso, simultáneo, a múltiples usuarios y a una velocidad cada vez mayor.

3.2.6.1 Nuevas posibilidades que plantean las TIC

El uso de ordenadores y programas está proporcionando a los enseñantes una serie de posibilidades nuevas. Algunas de las más importantes son:

- La capacidad de simulación, la posibilidad de añadir elementos multimedia, la posibilidad de renovación constante de los materiales, la capacidad de interacción adaptada a cada estudiante.
- En los entornos pedagógicos virtuales, al principio se usó más la expresión “clase virtual”, el profesor se va convirtiendo cada vez más en un facilitador y guía del aprendizaje y deja de ser y de ser visto como el depositario, por excelencia, de un conjunto de saberes.

Además de lo anterior, algunas de las propiedades características del trabajo con medios informáticos (UNESCO, 1998: 89) y que pueden ser aprovechadas para que los alumnos aprendan en mejores condiciones son: la visualización de procesos, el mejor seguimiento del aprendizaje de los alumnos y en particular del diagnóstico de sus dificultades, las posibilidades de repetición de una explicación o de unos ejercicios, la reflexión metódica, ampliación de las posibilidades de memoria (el ordenador como prolongación de la propia memoria), el refuerzo dinámico del aprendizaje, la creación de situaciones hipotéticas, viajar en el tiempo, autonomía, ritmo de trabajo, la redundancia (mismos contenidos, distintos soportes, grupos heterogéneos), la motivación, el trabajo en grupos, que pueden o no coincidir en el espacio y el tiempo, la integración de saberes, diferentes accesos adaptados al ritmo o a las necesidades de cada uno.

Las TICS influyen en los materiales y en la práctica pedagógica ligada a ellos. En este sentido, parece que, cada vez más, los manuales escolares van a ir acompañados de programas y materiales multimedia complementarios, que traten de facilitar el aprendizaje de los contenidos prescritos por los planes de estudio. Estos materiales y programas deberían crearse con la participación de los profesores y tratar, de minimizar al máximo, las dificultades, que podría presentar, su uso en clase. Otra posibilidad es que los libros escolares, tal como hoy se conciben, vayan siendo sustituidos por materiales bajados de Internet.

3.2.6.2 Problemas y cambios que plantea la introducción de TIC/ TICS

Las modas tecnológicas en educación han sido incorporadas tradicionalmente pero sin sustituir a las ya existentes. Y existe el peligro de que el predominio de las tradiciones oral y escrita haga que se vaya hacia el uso del ordenador, pero copiando en él el sistema tradicional. Además, existe una gran diferencia entre considerar el ordenador, como un simple medio de enseñanza o como un medio facilitador del aprendizaje.

Las TICS tienen un gran impacto sobre las culturas que las incorporan pudiendo introducir en ellas cambios muy importantes y no siempre bien tolerados en medios políticos: En algunos lugares, incluso se teme el acceso libre y sin restricciones a Internet debido a la mayor libertad y conocimiento que este uso puede comportar.

A gran escala, (UNESCO, 1998: 19) el uso de las TICS para alcanzar metas de aprendizaje tradicionales podría obstaculizar su función catalizadora, en la evolución de los paradigmas escolares. Algunos abogan por una mayor independencia de los estudiantes estimulando su reflexión y su interés, en lugar de dejarlo todo en manos

del profesor. Esto implicará grandes cambios en el rol del profesor y generará una gran controversia.

En torno a la introducción de las TICS algunos se preguntan: ¿deberían los recursos ser invertidos en actividades de ICT (mejorar los existentes o introducir nuevos) o mejorarían resultados si los recursos fueron invertidos, en algún otro aspecto del sistema educativo, tal como edificios de escuela, de libros de textos, del entrenamiento de profesor o del número de profesores? Ante la importancia que tienen en el mundo empresarial, la respuesta suele ser, tras algunas dudas, que la inversión en TICS es deseable. (UNESCO, 1998: 19)Y entonces, aparece otra pregunta: ¿qué clase de TICS y qué uso y en qué condiciones?

Por otra parte, la necesidad de invertir constantemente en tecnología confiando en obtener beneficios a largo plazo puede ser un obstáculo, aunque se cuenta con que las redes de ordenadores y las plataformas virtuales irán aumentando y se abaratarán los costes de acceso.

Otra dificultad es la de compartir materiales entre culturas distintas y en lenguas diferentes (obviada, en parte, por la generalización del uso del inglés).

Otro problema es que muchas de las escuelas actuales no han sido construidas pensando en las nuevas tecnologías y requerirán transformaciones aumentando el gasto en nuevas infraestructuras. Será además preciso adaptar las aulas al uso de ordenadores, lo cual requiere inversiones en cableado o en tecnología Wi-Fi.

A nivel global, el mundo se configura como esencialmente cambiante y la llamada sociedad del conocimiento se va perfilando, cada vez más claramente (UNESCO, 2002f: 14). En dicha sociedad, el conocimiento se duplica en menos de tres años, miles de artículos científicos son publicados diariamente y ha habido más cambios en 30 años que en los últimos trescientos. Lo bueno es que muchos de ellos están disponibles vía Internet ya sea pagando o de forma gratuita.

Todo lo anterior plantea un gran desafío a la educación y reclama cambios importantes, en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se impone pues, un cambio de paradigma. Así, frente a la manera tradicional de concebir el proceso de aprendizaje, debe surgir una nueva.

La siguiente tabla (UNESCO, 2002f: 18-21) refleja de forma comparativa, dicho cambio:

CAMBIOS EN LA VISIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	
Modelo tradicional	Nuevo modelo
El proceso de aprendizaje	El proceso de aprendizaje
Está centrado en el profesor	Está centrado en el alumno
Es duro, difícil, tedioso	Es un proceso natural que tiene en cuenta los intereses, las habilidades y la cultura de los estudiantes
Se basa en identificar las deficiencias del estudiante	Hay distintos potenciales de aprendizaje y se tienen en cuenta
Es un proceso de transferencia de información y recepción pasiva	Es activo: el estudiante participa y construye conocimiento
Se reproduce conocimiento	Se produce conocimiento
Es individual y solitario	Es social
Se facilita en pequeñas unidades aisladas	Conecta conocimientos y da visiones globales
Es un proceso lineal	Es lineal y además, no lineal
Se evalúa de forma individual y teórica	Se evalúan además, el grupo y las realizaciones prácticas

A continuación, reproduzco (traduciéndolas y adaptándolas) en primer lugar, las tablas de las características de los entornos de aprendizaje según estén centrados en el profesor o en el alumno. En segundo lugar, aparecen las tablas de los cambios, que se producen al dejar de centrar el aprendizaje en el profesor (UNESCO, 2002f:22-29)

CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE		
	Centrados en el profesor	Centrados en el alumno
Actividad de clase	Centrada en el profesor	Centrada en el alumno, interactiva
Papel del profesor	Relata hechos, siempre experto	Colaborador, a veces aprendiz
Énfasis instructivo	Memorización de hechos	Establecimiento de relaciones, investigación e inventiva
Conceptos de conocimiento	Acumulación de hechos	Transformación de hechos
Demostración de éxito	Referida a la norma	Cualidad de comprensión
Evaluación	Ítems de elección múltiple	Criterios referenciados, trabajos, actuaciones
Uso de la tecnología	Repetición sistemática y práctica	Comunicación, acceso, colaboración, expresión

ENTORNOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ALUMNO	
Cambios en el papel del profesor	
DE	A
Transmisor de conocimientos, fuente primordial de información, experto en contenidos, fuente de todas las respuestas	Facilitador de aprendizajes, colaborador, entrenador, mentor, navegante del conocimiento, co-aprendiz
El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje	El profesor da a los estudiantes más opciones y responsabilidades en su propio aprendizaje
Cambios en el papel del alumno	
DE	A
Receptor pasivo de información	Participante activo en el proceso de aprendizaje
Reproductor de conocimiento	Productor y coparticipe en el conocimiento, a veces como experto
Aprender como actividad solitaria	Aprender colaborativamente con otros
Fundamentos teóricos: algunas ideas básicas	
Vygotsky	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender es un proceso social - La interacción social tiene un papel crucial en la cognición 	
Jean Piaget	
<ul style="list-style-type: none"> - Las estructuras cognitivas de quien aprende, determinan como la información es percibida y procesada - El aprendiz tiene un papel activo en la construcción de su propio conocimiento 	
Jerome Bruner	
<p>La instrucción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene que ver con las experiencias y los contextos que hacen que el estudiante esté en disposición y sea capaz de aprender - Debe estar estructurada - Debe facilitar la extrapolación 	
Otras teorías	
Resolución de problemas, “anchored instruction”, cognición distribuida, teoría de la flexibilidad cognitiva, “situated learning”, aprendizaje autorregulado, etc.	

3.2.6.3 Las competencias de los profesores en cuanto a dominio de las TICS

Las competencias del profesor en TICS abarcan no sólo lo pedagógico, la colaboración y comunicación con otros profesionales o con otros grupos de aprendizaje, más allá de sus clases; sino el uso correcto y responsable de las tecnologías.

En un mundo, en el que la tecnología es cada vez más importante, cuando se habla de las competencias, que se deberían tener poder trabajar hoy en día, (UNESCO, 2002e: 9) se suele decir que estas son: pensamiento crítico, amplias aptitudes, saber tomar decisiones, saber manejar situaciones cambiantes, conocer bien las nuevas tecnologías, saber trabajar en equipo y comunicarse de forma efectiva. Todas esas competencias deben darse en los profesores y en sus alumnos. También deben ir unidas al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo cual, tanto unos como otros necesitan una formación curricular, que se las aporte.

Además de las competencias generales, antes citadas, los profesores (UNESCO, 2002e: 53-55) deberían tener las siguientes:

- Ser capaces de decidir, en función de sus objetivos educativos las tecnologías más adecuadas. Esto significa: Conocer cuando, cómo y por qué usar las TICS, teniendo esto en cuenta cuando planifican sus lecciones y enfatizar el contenido de las producciones de sus alumnos.
- Ser capaces de manejar con éxito una clase en la que se trabaje en equipo para conseguir los objetivos educativos (fomentando el trabajo colaborativo). Eso implica: conocer las diferencias entre alumnos (nivel de conocimiento de las TICS), y tener estrategias para superar esas dificultades y otras relacionadas que puedan aparecer y crear situaciones en las que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje.
- Saber cuando la clase o un grupo deben usar presentaciones multimedia sabiendo qué clase de presentación hay que usar (en función de los objetivos de aprendizaje) y dominando las características de una buena presentación.
- Ser capaz de evaluar materiales multimedia para poderlos utilizar en su práctica didáctica: espacios web, CDS, video, etc.
- Habilidad para enseñar a los estudiantes a buscar, comparar y analizar información a través de Internet. Enseñándoles a criticar, sintetizar y presentar dicha información mediante TICS
- Habilidad para seleccionar los medios adecuados para establecer una buena comunicación con sus colegas y con sus estudiantes o con los de otras escuelas, para facilitar la colaboración en el uso de TICS.
- Capacidad para trabajar en grupos que promuevan el uso de TICS y utilizarlas en su práctica diaria.

Para poseer todas esas competencias, se requiere un proceso de aprendizaje continuo, cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y del aprendizaje y la mejor

gestión de este último (UNESCO, 2002e: 20) a la vez que se va ampliando el uso de las TICS. Un uso, que lleva, a que se produzcan cambios importantes en la enseñanza, a partir de los cambios que se van introduciendo poco a poco, en la metodología de quienes los utilizan.

3.2.6.4 Las TICS en la educación secundaria

La etapa de la educación Secundaria, se considera especialmente adecuada para introducir y aprovechar todo el potencial de las TICS (UNESCO, 2004b: 11) dado que se trabaja con unas edades en las que el desarrollo de habilidades y actitudes está en continua formación y desarrollo. Las TICS y deberían ayudar a fomentar en los estudiantes la motivación intrínseca y la curiosidad hacia el saber y el aprendizaje autónomo. Lo cual nada tiene que ver con aprender para pasar un examen, por importante que este sea.

Para algunos, es propio de la educación secundaria el fomentar en los estudiantes los aspectos cognoscitivos, morales, y sociales; para los otros, la educación secundaria es un medio de promover la cohesión social y la construcción nacional; o en otros casos, puede ser una preparación del individuo para el mundo del trabajo.

Se trata de preparar personas para la sociedad del conocimiento. Una sociedad que exige no sólo unos determinados saberes, sino una continúa capacidad de cooperación en grandes redes y personas capaces de combinar conocimientos de distintas disciplinas, de aprender y actualizar sus conocimientos.

Otro aspecto importante a considerar es en qué medida las TICS facilitan el logro de metas (tradicionales) y si además, en la educación secundaria, facilitan una mejor transición de la escuela, al mercado de trabajo.

Parece ser que, para que lo anterior sea posible, los profesores tienen que convertirse en promotores de una manera de aprender, en la que las TICS y las habilidades cognitivas jueguen un gran papel. Y eso, sólo es posible, si los profesores son y están bien formados, en el uso de las TICS y en sus aplicaciones, en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que esto sea una realidad, (UNESCO, 2004b: 12) las TICS deberían:

- No ser sólo un medio más.
- Ser un lugar de exploración, un espacio abierto, donde quien aprende, lleva las riendas.
- Catalizar el interés de quien aprende, ayudándole a ser consciente de la necesidad de aprender para mejorar sus condiciones de vida.
- Ayudar a convertir a los estudiantes en “pensadores críticos” en lugar de ser meros “absorbedores de información”

Para llegar hasta aquí, las TICS han pasado por diferentes fases (UNESCO, 2004b: 13) que se suelen resumir en estas:

1. En los años setenta, el ordenador se veía como un profesor electrónico que debía explicar y corregir las faltas del aprendiz.
2. En los ochenta, el ordenador debía representar el conocimiento humano y su papel era explicitarlo.
3. En los noventa, lo importante era la tutoría o la simulación de tareas lo que creó grandes y nuevas posibilidades de diseño instructivo.
4. También en los noventa, con el desarrollo del hipertexto, el multimedia, los CDS y la WWW, Internet se convierte en el medio de consulta e intercambio de información, más importante.
5. Desde que hemos iniciado el siglo XXI, la realidad virtual y el gran desarrollo de los sistemas 3D, apuntan hacia nuevas posibilidades de creación de nuevas realidades en el ciberespacio. Abriéndose paso la posibilidad, de que dichas realidades se conviertan en una extensión de nuestras facultades mentales y las dimensiones emocionales, afectivas y estéticas sean cada vez más importantes.

Por otra parte, si se quiere que las TICS desarrollen su potencial, el rol del profesor debe cambiar ya que:

- El impartir contenidos ya no basta. Ahora debe ser un facilitador. Debe promover las actividades de pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, la búsqueda de información a través de Internet, etc.
- Tiene que entrar en contacto con redes de profesores con los que intercambiar experiencias y conocimientos.
- Debe revisar sus metodologías y adaptarlas a los nuevos requerimientos del pensamiento humano.
- Tiene que revisar los métodos de evaluación, adoptando los que la tecnología le proporciona y que mejor faciliten su labor y a las nuevas habilidades que debe evaluar.
- Muchos de los recursos tradicionales han quedado obsoletos y esto, ha quedado compensado con la abundancia de recursos, que pueden encontrarse en la WWW.

Pero, para que los profesores puedan cambiar, y participar en las nuevas comunidades de aprendizaje, necesitan ser formados en estas nuevas maneras de actuar. Y hasta el momento, sólo una parte de las TICS ha penetrado en las escuelas y lo ha hecho de la mano de los paradigmas constructivistas, que se han ido imponiendo, poco a poco.

3.2.6.5 Las TICS y la calidad de la educación

No existe una definición única de qué es la calidad en la educación. De todos modos, la calidad de la educación se suele identificar con la capacidad de conseguir personas capaces de resolver las demandas de la sociedad contemporánea.

También cuando se habla de calidad educativa, suelen incluirse parámetros tales como: estar al día en cuanto al avance de las ideas y de los descubrimientos científicos y tecnológicos, promover la adquisición de las habilidades requeridas por las tecnologías y por el mercado, potenciar la capacidad de desarrollar los propios recursos y de autoformación constante.

Para que dichos parámetros se den (UNESCO, 2004b: 16) hay que localizar que mejoras, habría que introducir en la educación. Algunas de estas son: Clases y salas de lectura bien equipadas, directivos muy preparados, profesorado y personal técnico muy cualificado. También son importantes: el acceso fácil para los estudiantes y los profesores a libros de textos de calidad y a la literatura profesional y el disponer de ayudas a la enseñanza (TICS) modernas.

A lo anterior, hay que añadir, la capacidad de las personas de transformar el conocimiento y las habilidades recibidas, en la educación y también, la capacidad de aplicar todo un sistema de valores éticos, culturales y profesionales, a las diferentes áreas de la actividad intelectual y práctica.

El papel de TICS, a la hora de mejorar calidad de la educación, se basa en su capacidad de facilitar, con eficacia, el cumplimiento de las condiciones necesarias y suficientes para recibir la educación de la calidad.

El nivel actual del desarrollo de las TICS amplía perceptiblemente las oportunidades disponibles para los estudiantes y los profesores, para acceder a la información educativa y profesional. Dicho nivel mejora la eficacia operacional del sistema educativo, en general. Además, facilita el acceso a recursos internacionales en las áreas de la educación, la ciencia y la cultura.

También cabe destacar que el nivel actual del desarrollo de las TICS permite su uso acertado en la educación. (UNESCO, 2004b: 16), pues el uso de ordenadores es muy importante en la realización y desarrollo del potencial creativo de los estudiantes. Y también, es muy eficiente en la individualización del trabajo de clase siendo de gran ayuda en las adaptaciones de los planes de estudios.

Las modernas TICS proporcionan a los estudiantes, vía el Internet u otras redes de ordenadores inteligentes, imágenes, videos, estructuras complejas de conocimiento, etc. De este modo, las TICS amplían radicalmente las posibilidades de la visualización, incluyendo la visualización de lo invisible, el cambio de colores o de formas. Así, por ejemplo, las imágenes en color de obras de arte, agrupadas temáticamente y acompañadas por los textos bien escritos y de buena música, tienen un impacto emocional fuerte en el estudiante, y le ayudan a desarrollar sus gustos artísticos.

El ciberespacio se está convirtiendo en un medio importante, en el que se produce también, el desarrollo educativo. Y así como los trabajos de Vygotsky, de Piaget y de Bruner (UNESCO, 2004b: 17) recalcaron la importancia de la conceptualización

de mundo físico, para alcanzar el conocimiento; el ciberespacio nos permite realizar un proceso, que se podría llamar exteriorización, pues coloca fuera de nuestra mente y en un nuevo espacio, los modelos conceptuales del mundo físico.

Por otra parte, las TICS al permitir que la mente humana, se adentre en nuevos mundos, producen una nueva cultura global. Abren perspectivas extensas y dignas de ser exploradas y explotadas, con vistas a la mejora de la calidad de la educación.

En el área del uso educativo de las ICT, (UNESCO, 2004b: 18) algunos de los indicadores de calidad, suelen obtenerse de: los documentos estatales que regulan uso de ICT en escuelas, el papel de las TICS en planes de estudios, los equipamientos informáticos, el acceso a Internet y a las comunicaciones globales y el nivel de entrenamiento y actualización en las competencias, en el uso de ordenadores del personal educativo.

Otro aspecto importante sobre el que queda mucho que investigar, en los próximos años, es la cuestión de hasta dónde, las TICS facilitarán la evolución continua de la enseñanza existente, a otra que satisfaga las necesidades de aprendizaje de la sociedad de mañana, especialmente, si pensamos en la sociedad de información.

Está claro que mediante la aplicación de las TICS en la educación, se está intentando responder a los desafíos del siglo XXI, y se está viendo que la integración de los sistemas educativos, en la red mundial, facilitará considerablemente un acceso a unos recursos constantemente actualizados, a los que nunca antes, las escuelas habían tenido acceso de una manera directa e inmediata.

Para que las TICS ayuden a mejorar la calidad de la educación, se hacen una serie de recomendaciones (UNESCO, 2004b: 20):

- No limitar el uso de TICS exclusivamente al proceso de aprendizaje. Usarlas también en la administración y la gerencia de la escuela y en la comunidad local para ahorrar tiempo, mejorar el funcionamiento del personal y permitir para dedicar más energía, a superar los problemas de aprendizaje de los alumnos.
- Proporcionar a profesores formación, en su contexto habitual, para dominar el uso educativo de las TICS.
- Introducir maneras fáciles de usar TICS basadas en la idea de centros de recursos tecnológicos.
- Usar las TICS para: la comunicación, el establecimiento de redes, el intercambio de la información y de experiencias, entre profesores, alumnos, entre escuelas tanto a nivel local como, nacional e internacional.
- Aprovechar el potencial de las TICS para crear servicios fácilmente accesibles, diseñados para ayudar y para aconsejar a profesores en su trabajo diario

- Consolidar los esfuerzos comunes entre gobiernos, autoridades educativas y organizaciones de los profesores, negocio e industria, para asegurar disponibilidad de TICS adecuados, en todos los niveles de la educación.
- Desarrollar de la investigación y del Intercambio de la investigación sobre el impacto, el papel y las limitaciones del uso de TICS en la educación.
- Introducir comunidades basadas en la Web, para los profesores, con la finalidad de que, a través de ellas, puedan intercambiar y renovar sus contenidos didácticos y mejorar sus metodologías.

Lentamente, pero con paso firme, la idea de calidad en la enseñanza está cambiando y una enseñanza de calidad no será tan sólo la que proporcione educación como un producto acabado, tras un periodo más o menos largo de “fabricación”. La enseñanza de calidad será la que aprovechando las ventajas que le proporcionan las NTICS, agrupe a profesores y alumnos que trabajan juntos, en comunidades de aprendizaje virtuales (total o parcialmente), con unos mismos objetivos y sintiéndose miembros de una comunidad de conocimiento.

3.2.7 Los entornos virtuales de aprendizaje

3.2.7.1 Conceptualización

“Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio con accesos restringidos, concebido y diseñado para que las personas que acceden a él desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes, mediante sistemas telemáticos”. (Hellers, 2002).

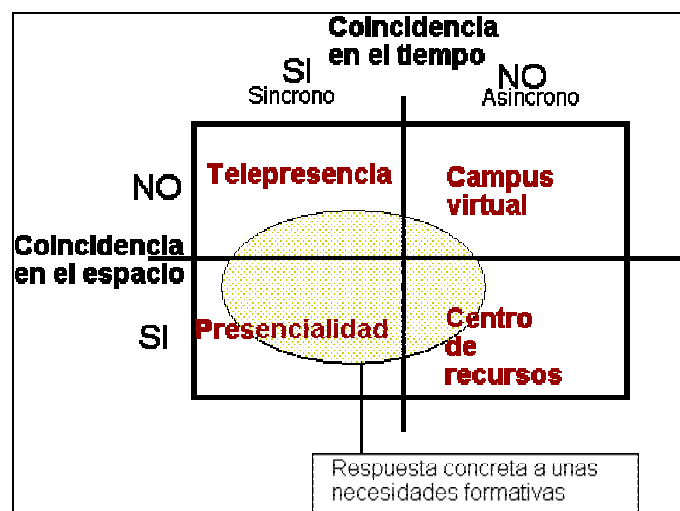
Ampliando un poco más la definición anterior, tenemos que un entorno virtual de aprendizaje es un espacio, situado en un servidor, al que se accede a través de cualquier ordenador conectado a Internet, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Este espacio puede tener o no, el acceso restringido a un determinado tipo de usuarios y está concebido y diseñado para que quienes accedan a él desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante sistemas telemáticos. Suele abreviarse como EVA. Algunos autores lo abrevian como AVA ya que prefieren llamarlo: Ambiente Virtual de Aprendizaje (López Rayón, 2002). Este último lo define como: *“El conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje.”*

Estos entornos requieren equipos informáticos de gran potencia, con sus correspondientes programas. Dichos equipos necesitan de una infraestructura de redes y todo lo que implica: Internet, fibra óptica, servidores, etc.

- Los usuarios deben poseer un ordenador con acceso a Internet
- Incorporan tecnologías de la información y la comunicación.
- Requieren de una infraestructura tecnológica para estos sistemas de administración de aprendizaje, así como para que los usuarios tengan acceso a los mismos, generalmente mediante un sistema de contraseñas para la identificación de los usuarios

- Aunque poseen un diseño general que no se puede cambiar, cada usuario posee ciertas posibilidades de personalización del entorno.
- Los usuarios, ya sean profesores o alumnos, pueden acceder a bases de datos o comunicarse entre sí, enviándose trabajos, correo, etc.
- Son abiertos y flexibles: se accede a ellos en cualquier momento, desde cualquier lugar y pueden adecuarse a distintos tipos de aprendizajes y de alumnos.
- Son interactivos y permiten a los alumnos y a los profesores acceder a la información y aprender de forma más responsable al no estar sujetos a un horario obligatorio como en la enseñanza presencial.
- Permiten diseñar diferentes actividades para un mismo tema y personalizar más la enseñanza y el aprendizaje así como su seguimiento.
- Los materiales didácticos pueden ser diseñados en soportes multimedia lo que puede hacerlos más atractivos y motivadores.
- Pueden usarse y actualizarse con facilidad y sin necesidad de tener grandes conocimientos informáticos.
- Permiten la búsqueda rápida de contenidos.
- Suelen contener foros de intercambio de opiniones.
- Algunos facilitan la corrección de exámenes y la justificación de su evaluación.
- Facilitan enlaces a páginas web recomendadas para la ampliación de conocimientos, con una breve explicación de su contenido.
- Suelen proporcionar una agenda de la programación actualizada de una determinada materia de estudio.
- Se utilizan para impartir formación tanto reglada como no reglada.
- Pueden usarse en sistemas de formación totalmente virtual o combinarse con sistemas de formación presencial.
- Operan en entornos de: conocimiento, colaboración, asesoría, experimentación, gestión(López-Rayón:2002)

A modo de ejemplo, véase el siguiente esquema de “entornos virtuales educativos” (tomado de: Yábar, 2000):



Los elementos constitutivos de un entorno virtual de aprendizaje son:

- Estos son los elementos que suelen constituir este tipo de entornos:
- Una infraestructura tecnológica para estos sistemas de administración de aprendizaje, así como para que los usuarios tengan acceso a los mismos.
- Una infraestructura de redes y todo lo que implica: Internet, fibra óptica, servidores, etc.
- Un programador/es para ofrecer una interactividad adecuada y de calidad en la comunicación y la navegación.
- Los usuarios requieren de ordenador con acceso a un equipo informático conectado a la red de Internet, ya sea desde su casa, la escuela, etc.
- Los especialistas que son quienes se encargan del diseño del entorno
- El administrador que debe dar apoyo técnico y responsabilizarse de colocar o poner a disposición de los usuarios los contenidos y recursos del AVA.
- Los usuarios que son tanto los profesores como los alumnos. (López Rayón: 2002) Por lo general, todos ellos suelen tener una clave que los identifica cuando entran en el sistema (nombre de usuario y clave de acceso), que les permite ser reconocidos por el sistema y acceder al entorno y sus contenidos virtuales. Siempre que dispongan de un ordenador con conexión a Internet y requisitos técnicos mínimos.
- Un conjunto de contenidos necesarios para la enseñanza-aprendizaje que pueden ser diseñados por: los profesores de las distintas materias o por expertos

3.2.8 Las plataformas virtuales educativas

Técnicamente, una plataforma virtual es un conjunto de programas y materiales que permiten intercambiar y almacenar informaciones entre un gran número de ordenadores.

Ampliando algo más la definición y aplicándola al ámbito educativo, tenemos que una plataforma virtual es:

“un sistema de herramientas basadas en páginas web, con la intención de apoyar actividades educativas presenciales o como la principal estrategia en la organización e implantación de cursos en-línea. A través de estas herramientas de tecnología informática es posible diseñar, elaborar e implantar entornos educativos que están disponibles a través de Internet, con todos los elementos necesarios para poder cursar, gestionar, administrar o evaluar una serie de actividades educativas” (López , 2002).

Las Plataformas Virtuales de Aprendizaje (PVA) han recibido distintos nombres lo cual suele crear una cierta dificultad cuando alguien se adentra por vez primera en el tema. He aquí algunos ejemplos: aulas de enseñanza virtual, entornos integrados de enseñanza, entornos para el aprendizaje virtual, plataformas educativas, plataformas para el desarrollo de cursos virtuales, plataformas virtuales de aprendizaje, plataformas de tele-enseñanza. En inglés también existen múltiples denominaciones, por ejemplo: delivery platform, platforms, course delivery platform, online course delivery platforms, etc.

Por su parte, Marqués (1995) en su web sobre tecnología educativa, al hablar de cómo los sistemas de teleformación (STF) pueden ser utilizados como complemento de la enseñanza presencial, habla de plataformas tecnológicas de e-learning y también, al referirse a cuales son las bases de la escuela tecnológica del futuro, habla de plataformas de e-centro y las define como: *“sistemas tecnológicos que a través de un entorno web facilitan los procesos de información (sobre el centro y sus actividades), comunicación (interpersonal, grupal), gestión (personal, grupal, académica, administrativa, tutorial) y enseñanza/aprendizaje (presencial y a distancia) de los centros docentes.”*

De todas las denominaciones anteriores, la que yo prefiero es: plataforma virtual de aprendizaje, porque deja claro en que tipo de entrono se trabaja y cual es la finalidad de dicho trabajo. Con todo, a efectos prácticos, simplificaré dicha expresión y en mi investigación, utilizaré tan sólo la palabra plataforma. Y el significado y las características generales que le atribuiré serán las que utiliza P. Marqués (2004) en la tabla que puede verse, de la página siguiente:

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS PLATAFORMAS TECNOLÓGICAS DE E-CENTRO (Basado en P. Marqués, 2004)			
	LOCALES	EXTERNAS	MIXTAS
TIPOS	Instaladas en un servidor del propio centro, integran todas las funcionalidades de la intranet física del centro	Ubicadas en un servidor externo. Ofrecen a los miembros de la comunidad del centro los servicios que han sido contratados.	Ubicadas parcialmente en un servidor externo y parcialmente en el servidor del centro
ESPACIOS	PRIVADO (Llamado también "intranet de la plataforma") solamente accesible a las personas autorizadas con contraseña	PÚBLICO Accesible a todo el que se conecta a su dirección URL. Suele contener las "páginas" informativas de la web de centro	ADMINISTRACIÓN Gestiona la configuración general, la base de datos y las cuotas de espacio personal y grupal.
SERVICIOS QUE PUEDEN OFRECER			
Edición de información en formato web (web centro, webs docentes)	De comunicación (e-mail, foros...) Para la organización personal (Tablón de noticias, agenda, disco virtual personal)	De asignaturas o aulas virtuales de estudiantes, agenda, tablón de noticias	De apoyo al trabajo grupal (Listado del grupo Carpetas grupales de disco virtual, foros, noticias)
			Recursos para el aprendizaje (Materiales didácticos, enciclopedias, enlaces)
POSIBILIDADES			
Acceso universal	Herramientas de comunicación para el proceso de información y formación	Nuevas concepciones de aprendizaje y seguimiento mejor y más individualizado	Uso materiales didácticos interactivos
REQUERIMIENTOS PEDAGÓGICOS			
Estudiantes	Profesores	Padres	PROBLEMAS Equipos, mantenimiento, formación de usuarios, creación de materiales, etc.
Poder controlar su actividad formativa	Buenos instrumentos de interacción	Disponer de herramientas para su implicación	Recursos De calidad

3.2.8.1 Consideraciones didácticas

La posibilidad de combinar muchos medios, en un único entorno virtual, proporciona a profesores y alumnos, una variedad de posibilidades creativas como nunca se habían disfrutado. Aunque la existencia de posibilidades, no cambia por si sola, la enseñanza ni el aprendizaje, puede actuar como elemento motivador para intentar nuevas singladuras didácticas.

Los entornos virtuales poseen cada vez más capacidad de almacenamiento, son más versátiles y son cada vez más seguros. Pero lo que yo más destacaría es su capacidad comunicativa (ya sea sincrónica o asincrónica) y sus posibilidades interactivas. Posibilidades que ya intuíamos y comenzábamos a probar, cuando empezamos a disponer, ya, hace unos años, de acceso a las páginas web. Esas posibilidades han quedado superadas por lo que nos ofrecen los entornos virtuales que conocemos como plataformas educativas.

Los alumnos que empiezan a adentrarse en una plataforma virtual, lo hacen primero por curiosidad o quizás a sugerencia o mandato de un determinado profesor, pero al cabo de un tiempo son ellos quienes deciden entrar y empezar a hacerse cargo de su propio aprendizaje, aunque sólo sea en determinados momentos. Por otra parte, descubren nuevas posibilidades de comunicación tanto con sus compañeros como con sus profesores.

Profesores y alumnos, paso a paso, todos van entrando en el nuevo paradigma de aprendizaje en el que la enseñanza presencial y a distancia se complementan, cambian los roles de los profesores y de los alumnos. El aprendizaje se hace más colaborativo. Se comparte un nuevo espacio, en el que se intercambian documentos o ideas en los foros y se construyen nuevos conocimientos. Se trata pues de partiendo de los conocimientos y materiales, que se usaban para la clase presencial, crear nuevos materiales e iniciar nuevas construcciones del conocimiento por caminos hasta ahora inexplorados.

Está claro que no se trata de “crear un ambiente de este tipo no es trasladar la docencia de un aula física a una virtual, ni cambiar la tiza y el pizarrón por un medio electrónico, o concentrar el contenido de una asignatura, en un texto que se lee en el monitor de la computadora.” Y que además, es necesario “conocer todos los recursos tecnológicos disponibles (infraestructura, medios, recursos de información, etc.), así como las ventajas y limitaciones de éstos, para poder relacionarlos con los objetivos, los contenidos, las estrategias y actividades de aprendizaje y la evaluación”. (López Rayón, 2002)

Las plataformas, en su uso educativo, actúan como entornos de conocimiento en los que se sitúan los contenidos curriculares o parte de ellos. Esto permite a los estudiantes y a los profesores trabajar de una manera distinta, en la que aumentan las posibilidades de consulta tanto de materiales como personales. Además, se trabaja de una forma más interactiva y colaborativa. Esto es

debido al aumento de las posibilidades de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas. Un ejemplo de esto sería la posibilidad de participar en foros de discusión. Así pues, es posible un contacto más personalizado profesor-alumno/s, para intercambiar opiniones o resolver dudas, por ejemplo, desde los foros o desde el correo electrónico.

Otro aspecto importante es que, al estar los materiales curriculares colgados en la plataforma, los alumnos pueden acceder a ellos de una manera más adecuada a su propio ritmo de aprendizaje y a sus intereses

Gracias a las plataformas virtuales, los profesores y los alumnos pueden disponer de un aula presencial y una virtual, que puede utilizarse como complemento de la primera. Este nuevo espacio didáctico sitúa al alcance de los alumnos, materiales de la clase presencial, como por ejemplo, programaciones, apuntes de las explicaciones de clase, ampliaciones de estos, lecturas complementarias, ejercicios, etc. Todo ello, listo para ser consultado tanto en horas de clase como fuera de ellas.

4 ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

4.1 Reflexiones previas

4.1.1 ¿Qué es la filosofía y quienes son los filósofos?

Creo que a este tipo de preguntas los que mejor pueden contestar son los propios filósofos. Una de las respuestas más antiguas es la que se remonta a los pitagóricos y que aparece perfectamente ilustrada en el siguiente fragmento:

*“Con éstos (es decir, con los siete sabios) comenzaron a dedicarse con empeño a la contemplación de las cosas todos los que sostenían ser sabios y eran llamados sabios, y este nombre se extendió hasta la época de Pitágoras, quien, según escribió el discípulo de Platón e ilustro varón de primer rango, Heráclides de Ponto, fue llamado a Fliunte para discutir con León -gobernante de Fliunte- algunos temas de alto nivel o importancia. Tras quedar admirado León del talento y elocuencia de **Pitágoras**, le preguntó en qué arte confiaba más, a lo que este **replicó que no conocía arte alguno, sino que era filósofo**. Asombrado León por la novedad de la denominación, le preguntó **quiénes eran filósofos** y en qué se diferenciaban de los demás. Pitágoras le respondió que la vida de los hombres se parece a un festival celebrado con los mejores juegos de toda Grecia, para el cual algunos ejercitaban sus cuerpos para aspirar a la gloria y a la distinción de una corona, y otros eran atraídos por el provecho y lucro en comprar o vender, mientras otros, que eran de una cierta estirpe y del mejor talento, no buscaban el aplauso ni el lucro, sino que acudían para ver y observar cuidadosamente qué se hacía y de qué modo. Así también nosotros, como si hubiéramos llegado a un festival célebre desde otra ciudad, venimos a esta vida desde otra vida y naturaleza; algunos para servir a la gloria, otros a las riquezas) pocos son los que, **teniendo a todas las demás cosas en nada, examinan cuidadosamente la naturaleza de las cosas. Y éstos se llamaron amantes de la sabiduría, o sea filósofos** y así, como los más nobles van (a los juegos) a mirar sin adquirir nada para sí, así **en la vida la contemplación y conocimiento de las cosas con empeño sobrepasa en mucho a todo lo demás**. En realidad, **Pitágoras no fue el mero inventor del nombre, sino el que amplió (El Campo) de las cosas mismas.**” (Herácl. Pont., fr. 88 W.) Cic., Tusc. V 3,8-10).*

Así pues, históricamente la filosofía fue en primer lugar, amor a la sabiduría y al saber, en un mundo, en el que ser sabio y ser filósofo eran a menudo sinónimos.

La palabra filosofía se caracteriza por su gran variedad de significados y lo mismo puede significar el estudio del ser en cuanto tal, que el conjunto de saberes, que hacen feliz al ser humano.

La filosofía puede ser teórica y puede ser práctica. Puede ser una reflexión crítica sobre la experiencia o bien sobre la racionalidad más abstracta. Es reflexión sobre el yo o sobre el mundo. Son tantas las posibilidades que cada filósofo, en cada época, da su propia definición.

La filosofía es una realidad en constante construcción por parte de los que la profesan. Por eso, se defina como se defina la filosofía y el filósofo, siempre será posible otra definición, si no mejor, sí más amplia o más ajustada a las preferencias de quien pretenda hablar de ella. Así, por ejemplo, si yo me inclino por la definición inicial de amor a la sabiduría, en seguida, aparecerá algún filósofo o algún estudioso de la filosofía, que matizará o incluso contradecirá mi ingenuidad inicial. He aquí una pequeña muestra de lo que acabo de decir:

“¿Qué es la filosofía? Muchos se dan por satisfechos con la respuesta etimológico-psicológica: es el amor al saber. Como si el amor o el deseo de saber tuviera que ser, por sí mismo, filosófico, siendo así que casi siempre el deseo de saber es de índole práctica, tecnológica o científica, y muchas veces frívola curiosidad o curiosidad infantil; y como si la filosofía no fuese también algo más que un mero amor al saber, es decir, como si la filosofía no comportase por sí misma un saber, por modesto que sea.” (Bueno, 1995).

Aunque también podríamos inclinarnos por la definición de Heidegger (1980) *“La Filosofía no es más que un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente”*. Pero la que yo prefiero es la que da Aristóteles (Met. Libro 1, 2. 15-25) al hablar de quienes eran los primeros filósofos: *“la única ciencia libre”*

Y ¿quiénes son los filósofos? Aristóteles nos explica quienes eran los que primero filosofaron y a qué se dedicaban como unos hombres impulsados por la admiración y el asombro ante los fenómenos naturales, buscando salir de la ignorancia y movidos por el deseo de conocimiento y sin pensar en la utilidad práctica.

Por otra parte, en palabras de Kant, dentro de una determinada concepción de la filosofía, *“el filósofo no es un artista de la razón sino el legislador de la razón humana”* (Kant, 1967:401-402) y en ese sentido *“sería muy presuntuoso denominarse a sí mismo filósofo”* otra acepción de la palabra será esta: *“los antiguos entendían también...con el nombre de filósofo al moralista”*

Los filósofos son los que investigan el origen del mundo, la existencia de Dios o la naturaleza humana y para ello, unos se basan en los sentidos y otros, en la razón y creen que la una o bien los otros, son la fuente del conocimiento verdadero. Los filósofos son también, los que son conscientes de que la *“vida no nos es dada ya hecha sino que tiene que hacérsela cada cual”* Y los que saben *“que la vida es en su primaria esencia interrogación”* (Ortega, 1981: 230)

Filosofar también es pensar el mundo que nos rodea. Es mirar críticamente la realidad. Es construir la realidad a partir de las respuestas a un conjunto de preguntas, que han acompañado y seguirán acompañando a la humanidad, porque se mantienen como retos provisionalmente, irresolubles.

Por otra parte, podemos concebir el estudio de la Filosofía como el estudio de cómo se ha interpretado y a dónde ha conducido el amor a la sabiduría a través del tiempo o bien iniciar un viaje socrático a través de los grandes temas que preocupan al ser humano. Esto supone la visión de la filosofía como “*una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos*” y que “*utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad*” y que además “*exige, además, una actitud de tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad...*” (Morrión, 1998)

Pero la filosofía es siempre: “*ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas*” y en ella, “*toda respuesta se convierte en una nueva pregunta*” (Jaspers, 1981:11). La filosofía es pues, algo en constante construcción y que no se agota ni se agotará nunca, en una única definición.

4.1.2 Las crisis de la Filosofía

Dentro del conjunto del saber, la filosofía es una disciplina con unas características y una evolución muy peculiares. En sus inicios, abarcaba todos los saberes y disciplinas científicas, éstos, al irse desarrollando, se fueron constituyendo como disciplinas independientes, que acabaron por desgajarse de la filosofía.

Como consecuencia, en parte, de lo anterior y también como resultado de las múltiples controversias producidas en la búsqueda de la verdad, en tantos y tan distintos ámbitos, al irse constituyendo las distintas ciencias, la filosofía aspiró ella misma a ser una ciencia, tratando de imitar a las demás. En esa tarea, la labor de Kant dejó, ya hace siglos, marcado que dicho intento pertenecía al mundo de lo inalcanzable.

Otras características de la filosofía son: la constante autocrítica, la variedad de temas estudiados y la oposición perenne entre racionalistas y empiristas, así como el constante ir y venir de voces escépticas. Todo ello, da la impresión, visto desde fuera, de un continuo avanzar para luego retroceder y desandar lo andado.

Con todo, lo que permite a la filosofía resistir y seguir viva, pese a sus continuas crisis, es su capacidad par reconocer sus errores y su constante búsqueda de verdades que desvelen al ser humano las respuestas a los interrogantes que se plantea en las distintas épocas.

Por otra parte, la riqueza de la filosofía tiene mucho que ver con la falta de unanimidad entre los filósofos, con su capacidad de plantearse cuestiones que van más allá de toda ciencia y sobre las que aventura hipótesis.

Además, sucede con los filósofos algo que sería impensable con los químicos o con los físicos. Son capaces incluso de declarar que la filosofía debe desaparecer. Un físico a lo sumo dirá que la física newtoniana ha quedado

superada por la de Einstein, pero nunca diría que por ello, la física debe desaparecer como tal. Y es en esos momentos, en los que como decía Ortega y Gasset, *“los filósofos se avergüenzan de no ser físicos”* (Ortega, 1981:37).

Los filósofos anuncian pues, de vez en cuando, el fin de la filosofía o por lo menos de una parte de ella. Entonces, algunos de ellos caen en el escepticismo o se dedican al estudio de la lógica matemática o del lenguaje o construyen una filosofía de las ciencias. Huyen de *“los inevitables temas de la razón pura”* por miedo a llevar su razón más allá de sus límites científicos. Por eso, les vuelve a suceder, una y otra vez, lo que decía Kant y que ya he citado anteriormente: *“La ligera paloma agitando con su libre vuelo el aire, cuya resistencia nota, podría imaginar que su vuelo sería más fácil en el vacío.”* (Kant, 1967: 151-152). Otros, en cambio, se dedican a decir cosas tales como las que decía Wittgenstein, en sus Investigaciones filosóficas al resumir brevemente, cuál era su filosofía: *“mostrarle a la mosca la salida de dentro de la campana atramoscas”* (Wittgenstein, 1973: n. 303).

De todos modos, la filosofía sigue y seguirá avanzando porque: *“Por inclinación de su naturaleza, la razón es impulsada a ir más allá de su uso empírico, a arriesgarse más allá de los últimos confines de todo conocimiento”* (Kant, 1967: 376)... Además: *“ En su uso especulativo, la razón nos condujo por el campo de las experiencias y como el que no sabe hallar nunca satisfacción para ella, de allí pasamos a las ideas especulativas, que al fin volvieron a conducirnos a la experiencia y, en consecuencia, realizaron su propósito de modo útil, mas no en conformidad con lo que esperábamos”*. (Kant, 1967: 380)”. Esto significa que de una manera o de otra, siempre se vuelve a la filosofía, aunque sólo sea porque alguien: *“Tiene que saber hoy lo que las estrellas son siempre”* (Ortega, 1981: 227).

Por otra parte, debido a la complejidad y dificultad de los temas, que la filosofía aborda, puede que nos de la sensación de que quienes la practican son tan sólo aficionados a lo insoluble y que el ejercicio de la filosofía parezca más honorable que fecundo o también, que la filosofía no sea capaz de expresar el universo. Puede que la filosofía sólo sea un juego que nos excite con sus falsos problemas (Cioran, 1982: 91). Pero curiosamente, quien hace ese tipo de afirmaciones se manifiesta, a continuación, como admirador de Diógenes quien fue un gran filósofo.

Por último, destacar que difícilmente desaparecerá la filosofía o el deseo de filosofar, si como decía Jaspers, sucede que: *“Quien rechaza la filosofía, profesa también una filosofía”* (Jaspers, 1981:13).

4.1.3 ¿Sirve para algo la filosofía?

Lo primero que se me ocurre después de años de escuchar la misma pregunta es contestar con otra pregunta: ¿tiene sentido preguntar para qué sirve la filosofía? ¿Suelen las personas preguntarse si tiene sentido pensar o si es útil pensar? Posiblemente, si saliésemos a la calle e hiciésemos una de esas encuestas, que tanto gustan en medios televisivos, es probable que todo el

mundo respondiese que sí, que pensar es útil. Con todo, creo que esta es una pregunta recurrente a la que todos los que filosofamos y damos clases de filosofía hemos tenido que responder alguna vez.

Si nos remontamos a Aristóteles, cuando habla de la sabiduría, como ciencia de los primeros principios de las cosas, la respuesta es clara:

...”Que no se trata de una ciencia productiva, es evidente ya para los que primero filosofaron. Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración...De suerte que si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento y no por la utilidad. Y así lo atestigua lo ocurrido. Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían casi todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornato de la vida. Es pues, evidente que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que así como llamamos libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos esta como la única ciencia libre, pues esta es sola para sí misma.” (Aristóteles. Met. I, 2, 982b).

Queda pues precisado, que lo importante es conocer las causas, los principios de las cosas y salir de la ignorancia (hoy lo consideramos de gran utilidad) y disfrutar de *“la única ciencia libre”* Pero si con esto no bastase, es suficiente ver todo lo que el deseo de indagar causas o principios y salir de la ignorancia ha dado de sí a lo largo de la historia...

Por otra parte, también podría decirse, como afirmaba Kant, que la filosofía (como metafísica):

“en nada desmerece el hecho de que, como mera especulación, sirva más para impedir errores que para ampliar el conocimiento, antes bien le da dignidad y prestigio por la censura que ejerce, la cual garantiza el orden universal y armonía (y aún bienestar) de la república de la ciencia, evitando que sus animosas y fecundas elaboraciones se aparten del fin principal: la felicidad universal” (Kant, 1967: 408)

Desde un punto de vista absolutamente científico, las discusiones y conclusiones filosóficas parecen no ser de demasiada utilidad, ya que no se pueden verificar siguiendo el método científico. De todos modos, son los filósofos los que han descubierto que el inductivismo científico deja también mucho que desear, cuando se trata de dar seguridades absolutas.

Sin embargo, los grandes motivos que han llevado siempre a la humanidad a filosofar: *“la admiración y el conocimiento, la duda y la certeza, el sentirse perdido y el encontrarse a sí mismo”* (Jaspers, 1981: 21) siguen aún presentes.

Por otra parte, quizás sea imposible probar la utilidad de la filosofía, pero lo importante es que se pueden comunicar las dudas y las certezas, la ignorancia y el conocimiento e incluso la búsqueda de uno mismo. Además, es tal la pluralidad y la universalidad de la filosofía que aparece y aparecerá allí, donde haya seres humanos, con todo su bagaje de contradicciones, errores, aciertos y, como un conjunto de preguntas, a las que todo ser humano, con toda

libertad, en un momento u otro, desearía poder contestar. Para unos es atractiva, para otros, peligrosa, *“no puede luchar, no puede probarse, pero puede comunicarse”* (Jaspers, 1981: 13)

4.2 La didáctica de la Filosofía: Algunas preguntas y respuestas clave

Varias son las dificultades que presenta el hablar de la didáctica de la filosofía. En primer lugar, no hay acuerdo entre los filósofos sobre qué es en realidad la Filosofía. En segundo lugar, el contenido de la Filosofía es amplio, diverso y se extiende a lo largo de muchos siglos. En tercer lugar, los propios filósofos son a veces tan críticos consigo mismos y con sus teorías, que tan pronto parecen a punto de desaparecer de la faz de la tierra como resurgen de sus cenizas.

Y por si todo lo anterior, fuera poco, siempre hay algún filósofo o aprendiz de filósofo o erudito dispuestos a defender la imposibilidad de la enseñanza de la propia filosofía. Pese a ello, es un hecho que existen facultades de Filosofía, asignaturas de Filosofía en las facultades y en los bachilleratos, profesores de Filosofía y alumnos de Filosofía. Todo ello, hace que resulte difícil encontrar (aunque los hay) “profesionales de la Filosofía” que reflexionen sobre su enseñanza en los distintos niveles educativos.

García Moriyón, en el vigésimo congreso mundial de Filosofía celebrado en Boston, en 1998, definió la Filosofía en función de tres características: como una actividad que utiliza la argumentación racional para buscar la verdad de una manera tolerante, receptiva y llena de curiosidad, como un tipo de saber que abarca una gran diversidad de temas y como una fuente constante de preguntas sobre el mundo y el ser humano así como sobre el sentido de ambos.

Otra distinción importante, a la que se suele hacer referencia, es la distinción kantiana entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Aunque, de hecho, van unidas y son prácticamente inseparables.

Los partidarios de la enseñanza de la Filosofía (García Moriyón, 1998) suelen alegar que es fundamental para que los jóvenes desarrollen la capacidad de abstracción, aprendan a dialogar, practiquen la tolerancia hacia las ideas que no comparten y aprendan a pensar por sí mismos de una manera crítica, creativa y coherente.

Por otro lado, está la necesidad de justificación de la legitimidad de la enseñanza de la Filosofía e incluso de la necesidad de demostrar, mediante investigaciones rigurosas, que la enseñanza de la Filosofía consigue los objetivos, que los defensores de la misma aducen. Algunos profesores se han dedicado a recorrer este camino y han llegado incluso a establecer listas de las dimensiones desarrolladas, que se trabajan en la clase de Filosofía (García Moriyón, 1998). Pero ello, parece no bastar para demostrar que la Filosofía

dota, a quienes la ejercitan, de sentido crítico o de mayor capacidad para dialogar o simplemente de mayor tolerancia.

4.2.1 ¿Se puede enseñar filosofía?

Cada vez que pienso en responder a la pregunta anterior, me sucede lo mismo. La respuesta espontánea es: Sí, se puede. La simplicidad de mi respuesta es engañosa. De hecho, está basada en todo un conjunto de razonamientos que expondré a continuación.

Si se examinan los orígenes de la tradición filosófica occidental, que proviene de la Grecia Antigua, para buscar los orígenes de la filosofía, nos encontramos con que es en el siglo VI a. de C. cuando aparecen, según la tradición, algunos sabios que empiezan a llamarse a sí mismos, filósofos. Por una parte, encontramos un fragmento atribuido a Heráclito (Ferrater, 1981) en el que aparece la palabra filósofos como “sabedores de muchas cosas” y por otra está el famoso fragmento en que Heráclides (que ya he citado anteriormente), referido a Pitágoras y sus seguidores, que siempre se cita como indicativo del momento en que un determinado tipo de sabios pasaron a llamarse filósofos y a definirse lo que ha dado en ser la filosofía.

El fragmento al que me he referido anteriormente, no dice si la filosofía se puede o no enseñar, sino quienes eran y cómo actuaban los filósofos. Sin embargo, el hecho de que hable de Pitágoras y del grupo que va con él nos da la idea de la existencia ya desde los orígenes de un maestro y unos discípulos. También posteriormente, vemos a un Sócrates rodeado de discípulos, a un Platón y a un Aristóteles, fundadores ambos de escuelas. Todo ello sugiere que en la filosofía, hay cuanto menos una parte, que sí se puede enseñar. Pues está claro que Platón aprendió de Sócrates y Aristóteles de Platón igual que anteriormente los pitagóricos aprendieron de Pitágoras. Que luego, ambos se convirtiesen en grandes filósofos y que desarrollaran sus propias filosofías, no excluye que pasaron por un tiempo de formación, junto a sus maestros. Claro que también es cierto que todos ellos tuvieron muchísimos discípulos de los que nada sabemos...

Dando un gran salto en el tiempo, pues no es mi deseo polemizar sobre este tema, sino constatarlo. Uno de los responsables de la creencia en la imposibilidad de enseñar filosofía, es Kant, quien, al final de la crítica de la razón pura, en la metodología trascendental, afirma que si bien es posible estudiar matemáticas, *“nunca filosofía (como no sea históricamente), antes bien, en lo que respecta a la razón, lo más que puede aprenderse es a filosofar”* y más adelante insiste en que:

... “La filosofía se limita a ser una idea de una ciencia posible que nunca se da en concreto, pero a la cual intentamos aproximarnos por varios conductos hasta que se descubre el sendero único, que estaba escondido por los sentidos, y resulta posible, en la medida en que se concede a los hombres, que la copia hasta entonces defectuosa, se haga igual al prototipo. Hasta entonces no puede aprenderse filosofía alguna, pues ¿dónde está ella, quién la posee y en qué puede reconocerse? Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea a

ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales, en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios, en sus propias fuentes y a confirmarlos o rechazarlos” (Kant, 1967)

Estoy de acuerdo con lo que dice Kant y creo que ello no entra en contradicción con mi afirmación de que la filosofía se puede enseñar. Pues del hecho de que sólo se pueda aprender a filosofar, no se deriva el hecho de que nadie puede enseñar a aprender a filosofar.

Por otra parte, en el origen de toda filosofía hay una “*voluntad de comunicación*” y toda filosofía impulsa a la comunicación, “*se expresa, quisiera ser oída*” porque “**únicamente en la comunicación se alcanza el fin de la filosofía**” (Jaspers, 1981: 23). Lo cual me lleva a pensar de nuevo, que algo que puede y debe comunicarse, puede e incluso debe ser enseñado.

En función de lo dicho anteriormente, cabe preguntarse: ¿cómo debe ser la comunicación de la filosofía? Una posible respuesta sería: debe ser de tal manera que pueda llegar al máximo de personas, pero sin perder calidad ni rigor. Y, ¿qué es lo que tiene que comunicar? Como la respuesta sería excesivamente larga, valga como ejemplo, lo siguiente: los distintos modos de justificar la conducta humana, pensamiento estructurado y riguroso, su búsqueda de la verdad racional sobre cualquier cuestión, etc. (Ferrater, 1963: 172).

4.2.2 ¿Qué hay que enseñar en filosofía?

Mucho se ha discutido sobre este tema en los últimos años y parte de estas discusiones se han visto reflejadas en los distintos planes de estudio correspondientes a las diferentes reformas educativas que ha vivido nuestro país. Fruto de todas esas discusiones son los actuales temarios de la asignatura de filosofía, que como es habitual, no contentan a todos. No voy a entrar en esa discusión.

Como profesora de filosofía de bachillerato, mi experiencia es que hay temas que por mucho que aparezcan en los programas oficiales son prácticamente inasequibles o carentes de atractivo o interés, para un alumno o alumna de bachillerato. En cambio, otros no sólo lo son y resultan apetecibles y atractivos a esa edad. Pondré un ejemplo: sería absurdo considerar que Hegel pueda ser un autor, para el comentario de texto, del programa de historia de la filosofía de 2º de bachillerato (aunque en alguna ocasión se haya hecho). Por el contrario, la lectura de un diálogo de Platón como “El Critón” o como “La apología de Sócrates” está perfectamente al alcance de dicho alumno o alumna y despiertan, por regla general, un gran interés, que ayuda a despertar nuevos interrogantes y a profundizar en nuevos temas.

De todos modos, lo que los profesores/as “de a pie” vemos y constatamos en la práctica diaria, parece que pocas veces, llega a quienes hacen los grandes planes y los temarios de lo que hay que enseñar en cada curso. De hecho, solemos vernos casi obligados, a preparar a los alumnos para comentar, por

ejemplo, textos que serían difíciles incluso para un universitario, que cursase la especialidad de filosofía, o bien observamos el optimismo desbordante y desconocedor de la realidad de nuestros alumnos (por edad y contexto), con el que en algunas ocasiones, se redactan objetivos y todo tipo de contenidos ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales.

El desacuerdo en los contenidos a enseñar suele plasmarse en distintas opciones y planes de filosofía que profesores y alumnos soportamos a lo largo de los años. Por otra parte, es tal la disparidad de opiniones, que incluso se llega a dudar de la conveniencia o no de dar una caracterización global de lo que es la filosofía (Quesada, 2000: 17). Así, mientras unos creen que lo ideal es aprender filosofía estudiando su historia, otros creen que lo mejor es optar por los grandes temas de reflexión filosófica y llegar a través de ellos a los autores.

Además, está la cuestión de cómo se puede enseñar a filosofar, sin descuidar la enseñanza de la filosofía (Cifuentes, 2001).

En otro orden de cosas, está el tema de cómo dejar que los alumnos y alumnas ejerciten libremente su pensamiento, sin tratar de trivializar, en exceso, los temas centrales de la filosofía, lo cual les llevaría al escepticismo, pero sin caer en el dogmatismo.

A todo esto, hay que añadir que la filosofía, que se enseña en bachillerato, viene fijada de antemano, por el programa oficial de la asignatura, con lo que muchas de estas reflexiones se convierten en un ejercicio puramente retórico...

4.2.3 ¿Cuál puede ser el papel de la filosofía en la educación de los jóvenes?

Creo que el papel de la filosofía, como el de otras muchas materias, debería ser el de colaborar en el hecho de conseguir jóvenes formados en lo que podemos leer en el famoso documento de la UNESCO: "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin, 1999) vemos que estos son:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
2. Conocer los principios de un conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrestre
5. Afrontar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. La ética del género humano

Como considero dichos saberes plenamente relacionados con la enseñanza de la filosofía y los comentaré uno a uno, siguiendo el orden del documento (por ello, no iré citando las páginas). Por otra parte, para no alargarme, dejándome llevar por el interés filosófico de muchas de sus páginas, me centraré tan sólo en los momentos en que se hace referencia, en cada apartado, a lo que la educación debería promover.

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

En primer lugar, se habla de los riesgos de error y de falsas ilusiones que todo conocimiento conlleva. Estos errores se consideran como “*el talón de Aquiles del conocimiento*” ya que nuestro conocimiento no refleja de manera exacta el mundo exterior y por si fuera poco, existe la posibilidad de equivocarnos tanto en nuestras percepciones como intelectualmente. Además, nuestra afectividad está absolutamente ligada a nuestra inteligencia con todas sus ventajas pero también con todos sus inconvenientes ya que la razón no siempre domina a la emoción. Esto hace que ni siquiera los paradigmas, que guían las teorías científicas, puedan garantizar absolutamente el estar libres de error. Esto facilita el enseñar a escapar de las distintas “posesiones”, nacidas de los mitos (ocultos tras apariencia de ciencia o de razón) y de las ideas, convertidas en ideales, que llevan a los hombres a ser capaces de matar o de morir por ellas.

Todo lo anterior, hace que sea una tarea educativa, el saber detectar el error, allí donde aparezca. Esta es sin duda, una tarea que el estudio de la filosofía puede facilitar. Si hay que educar en la idea de que la racionalidad debe ser crítica y autocrítica, la historia de la filosofía muestra constantemente, que las teorías, las doctrinas, las ideologías están sujetas a equivocaciones.

2. Conocer los principios de un conocimiento pertinente

En este apartado, quiero destacar, a parte de la importancia que se da al hecho de promover una inteligencia capaz de trabajar uniendo lo múltiple y lo uno, el que la educación deba favorecer que la mente “*haga y resuelva preguntas esenciales*” ya que eso es lo que suele hacer la filosofía. También resulta interesante la crítica a la filosofía cuando se encierra en sí misma y deja de alimentarse de los aportes científicos.

3. Enseñar la condición humana

Este apartado recalca la importancia que tienen las grandes preguntas a las que la filosofía siempre ha tratado de responder: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Preguntas todas ellas, que deberían ser contestadas, desde una visión que reconociese la diversidad, en una humanidad común e integrase el conjunto de los conocimientos, entre los cuales se cita a la filosofía.

También es interesante la visión del ser humano como “*homo complexus*” reconociendo que es a la vez racional e irracional, amante del mito y de la magia pero también de la ciencia y de la filosofía.

4. Enseñar la identidad terrenal

Igual que la filosofía antigua consideraba al sabio como el que vive en armonía con la naturaleza, el sabio de hoy sería alguien, que conociendo los viejos errores que podrían llevar al mundo a la destrucción, fuese capaz de tener conciencia ecológica, vivir en “*un mundo confederado*”, “*policéntrico* y

acéntrico” y que de nuevo, como el sabio griego, resista a la tendencia consumista para buscar *“la frugalidad y la templanza”*. Y todo ello, con un objetivo digno de una filosofía ambiciosamente optimista y que no es otro que: *“Civilizar y solidarizar la tierra; transformar la especie humana en verdadera humanidad”*.

5. Afrontar las incertidumbres

En un mundo en el que predominan los opuestos, como en el discurso de los filósofos presocráticos se apuntaba ya, en un mundo, en el que *“nuestra realidad no es otra que nuestra idea de la realidad”* como han dicho tantas veces los filósofos empiristas, *“el conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí mismo y permanentemente el riesgo de ilusión y de error”*. En ese mundo poco o nada sabemos del largo plazo, en el que todo podría ser posible, de ahí que sea tan importante que la educación haga a las personas conscientes de ello. Y es en esa dirección, en la que la filosofía ha hecho y seguirá haciendo grandes aportaciones.

6. Enseñar la comprensión

La comprensión se considera la base para la educación por la paz sin la cual el género humano acabaría por desaparecer. Se trata pues, no sólo de enseñar a comprender los distintos conocimientos, cosa que suele hacerse habitualmente, sino de comprender a los demás seres humanos en sus distintas formas de pensar, creer y comportarse. Todo esto debería hacerse a partir de la propia comprensión.

Para que lo anterior sea posible, será necesaria una *“ética de la comprensión”* en la que ésta se *“mundialice”* y en la que se *“argumente y refute”* en lugar de *“excomulgar y anatemizar”* y también en la que se realice la *“interiorización de la tolerancia”* y la extensión de los modos democráticos de pensar y de actuar. En última instancia, se trata de comprender y superar las causas de la incomprensión de manera que esta se convierta *“a la vez en medio y fin de la comunicación humana”*

Aquí la enseñanza de la filosofía, en tanto que una parte de la misma está relacionada con el estudio de las auténticas razones de las cosas y con el de la argumentación correcta, vuelve a ser de gran utilidad.

7. La ética del género humano

Se trata de una ética basada en la conjunción *“individuo, sociedad, especie”* y que tiene como objetivo *“trabajar para la humanización de la humanidad”*. Una humanidad unida en la diversidad, que practica la comprensión y es y se siente solidaria, que practica el diálogo democrático.

Llama la atención, en esta parte, por ejemplo, la alusión a Kant quien consideraba que la limitación geográfica de nuestro planeta debería llevar a los humanos a implantar la *“hospitalidad universal”*.

Finalmente, en este apartado, me ha llamado la atención una pequeña nota, a pie de página, en la que se hace referencia a la clase como un lugar en el que se aprende a debatir y a argumentar, comprendiendo y escuchando las razones de los demás y en el que se respetan las minorías. En definitiva, un lugar, en el que se realiza un aprendizaje de la auténtica democracia basada en la comprensión. ¿Y en qué clase sería más adecuado llevar esto a cabo? No me cabe la menor duda. En la clase de filosofía.

A la vista de todo lo anterior, la clase de filosofía es una de las clases en las que se pueden enseñar e incluso practicar todos los saberes comentados. Por otra parte, mis años de experiencia en dar dichas clases, me permiten afirmar que los jóvenes son especialmente sensibles y receptivos a todas las cuestiones que he ido mencionando, al hablar de cada uno dichos saberes.

También creo que es un hecho innegable que la filosofía forma parte del acervo cultural, en el que se ha ido construyendo. Además, como actividad en la que se ejercita el pensamiento crítico, es y actúa como un elemento socializador muy importante.

Por otra parte, igual que el joven construye su identidad, en un proceso de constante oposición y adopción de los modelos que familia, entorno y sociedad le proponen, la Filosofía se construye en el constante contraste de ideas y en la búsqueda del sentido y de la identidad verdadera.

Generalmente, los jóvenes se sienten atraídos por la filosofía, en tanto que refleja una actitud crítica, pero suele costarles e incluso asustarles, el rigor en los planteamientos y la coherencia en las argumentaciones. Esto suele deberse a su tendencia a pensar que la Filosofía es la tierra del “todo vale”, donde el método científico, carece de sentido. Y ¿cuál es la causa de dicha creencia? El hecho de que los filósofos parecen estar abocados a la imposibilidad de dar una respuesta definitiva, a muchas de sus preguntas o bien su percepción, en ocasiones superficial, del cambio constante de respuestas que dan los filósofos a las grandes preguntas de la humanidad.

Pero lo que acabo de presentar como un inconveniente, puede convertirse en un elemento motivador. Me refiero a que suele resultar atractiva, para los jóvenes, la idea de que la Filosofía sea algo inacabado y capaz de entrar en crisis constantemente (lo mismo les sucede a ellos) y el ver cómo se superan dichas crisis, en medio de una dialéctica constante, en la que se descartan viejas ideas y salen adelante otras nuevas, siempre buscando el ser fieles a un conocimiento riguroso y tolerante a la vez.

4.2.4 ¿Cómo enseñar la filosofía?

En la enseñanza de la filosofía se cumple de una manera total y absoluta aquello de que “cada maestrillo tiene su librillo”. A la vista de lo cual, he tratado de recoger aquellas ideas y prácticas, que aportadas por distintos profesores, me han parecido que podían ser más interesantes, por una parte, a la luz de mi experiencia y por otra, pudieran ser orientativas, a la hora de diseñar mi propia manera de enseñar filosofía. Todo ello, sin el afán de hacer un resumen exhaustivo de todo lo existente.

También he observado por parte de quienes reflexionan sobre la mejor manera de enseñar filosofía, un cierto recelo hacia metodologías actuales, en las que se prima la motivación o el mundo de la imagen (Quesada, 2000: 14) por miedo a que la filosofía se convierta en algo superficial o quede reducida a la pura anécdota. Junto a lo anterior, aparece también una insistencia en la imposibilidad de obviar la dificultad inherente, a cualquier aprendizaje de la filosofía. También se aduce la dificultad de que la imagen pueda ayudar, en algo tan conceptual y hay también un constante temor a que los alumnos dejen de escribir o a que el profesor o profesora se dediquen a entretener a los alumnos en lugar de “*despertar el interés por los temas fundamentales sobre el pensamiento y la condición humana*” (Quesada, 2000: 16).

Mi respuesta, a los miedos anteriores, es que un alumno, que ve la clase de filosofía como algo ameno, está más predispuesto a reflexionar sobre los grandes temas y además, no compensará la falta de amenidad, con la falta de atención hacia ellos. Por otra parte, no es necesario desvirtuar los contenidos filosóficos, ni faltar al rigor terminológico, sino que lo que es necesario es utilizar un lenguaje actual y más visual, que sirva de puente entre el alumno o la alumna y los contenidos filosóficos propiamente dichos. Pero para que todo esto suceda el primero o la primera que tiene que estar motivado o motivada es el profesor o la profesora de filosofía. En este sentido, el ideal es “*la confluencia de la motivación del profesor y del alumno ante cualquier materia y más aun ante la filosofía*” y ésta sólo “*puede tener lugar bajo la forma del pacto, del compromiso moral entre los alumnos y el profesor*” (Cifuentes, 2001: 110)

Por otra parte, en lo que parece haber un acuerdo general es en considerar que la filosofía es una actividad del pensamiento en la que predomina lo conceptual.

Otro tema recurrente, cuando se habla de la enseñanza de la filosofía es lo que algunos consideran el bajo reconocimiento de los profesores de filosofía por parte de los alumnos o de los demás profesores (Quesada, 2000: 11) pero yo debo confesar que nunca he experimentado esa sensación. Tampoco tengo la impresión de haber tenido una mala formación filosófica sino todo lo contrario.

Lo que si admitiré es una cierta falta de formación pedagógica o didáctica, que suele ser compensada, por la mayoría de profesores, que conozco, con la

asistencia a múltiples cursillos sobre el tema o con la lectura de libros sobre la materia.

Del profesor o profesora de filosofía se espera que no sea un mero transmisor o transmisora de conocimientos de una materia que domina a la perfección sino un educador o educadora, en sentido amplio. Además, es necesario que posea buenas dotes comunicativas con el fin de posibilitar el diálogo y la crítica racional, que sólo son posibles, si en el aula, se da un buen clima comunicativo

De todos modos, nadie negará, que no deja de ser difícil ser profesor o profesora de una materia, en la que no suele haber acuerdo, sobre qué enseñar y cómo, y sobre la que flota siempre el fantasma de su inutilidad o cuyos artífices dicen, en ocasiones, que no se puede enseñar.

Sin embargo, en los últimos años, parece haber aparecido una cierta confianza en la clase filosofía como lugar en el que se educan las actitudes dialogantes, se desarrolla el espíritu crítico o sencillamente se aprende a pensar.

Conscientes o no de todas estas polémicas, los profesores y profesoras de filosofía creo que tienen, en común, el deseo de que sus alumnos y alumnas aprendan no sólo filosofía sino a filosofar.

En este sentido, las siguientes afirmaciones de Terricabras (2000) de fina ironía y trasfondo socrático, me parecen una buena manera de cerrar esta introducción, dado que las comparto plenamente:

“A mí me gustaría, antes de morir, tener el siguiente diálogo y que alguien me dijera:

–«Terricabras, ¿tú enseñas a pensar?»

Y me gustaría poder decir:

–«No, yo no enseño a pensar, pero a mi lado se aprende».

Me gustaría poder decir que he creado el clima, las condiciones para que a mi lado la gente esté «en marcha», para que la gente piense, relacione, tenga espíritu crítico, se mueva.”

4.2.5 Comentario de algunas propuestas didácticas

Antes de comenzar mi investigación, dediqué bastante tiempo, a investigar qué propuestas didácticas existían, a la hora de enseñar la filosofía como una materia, que aparece dentro de los planes de estudio.

De entrada, me llamó la atención la escasa bibliografía contemporánea, referente a cómo enseñar filosofía, si la comparamos con la existente sobre otras materias como puedan ser la historia o la lengua.

Al poco de empezar, atrajeron mi atención las siguientes afirmaciones referidas a la didáctica de la filosofía: *“La metodología es un terreno poco roturado y cultivado...Esta precariedad de la investigación filosófica está en la base de las*

múltiples deficiencias que suele presentar la enseñanza de la filosofía...la transmisión del saber filosófico suele realizarse de ordinario con métodos extrapolados de otras disciplinas. Es urgente revisar los modos de enseñanza en uso, y hacer los cambios que sean necesarios para lograr de la filosofía en los centros de enseñanza el papel promotor de la creatividad intelectual que le corresponde" (López Quintas, 1984. En: Callejas, 1988: 41).

Aunque la cita anterior es de hace 20 años, sigue siendo verdad, que todavía hay mucho que revisar sobre las formas de enseñar filosofía. Por ello, a continuación expondré de forma resumida algunas de las propuestas metodológicas, en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, que me han parecido más interesantes, con vistas a hacer mi propia propuesta de estrategias metodológicas. Me he centrado fundamentalmente, en aquellos autores que trabajan con alumnos de bachillerato, o bien en una franja de edad cercana, pues ese es el sector, en que yo desarrollo mi docencia.

J. Echeverría (Echeverría, 1997: 13) resume y hace una descripción de los métodos que según su experiencia son los que más se utilizan para enseñar filosofía. Estos son esencialmente dos: "el método histórico" y el que él llama "sistemático, enciclopédico y también dogmático".

El método histórico consiste en la exposición sistemática de las teorías de los distintos filósofos. Este método tiene varios inconvenientes. Por una parte, está la dificultad de seleccionar cuáles deberían ser los autores apropiados para una primera aproximación. Por otra, está la dificultad de seleccionar dentro de las teorías de cada filósofo qué sería lo esencial para un curso de iniciación sin caer en una excesiva esquematización que desfigure el auténtico sentido de cada una de las filosofías que han existido.

Por su parte, el método sistemático se limita a una explicación de los distintos tipos de filosofía, empezando por su definición y siguiendo por sus características. Con este método se corre el peligro de distorsionar lo que es y ha sido la filosofía transmitiendo como un mosaico de posibilidades desligadas incluso de quienes sean los autores de cada una de ellas.

Frente a estos dos métodos Echeverría propone un método didáctico basado en la lectura de obras de filosofía de "valor acreditado" (Echeverría, 1997: 19) como pueden ser el Fedón de Platón o la carta de Epicuro a Meneceo. El objetivo es que los alumnos se enfrenten directamente con las obras de los filósofos y contrasten las ideas de la lectura con las suyas. Se trata además de analizar lo que se lee buscando las posibles contradicciones, huyendo de cualquier mitificación, tanto del autor como del texto. A continuación, se genera un debate en clase, en el que el profesor toma partido por las críticas de sus alumnos, al texto, que sean acertadas. Es a partir de ahí, que es posible que se vaya perfilando qué cosa es la filosofía e incluso es posible que se genere un interés por el resto de las teorías de un determinado filósofo o de sus oponentes. Entonces, sería el momento de situar, en el contexto histórico, a un determinado autor e incluso optar por comentar una visión sistemática de su filosofía. Resumiendo: lo que el autor pretende con su método es primero, motivar a los alumnos, desde una lectura de filosofía para luego, en el

momento oportuno darles una visión histórica y sistemática de la filosofía, que dada de entrada, no sería motivadora.

Algunos autores optan por derivar su metodología didáctica de algunos de los grandes modelos de la psicología del siglo XX. Veamos un ejemplo: Si como hace Callejas (1988), se opta por el seguimiento de modelos humanistas como el de C. Rogers o el de A. Maslow, se dará gran importancia, a la construcción del aprendizaje como un compromiso personal, por parte del alumno y que se construye desde la experiencia del mismo.

A lo anterior, se unirá a la potenciación de la creatividad, propia de la persona autorrealizada, que se ejercitará bajo la forma de libertad creadora. Y todo ello, sin perder de vista que los destinatarios son jóvenes (muchos aún adolescentes), cuyas características psicológicas deben tenerse en cuenta, no sólo en la elección de estrategias a emplear, sino en la selección de lecturas, la secuenciación de contenidos, etc.

Una característica interesante, de la forma de trabajar de Callejas (1988), es que (al menos a nivel de planteamientos teóricos), trabaja en función de un buen conocimiento del grupo destinatario y del seguimiento riguroso de los objetivos, tanto teóricos como prácticos, de los criterios de evaluación, fijados de antemano, matizado por la evolución del grupo clase, cuyas dinámicas tiene muy en cuenta. También destacaría su valentía, (muchos creen que el profesor de filosofía no tiene como misión entretener), a la hora de elegir estrategias metodológicas como pueden ser la representación teatral, las diapositivas o las grabaciones.

Otro de los autores, que hace una propuesta metodológica es Orio. Para este autor (Orio, 1985: 11) el conjunto de conocimientos filosóficos es de naturaleza abstracta y lingüística. Eso significa que la filosofía se construye y se transmite mediante el lenguaje. Y todo profesor no sólo comunica una determinada filosofía a sus alumnos, sino que al hacerlo la recrea y la reinterpreta. Además del lenguaje, el profesor utiliza una serie de recursos didácticos, que constituyen el método, mediante el cual se transmiten los distintos contenidos filosóficos. Dicho así, parecería que el método es algo neutro, pero no es así, pues siempre es fruto de una determinada concepción de cómo debe ser la clase y de una selección de los elementos teóricos y prácticos, que la constituirán.

Otro punto, que Orio (1985) destaca, es la necesidad de coherencia entre el método utilizado y el contenido expresado así como la superación de la dicotomía método- contenido. Para ello, propone que los problemas filosóficos se descubran en el día a día de la clase de filosofía y los contenidos aparezcan continuamente en el diálogo, que en ella se produce. Propone también que los profesores de filosofía no se limiten a repetir lo que otros dijeron, sino que actúen como auténticos filósofos capaces de comunicar una actitud interrogante y estimulante, lejos de cualquier dogmatismo, con apasionamiento y en un clima de libertad.

El objetivo de todo lo anterior es que los alumnos no sólo identifiquen la filosofía, con lo que un grupo de grandes filósofos ha descubierto, sino con algo vital en constante construcción. Por eso, para el profesor es crucial no caer en el error de centrarse solamente, en la explicación de un conjunto de contenidos, sino que debe intentar una mezcla adecuada de estos y la experiencia vital de la reflexión filosófica. Esto es especialmente importante, en el caso de alumnos de 16 a 18 años, que necesitan ver la filosofía como algo vivo y para quienes un método activo de aprendizaje es lo más adecuado. En palabras del autor (Orio, 1985: 22):

"El alumno de bachillerato debe asimilar los conocimientos filosóficos de manera que lleguen a formar parte de su propia estructura...debe irse transformando en un filósofo, es decir una persona a quien la filosofía induce a modificar su conducta personal ; debe ir adquiriendo un talante filosófico y esto no se consigue sólo cuando un alumno "comprende " una doctrina o teoría, sino cuando tal doctrina desciende a la persona, afecta a la persona, se convierte en experiencia vital y sale con él del puro ámbito de la clase de filosofía. La filosofía debe inquietar, debe intrigar al alumno; debe producirle conflicto y duda. Sólo así se instalará en la actitud crítica y se producirá la creatividad filosófica."

Otra visión interesante es la de Calvo (Calvo, 1994: 19) quien insiste en la idea de que el estudiante debe ser el protagonista de sus aprendizajes y todos los materiales o los métodos que los profesores usen, deben ir encaminados a ese fin. Lo importante son los aprendizajes significativos y estos, deben ser descubiertos por la persona que desea aprender. En la enseñanza tradicional lo importante eran las materias y el dominio de las mismas por parte de los profesores correspondientes.

En la enseñanza actual, lo importante debería ser que los estudiantes aprendan de forma activa y no solo de manera pasiva y receptiva. Para lograrlo Calvo propone la creación de una comunidad de aprendizaje (siguiendo el modelo de Lipman en su filosofía 6/18). Según este modelo (Calvo, 1994: 27) el profesor no es el centro de la educación y los estudiantes aprenden a filosofía a medida que filosofan. Los materiales que se usan son orientativos y abiertos y no se transmiten conocimientos cerrados como en la clase tradicional. Lo importante aquí es fomentar el pensamiento tanto crítico como creativo, utilizando el método socrático. No se trata de aprender lo que han dicho los filósofos, sino de ponerse en su lugar y hacer en cierta manera, siguiendo una reglas lógicas, el recorrido que ellos hicieron. Otro punto importante es que el profesor no es el único en posesión de conocimientos y no actúa desde la superioridad tradicional. El profesor actúa como un mediador, muestra caminos que los estudiantes pueden o no, seguir y facilita con su actuación que los alumnos lleguen por sí mismos al conocimiento. Personalmente y durante varios cursos, he practicado este método, con alumnos de 4º de ESO y debo decir que los resultados son realmente sorprendentes, aunque su aplicación resulta de una gran dificultad, tanto para el profesor, como para los alumnos, quienes están generalmente poco acostumbrados, a ser los protagonistas de su aprendizaje.

Es importante, no perder de vista, a la hora de hablar de cómo construir estrategias metodológicas para la clase de Filosofía, que dicha materia se da por vez primera en bachillerato y que el profesor deberá introducir a los alumnos en un nuevo tipo de saber. Para dicha autora, lo importante es que los alumnos se introduzcan en la elaboración de un buen discurso filosófico y la metodología a utilizar deberá ir encaminada a conseguirlo. En este sentido, son fundamentales tanto el conocimiento del discurso de algunos filósofos como el aprovechar la experiencia del alumno y en particular su bagaje conceptual. Los factores que determinarán la elaboración del discurso filosófico por parte del alumno serán por una parte todo un proceso de conceptualización que le permitirá asumir los nuevos conocimientos, la elaboración de discursos que se comunicarán tanto por escrito (composiciones, comentarios, cuaderno personal) como oralmente dado que la actividad filosófica es esencialmente comunicativa.

Una de las metodologías, que más ha revolucionado el mundo de la enseñanza de la filosofía, es la del programa de la llamada Filosofía 6/18 o también Filosofía para niños. Se trata de una metodología de inspiración socrática que enseña a pensar bien de una forma interesante, tratando de recuperar el asombro ante las cuestiones importantes y practicando habilidades de pensamiento lógico que ayudan a ir estructurando un buen razonamiento. Esta metodología trata de convertir el aula en una comunidad de investigación (Lipman, 1992) que se lanza a realizar una gran aventura llena de descubrimientos que se consiguen al ejercitar el razonamiento como habilidad primordial.

En las clases de Filosofía 6/18, se ejercita el pensamiento lógico y el pensamiento crítico. Se trata de pensar bien sobre cuestiones interesantes, de hacer indagaciones sobre algo tan atractivo y a la vez tan complejo, como la sabiduría y el sentido de las cosas. Las preguntas y los temas parten de los alumnos o de las propuestas del profesor, que ha recibido una buena formación sobre el uso del programa, que consta de un manual para el profesor y un libro de lecturas para los alumnos.

El papel del profesor, en los diálogos que surgen en las clases, es muy importante, por eso se requiere un buen entrenamiento para poder guiarlo. El profesor no monopoliza nunca la palabra sino que alienta el diálogo filosófico, ayuda a los alumnos a expresarse con claridad, haciendo propuestas de formulación, infiriendo a partir de lo dicho, buscando coherencia, pidiendo definiciones, ayudando a desenmascarar falacias, pidiendo justificaciones de las argumentaciones, sugiriendo la posibilidad de nuevas generalizaciones. Todo ello, sin interrumpir la fluidez de los intercambios, sugiriendo en vez de corrigiendo y creando un clima de respeto absoluta de todos hacia todos.

Por último, añadir que una metodología que une rigor y creatividad y que es además muy bien acogida por los estudiantes, de momento ha quedado restringida a la aplicación del programa 6/18 y apenas ha influido en los programas oficiales de filosofía, salvo en el caso de que algunos docentes que han impartido este tipo de cursos, aplique después en la enseñanza reglada algunas de las estrategias allí aprendidas y practicadas.

Otro punto, en ocasiones discutido, en la enseñanza de la filosofía es si es o no correcto que el profesor o profesora de Filosofía transmita sus propias opiniones a sus alumnos. En esta cuestión, estoy de acuerdo con J. Seifert (Seifert , 1999) en que, eso es algo, que no se plantean ni un físico ni un matemático

Ya que esas disciplinas se consideran probadas objetivamente y se nos presentan con la aureola de científicamente probadas y consensuadas por toda la comunidad científica. Con todo, creo que una teoría puede defenderse por su valor dentro del conjunto del conocimiento y por su posibilidad de verificación, desde el punto de vista objetivo o por lo menos desde su coherencia lógica interna.

Creo que la falta de consenso que muchas veces se da en la filosofía no impide la posibilidad de ver las cosas desde una cierta perspectiva racional.

El problema en filo es la imposibilidad de aún queriendo aplicar el método científico, no llegar a una conclusión universalmente válida lo que siempre será válido en filo es el principio de no contradicción como diría un lógico.

Personalmente creo que lo importante es saber mostrar cómo los filósofos tratan de buscar la verdad por diversos caminos y aprender de su rigor en la construcción y de su capacidad de autocrítica

Para mí. lo importante no es tanto quién tiene razón sino si todo un conjunto de sino qué camino seguimos para defender una determinada teoría. Lo importante es la coherencia ideológica y la apertura hacia las otras visiones o soluciones que puedan darse.

Por regla general, unas ciertas dosis de relativismo e incluso de escepticismo son en principio convenientes, siempre que no paralicen el avance investigador del razonamiento.

Por otra parte creo que es prácticamente imposible y que sería incluso contradictorio, animar a los alumnos a pensar por si mismos y no mostrar que se tiene un pensamiento propio. Lo que si creo que sería éticamente reprobable es mostrar sobre un tema un único punto de vista sea o no el del profesor o profesora. Lo importante es que los alumnos capten la riqueza de la multiplicidad de las propuestas y elijan también ellos las que les parezcan mejor previo un análisis riguroso de las mismas al tiempo que pueden aportare su visión creativa de éstas.

La enseñanza-aprendizaje de la filosofía tiene que ver con la idea de la filosofía que tenga quien la practica, con su formación y su experiencia, con los destinatarios a los que va dirigida, con los contenidos a impartir y con el contexto general en el que se enmarca

4.3 Mi propuesta didáctica

4.3.1 Su origen: La evolución de mi práctica docente como profesora de Filosofía

Antes de explicar mi evolución (1975-2004), debo decir que esta se centra únicamente, en mi experiencia docente como profesora de Filosofía en los últimos cursos de bachillerato. Primero en lo que era el antiguo COU y tercero de BUP y posteriormente, tras la reforma de la LOGSE, en segundo y primero de bachillerato. Así como en unos cuantos cursos, impartiendo un crédito en 4ª de ESO basado en el programa “La descubierta de l’Aristòtil Mas” de Lipman (1989), dentro del programa de Filosofía 6-18.

Siempre he deseado mejorar mi práctica docente especialmente, a la hora de enseñar filosofía. Esto me ha llevado a ensayar distintas maneras de estructurar mis clases. En ellas han influido múltiples factores: el ambiente docente en el que he trabajado, las enseñanzas recibidas en diversos cursos de reciclaje, las lecturas realizadas, el tipo de alumnos, los medios disponibles, etc. Durante mucho tiempo, mi práctica se basó fundamentalmente en:

- La explicación oral de los temas (recuerdo incluso haber pasado clases enteras explicando un tema de filosofía) completada con un libro de texto.
- La realización de ejercicios por parte de los alumnos, consistente en:
 - El análisis y comentario de textos
 - La redacción de temas
 - La realización de esquemas
 - La lectura y comentario de algunos libros (Apología de Sócrates, el Critón, etc.)

La comunicación con los alumnos tenía lugar siempre en el aula y se realizaba oralmente o mediante notas, cuadros escritos en la pizarra o caso de ser una información más extensa mediante el reparto de fotocopias.

El trabajo de los alumnos era generalmente individual y la evaluación la realizaba mediante pruebas escritas similares a los ejercicios hechos en clase.

Posteriormente, empecé a introducir técnicas de dinámica de grupos, reduciendo el tiempo de explicación y dando un mayor protagonismo a los alumnos. Mientras, el esquema de clase seguía siendo más o menos el mismo pero los trabajos, ya no se hacían individualmente sino en grupos de máximo 4 ó 5 alumnos.

Entonces tuve algunos problemas, pues el trabajo en grupo supone alterar el orden de la clase y resulta algo más ruidoso (había quejas de otros profesores a quienes el ruido no les dejaba explicar con tranquilidad). Los alumnos parecían responder bastante bien y se implicaban más en los temas de estudio. Trabajar así, suponía un nuevo planteamiento de los materiales que se necesitaban en clase. Había que disponer de libros distintos o bien de colecciones de fotocopias para que el trabajo en grupo fuera real. En este sentido, la preparación de las clases era más compleja, ya que tenía que aportar más materiales (generalmente libros o fotocopias), pues los alumnos no siempre aportaban los que tenían asignados y yo siempre me he caracterizado por ir a las clases, con un "plan B", por si todo falla.

El sistema de trabajo en grupos, gustaba a los alumnos y los trabajos, en grupo daban buenos resultados y aunque el ritmo en el desarrollo de los temas era más lento que antes, la motivación de los alumnos y su implicación era mayor. A veces, como ya he dicho, molestábamos un poco, a los profesores de las clases vecinas, que necesitaban silencio ambiental para sus magistrales, pero como los alumnos aprendían y los resultados (léase notas) eran buenos, pude mantener la metodología. De hecho, cuando interrumpía el trabajo en grupos durante unas cuantas clases, los alumnos reclamaban poder volver a hacerlo así.

Una de las cosas que empecé a aprender, en esa época, es a observar el trabajo de los alumnos, en clase y a partir de ahí, a resolver las dudas reales que cada uno tenía. Eso me permitía además, poder hacer explicaciones globales más adecuadas a las necesidades de los alumnos, así como buscar materiales que se ajustasen más a sus capacidades.

Lo mejor de este periodo fue descubrir que los alumnos podían leer a los filósofos directamente y disfrutar comentándolos, siempre que se les buscara el texto adecuado y tuviesen tiempo para comentarlo en clase entre ellos y pudiesen sacar sus propias conclusiones, contrastándolo con las ideas reflejadas en sus libros de texto o con las suyas.

El problema fue, que como el sistema tenía mucho éxito, me pasé al extremo contrario. Así, resultó que reduje tanto el tiempo dedicado a las explicaciones que acabé casi no explicando nada y a los alumnos les resultaba muy difícil manejarse solos, con el material y unas pequeñas explicaciones. Otro problema que fui descubriendo es que los alumnos no se repartían correctamente el trabajo a realizar. Unas veces, hacían todos lo mismo y eso lentificaba demasiado el avance. Otras veces, unos trabajaban y otros se limitaban a poner su nombre, en el trabajo de grupo. Claro que ellos se defendían diciendo que no escribían, pero que daban ideas... Supongo que en ocasiones era verdad...

Se produjeron algunas quejas de los alumnos y comprobé que el sistema llevado al extremo, conducía a una cierta desmotivación, fundamentada en la incapacidad por una parte, de responsabilizarse del trabajo del grupo y por otra, de entender bien, por si solos, los materiales que debían analizar y comentar y que yo sólo explicaba "in extremis". Como todo ello, influía

negativamente en los resultados y en la buena marcha de la asignatura, me vi forzada a ir buscando el equilibrio, entre trabajo personal y explicaciones. Equilibrio que durante un tiempo, llegué a conseguir tal y como explico a continuación.

Como no quería renunciar a mi idea de que los alumnos deben sentirse sujetos de su propio aprendizaje, fui dejando que fueran ellos los que me indicasen cuál era la proporción adecuada “de responsabilización”. Con ello, llegué a establecer un equilibrio entre trabajo personal de los alumnos y explicaciones consistente en lo siguiente.

- Al iniciar un tema, dar siempre una explicación global del mismo, tratando con ella de motivar el trabajo posterior, planteando(dentro de lo posible) más preguntas que respuestas
- Realización de los ejercicios habituales
- Nueva explicación en función de las dificultades encontradas
- Ejercicios de globalización
- Explicación recopilatoria
- Evaluación del tema

En ese momento, conocí el programa de Lipman de Filosofía 6-18 y colaboré en la creación de un nuevo crédito para 4º de ESO, al que llamamos “Procediments de raonament” y que se basaba en “La descubierta de l’Aristótil Mas de Lipman (1989) que es uno de los libros del programa de Filosofía 6-18. Esto me supuso asistir a cursos de entrenamiento en el uso de ese programa para después, poder aplicarlo en las clases. Estos cursos y la práctica diaria de lo aprendido en ellos, volvieron a confirmarme la importancia de que los alumnos sean los responsables de su aprendizaje. Al mismo tiempo, me aportaron la importancia del uso en clase, de un diálogo riguroso, así como, la visión de la clase como comunidad investigadora en la que sólo se avanza, si el trabajo de todos está bien coordinado y se ha hecho a conciencia.

Personalmente, pienso que es una buenísima metodología, que prepara excelentemente, para dialogar desde un punto de vista riguroso y científico. El problema está, en dotarla de contenido, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos, porque sino, el riesgo de acabar filosofando en el vacío, deja de serlo, para convertirse en una realidad.

De la metodología anterior, incorporé en mis clases de bachillerato, la realización de debates y el dar una mayor importancia al razonamiento lógico aplicado a las discusiones, insistiendo, a partir de entonces, en la importancia de la preparación de las argumentaciones y en el descubrimiento de las falacias, que suelen incluir muchas de nuestras discusiones, si no estamos atentos.

Más adelante, a partir de los años 90/92, cuando empezó a generalizarse el uso de ordenadores, empecé a interesarme por la aplicación de las presentaciones hechas con ordenador a la enseñanza. Al principio, lo único que se podía hacer era preparar transparencias para retroproyector y utilizarlas esporádicamente, en las clases para ilustrar las explicaciones, dado que su

coste era muy alto. También, en esa etapa, hice bastante uso de videos con películas o reportajes científicos, que utilizaba como complemento de las explicaciones teóricas.

Por último, a partir del año 2000, con la llegada de Internet y sus nuevas posibilidades, junto con la mejora generalizada de los ordenadores y de sus programas, me incorporé al grupo de profesores interesados por las entonces llamadas NTICS (actualmente TIC) y sus posibles aplicaciones en el aula, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde entonces, he ido utilizando poco a poco, aplicándolas a la enseñanza de la filosofía: las presentaciones hechas con ordenador, el correo electrónico y por último, desde el 2003 una plataforma virtual, con las nuevas posibilidades que aporta.

De hecho, me he incorporado a las nuevas tecnologías virtuales, con el mismo entusiasmo con que me incorporé a las técnicas de dinámica de grupo, al uso del video o del retroproyector, o la metodología de la Filosofía 6/18, pero con una diferencia importante: la experiencia acumulada y lo mucho reflexionado en cada etapa. Dicha experiencia es la que me ha llevado hasta la realización de esta tesis, impulsada por el deseo de no incorporar las TIC, simplemente porque están ahí o son una moda, sino tras hacer un uso reflexivo de su utilidad y beneficios, en el contexto de la clase de filosofía.

4.3.2 Mi visión de lo que debería ser la clase de filosofía: una clase para aprender y enseñar a pensar/filosofar

¿Como concibo la clase de filosofía?: La clase de filosofía debe ser un lugar donde la reflexión serena sea posible y el conocimiento fluya sin problemas. Por lo tanto, más que ninguna otra clase, requiere un clima de tranquilidad por una parte y ganas de trabajar por otra. Ambas cosas suelen ser, hoy en día, difíciles de conseguir con alumnos de 16-17 años, que parecen, en ocasiones, empeñados en que la clase sea un lugar que haga cierta, la idea de Heráclito de que todo fluye y nada permanece.

Para que el clima propicio a la reflexión se de, hay que conseguir que los alumnos se sientan responsables de su comportamiento y de su trabajo. Esto siempre es más fácil si se sienten implicados en las tareas y la materia les resulta atractiva y al mismo tiempo, les supone un cierto desafío.

Para conseguir lo anterior, los primeros días de clase son esenciales. Hay que presentar la asignatura como un reto, pues la filosofía no es fácil. Primero, porque implica unas actitudes que no todos están acostumbrados a practicar. Segundo, porque su lenguaje requiere el aprendizaje de nuevos conceptos y por tanto, de nuevos significados y de nuevas palabras. Tercero, porque el diálogo no suele practicarse por regla general, en las clases. Y por si todo esto fuera poco, implica mucho trabajo personal, pues no basta reflexionar sobre las propias concepciones de la vida, sino que hay que contrastarlas, con lo que otros han pensado y eso supone leer, cuanto menos, algunos textos de filósofos.

Todo lo anterior, dicho tal cual, podría desanimar a unos alumnos que, además, han oído todo tipo de “leyendas urbanas” sobre la filosofía y sus profesores. Por eso, he dicho que es un reto y como tal debe presentarse. Para hacerlo siempre hay un filósofo que puede ayudarnos. En este caso, lo mejor es recurrir, en algún momento, al famoso “atrévete a pensar” de Kant y proponérselo a los alumnos como uno de los objetivos a alcanzar en clase de filosofía. ¿Por qué? Porque salir de la minoría de edad es precisamente, lo que más desea un alumno de primero de bachillerato. Y ser mayor de edad implica abandonar ciertas actitudes e incorporar nuevos hábitos. Y no se debe olvidar decir, que todo ello está al alcance de un alumno de primero de bachillerato, que adopte una actitud abierta al conocimiento y desee descubrir, hasta donde puede llevarle su mente, tanto cuando trabaje individualmente, como cuando lo haga en grupo.

Ya que he mencionado el grupo, creo que el alternar el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo, en parejas o en ocasiones, con todo el grupo-clase, es muy importante ya que hace a los alumnos buscar soluciones conjuntas, a los problemas filosóficos y facilita la reflexión y la incorporación de distintos puntos de vista.

En cuanto a los temas de la filosofía de primero de bachillerato, suelen resultar atractivos a los alumnos y esa es una gran ventaja. De nuevo Kant y sus famosas preguntas: ¿Qué puedo saber? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué me cabe esperar? (expresadas en uno de los últimos capítulos de la “Crítica de la razón pura”) son de gran ayuda para plantear de una manera clara y sencilla, sobre qué vamos a filosofar a lo largo del curso.

Los primeros días de clase los alumnos suelen preguntar ¿Qué es la filosofía? Creo que es bueno dar pistas y dejar que sean ellos, los que, a partir de lo que han oído, lo que puedan leer en el libro o buscar por Internet, vayan construyendo su idea de qué es la filosofía y quienes son los filósofos.

Ahora, yendo de lo concreto a lo general, paso a exponer que hay en la trastienda de lo dicho anteriormente. Filosofar es una actividad mental inicialmente individual pero directamente relacionada con las distintas concepciones del mundo y del ser humano. Filosofar es también reflexionar sobre las actuaciones individuales y colectivas. En este sentido, es una actividad formadora que nos ayuda en el descubrimiento de la condición humana, en la medida en que vamos tratando de responder y conociendo, cómo se han ido respondiendo los grandes interrogantes, que la acompañan.

En clase de filosofía, se trata de aprender a pensar bien juntos. No de memorizar teorías, sin más, sino de conocerlas, comprenderlas, criticarlas hacerlas propias o rechazarlas, pero tras una reflexión fundamentada. Y de esa manera, ir construyendo el propio pensamiento, a partir de lo que se va aprendiendo, mientras se escucha, se lee, se dialoga.

Una clase, en la que se aprende, es una clase activa en la que, la función de la profesora es en algunos momentos, la de señalar un camino a recorrer y en otros, la de saber esperar y dar pistas, para ayudar a los alumnos a que lo

recorran, por sí mismos. En una clase así, siempre se trabaja. Mediante distintos ejercicios, se va aprendiendo a analizar el propio pensamiento y el de los demás. Se elaboran hipótesis y se esbozan teorías, se va entendiendo la necesidad de un método y la importancia de ser rigurosos. En determinados momentos, se dialoga y se viven breves experiencias en las que el diálogo socrático ayuda a vivir la experiencia filosófica de que es posible elaborar una filosofía propia. Se lucha con la dificultad de ir al fondo de las cosas, todo lo que cada uno pueda. Se siente el desconcierto que provoca la multiplicidad de respuestas y las críticas a la seguridad prometida por la ciencia empírica.

En la clase de filosofía, se contrastan la propia visión del mundo y los códigos morales aprendidos socialmente, con las reflexiones éticas de los filósofos. Se reflexiona sobre temas como la justicia, el bien o la libertad al tiempo que se descubre cómo la lógica formal y la informal nos ayudan a descartar razonamientos no válidos o a ser más críticos, a la hora de pensar. Es un continuo repensar lo pensado para confirmar o rechazar y abrir caminos... Tanto rigor, en ocasiones, cansa a los alumnos y ahí, es donde a mi entender, puede ser útil el uso de TIC, siempre que estas ayuden a realizar, todo lo anterior, desde distintas perspectivas y utilizando diferentes caminos.

Para conseguir un buen razonamiento, es necesario hacer muchos ejercicios y eso, puede, a la larga, resultar repetitivo y monótono, dado que la creatividad de la profesora tiene sus límites...

Cuando pienso ¿Cómo puedo mejorar mi práctica y conseguir que mis alumnos adquieran un pensamiento crítico y una actitud tolerante ante la diversidad de pensamientos, basada en la adquisición de conceptos filosóficos básicos?

O dicho de otro modo ¿cómo puedo enseñar a mis alumnos a filosofar de la manera adecuada? Pienso en la idea de que sólo se aprende a filosofar, filosofando, pero los años de práctica de la filosofía 6/18, me han enseñado que si no se planifican bien las actividades de pensamiento, se corre el riesgo de acabar filosofando en el vacío.

Lo anterior, suele llevarme a otras preguntas: ¿Me ayudará la introducción de algunas TIC a conseguirlo, con más facilidad? Y: ¿Qué puede aportar el uso de TIC? De hecho, desde hace unos años, he ido haciendo algunas pruebas que han consistido en: usar en determinados momentos una presentación con Power Point para explicar alguno de los temas del programa, enviar apuntes o mapas conceptuales por correo (cuando aún no funcionaba la plataforma) y abrir algún foro voluntario (en los inicios de la plataforma), para razonar sobre alguno de los temas comentados en clase. Debo decir, que en los tres casos, la acogida por parte de los alumnos fue muy buena y por ejemplo, en el caso del foro, intervinieron alumnos que nunca intervenían en clase. De todos modos, al haber hecho un uso esporádico y nada sistemático, bien podría ser que el aparente interés y motivación que generaron, fueran simplemente debidos al hecho de ser unas actividades nuevas.

Por otra parte, el centro docente en que trabajo, puso a disposición de los profesores una plataforma virtual y nos formó en su utilización y nos animó a incorporar esta nueva tecnología a nuestras clases. Debo reconocer que soy

de las personas a las que siempre les atraen los nuevos juguetes tecnológicos y no me costó demasiado, aprender a utilizarla. Ahora, tenía a mi alcance una herramienta que me permitía utilizar todo lo que había ido probando, de una forma integrada y con respaldo técnico, por si algo fallaba.

A partir de aquí, surgen con fuerza, nuevas preguntas: ¿Puede mejorar mi práctica con una metodología que combine sistemas tradicionales y TIC? ¿Puede esta nueva combinación de estrategias facilitar el aprendizaje de la filosofía a mis alumnos? ¿Les ayudará en la ardua tarea de generar un pensamiento reflexivo y crítico, mientras reflexionan sobre los grandes temas de la filosofía, asumen nuevos conceptos e incorporan un nuevo vocabulario?

Si las lecturas de las obras de los filósofos, están colgadas en Internet ¿Ayudará este hecho, a generar en los alumnos, el deseo de filosofar? ¿Cuál será la proporción justa entre el uso de TIC y el diálogo en clase? ¿Cuánto debe durar una presentación de un tema de filosofía? Si Platón viviese hoy, ¿tendría página web?, ¿participaría en foros o en “chats” ?...

No creo que sea posible responder a tantas y tan variadas preguntas, en una sola tesis... Pero la respuesta a todas o cuanto menos a algunas de esas preguntas sugiere un nuevo modelo de clase de filosofía. Un modelo, en el que se sigue aprendiendo y enseñando a pensar y a filosofar, pero aprovechando las ventajas de vivir, en una sociedad tecnológicamente avanzada.

Ese es el modelo, que deseo empezar a construir, a partir de mi investigación con la ayuda de mis alumnos, a lo largo de todo un curso. Pero todo modelo parte de algunas ideas teóricas, también el que yo tengo “in mente” y a ellas, me referiré a continuación.

4.3.3 Una clase para enseñar a pensar/filosofar: trasfondo teórico de su diseño

En una clase en la que se aprende y se enseña a pensar/filosofar, la profesora sólo puede adoptar a mi entender, una actitud correcta, la de actuar como mediadora en el encuentro de los alumnos con el conocimiento. Esto la sitúa en una posición, que se caracteriza por orientar y guiar, con los medios a su alcance, la actividad mental de los alumnos, quienes deberán aprender a desarrollar su propio pensamiento al tiempo que incorporan nuevos conocimientos. Será pues esta idea de profesora facilitadora de aprendizajes significativos, la que estará presente, en trasfondo de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando siempre, reducir al mínimo posible, la mera transmisión de saberes.

Por influencia de la psicología cognitiva, veo a los alumnos como constructores de conocimientos, a partir de su interacción con una situación de aprendizaje que puede ser un texto, que hay que buscar o simplemente, que leer críticamente. En este sentido, considero que es básico, ir haciendo descubrir a los alumnos que deben asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, a partir de las informaciones, que reciban o que busquen, por sí mismos. Siendo esta búsqueda, lo que más debe potenciarse. En este punto, pienso que el uso de TIC puede ser de gran ayuda.

Como regla general, soy partidaria de un uso ecléctico de diversas teorías y por ello, la metodología de mis clases de filosofía se inspira en las ideas de varios de los muchos autores, que han investigado los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Del constructivismo y la psicología cognitiva, en general, tomaré la idea del conocimiento como un proceso de construcción y en especial, de autoconstrucción propiciado por la adaptación del individuo, al medio en que se desenvuelve. Y también, la idea de que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura.

De Piaget, (Piaget, 1969) me quedo con su génesis de las estructuras de las estructuras lógicas, según la cual todos mis alumnos, por edad y desarrollo, están en condiciones de comprender tanto las nociones de lógica como los conceptos abstractos, con los que se opera al filosofar.

Del aprendizaje significativo, siguiendo a Ausubel (Ausubel, 1991), tendré en cuenta, la multiplicidad de variables que influyen en el aprendizaje, así como, la necesidad de que los materiales que se utilicen en la clase sean significativos y muy en particular, los destinados al aprendizaje de conceptos que tan necesario es en filosofía. Otra idea a tener presente, será su concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa, para quien aprende y que esta significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones, entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. En este sentido, la crítica fundamental de Ausubel (Ausubel, 1991), a la enseñanza tradicional, reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz, si consiste simplemente, en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Y el estudiante solo podrá estructurar bien los nuevos conocimientos, si los relaciona con los que ya tenía. En esta concepción, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Y esto es fundamental a la hora de filosofar

De Vigotsky, tendré en cuenta su visión de que las personas construyen su propio aprendizaje en interacción, con el medio social y el conocimiento no es algo que simplemente se transmite de una persona a otra, sino que es algo que se construye, por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. También de dicho autor, me parece interesante su distinción entre el nivel de desarrollo real y el potencial. (Vigotsky, 1979) El primer nivel sería el de todo lo que una persona puede hacer autónomamente y el segundo, lo que puede alcanzar mediante la guía y la colaboración de los demás. O dicho en palabras de Vigotsky: *“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intra personal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (inter psicológica), y después, en el interior del propio niño (intra psicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos”* (Vygotsky, 1979: 92).

Del paradigma de la cognición situada, tendré presente, su idea de que el conocimiento no puede abstraerse de las situaciones, en que se aprende y se emplea. Sino que, por el contrario, la generación de conocimientos ocurre siempre en un contexto o situación determinada escolar o cotidiana. Así pues, el conocimiento se considera como parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. En este sentido, aprender es apropiarse de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece. Otro aspecto importante de esta teoría es la construcción conjunta del aprendizaje profesor/alumno que destaca por una parte, la figura del profesor como mediador así como, la promoción de estrategias, que promuevan un aprendizaje colaborativo.

Del modelo de aprendizaje generativo de Wittrock, procuraré recordar que el aprendizaje surge a partir de la reflexión personal, sobre experiencias anteriores (sean propias o ajenas, individuales o colectivas) y de la capacidad generativa del diálogo. Y también que ello se debe a que (Wittrock, 1985), el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de representaciones mentales referidas a sucesos o a ideas. Por lo que el significado de lo que se está aprendiendo tiene que ver con la activación de sus redes de conocimientos. En este sentido, lo aprendido previamente y de que para aprender es primordial, unir los nuevos conocimientos a los que ya se poseen. Y también que “las ideas existentes en los estudiantes influyen en qué uso harán de sus sentidos y de qué manera la inteligencia podrá activamente seleccionar los “inputs” sensoriales” (Flavell, 1984: 64-65) y que el alumno “genera enlaces entre el “in put” seleccionado y parte de su memoria almacenada” y además, utiliza estos enlaces generados “y los “inputs” sensoriales para construir activamente los significados”

De la teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Bruner, me quedo con la idea de que el aprendizaje es un proceso, en el que cada persona, a su manera, constantemente esquematiza, reordena y transforma datos, para comprenderlos e incorporarlos. Todo ello, sin olvidar la importancia de aspectos como la motivación, la secuencia de presentación, y el refuerzo al aprendizaje.

Dice Bruner en una de sus obras, que es ya un clásico, (Bruner, 1963: 26) “El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que ha de servirnos en lo futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más allá con mayor facilidad. Hay dos maneras de que el aprendizaje sirva al futuro: una es mediante “*su aplicabilidad específica*” y la otra es hacer que “*el desempeño ulterior de tareas sea más eficiente*”. Estas son ideas para mí, muy presentes en lo que debería ser la enseñanza/aprendizaje de la filosofía. Además, el aprendizaje filosófico, como todo acto de aprendizaje comporta tres fases descritas por Bruner (1963): adquisición de nueva información, transformación de dicha información y evaluación o verificación de la misma

Siguiendo con la misma obra, otras ideas que comparto son: la de “*hacer interesante el material no es cosa incompatible con el presentarlo correctamente; de hecho una explicación general correcta es muchas veces la*

más interesante de todas.” (Bruner, 1963: 36), la de la importancia de dar ejemplos para facilitar la comprensión (Bruner, 1963: 39) y contextualizar lo que se desea aprender (Bruner, 1963: 48). También me han resultado especialmente interesantes, sus reflexiones sobre los motivos para aprender y sobre cuál sería el nivel óptimo de atención, en el aula. En este punto, apunta hacia si el uso de audiovisuales, no promoverá tan sólo, una atención momentánea y destaca el peligro que conllevan la pasividad y la espectacularidad que promueve *“la cultura de la comunicación de masas”* (Bruner, 1963: 112) lo cual debe evitarse en el aula. Con todo, considera bienvenidas las ayudas a la enseñanza si tienen en cuenta *“las metas y requisitos de la enseñanza”* (Bruner, 1963: 142) y finalmente todo dependerá de la habilidad con que se integren y en última instancia de la *“sabiduría del maestro hábil”* (Bruner, 1963: 143)”

De Spiro y su teoría de la flexibilidad cognitiva, tomaré la idea de que cualquier tema de estudio, ser analizado y discutido en diversas situaciones para obtener un conocimiento completo y bien construido. Lo cual se debe a que las personas necesitan múltiples representaciones cognitivas, examinar varios ejemplos para aprender (Spiro, 1993: 7) y conocer todas las facetas de un determinado dominio. Se trata de *“en lugar de exigir al sujeto de aprendizaje que recupere de su memoria un único esquema de conocimiento monolítico pre-compilado, que pueda no ser adecuado a la nueva situación La CFT propone, que quien aprende reúna toda la información abstracta conceptual relevante y los componentes cognitivos de un caso específico para una tarea de resolución de problemas o para una aplicación dada de conocimiento”*. Todo ello aplicado a la clase de filosofía significa que hay que abordar los temas desde distintas perspectivas y contextos. Por último, destacar que también me parece especialmente apropiada su idea de introducir cuanto antes la complejidad, huyendo de las simplificaciones que pueden descontextualizar un conocimiento.

4.3.4 Mi selección de “ideas inspiradoras” sobre cómo enseñar a pensar/filosofar

Son tantos y tan variados los enfoques y los autores que tratan el tema de enseñar a pensar, que me ha sido muy difícil seleccionar en quien basarme. Por ello, igual que en el apartado anterior, me he inclinado por elegir entre las estrategias, que algunos autores de reconocido prestigio recomiendan, las que me han parecido más adecuadas para pensar/filosofar, dado el tiempo de que dispondré, el tipo de alumnos que tendré, los medios a mi alcance y la temática del curso que imparto.

A causa de lo anterior y guiada por el famoso principio de que no se deben multiplicar los entes, sin necesidad; he seleccionado algunas estrategias docentes recomendadas por Sternberg (1999), otras de las recomendadas por Lipman(1998), y por último, varias de la tradición llamada *“critical thinking”* o pensamiento crítico. En todas ellas, me inspiraré de manera general y en momentos determinados, espero que me sirvan de guía en la difícil tarea de aprender y enseñar a pensar.

4.3.4.1 Algunas ideas de Sternberg

La clasificación que este autor hace de los distintos tipos de modos correctos de pensar (analítico, creativo y práctico), es sencilla y práctica. Además me parece que encaja perfectamente con los modos de pensar que se suelen ver en las aulas. Donde solemos tener alumnos a los que les gusta seguir instrucciones, alumnos a los que no y prefieren auto dirigirse. (Sternberg, 1999: 15) o alumnos a los que les gusta aplicar ideas y saber la utilidad de todo lo que hacen y. Otro punto a tener en cuenta es que, aunque en cada persona predomine una forma de razonamiento, esto no impide que se procure desarrollar las otras formas, mediante diferentes ejercicios (Sternberg, 1999: 67) consistentes por ejemplo en: presentar y solucionar problemas de forma interactiva, resolver problemas en grupo, individualmente o entre grupos. Resumiendo, se trata de promocionar todas las formas de razonar de manera que todos puedan aprender de todos y así mejorar el propio razonamiento, ampliando sus posibilidades.

Otro dato a favor de contemplar la clasificación anterior es su compatibilidad con otras teorías, como la de las inteligencias múltiples o las basadas en las dominancias cerebrales.

Por otra parte, es cierto que resolver correctamente cualquier problema que se plantee en clase, implica seguir una serie de procesos cognoscitivos, independientemente del modo de pensar que cada uno tenga. Estos procesos abarcan desde el reconocimiento y la definición del problema (Sternberg, 1999: 33) hasta la evaluación final de cuál sea la mejor solución.

También me parece también interesante, aunque limitada, la descripción de las estrategias que el docente puede usar, para intensificar el acto de pensar, en los distintos tipos de alumnos. A este respecto, considero que el tener presente que tanto las exposiciones orales, como las preguntas basadas en datos ayudan a los que piensan de forma analítica y crítica mientras que el uso de preguntas basadas en el razonamiento que fomenten el diálogo, (Sternberg, 1999: 44) favorece a todos los alumnos, sea cual sea su modo de pensar, aunque parecen preferirla más, los inclinados hacia una forma de pensar creativa.

También es importante tener en cuenta (véase tabla) que el listado de factores que pueden influir en que se produzcan fallos del razonamiento, incluso en aquellos, que habitualmente razonan correctamente, incluye numerosos elementos relacionados con la personalidad, la motivación y también con la estructura cognoscitiva.

FACTORES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE ANALIZAR LOS FALLOS DE RAZONAMIENTO	VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
(Basado en: Sternberg, 1999: 119-131)	(Basado en: Ausubel, 1991:152 y ss.)
	Categorías intrapersonales
<ul style="list-style-type: none"> - La falta de equilibrio entre el razonamiento crítico analítico, el razonamiento creativo-sintético y el razonamiento práctico-contextualizado - Utilizar las capacidades erróneas - Abarcar demasiado o demasiado poco - La falta de orientación hacia el producto 	La estructura cognoscitiva
<ul style="list-style-type: none"> - La falta de motivación - Fracasar desde el principio - El miedo al fracaso 	Factores motivacionales
<ul style="list-style-type: none"> - La indeterminación - La falta del impulso de control - La distracción y la falta de concentración - La falta de perseverancia y la perseverancia - La incapacidad de convertir el pensamiento en acción - La autocompasión excesiva - La imposibilidad de asumir la responsabilidad - Incapacidad para terminar y llevar a cabo los trabajos - La dependencia excesiva - Recrearse en las dificultades personales - Incapacidad para aplazar la gratificación - Muy poca o demasiada confianza en uno mismo 	Factores de personalidad

Por último, si me tuviera que quedar con sólo unas pocas ideas guía y nada más, creo que me quedaría con las “7 falacias sobre la enseñanza del razonamiento” (Sternberg, 1999: 106-114)

- El profesor es el que enseña y el alumno el que aprende.
- Razonar es tarea del alumno y solo del alumno
- Lo más importante es decidirse por el programa más adecuado
- Lo que verdaderamente importa es la respuesta correcta
- La discusión en el aula constituye principalmente un medio para un fin
- Los principios de la enseñanza magistral pueden aplicarse al aprendizaje del razonamiento, del mismo modo que pueden aplicarse a cualquier cosa
- La finalidad de un curso sobre razonamiento es enseñar a razonar

4.3.4.2 Algunas ideas de Lipman

La clase de filosofía es un lugar en el que, el paradigma reflexivo, propuesto por Lipman (Lipman, 1998: 55-56), para la educación, en general, debería hacerse realidad. En este sentido, dicha clase puede muy bien concebirse como “*una comunidad de indagación guiada por el profesor*”, en la que se invita a los alumnos a reflexionar sobre el mundo y se generan procesos reflexivos y el profesor “*adopta una posición de falibilidad*” y lo importante no es que los alumnos acumulen informaciones sino que inicien procesos de investigación tratando de resolver, desde el currículum, situaciones problemáticas atractivas, mediante el diálogo. Esto va unido al filosofar, considerado como una manifestación de pensamientos de orden superior, debería incluir tanto pensamientos críticos como pensamientos creativos y también ingenio y flexibilidad. Todo ello, acompañado de habilidades de investigación, de razonamiento así como de información y organización (Lipman, 1998: 87).

Los compromisos educativos que plantea Lipman (Lipman, 1998: 115-117) son especialmente aplicables en la clase de filosofía. Me refiero al cultivo de la razonabilidad, combinado con la formación cultural y que se basa en la racionalidad que regula el pensamiento crítico y la creatividad que controla el creativo.

Otro punto importante es el desarrollo de pensamiento crítico entendido como: “*un pensamiento que facilita el juicio, porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto*” (Lipman, 1998: 174). Y como no siempre resulta sencillo el saber si se está enseñando o no para un pensamiento crítico, Lipman nos proporciona un listado de indicadores que reproduzco en forma de tabla, en la página siguiente

Por último, deseo tener presentes los posibles errores que pueden producirse a la hora de enseñar a pensar, los cuales esquematizaré también en forma de tabla

INDICADORES DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE ESTAR ENSEÑANDO PENSAMIENTO CRÍTICO

(Adaptado de Lipman: 1998, 217-219)

AUTOCORRECCIÓN	SENSIBILIDAD AL CONTEXTO	ORIENTACIÓN POR CRITERIOS Dan ejemplo de:	JUICIOS RAZONABLES Ejemplos aportados:
Sitúan los errores en el pensamiento de los otros.	Matizan significados provenientes de las diferencias culturales.	Valores compartidos (Ideales, propósitos, finalidades, objetivos).	Acuerdos tras deliberaciones.
Son conscientes de sus errores de pensamiento.	Matizan significados de distintos puntos de vista.	Convenciones (Normas, regularidades, tradiciones, etc.)	Veredictos tras ensayos o encuestas.
Elucidan expresiones ambiguas en los textos.	Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística	Esquemas comparativos comunes (propiedades o características compartidas).	Decisiones como administradores, ejecutivos, etc.
Clarifican las expresiones vagas de los textos.	Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.	Requisitos (Preceptos, especificaciones, limitaciones)	Determinaciones: hallazgos conclusivos tras indagar
Piden razones y criterios cuando no se han dado.	e) Exigen precisión en las traducciones.	Perspectivas (Áreas de interés, esquemas de referencia y puntos de vista).	Soluciones a problemas reales o teóricos.
Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado	Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.	Principios (Supuestos, presupuestos y relaciones teóricas o conceptuales).	Clasificaciones o categorizaciones.
Identifican inconsistencias en las discusiones y falacias en razonamientos formales e informales.	Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.	Reglas (Leyes, baremos, cánones, directrices).	Evaluaciones de servicios, objetos, etc. Distinciones, predicaciones afirmativas.
Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.	Reconocen los cambios de significado en las intenciones de los hablantes.	Estándares, definiciones, hechos fiables, pruebas, propósitos, metas, finalidades	Conexiones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.
Se cuestionan la correcta aplicación de procedimientos de investigación.	Notan diferencias entre situaciones actuales y pasadas aparentemente semejantes.		Deliberar creaciones, discursos o acciones intencionales.

SUPUESTOS EQUIVOCADOS EN LA ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO	
(Basado en Lipman, 1998: 254-262)	¿POR QUÉ NO ES ASÍ?
1	PORQUE...
ENSEÑAR A PENSAR = ENSEÑAR A PENSAR CRÍTICAMENTE	Si un profesor monopoliza el proceso de interrogativo, hace pensar, pero no deja que el alumno piense por sí mismo y se haga y plantee sus propias preguntas, no enseña a pensar críticamente
2	
UNA ENSEÑANZA CRÍTICA PRODUCE NECESARIAMENTE PENSAMIENTO CRÍTICO	Puede que lo que un profesor enseñe sea fruto de su pensamiento crítico y de su reflexión, pero si los alumnos no tienen oportunidad de ejercer el suyo, en la práctica...
3	
ENSEÑAR SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO = A ENSEÑAR PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	Porque de nada sirven los conocimientos teóricos sobre el pensamiento crítico, si no se implica a los alumnos en la práctica de formas de razonamiento crítico
4	
ENSEÑAR PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO INCLUYE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE PENSAMIENTO	Porque esta enseñanza no debería parecerse a un entrenamiento intensivo que acaba por fatigar, sino al ejercicio en el momento oportuno de las habilidades de pensamiento
5	
ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO LÓGICO = ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	La enseñanza aislada de la lógica no garantiza su transferencia a otras áreas o materias. (Para que así fuera, debería integrarse en ellas)
6	
UNA ENSEÑANZA ORIENTADA AL APRENDIZAJE = A UNA ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	En ocasiones, pretendemos tener alumnos que razonen y reflexionen, pero les evaluamos sobre los conocimientos aprendidos en lugar de evaluar sus juicios sobre lo que conocen

4.3.4.3 Algunas ideas del pensamiento crítico

Como es sabido, el pensamiento crítico es una teoría defendida por distintos filósofos de la educación que mantienen posiciones diferentes acerca de lo que se considera como tal. Dentro de este grupo, algunos de los más destacados son: Robert Ennis, Richard Paul, John McPeck, Harvey Siegel, y Jane Roland Martin (En: Mason, 2000). Antes de indicar en qué aspectos del pensamiento crítico me inspiraré, haré una tabla comparativa, para diferenciarlos de una manera general.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (Basado en Mason,2000)			
<u>AUTORES</u>	Destacan	Ideas principales sobre las habilidades asociadas al pensamiento crítico	El proceso de pensamiento crítico
John McPeck (1981)	La comprensión, el contenido y la epistemología	Se aprenden en relación a una determinada disciplina	Es inductivo
Richard Paul (1982)	2 tipos de habilidades	La de pensar críticamente sobre los pensamientos propios La de hacerlo sobre los de los demás	Es holístico Se desarrolla de forma contextual en el diálogo con los demás
Harvey Siegel (1990)	La evaluación objetiva de las razones o motivos apropiados	Las relacionadas con la capacidad de evaluar las razones universales y objetivas	Está anclado en la epistemología
Jane Roland Martin (1992)	La fundamentación moral (búsqueda de un mundo más humano y justo)	Se trata de buscar no solo razones aceptables, sino moralmente aceptables	Está anclado en la moral
Robert Ennis (1996)	6 estrategias FRISCO	Se pueden aprender con independencia de las disciplina Se pueden transferir	Es deductivo

A la hora de seleccionar algunas de las ideas del pensamiento crítico, me he dejado llevar por el sentido práctico, igual que he hecho en los apartados anteriores, pues no deseo seguir ninguna teoría en particular, sino tener presentes algunas de sus ideas, para que “iluminen” de alguna manera mi práctica.

Comparto la idea de Mason (Mason, 2000) de que examinando lo que aportan los distintos especialistas en el pensamiento crítico, es posible establecer una lista de habilidades que lo caracterizan y que es la que aparece reflejada en la tabla anterior. También comparto la idea de que dichas habilidades, tomadas una a una, o combinadas, pueden ser condición necesaria para que se produzca el pensamiento crítico, pero no suficiente.

De todos los pensadores he elegido a Richard Paul (Paul, 2003) y Linda Elder (Elder, 2003) porque orientan el pensamiento crítico, en un sentido que es perfectamente aplicable a las clases de filosofía. De sus múltiples consejos, he seleccionado aquellos que me han parecido más significativos, para mi materia y también los más acordes con mi metodología didáctica. Son los siguientes (Paul y Elder, 2002):

- Hacer preguntas durante las exposiciones, para estimular la curiosidad
- Utilizar ayudas visuales
- Enseñar principios del pensamiento crítico, a la vez que se enseña la materia y no como algo a parte
- Fomentar el pensamiento independiente
- Fomentar el escuchar con atención
- Hablar menos, para que los estudiantes puedan pensar más
- Utilizar el método socrático para hacer preguntas
- Fomentar la colaboración
- Asignar tareas que requieran pensamiento independiente
- Organizar debates
- Pedir que los estudiantes expliquen lo que hacen y sus motivos y documenten su progreso
- Fomentar la autoevaluación

Por otra parte, su famosa rueda (véase página siguiente, transformada en tabla) en la que aparecen los principales elementos del pensamiento, combinada con su selección de estándares intelectuales universales (Paul y Elder, 2003), nos ayudan a aproximarnos al razonamiento, con unos criterios útiles de verificación de su calidad y nos proporcionan un instrumento sencillo y de fácil aplicación a la hora, por ejemplo, de formular preguntas en clase o de ayudar a los alumnos, a que se las formulen.

Por otra parte, su notable esfuerzo por identificar las distintas dimensiones del pensamiento crítico, tanto en lo afectivo como en lo cognitivo, se convierte en una fuente, casi inagotable, de recursos para los profesores.

IDEAS BÁSICAS SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO (Basado en Elder y Evans, 2003)		ESTANDARES INTELLECTUALES UNIVERSALES	
		PARA VERIFICAR LA CALIDAD	
ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO	PREGUNTAS QUE USAN	CLARIDAD	¿Podría ampliar, ilustrar sobre ese asunto? ¿Dar un ejemplo?
PROPÓSITO Meta, objetivo	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?	EXACTITUD	¿Es posible verificar, saber con certeza, probar si es cierto?
INFORMACIÓN Datos, hechos, observaciones, experiencias	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?	PRECISIÓN	¿Puede ser más específico, ofrecer más detalles, precisar más?
INFERENCIAS/ CONCLUSIONES	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habría otra forma de interpretar esta información?	RELEVANCIA	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
CONCEPTOS Definiciones, teorías, axiomas, leyes, principios, modelos	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?	PROFUNDIDAD	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?
SUPUESTOS Suposiciones previas aceptadas	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?	AMPLITUD	¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva, otro punto de vista, de otra forma?
IMPLICACIONES/ CONSECUENCIAS	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?	LÓGICA	¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice ¿se desprende de la evidencia?
PUNTOS DE VISTA Marco de referencia, perspectiva,	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habría otro punto de vista que deba considerar?	IMPORTANCIA	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
PREGUNTAS Problema, asunto	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?	JUSTICIA	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Por último, destacar que la lista de preguntas a tener en cuenta a la hora de la evaluación no por lo novedoso de su contenido, sino por el esfuerzo que supone sintetizar en tan pocas preguntas, los elementos básicos de toda evaluación y que pese a su obviedad, los profesores tenemos una cierta tendencia a olvidar (Elder y Evans, 2003: 21) y que consiste en lo siguiente:

- Tener muy claro qué estamos evaluando y el motivo por el que lo hacemos
- Formular preguntas que reflejen realmente nuestros propósitos
- Decidir que criterios prácticos y razonables vamos a seguir en función de lo anterior
- Pensar incluso en las posibles consecuencias negativas de la propia forma de evaluar
- Revisar la evaluación. “¿Es coherente, lógica, realista y práctica?”

2ª PARTE

MARCO APLICADO

5 MI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5.1 *El contexto de la investigación*

5.1.1 El contexto social: Características generales

Esta investigación se sitúa en Barcelona, en un centro docente privado religioso (subvencionado, en algunos de sus niveles) cuyo nombre no se hace constar por razones éticas, para salvaguardar al máximo el anonimato de los alumnos que han colaborado en la misma.

Se trata de un centro docente de una gran solera y prestigio dentro de la ciudad en el que estudian alumnos de todos los niveles educativos. Dentro de esta gran oferta educativa, la Secundaria no obligatoria, es decir el Bachillerato se ofrece completo, esto es, se pueden cursar todas las modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades y Ciencias sociales y tecnología. Es en el contexto de Bachillerato, en el que yo desarrollo, actualmente, mi actividad docente concretamente, en el primero de sus cursos, en el que, ya desde hace años, imparto la asignatura de Filosofía, en algunas de sus secciones.

El proyecto educativo de Bachillerato, a nivel general, pretende facilitar a los alumnos, los recursos que les permitan crecer en autonomía y libertad de manera que puedan diseñar su propio proyecto vital, descubriendo qué es lo que realmente, desean ser. Para ello se pretende despertar en los alumnos el gusto por el saber y el aprecio por la cultura, impulsándoles a que desarrollen al máximo sus potencialidades. Se trata además, de favorecer un clima de trabajo basado en el respeto hacia los demás, hacia el medio y hacia la sociedad en que viven, buscándose además el educar personas participativas y solidarias con los problemas mundiales.

A nivel tecnológico, el centro docente está muy bien equipado. Dispone de varias aulas de informática, en las que un grupo de 30-35 alumnos puede trabajar sin necesidad de compartir ordenador. Los ordenadores de las aulas son modernos y permiten conectarse tanto a Internet como a la red interna.

Las aulas de bachillerato están cableadas y también es posible realizar las conexiones, antes citadas, desde un ordenador portátil, que va acompañado de un video proyector (en el momento de iniciar esta investigación, cada dos cursos se disponía de uno o dos equipos portátiles). También existe un aula dotada de todos los medios audiovisuales existentes, al servicio de todo el bachillerato. El centro dispone además, de varias salas más, perfectamente equipadas y totalmente actualizadas, preparadas para el uso de TIC con grupos grandes.

Además, el centro docente tiene su propia página web y tiene a su disposición una plataforma educativa que agrupa varios centros docentes. Es de nueva

construcción y por tanto de última generación. Está en fase de crecimiento y ampliación y en el curso 2005-06 se estrenará una nueva versión.

5.1.1.1 Características generales de los alumnos de bachillerato

Los alumnos de bachillerato, si no han repetido ningún curso en la ESO, tienen 16 años al empezar primero y 18, al terminar segundo, si no repiten ningún curso en bachillerato.

Esta franja de edad sitúa a los alumnos de bachillerato, en la etapa de la vida, que se ha dado en llamar adolescencia, la cual suele considerarse que tiene lugar entre los 12 y los 20 años.

La palabra adolescencia proviene del vocablo “adoleceré”, que significa crecer. El nombre es adecuado ya que, durante los años que dura la adolescencia, tienen lugar una serie de cambios importantísimos, para el crecimiento de cualquier ser humano.

Existen innumerables listas de los cambios, que se producen en los adolescentes y de las características que los acompañan, a lo largo de los años y que les conducen a convertirse, en personas adultas. De ellas, destacaré algunas basándome por una parte, en mi experiencia con adolescentes y por otra, en las aportaciones de algunos autores, que han estudiado dicha etapa.

Si tuviese que resumir en pocas palabras la adolescencia, diría que es una etapa de grandes y constantes cambios, tanto fisiológicos como psicológicos que producen constantes cambios de humor y de estado de ánimo. Y si tuviese que quedarme con una característica que fuese la más interesante y útil para la enseñanza de la filosofía, me quedaría con la de que es una etapa en la que se discute todo y en la que se suele tener una especial sensibilidad para distinguir lo justo de lo que no lo es.

En medio de tantos cambios, los adolescentes deben: descubrir su propia identidad, integrando pasado y presente, individualizarse y a la vez socializarse. Todo ello, hace que empaticen y se sientan mejor, entre los que están pasando por el mismo proceso, que con los adultos, con los que suele enfrentarse, como forma de afianzarse en su nueva manera de vivir y ver la vida.

A los adolescentes les suele gustar reflexionar sobre lo que les ocurre, cerrarse en su interior, juzgarse y juzgar a los demás, según sus propios criterios. Desde ahí, construyen su autoestima. En este sentido, el cómo se ven a sí mismos es de gran importancia, ya que si van construyendo una autoestima positiva, serán más capaces de asumir responsabilidades, tolerarán mejor la frustración y afrontarán mejor, la construcción de la propia identidad.

Pero no todo son desventajas, pues en esta etapa se desarrollan nuevas preocupaciones, relacionadas con los principios éticos y filosóficos. Los adolescentes suelen mostrar gran interés por conocer las teorías explicativas, tanto de universo como del funcionamiento social, económico o político del mundo. Esto desarrolla y prueba su capacidad para pensar de forma abstracta y

científica (Papalia, 1998) al tiempo que les ayuda a empezar a construir su propia ideología, así como sus propios valores éticos y morales.

Lo anterior es posible gracias al importante desarrollo cognitivo, que se produce, durante la adolescencia. En este punto, el MEC, en su página de recursos para padres, hace un muy buen resumen de lo que sucede al respecto y del que destacaré, algunos aspectos.

Ya desde los 12 años, (Piaget, 1970) se inicia el pensamiento formal que supone la posibilidad de pensar hipotéticamente, elaborar razonamientos deductivos o también, comprobarlos. Dicha posibilidad es la base, para poder construir conocimiento científico y realizar trabajos intelectuales, que requieren abstracción.

El proceso de desarrollo de este pensamiento requiere varios años, muestra grandes variaciones de unos adolescentes a otros y sufre las interferencias de los grandes cambios emocionales, que acompañan a todo el proceso que conduce a la edad adulta. El desarrollo del pensamiento formal, es fundamental para el estudio de la filosofía y en particular *“la capacidad de razonar a partir de principios conocidos (construir por uno mismo nuevas ideas o elaborar preguntas), la capacidad de considerar distintos puntos de vista, según criterios variables (comparar o debatir acerca de ideas u opiniones) y la capacidad de pensar acerca del proceso del pensamiento”* Los alumnos de bachillerato se sitúan en la llamada adolescencia tardía (16 a 18 años), en la cual se es más capaz de ser menos egocéntrico y reflexionar sobre: *“conceptos más globales como la justicia, la historia, la política y el patriotismo”* o de desarrollar *“puntos de vista idealistas acerca de temas o cuestiones específicas”*, involucrarse en debates o reflexionar sobre *“el rol que desempeñará en la sociedad como un adulto.”*

La capacidad de abstracción permite además, que los adolescentes tengan mayor conciencia de los valores morales(a lo cual me he referido anteriormente) y sean capaces de empezar a universalizarlos (Mussen, 1985) y también de interiorizarlos.

Una aplicación de las nuevas capacidades de razonamiento se ve claramente en lo mucho que les gusta a los adolescentes discutir sobre cualquier tema y mucho más si pueden encontrar, al hacerlo, los fallos del mundo adulto en general, o del adulto que discute con ellos, en particular.

En esta etapa, se da también, el llamado egocentrismo adolescente, (Woolfolk, 1999) que consiste en la suposición, por parte del adolescente de que todos los demás comparten los pensamientos, los sentimientos y preocupaciones. Los adolescentes no niegan que otras personas puedan tener ideas distintas, sino que lo que hacen es centrarse en las suyas, considerando por lo general, que los demás comparten su interés por sus pensamientos, sentimientos, etc.

Otro aspecto importante es el desarrollo o maduración social, momento en el que, las amistades de su edad son muy importantes. En este punto, la teoría de Ericsson (1970) de las etapas del desarrollo social, sigue siendo un referente, clásico.

El proceso de maduración, lleva a los adolescentes a sentir la necesidad de relacionarse unos con otros, para ir descubriendo y confrontando día a día, su propia imagen y desarrollar paralelamente la propia autonomía y la inserción en el grupo. Esto les lleva a enfrentamientos y ruptura tanto con los adultos, en general, como con los de su medio familiar, donde las relaciones que mantienen se vuelven distantes y en ocasiones, desafiantes, mientras abandonan la intimidad con los padres, para desarrollar formas de relación más íntima, con sus iguales.

Además, en esa fase, los adolescentes suelen rechazar a menudo, las actitudes paternalistas o que impliquen sobreprotección. Pese a ello, siguen teniendo una gran necesidad de afecto y comprensión de los adultos. Lo que sucede es que no les gusta ni reconocerlo ni mostrarlo.

La constante crisis de identidad que viven los adolescentes, es una característica, que dificulta en ocasiones la buena marcha de las actividades docentes. Los adolescentes debido a su deseo de autoafirmación, manifestado en numerosas ocasiones, a través del rechazo hacia los adultos, más cercanos, se enfrentan a los profesores, en tanto que son personas, que representan la autoridad. Pero si se ejerce con ellos, una autoridad basada en el sentido de la justicia y la racionalidad, unida a la cooperación entre ellos, en un clima de respeto y valoración mutua; suelen depositar su afecto y confianza, en los profesores. Aunque ni los afectos ni la confianza suelen ser generalmente, duraderos y haya que reconducir constantemente, sus deseos de autoafirmación.

Dentro de todo este proceso que conduce a la maduración de todo ser humano, ocupa un lugar importante, la formación de una moral autónoma, en la cual los criterios de actuación, surgen de principios éticos que se asumen de una manera personal.

Si consultamos algunos autores, con respecto al tema del desarrollo moral (Piaget, 1971 y Kohlberg, 1981) vemos que el proceso que conduce a la adquisición de la propia moral, parte de una época en la que la moral está regida por unas reglas, normas o leyes impuestas por una autoridad, externa al sujeto (padres, profesores, etc.). Para posteriormente, a partir de la adolescencia, irse convirtiendo en una moral autónoma. Esta última, se caracteriza por el control interno de los comportamientos que conducirá poco a poco, a la orientación hacia principios éticos universales.

Lo anterior influye positivamente, por ejemplo cuando se introducen en el curso de filosofía, lecturas sobre temas relacionados con la ética.

5.1.1.2 Características generales del grupo en que se realiza la investigación

Durante el curso 2004-2005 las secciones que me fueron asignadas para impartir la asignatura de filosofía fueron: una en la que se mezclaban alumnos del Bachillerato Tecnológico (la mayoría) y alumnos de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y otra, en la que se agrupaban alumnos de la modalidad de bachillerato Artístico y alumnos de la modalidad de Bachillerato Humanístico.

La elección, entre estos dos grupos que se me asignaron, la realicé tal y como digo en mi diario del 17 de Septiembre:

“A la hora de decidir qué grupo de los dos iba a ser el grupo con el que desarrollar la investigación, he dejado la decisión al azar y he utilizado un criterio de selección, bien sencillo: elegir el grupo con el que primero tuviese clase y con el que primero consiguiese aula de informática.”

Tradicionalmente, suele atribuirse a los alumnos de Humanidades una buena predisposición a asignaturas como la filosofía y un cierto gusto por la lectura. Por otra parte, a los alumnos de Artes se les suele atribuir una mayor dispersión frente al estudio de materias abstractas y una mayor preferencia por todo aquello, que se exprese de una forma visual.

Todos los alumnos disponen de ordenador en sus casas y suelen usarlo para hacer algunos trabajos para el centro docente. Algunos lo utilizan como correo, otros para chatear o para jugar. Prácticamente todos tienen algún tipo de conexión Internet y en caso de no disponer de ella pueden conectarse gratuitamente desde los ordenadores de la biblioteca del centro docente.

TABLA DE CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN			
CURSO 2004-2005			
MODALIDAD DE ARTES		MODALIDAD DE HUMANIDADES	
Chicas	12	8	Chicas
Chicos	3	8	Chicos
Total	15	16	Total
TOTAL DE ALUMNOS AL INICIAR EL CURSO			31
MODALIDAD DE ARTES	HAN REPETIDO UN CURSO		MODALIDAD DE HUMANIDADES
Chicas	2	2	Chicas
Chicos	0	1	Chicos
	Han repetido 2 cursos		
Chicas	0	0	Chicas
Chicos	1	0	Chicos
Ninguno de los que han repetido, ha repetido 1º de bachillerato			
EDAD DE LOS ALUMNOS AL INICIO DEL CURSO			
TIENEN 16	TIENEN 17	TIENE 18	TOTAL DE ALUMNOS
25	5	1	31
TOTAL DE ALUMNOS AL FINALIZAR EL CURSO			31

5.1.2 El contexto normativo: diseño curricular de base

Dado que la filosofía se encuentra enmarcada en el Bachillerato creo que es importante tener presentes las capacidades que en dicha etapa, deben desarrollar los alumnos. De todos modos, he seleccionado aquellas que pueden tener una relación más directa con el aprendizaje de la filosofía.

5.1.2.1 Las capacidades a desarrollar durante el Bachillerato

Las capacidades a desarrollar, durante el Bachillerato, según la ley son:

- a) *“Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.*
- b) *Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*
- c) *Conocer, desde una perspectiva universal y plural, las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.*
- d) *Trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, a fin de plantear y de resolver adecuadamente los problemas propios de los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*
- e) *Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos en cada disciplina.*
- f) *Profundizar en el conocimiento y en el uso habitual de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el aprendizaje.*
- g) *Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador.*
- h) *Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.*

5.1.2.2 Funciones asignadas a la filosofía

A continuación, aparecen las funciones que la ley considera, que debe desempeñar la filosofía, al ser una asignatura enmarcada en el Bachillerato:

- Propiciar una actitud reflexiva y crítica, acostumbrando a los alumnos a no aceptar ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis riguroso.
- Potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de persuasión y diálogo.
- Aprender a pensar de modo autónomo, adoptando ante los problemas una actitud personal.
- Integrar, en una visión de conjunto, la diversidad de conocimientos, creencias y valores.
- Valorar la capacidad normativa de la filosofía como instrumento de transformación y cambio.

Para conseguir lo anterior, se debe además:

- *“Dotar a los alumnos de una estructura conceptual suficiente de carácter filosófico”*

- Para facilitar la actitud crítica y reflexiva, *“se les debe dotar de criterios, habituándoles a exigir de las teorías o de los hechos - de modo especial los hechos sociales- un grado suficiente de evidencia o necesidad*
- *Si han de aprender a usar la razón, deberán conocer, al menos de modo práctico, las principales reglas de la lógica*
- Enseñar a pensar de modo autónomo, exigiendo fundamentación en lo que los alumnos *“digan o escriban”*
- *Y, si la filosofía debe servirles para alcanzar una concepción integrada de su mundo, debe proporcionarles una visión global del papel que desempeñan los distintos saberes y creencias, así como organización sistemática del propio quehacer filosófico.”*

En la consecución de las premisas anteriores, la ley concede una gran libertad de movimiento al profesorado, permitiendo un diseño abierto y la adopción de diversas perspectivas, para tratar una serie de problemas básicos, en el estudio de la filosofía, siempre que se cumpla lo programado y se siga una línea coherente.

5.1.2.3 La filosofía de primero de bachillerato

Objetivos

- 1) *“Adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén siempre debidamente fundamentadas.*
- 2) *Argumentar de modo racional y coherente los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita.*
- 3) *Utilizar el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista.*
- 4) *Comprender los principales problemas filosóficos que se han tratado a lo largo de la Historia.*
- 5) *Emplear con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.*
- 6) *Analizar textos filosóficos en su coherencia interna, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.*
- 7) *Conocer y valorar la importancia de la acción humana, libre y responsable, desde un punto de vista ético, técnico y artístico.*
- 8) *Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales.*

- 9) *Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una efectiva igualdad de oportunidades.*
- 10) *Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.”*

Contenidos

1. **El saber filosófico:** *Se trata de proporcionar a los alumnos, a modo organizador, una visión de conjunto de lo que ha representado y representa el saber filosófico. Se debe presentar la especificidad de la perspectiva filosófica como actividad teórica diferente de las mitologías, de las religiones, de las ciencias y de la literatura. De igual modo, es preciso aclarar en qué sentido, desde sus orígenes, está estrechamente vinculada a su historia, totalmente necesaria para su comprensión.*

Unidad 1. Especificidad del saber filosófico. Sentido y necesidad de la filosofía. La filosofía y su historia.

2. **El conocimiento:** *Si la filosofía es un peculiar modo de saber, parece consecuente comenzar analizando la problemática que suscita el conocimiento humano, tanto desde el punto de vista psicológico como desde una consideración lógica gnoseológica.*

En este campo temático se deben presentar al alumnado los problemas filosóficos que se han ido generando históricamente en torno al conocimiento, como son el de la verdad, los posibles criterios de verdad y el alcance del conocimiento, tanto científico como filosófico. Asimismo, se debe hacer comprender a los alumnos la necesidad del rigor lógico, la coherencia del discurso y las reglas básicas de la argumentación.

Unidad 2. El conocimiento científico: orígenes, método y límites.

Unidad 3. Lógica formal e informal: falacias, paradojas y falsos argumentos.

Unidad 4. El problema de la verdad y de los criterios de verdad. Lenguaje y conocimiento filosófico.

3. **La realidad:** *Este tercer campo temático debe dedicarse a los problemas filosóficos que plantea la realidad, es decir, todo el conjunto de objetividades no realizadas por el ser humano, y que constituyen el mundo físico o la naturaleza.*

Acceder a esta realidad ha sido una aspiración constante de la filosofía, desde sus comienzos. Los problemas que plantea este entorno físico son, fundamentalmente, los cosmológicos y los metafísicos.

Las explicaciones científicas del mundo físico, así como los modelos teóricos, sobre el universo, pueden ser un punto de partida, incluso muy útil para que los

alumnos potencien su sentido crítico ante teorías divergentes sobre el espacio, el tiempo, la constitución del cosmos, etc.

Las cuestiones clásicas de la metafísica, desde el mundo clásico hasta nuestra época, permitirán al alumnado aproximarse a problemas que, independientemente de la actitud que se adopte ante ellos, constituyen un repertorio ineludible de temas tratados en el pensamiento occidental.

Unidad 5. El mundo físico y la ciencia. Las cosmovisiones científicas.

Unidad 6. Metafísicas espiritualistas y materialistas.

Unidad 7. Los grandes problemas de la metafísica occidental.

4. El ser humano: *Este núcleo temático, de acuerdo con el desarrollo lógico del currículo, sitúa al ser humano como una realidad intermedia entre lo natural y lo cultural. De ahí que pueda realizarse una consideración científica del hombre - biológica, psicológica y antropológica -, para culminar con una antropología filosófica, en la que se planteen temas como la relación entre mente y cuerpo, la persona humana, libertad y determinismos, etc.*

Unidad 8. Filogénesis, antropogénesis y sociogénesis.

Unidad 9. Naturaleza y cultura. Relativismo y universalismo.

Unidad 10. La reflexión filosófica sobre el ser humano.

5. La acción humana: *En este núcleo temático se deben abordar todos los aspectos de la acción humana que estén vinculados con los valores y las normas que rigen a los individuos y a las sociedades humanas. Se debe tener en cuenta que algunos temas de ética han sido ya estudiados en el curso anterior. Por eso, en este apartado hay que analizar la fundamentación de las diversas teorías éticas.*

Será preciso abordar, también, los aspectos esenciales del trabajo humano relacionados con la transformación de la naturaleza y de la sociedad mediante la tecnología, así como los problemas estéticos de la creación artística.

Interesa subrayar la relación entre la razón teórica y la práctica, así como la capacidad normativa e innovadora que dimanar de esta relación.

Unidad 11. La acción transformadora: trabajo y tecnología.

Unidad 12. La creación artística y la reflexión sobre la obra de arte.

Unidad 13. Fundamentación de la ética. Autonomía y heteronomía moral.

La sociedad

En este último núcleo temático deberán tratarse aquellos aspectos de la sociedad que no han sido estudiados en los contenidos sobre ética de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria ni en los núcleos temáticos anteriores. En concreto, todo lo referido a la organización social, económica, política y jurídica, así como las teorías sobre el origen de la sociedad y el estado, el poder y su legitimación.

También tienen relevancia las cuestiones relacionadas con el Derecho y la Justicia, decisivas en una sociedad democrática, y asimismo las que se refieren a la capacidad humana para transformar el mundo.

Unidad 14. Interacción, cultura y estructura social. Unidad 15. Derecho y justicia. Orden económico y cambio social.

Unidad 16. Principales teorías sobre el origen de la sociedad y del Estado.

Criterios de evaluación

1. Reconocer problemas filosóficos y relacionarlos con los principales sistemas filosóficos que los han desarrollado.

2. Comentar textos filosóficos significativos, tanto desde un punto de vista comprensivo como crítico, identificando su contenido temático.

3. Realizar de forma individual y en grupo trabajos monográficos acerca de algún problema filosófico, utilizando información procedente de diversas fuentes.

4. Argumentar de forma oral y escrita, razonando los propios puntos de vista, sobre cuestiones de interés personal entre las que se abordan en los distintos núcleos temáticos.

5. Reconocer las características del conocimiento humano y justificar la necesidad de que, tanto las teorías como los hechos, tengan una fundamentación suficiente.

6. Reconocer los problemas que plantea la realidad y adoptar una actitud razonada y crítica ante las cuestiones de que se ocupan las cosmovisiones y la Metafísica.

7. Conocer y valorar las distintas interpretaciones, científicas y filosóficas, sobre la especificidad del ser humano.

8. Conocer y analizar la naturaleza de las acciones humanas, en tanto que libres, responsables, normativas y transformadoras.

9. Reconocer y explicar las características de la vida en sociedad, la organización social y las distintas formas de gobierno.

10. Conocer y justificarla necesidad de que la razón humana se utilice para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria.

5.1.2.4 La enseñanza de la filosofía según la legislación de ámbito catalán

Según la legislación actualmente vigente en Cataluña, la Filosofía es una materia común en la secundaria portobligatoria y por tanto deben cursarla todos los alumnos de bachillerato tanto en primero como en segundo.

Al ser común, se considera una materia que debe intervenir en la formación global de los alumnos, proporcionándoles no sólo conocimientos, sino en una mayor autonomía y responsabilidad. Además, la filosofía debe facilitar la adquisición de una visión globalizadora de los distintos saberes, mediante la creación de un espacio de reflexión que ayude a los estudiantes a comprender racionalmente el mundo y a saber analizarlo y valorarlo críticamente. Para lograrlo se propone dotar a los alumnos de:

- *“Un bagatge de conceptes que li permeti organitzar els coneixements que va adquirint al llarg dels estudis i de la pròpia experiència.*
- *Les raons que donen suport als sabers, les creences, els fins, els valors i les accions humanes.*
- *Els grans models d’anàlisi filosòfica del coneixement, la realitat, l’ésser humà, l’acció i la societat, elaborats al llarg de la història.*
- *Els recursos per a la pràctica de la reflexió, l’argumentació crítica, la creença i la valoració racional i l’acció responsable.* “

La adquisición de lo anterior se articula a lo largo de dos cursos. En el primero se presentan *“els grans temes i problemes a què s’ha enfrontat la reflexió filosòfica de tots els temps: el coneixement, la realitat, l’ésser humà, l’acció i la societat.”* Y en el segundo: *“un recorregut històric per les solucions que, al respecte, han elaborat els corrents filosòfics, pensadors i pensadores, més significatius de la història de la filosofia”*

En ambos casos se da gran importancia: al ejercicio de la reflexión crítica, al aprender a interpretar problemas teóricos, al ejercitarse en el diálogo y expresar racionalmente y de forma respetuosa, las opiniones personales. Para conseguirlo, se admite una organización de los contenidos que sin dejar de ser rigurosa, sea flexible.

Se fijan los siguientes objetivos generales que son los que el alumno deberá haber alcanzado al final del ciclo:

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

1. *Adoptar una actitud reflexiva, crítica i raonada davant qüestions filosòfiques.*
2. *Dominar les habilitats lingüístiques, especialment la lectura comprensiva i l’expressió raonada, en temes propis de la matèria.*
3. *Argumentar de manera coherent els propis punts de vista en relació amb temes filosòfics, i contrastar-los amb altres posicions i argumentacions.*

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

A partir de aquí, me centraré tan sólo en el primer curso, que es en el que pienso centrar mi investigación

1r DE BATXILLERAT

CONTINGUTS

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Els grans temes de la filosofia.

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

Procediments

1. Definició de conceptes bàsics i caracterització de teories filosòfiques sobre el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat.

2. Reconeixement de temes i problemes filosòfics i establiment de relacions amb els principals corrents filosòfics en què han estat plantejats.

3. Lectura i comentari de textos filosòfics significatius. Identificació de tema i tesi, estructura expositiva i conclusions.

4. *Establiment de relacions entre el contingut d'un text i les idees de l'autor o l'autora, del corrent al què pertany, així com amb les circumstàncies de l'època i influències.*

5. *Preparació i realització d'exposicions orals i debats sobre temes de la matèria, usant, si cal, mitjans tecnològics de presentació.*

6. *Realització de treballs escrits, individualment i en equip, sobre algun tema o problema filosòfic, utilitzant processador de textos i eines informàtiques de suport.*

7. *Argumentació dels propis punts de vista en relació amb qüestions filosòfiques.*

8. *Elaboració de fitxes, diagrames, esquemes i resums que permetin sintetitzar informació i establir relacions entre els autors i autores de la història de la filosofia i altres esdeveniments de l'època.*

Valors, normes i actituds

1. *Interès i atenció per a l'adquisició de nous coneixements.*

2. *Esperit crític i racionalitat en relació amb les creences, les valoracions i les accions. Respecte crític per les idees d'altri i imparcialitat a l'hora de jutjar les opinions i les accions pròpies i alienes.*

3. *Coherència i rigor en l'anàlisi de fets, idees i accions, en l'expressió d'opinions i en la presa de decisions pràctiques.*

4. *Autoformació del caràcter i responsabilitat, solidaritat i consciència planetària.*
(DOGC núm. 3674 - 10/07/2002. DECRET 182/2002, de 25 de juny)

5.2 Diagnóstico general del contexto de la situación a investigar

5.2.1 Reflexiones preliminares

Desde hace varios cursos, vengo observando en las clases de filosofía de primero de bachillerato, una creciente falta de implicación en el aprendizaje. Esta suele concretarse en una disminución del interés, acompañado de falta de atención, así como de una baja participación e implicación general en la asignatura, que dificultan constantemente la comunicación profesora-alumno e incluso entre alumnos y que interfieren continuamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen lugar en el aula.

Lo anterior, se concreta especialmente, en los siguientes momentos y acciones: cuando hay que dar instrucciones de tipo general, para realizar una tarea, tanto si su realización va a ser individual o en grupo, a corto plazo o a largo plazo, al dar fechas de entrega de trabajos, controles o exámenes, al efectuar en clase, correcciones de los controles o exámenes realizados, etc.

Por otra parte, tengo la sensación de que resulta cada día más difícil, el dar explicaciones sobre cualquier tema, tanto si son breves, como si son largas (llamo breves a las que duran 5-10 minutos y largas las de veinte minutos, máximo 30). Tanto si se hacen de manera tradicional (magistral), como si se recurre a presentaciones tipo Power Point (en este segundo caso, he observado una mayor atención, que pronto disminuye, pasado el factor novedad o sorpresa).

Todo lo anterior, suele ir acompañado de una disminución generalizada de la toma de notas o apuntes, lo cual podría carecer de importancia, si luego recordasen qué se ha hecho o de qué se ha hablado o por lo menos, dónde está una explicación similar, en el libro de texto, para poder leerla más tarde. Todo lo anterior, ocasiona olvidos constantes del material necesario para trabajar en clase o de los trabajos que hay que presentar o las lecturas que hay que realizar.

La falta de implicación en el aprendizaje de la filosofía suele concretarse además, especialmente, en la falta de participación, incluidos los debates, incluso cuando los temas interesan a los alumnos.

Por último, destacar que la falta de trabajo personal y/o de grupo, por parte de los alumnos, para mejorar la asimilación y la adquisición de los conocimientos básicos de la asignatura, es cada vez más frecuente.

Tras estos breves comentarios, paso a concretar de forma detallada los elementos que me parece que pueden estar influyendo en los comportamientos que he citado

5.2.2 Elementos que parecen estar dificultando la buena marcha de la asignatura de filosofía

5.2.2.1 Elementos relacionados con el contexto general

Creo que el entorno de enseñanza-aprendizaje que proporciona el aula en que normalmente suelo impartir las clases, no resulta especialmente atractivo para captar la atención ni tampoco es muy propicio a generar motivación. La situación es la siguiente: 30/35 alumnos sentados en la misma dirección, encerrados con papel, bolígrafo, algún libro y algunas fotocopias, una pizarra, algunos días y en algunas clases (muy pocas veces) con un ordenador, que generalmente, sólo maneja el profesor o la profesora, que ven algún vídeo, algunas transparencias, algunas presentaciones... Unos alumnos, que mayoritariamente, en casa, tienen un ordenador con todo tipo de juegos y programas), DVD, conexión a Internet (dominan el recorta y pega, (sobretudo, si hay que entregar un trabajo), que chatean, que se mandan e-mails, se bajan música y películas de la red, que utilizan continuamente, el móvil (que además, hace fotos y graba conversaciones), que dedican más horas a ver todo tipo de televisión, que las que dedican a estudiar... Unos alumnos, que el curso 2003-2004, me decían de vez en cuando, como quien no quiere la cosa: “¿Cuándo vendremos al colegio con sólo un portátil y dejaremos de ir cargados, con tantos libros y material escolar?”

Está claro que el contexto, en que viven nuestros alumnos y también nosotros, ha cambiado. El problema es que los cambios en la sociedad han ido mucho más rápidos que los cambios en la escuela. Esto hace que yo, como la mayoría de los profesores, trabajemos en un entorno que fue diseñado para una enseñanza, centrada en el profesor más que en el alumno. Una enseñanza, en un mundo, en que los alumnos no tenían a su alcance ni tantos medios, ni estaban sumergidos en un contexto, tan lleno de imágenes sorprendentes y cambiantes que compitiesen por su atención, en cuestión de segundos.

En este contexto, que lentamente se va adaptando a los nuevos tiempos, resulta siempre difícil de abordar, una materia nueva (para los alumnos), de por sí abstracta, que exige mucha atención, silencio, concentración, lectura crítica y por si todo eso fuera poco, un gran rigor en el razonamiento y en la argumentación.

5.2.2.2 Elementos relacionados con las características de los alumnos

Los alumnos de primero de Bachillerato tienen en su mayoría entre 16 y 18 años (si han repetido algún curso).

Desde un punto de vista teórico, son unos alumnos, que si seguimos las etapas del desarrollo de la inteligencia de Piaget (1983), por ejemplo, deberían poder realizar, con normalidad, todo tipo de operaciones formales (esa etapa se sitúa, entre los 12 - 13 años). Por lo tanto, son alumnos capaces intelectualmente de seguir sin problemas una asignatura como la filosofía. Dicha materia requiere un buen desarrollo de la inteligencia lógico-formal especialmente en lo referente a: la capacidad para el pensamiento abstracto, el razonamiento deductivo, la elaboración y construcción de hipótesis y la consiguiente la posibilidad de construir teorías acerca de la realidad; suele facilitar las cosas.

Pero en la práctica, no podemos olvidar que los alumnos de bachillerato están empezando a entrar, en lo que algunos denominan tercera fase y última de la adolescencia, pero aún conservan muchas de las características de las etapas anteriores. Son alumnos que se están descubriendo así mismos. Viven las cosas con una gran intensidad. Están en continuo conflicto consigo mismos, los demás y el mundo en general. Además, dan un gran valor a todo lo afectivo pero no desean mostrarlo, pues aún no están muy seguros de sí mismos y temen las opiniones de los adultos y las del grupo. Esto último dificulta en ocasiones el intercambio de ideas en clase que, por otra parte, tan necesario es en filosofía.

Los alumnos de primero suelen estar en constante oposición al mundo adulto para así autoafirmarse. Si hoy parecen muy responsables, mañana o al cabo de unas horas, parece todo lo contrario. A esto se une su escasa resistencia a la frustración y su modo de vida ávido de sensaciones nuevas...Al mismo tiempo, empiezan a comprenderse y a encontrarse a sí mismos, luchan por conseguir un mayor autodomínio y tienen un gran sentido de la justicia y valoran a las personas consecuentes con sus principios.

Todo este cóctel de características hace que en la clase de filosofía: unos días estén atentísimos, otros no escuchan en absoluto, se entusiasman con un tema y lo abandonan a la primera dificultad. Hoy adoran a los racionalistas y mañana a los empiristas y a los pocos días, no encuentran nada interesante en ninguno de ellos.

5.2.2.3 Elementos atribuibles a la asignatura de filosofía de 1º de Bachillerato

En ocasiones me he preguntado: ¿Podría ser la asignatura en sí, causa de desinterés y de desmotivación? En principio, me inclino por afirmar que no, pero es posible que algunas de sus características tengan algo que ver.

La filosofía en primero de bachillerato, es una asignatura nueva para los alumnos. Este hecho podría parecer ventajoso e incluso motivador y en parte, lo es. Los temas suelen resultarles atractivos a los alumnos cuando ojean el libro por primera vez, no todos, pero sí en su mayoría. Puedo afirmar que es así porque cada curso, durante muchos años he hecho una encuesta inicial y la mayoría de alumnos coinciden en considerar interesantes, casi la totalidad de los temas. Que conste, que no creo que dijese que eran interesantes para quedar bien, sino porque les decía que esos temas serían tratados más a fondo o bien, que cuando tuviesen que elegir una lectura sería sobre los temas preferidos. Ambas razones hacían que tuviesen un gran interés, en dejar muy claro, cuáles eran los temas, que en principio, no les gustaban.

Pero no todo es tan positivo. La asignatura de filosofía está precedida por su fama de abstracta y difícil. Y por qué no decirlo, porque los alumnos han oído decir a muchos adultos cosas contradictorias, sobre ella. Unos les comentan que es utilísima para la vida y otros les dicen que aunque la estudiaron, no les gustó ni les sirvió para nada. Lo mismo les sucede si recurren a los alumnos del curso anterior: unos dicen maravillas y otros, todo lo contrario. A eso, se une la fama de

exigentes que solemos tener, con sus más y sus menos habituales, quienes enseñamos filosofía en todos los centro docentes.

Es posible, que lo que pueda llegar a desmotivar, a veces, a algunos alumnos, es la dificultad de afrontar unos temas, en apariencia fáciles, por conocidos (como puedan ser la ética o la política) pero que se describen con un vocabulario nuevo para ellos y con un rigor, al que no están acostumbrados. En este punto, los alumnos, que tienen más tendencia a “desconectar” o a pasar de la asignatura, suelen ser: los que son poco constantes en trabajarla, los que quieren entenderlo todo a la primera, encontrar soluciones rápidas y expeditivas o los que se desaniman, al ver que algunos temas importantes siguen pendientes de solución definitiva. A otros alumnos, en cambio, les motiva precisamente la falta de respuestas definitivas y dan rienda suelta a su imaginación...

5.2.2.4 Elementos atribuibles a la metodología didáctica

Creo que la manera de dar las clases, que tenemos los profesores de filosofía puede ser causa, en ocasiones, de la poca atención o de la falta de motivación o de interés por parte de los alumnos.

Es posible que la preocupación por los contenidos y por su transmisión rigurosa, nos haga pecar de ser excesivamente explicativos, con el consiguiente abuso de las explicaciones magistrales, con unos alumnos acostumbrados a recibir informaciones muy visuales y fragmentadas.

Recientemente, algunos profesores de filosofía hemos incorporado el uso de presentaciones multimedia con ordenador, pero estas, ya sea por falta de tiempo, de medios o de formación, están aún lejos de ser realmente multimedia. Además, dichas presentaciones suelen ser, en ocasiones, excesivamente largas y poco interactivas, en el sentido de no llevar incorporadas actividades en las que los alumnos puedan participar y que corten la presentación y permitan interactuar con los alumnos, ya sea para ver si están entendiendo lo que se les transmite o bien, si una vez entendido, son capaces de aplicarlo.

Por otra parte, el uso de nuevas tecnologías requiere de los profesores, bastantes horas de formación, de trabajo individual y también de trabajo en equipo. Este trabajo de equipo no siempre es posible, ya sea porque los profesores no están entrenados en su realización o porque queriendo realizarlo, no exista la posibilidad de la coincidencia horaria. Y además, la conexión que permite el uso de Internet, tiene que hacerse muchas veces, fuera del horario escolar, con la consiguiente sobrecarga de las personas que inician dicho camino. Lo cual hace que, en muchos momentos, algunos profesores abandonen su uso o lo pospongan.

También creo, que como herederos de una enseñanza, tradicionalmente centrada en el profesor, tendemos a olvidar, que es el alumno, el protagonista de su aprendizaje. Sucede entonces, que con el afán de facilitarle las cosas, obviamos procesos y pretendemos que los alumnos vayan, en ocasiones, a una velocidad de aprendizaje, que no es la que les correspondería.

Otro punto importante a tener en cuenta, es la planificación incompleta o poco revisada de lo que los profesores vamos haciendo curso tras curso. Es cierto que presentamos anualmente una programación general de la asignatura, pero la programación de aula, con la que podríamos ir controlando la eficacia de nuestra acción didáctica, deja en ocasiones, bastante que desear, en el sentido de no estar escrita o de estarlo, sólo en parte o también con pocas indicaciones, de manera que, de un curso a otro, se nos pueden pasar por alto cosas tales como el estar haciendo ejercicios inadecuados o pocos ejercicios o exámenes que no se ajustan a lo enseñado, etc.

Otro fallo habitual suele ser o bien, utilizar siempre los mismos materiales de apoyo, sin revisarlos anualmente o bien, estar siempre cambiándolos, con el fin de estar siempre actualizados, sin llevar un control de porqué se mantienen o porqué se cambian.

En otras ocasiones, lo que falla es la falta de formación didáctica, ya sea en lo referente a conocimientos de las distintas metodologías existentes, como en el saber cuándo y cómo aplicarlas.

5.3 Propuesta inicial de acción estratégica

La situación expuesta anteriormente, es la que ha provocado mi reflexión sobre cómo algunos cambios, en la planificación de la didáctica de la asignatura de filosofía, podrían influir positivamente, en que se produzca una mayor implicación de los alumnos, en el aprendizaje de la filosofía. Lo cual me lleva a la búsqueda de un conjunto de acciones, que me permitan resolver el problema. Dichas acciones deberán ir encaminadas, tanto a mejorar la comunicación de contenidos como a posibilitar una mayor interacción profesora-alumnos, tanto en la clase como fuera de ella. Deberán además, promover la búsqueda de información, la lectura de textos y/o de libros de filosofía, acciones todas ellas encaminadas a que los alumnos vayan responsabilizándose de su aprendizaje o cuanto menos que vayan siendo conscientes de que ese es el camino adecuado.

La introducción de una serie de cambios, en el enfoque didáctico general de la asignatura de filosofía, que se concretarán en un cambio de escenario de una parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en el uso de algunas TIC, espero que genere una mayor implicación de los alumnos, en el aprendizaje de la filosofía.

Las ideas expuestas anteriormente se concretarán, en el momento de la acción, en lo siguiente:

-La introducción de una nueva planificación de aula, que permita el uso, como recurso didáctico, en la asignatura de filosofía, de una plataforma virtual, combinada en determinados momentos, con una página web, por parte de la profesora y sus alumnos, con vistas a:

- Comunicar mejor la información propia de la materia de filosofía.

- Facilitar y promover la búsqueda y la adquisición planificada de información conceptual significativa, más allá de la vinculada tradicionalmente al libro de texto o a las explicaciones de la profesora.
- Promover la interpretación crítica de la información.
- Promover una mayor implicación en la marcha de la asignatura

Para finalmente, traducirse en una mejora en la responsabilización del propio aprendizaje en clase de filosofía y como consecuencia en una mejora de sus de sus conocimiento y de sus calificaciones escolares.

En líneas generales se tratará de:

1. Averiguar qué cambios genera, a nivel general, el uso de una plataforma virtual combinada una página web y con el uso de presentaciones, como técnicas didácticas, en las clases de filosofía.
2. Descubrir, si estos cambios generan una comunicación fluida de contenidos entre la profesora y los alumnos y/o si generan una mayor participación que se concretará, en la búsqueda de información y en la interpretación crítica de la misma y en la participación en determinadas actividades a lo largo del curso.
3. Encaminar todas las acciones hacia la consecución de una mayor implicación de los alumnos en su propio aprendizaje, que se concrete en que se sientan más responsables del mismo.
4. Determinar las formas de observación, técnicas de recogida de datos y de evaluación de los mismos, que se llevarán a cabo a lo largo del curso y por quien.

5.3.1 Elementos que se espera que puedan facilitar una mejora en la enseñanza/aprendizaje de la asignatura de filosofía

5.3.1.1 Elementos contextuales en lo relativo a TIC

El disponer de una nueva plataforma interactiva en el centro docente, que se ha rodado durante un tiempo y que permite a toda la comunidad educativa, nuevas posibilidades de trabajo e interacción, tanto generales como en el campo particular de cada asignatura, aparece como un instrumento de mejora muy prometedor.

Por otra parte, la posibilidad de que un profesor pueda alojar la página web de su asignatura, en el servidor del centro docente e interrelacionarla con la plataforma puede ser también una importante vía de comunicación interactiva entre alumnos y profesores.

El disponer de un ordenador portátil y de un proyector (previa reserva) para poder realizar presentaciones parece apuntar a la posibilidad de una mejor presentación de los contenidos de aprendizaje de cada unidad temática.

La disponibilidad, en determinados momentos, de un aula (previa reserva) que se me ha concedido este curso y en la que cada alumno dispondrá de un ordenador, aparece también como un instrumento que puede cambiar la manera de trabajar la filosofía en determinados momentos. En particular a la hora de hacer ejercicios.

5.3.1.2 Elementos relacionados con los alumnos

Es de esperar que los alumnos participen más directamente y se impliquen en su aprendizaje de la asignatura de filosofía, dado que las TIC que se utilizarán, les permitirán en todo momento, una mejor comunicación con la profesora y el tener una visión global más clara y siempre actualizada de los derroteros, por los que irá transcurriendo la asignatura.

5.3.1.3 Elementos relativos a la didáctica de la asignatura de filosofía

En este ámbito, se espera que la revisión completa de la programación de la asignatura, que se concretará, fundamentalmente, en un mejor reparto de los contenidos por evaluaciones y en una programación detallada de las actividades a realizar, dentro y fuera del aula, facilitarán la implicación de los alumnos en su aprendizaje conceptual de la filosofía.

Así mismo, se espera que la realización una la programación que podrá ser modificada lo largo del curso, en función de las necesidades y de las aportaciones de los alumnos, facilite la búsqueda de un equilibrio entre ejercicios, explicaciones, debates y uso de TIC y en última instancia facilite tanto el aprender como el enseñar

5.4 Mi plan de acción para el curso 2004-2005

5.4.1 Reflexiones preliminares

Para realizar este plan me he basado en los consejos dados por Kemmis y Taggart (1988) a lo largo de su libro "*The action research planner*". Siguiendo sus indicaciones, pretendo construir un plan posible, flexible y abierto. También he seguido algunos de los consejos de Mc Niff y Whitehead (1988) sobre los principios que deben tenerse en cuenta al hacer un proyecto de investigación-acción

Espero que la planificación inicial me facilite el actuar de una forma fluida que me permita ir observando y reflexionando sobre lo que vaya ocurriendo en el transcurso de este curso, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que llevaré a cabo con mis alumnos de filosofía de primero de bachillerato.

También espero saber captar qué acciones deberán ser modificadas y cuáles deberán mantenerse siguiendo el plan previsto.

Durante varios años, he “acumulado” conocimientos teóricos basados en numerosas lecturas sobre motivación, aprendizaje significativo, uso de las TIC, etc. Ahora, me gustaría que todas esas teorías, que espero hayan permanecido en “mi trastienda mental”, me sirvan a la hora de reflexionar sobre mi práctica y pueda convertir mi aula en un espacio de investigación y de desarrollo profesional, en el que mis alumnos se sientan protagonistas de su aprendizaje de la filosofía y yo mejore mi práctica educativa.

También quiero destacar que he querido actuar en una situación, que apenas se distinga de la que habría tenido, si no fuese a realizar una investigación. Me refiero a que trabajaré en el aula, que me toque y con uno de los grupos que se me asigne. Mis horarios serán los que el jefe de estudios determine para mí. Mi jornada laboral será la de cualquier profesor de jornada completa. Los medios de los que dispondré serán los mismos de los que pueden disponer los otros profesores del centro docente en el que trabajo (me refiero a uso de la plataforma virtual, posibilidad de ir a trabajar a un aula con ordenadores, disponibilidad de un ordenador portátil y de un proyector para hacer presentaciones con Power Point en clase).

Lo anterior, lo destaco porque habrá cosas a lo largo del curso, que es posible, que aún queriendo, no las pueda realizar, por falta de tiempo material. Pero ese es un imponderable que todo profesor tiene y que me parece importante reflejar, si deseo que mi investigación pueda servir de guía, en el futuro, a otros profesores. Estos, por regla general, disponen siempre de poco tiempo y en ocasiones, suelen criticar los logros de aquellos investigadores, que hacen propuestas, tras investigar en condiciones inasequibles para un profesor “de a pie”, en cuanto a disponibilidad, tanto temporal como de medios.

5.4.2 Los instrumentos de obtención de información: justificación de su elección

El proceso seguido para la selección de instrumentos en esta investigación, ha tenido que ver, por una parte, con las recomendaciones hechas por expertos en investigación en ciencias sociales (Latorre et Alt.: 1995,1996) y por otra, con el conocimiento realista de las posibilidades de planificación y de uso de instrumentos de observación, que están al alcance de una profesora, que compatibiliza investigación y trabajo. Siendo esto último, un condicionante muy importante. Por ello, se ha querido aprovechar los instrumentos que normalmente se utilizan a lo largo de un curso para seguir el aprendizaje de los alumnos como son: la programación general y de aula, los trabajos o los controles y exámenes, manteniéndolos tal y como cualquier profesor de filosofía suele utilizarlos y planificarlos.

Para contrarrestar la posible falta de información significativa, que pudiera derivarse, si se utilizasen sólo los instrumentos citados, se utilizará la realización de los diarios de clase tanto por parte de la profesora como por parte de sus alumnos, a lo largo del curso, con la pretensión de que este sea el instrumento troncal, en toda la investigación.

Todo lo anterior, se complementará con una serie de pequeños cuestionarios, que se pretende, ayuden a una mejor constatación y comprensión de los cambios que se vayan produciendo.

Por último, reflejar que se aprovecharán las estadísticas que proporciona la plataforma virtual, para conocer el número de entradas global de los alumnos en la misma y también, las que proporcione un auditor externo gratuito (Global Audit) en lo referente a entradas en la página web. Datos estos que cualquier usuario habitual de ambas podría obtener. En el primer caso, siendo el administrador del grupo y en el segundo, contratando un servicio gratuito vía Internet.

En lo referente a observación externa, sólo se ha podido contar con las actas de las reuniones de los delegados de alumnos con sus tutores y responsables del curso (consejo de curso) que tienen lugar al final de las distintas evaluaciones. El motivo de la elección de este instrumento ha sido el hecho de que es allí, donde los alumnos acostumbran a expresar su acuerdo o desacuerdo, con la marcha de las distintas materias, en particular, en lo referente al sistema de enseñanza-aprendizaje utilizado por los profesores y su adaptación a las necesidades de los alumnos.

5.4.2.1 Los instrumentos básicos: Los diarios de investigación

Dentro de las múltiples técnicas posibles de recogida de información propias de las ciencias sociales, y en particular, dentro de aquellas, en las que el investigador tiene un papel de participante directo y protagonista, los diarios se han convertido en una forma fundamental, de recogida de información narrada en primera persona, por quien o quienes realizan una determinada experiencia.

Ya desde el inicio de la planificación de la investigación, el diario, como técnica de recogida de la información, se perfiló como la forma más adecuada para la recogida troncal del acontecer cotidiano debido a sus características.

Dado que no iba a haber observadores externos, como suele ser habitual, en la mayoría de investigaciones basadas en la acción, se optó por la fórmula diario de la profesora y diario de los alumnos. La elección de dicho binomio pretendía aportar dos visiones distintas de la misma realidad: la de la profesora y la de los alumnos.

Al utilizar los diarios, se ha pretendido (McNiff et al, 1996: 88) mostrar lo que sucede en un tiempo determinado, en las clases de filosofía. Buscando el ir ilustrando las distintas situaciones para recogerlas y analizarlas de forma ordenada. Se ha buscado también, el tenerlas como guía del proceso de investigación acción, tanto en los posibles momentos de éxito como en los de posible fracaso de las acciones emprendidas.

Algunas de las razones que me condujeron a utilizar los diarios como instrumentos de investigación fueron:

- Generar o reproducir el transcurso del proyecto de investigación, de una manera vivencial y próxima a donde tienen lugar los procesos

- Reflejar mejor mi pensamiento y el de los alumnos, al ir investigando y compartiendo los cambios encaminados a mejorar su aprendizaje.
- Posibilitar la exploración de mi propia práctica, como en un espejo, ayudándome a reflexionar sobre la propia enseñanza y también, a cuestionarla y ponerla a prueba, en el día a día.
- Para establecer nuevos canales de comunicación, entre el profesor y sus alumnos, dentro y fuera de la clase, utilizando los diarios en determinados momentos del curso para: ofrecer consejo, (Howell et al, 1998) detectar problemas de aprendizaje, animar a los alumnos a autoevaluarse, o bien para identificar o atenuar la ansiedad en los alumnos, ayudarles a mejorar su expresión de los nuevos conceptos aprendidos, etc.

Se ha optado por la elaboración de diarios semi estructurados, aunque tanto la profesora como los alumnos se han propuesto, desde el primer momento, seguir una pauta para su elaboración. Con todo, se ha preferido primar la libertad de fijarse en uno o varios aspectos de los que se indican en los guiones. Con lo anterior se ha pretendido que tanto de la profesora como de los alumnos, pudieran hacer una descripción de los hechos, más espontánea y cercana a la realidad, que permitiera ver, en cada momento, qué sucede y a qué se le da más importancia, a la hora de reflexionar sobre cómo llevar a cabo una metodología didáctica favorecedora del aprendizaje de la filosofía.

La pauta que ha seguido la profesora ha sido la siguiente:

- Describir lo sucedido en cada clase insistiendo principalmente en:
 - Reflejar el cumplimiento de la programación
 - Mostrar el ambiente de la clase
 - Indicar los cambios que se van produciendo al introducir las diferentes TIC
 - Reflexionar brevemente sobre todo ello

En lo referente a los alumnos, a continuación se muestra la pauta que se les proporcionó, a lo largo de todo el curso, tanto cuando los diarios eran voluntarios como cuando se convirtieron en obligatorios, a final de curso.

Orientaciones para hacer los diarios voluntarios de las clases de filosofía

Al hacer el diario conviene tener en cuenta y comentar lo siguiente:

- Si te ha gustado la clase y qué es lo que más te ha gustado o lo que menos
- Cuánto has aprendido
- Cuanto has comprendido
- Si algún punto del tema trabajado ha resultado especialmente difícil a ti y a los demás
- Si los ejercicios hechos te han ayudado a entender mejor el tema
- Si los contenidos siguen un orden que facilita su aprendizaje
- Si los medios usados (presentaciones de ordenador, la plataforma, etc.) facilitan que estés más atento/a en clase, a entender mejor los conceptos y si te invitan a participar y a estudiar más.
- Si has podido encontrar la información que necesitabas
- Si el trabajo a realizar era fácil, difícil o normal
- Si te han ayudado otros
- Si te ha ayudado la profesora
- Si tú has ayudado a otros
- Si has trabajado en grupo o en parejas, si el trabajo se ha repartido entre todos de forma equilibrada
- Si has podido trabajar de forma fluida y sin interrupciones
- Si el clima de la clase invita al trabajo

También puedes hacer sugerencias sobre qué podemos hacer para aprender mejor un tema o la filosofía en general.

Escríbelo en el ordenador y mándamelo por e-mail, indicando como de costumbre la sección y tu nombre en el asunto del mensaje como en este ejemplo: 1º A Diario de clase del día 06/10/04. Muchas gracias

Que la profesora llevara un diario de todas y cada una de las clases de filosofía, sólo tenía la dificultad de encontrar un tiempo fijo semanal, para realizarlo, dado que la constancia estaba garantizada. Con todo, para facilitar dicha constancia la realización de los diarios se quedó en que se realizaría el día en que la profesora dispusiera de más tiempo. Al final, a la vista del horario de clases, el día asignado fue el martes.

El problema era cómo conseguir la colaboración de los alumnos, para quienes la realización de un diario de las clases, se tenía casi la absoluta seguridad de que iba a parecerles, una obligación más. De todos modos, se contaba con la ventaja de que los alumnos entre los 16 y los 18 años suelen ser, en ocasiones, bastante aficionados a llevar sus propios diarios personales.

Se pensó, pese al riesgo de no recibir ningún diario, que su realización debía ser al principio, totalmente voluntaria para facilitar que los comentarios fueran más espontáneos y cercanos a la realidad. Con todo, para evitar dentro de lo posible que la participación fuera nula, se contaba con premiar a quienes los hiciesen, con una pequeña recompensa, consistente en la mejora de la nota o bien de actitud o bien la global de clase. Además la profesora, en distintos momentos, desde la plataforma o bien en clase, recordaría que estaba a la espera de los diarios, insistiendo siempre en que agradecería tanto el que se criticase lo que fuese mal o no les ayudase a aprender, como el que se dijese lo que sí les estaba ayudando.

También se indicó a los alumnos, que la utilización de los diarios en la tesis, sería totalmente anónima y no aparecerían con su nombre, sino que irían identificados con un número. Por otra parte, si en algún momento, la profesora consideraba oportuno que los diarios apareciesen publicados tanto en la plataforma como en la web, aparecerían sin su nombre, salvo que ellos indicasen lo contrario.

Para conseguir una colaboración constante, pero lo más espontánea posible por parte de los alumnos, se ideó un sistema que se pretendía ir matizando y completando en función de la respuesta de los alumnos.

A continuación, se indica la sistemática que se estableció:

El día de envío de los diarios

El envío se pensó que debería hacerse durante la semana, en la que tuviese lugar la clase y como fecha límite, el domingo de esa misma semana (en mano: el lunes). Con todo, la profesora sería flexible y si algún alumno indicase que había tenido algún motivo razonable (fallos informáticos, enfermedad), permitiría que lo enviase como máximo, el martes siguiente.

El motivo de no admitir diarios hechos la semana siguiente de que haya tenido lugar una clase es tratar de evitar que los alumnos escriban sobre una clase, que ya no recuerdan bien o que con tal de entregar algo, copien lo escrito por otros, lo cual desvirtuaría totalmente, su función testimonial.

También se decidió que la profesora copiaría todos los diarios recibidos tanto a mano como por ordenador, en un solo archivo, con la finalidad de conservarlos y analizarlos posteriormente.

La profesora escribiría sus diarios sin haber copiado y leído los diarios de la semana de sus alumnos, para no verse influida por sus comentarios. Para ello, cada martes, escribiría primero, sus diarios y luego, trabajaría con los de los alumnos.

La realización:

- En la primera evaluación:

En esta evaluación, se pensó promover la realización de diarios de forma voluntaria y dar instrucciones orales y por escrito a través de la plataforma de cómo realizarlos.

Como recompensa los alumnos que los hiciesen, mejorarían su nota de actitud.

Para entregarlos se darían dos posibilidades: enviarlos a la dirección de correo de la profesora o entregarlos, en mano, en clase.

Los diarios, como ya se ha dicho, deberían entregarse por correo electrónico como máximo el domingo (en mano: el lunes) de la semana en que tuviese lugar la clase que reflejase el diario.

A partir de aquí, tanto en la segunda como en la tercera evaluación, se iría actuando en función de lo que fuese sucediendo.

A continuación se expone un resumen de lo que se fue haciendo:

- En la segunda y en la tercera evaluación

En estas evaluaciones, como puede verse con más detalle en el plan de acción de cada una de ellas (páginas 224 y 274), se consideró mejor promover su realización de forma “obligatoria” de manera progresiva: En la segunda, la obligatoriedad fue bastante relativa y en la tercera, fue más real ya que el número de diarios realizado, tenía una nota asignada. No así su contenido.

Las instrucciones de cómo realizarlos serían, de nuevo, orales en clase y por escrito a través de la plataforma.

Como novedad, se asignó a cada alumno un día a la semana, en el que sería el responsable de hacer el diario, si así lo desease. Con ello, se esperaba facilitar el que los alumnos recordasen cuándo hacerlo y también, el que la profesora pudiera tener más datos de las clases, obtenidos de una forma más sistemática.

Otra novedad que se introdujo fue el publicar en la página web una selección de los mejores diarios recibidos (en función del seguimiento de los criterios de la lista de condiciones para hacer un diario).

Los diarios se seguirían enviando a la dirección de correo de la profesora, o depositándose en la “bustia” de la plataforma o dándose en mano.

5.4.2.2 Instrumentos complementarios: Los cuestionarios de la investigación

Para completar la recogida de datos de los cambios que se fuesen produciendo a lo largo del curso al realizar los distintos planes de acción, se pensó que los

cuestionarios podían ser un buen instrumento, dado que su uso está muy extendido en investigaciones cualitativas, en particular, (Rodríguez et al, 1999) cuando se desea: Explorar ideas o creencias sobre aspectos concretos de una determinada realidad, completar el proceso de recogida de datos o tener en cuenta el contexto de referencia.

La alternativa al cuestionario, que suele ser la entrevista, se desestimó fundamentalmente, por la dificultad de encontrar momentos, en los que se pudieran realizar, en condiciones y de forma sistemática, las entrevistas con los alumnos.

Por otra parte, los alumnos de bachillerato no suelen ser sometidos a muchos cuestionarios, por lo que no existía el peligro de que los rechazasen de entrada. En cambio, la profesora estaba habituada a realizar pequeños cuestionarios a sus alumnos, generalmente al inicio o al final de las evaluaciones, con vistas a conocer cosas tales como los preconceptos iniciales de los alumnos y también, la evaluación que hacen de si mismos y de las clases al final de cada evaluación. Sistema este, que siempre le ha permitido tener un mejor conocimiento de lo que sucede en el aula, para poder así, ir mejorando su práctica diaria. Aunque también hay que decir que nunca lo había hecho de una manera tan sistemática.

A. La planificación inicial

En la planificación previa al inicio de la investigación, se creyó conveniente la realización de algunos cuestionarios con la finalidad de obtener datos, que pudieran ser interesantes, para la investigación y que podían no aparecer o aparecer de forma muy limitada, en los diarios. Las preguntas de dichos cuestionarios deberían reflejar los datos, que se echasen en falta, a medida que se fuesen recibiendo los diarios. Esto iba a tener la desventaja de que deberían ser planificados, con poco tiempo, pero tendría la ventaja de que el contenido de los cuestionarios podría estar más adaptado a la realidad en que tendría lugar la investigación y a las necesidades de conocer determinados datos, que apareciesen como relevantes en un determinado momento.

La idea originaria fue realizar un cuestionario al final de cada evaluación y un cuestionario inicial, aprovechando un breve cuestionario que la profesora ya había utilizado, en cursos anteriores, para situar los preconceptos iniciales de los alumnos así como su disposición a la asignatura hacia la asignatura de filosofía.

La prueba piloto de los distintos cuestionarios se haría con el otro grupo del mismo curso y de la misma asignatura, en que la profesora iba a dar sus clases.

También se pensó en utilizar un pequeño cuestionario que la profesora venía usando en cursos anteriores y que siempre le había resultado de utilidad.

B. La realización

- B. 1 El cuestionario inicial de la 1ª evaluación

El cuestionario inicial con sus preguntas: ¿qué es la filosofía?, ¿te han hablado de ella?, ¿quién/es?, ¿qué te han dicho?, ¿quieres preguntar algo? No presentó ningún problema en su realización y la idea de que las preguntas apareciesen dentro de la presentación inicial de la asignatura y proyectadas en la pantalla y no hubiese que copiarlas, resultó cómoda y los alumnos contestaron con rapidez y sin incidentes destacables.

La elección de las preguntas, como ya he dicho antes no es casual ni el que el responderlas no plantee problemas, tampoco lo es. Como ya he dicho, llevo varios cursos haciéndola con idéntico éxito. Dicho éxito, creo que se debe a que pregunta, sólo lo realmente necesario e imprescindible, para tener una breve idea de cómo los alumnos afrontan una asignatura que es nueva para ellos.

Hace unos años no incluía la pregunta: ¿qué es la filosofía? Porque pensaba que si era la primera vez que iban a estudiar filosofía, no tenía demasiado sentido el preguntar por algo que todos, en principio desconocían. Pero un año la introduje y contemplé con sorpresa que pese a no haber seguido un curso de filosofía, muchos alumnos tenían alguna idea de lo que la asignatura podía ser, y que el saber cuál era podía ayudarme a conocer mejor el punto de partida de cada uno de ellos.

Las preguntas: ¿te han hablado de ella?, ¿quién/es?, ¿qué te han dicho? permiten ver la predisposición inicial en función de las informaciones que los alumnos han podido recibir sobre la clase de filosofía son importantes, ya que pueden condicionar su actitud positiva o negativa hacia la misma, al menos al principio.

Por último, la pregunta: ¿quieres preguntar algo? Tiene como finalidad el averiguar si existen inquietudes especiales, miedos o simplemente curiosidad, con respecto a la asignatura, ya desde su inicio.

- B. 2 El cuestionario final de la 1ª evaluación

La planificación de este cuestionario se hizo casi al final de la primera evaluación. Con él se pretendió por una parte, confirmar de forma genérica el nivel de informática de los alumnos y por otra, su disponibilidad de ordenador y de acceso a Internet con vistas a asegurar el uso de la plataforma en la segunda evaluación.

También se pretendía tener una primera aproximación al efecto que estaba causando en los alumnos la nueva metodología. Todo ello, de una manera bastante informal, ya que los alumnos parecían estar un tanto inseguros ante tantos cambios, y estaban un poco preocupados por el hecho de tener que ir contestando algunos cuestionarios a lo largo del curso, tal y como yo les había anunciado.

Dado lo anterior, se optó por un cuestionario muy breve de sólo 8 preguntas de las cuales 6 eran abiertas.

Al pasarlo en el grupo de control observé que les gustaba la brevedad y el poder explicar, lo que más y lo que menos les había gustado.

En dicho grupo, lo único que observé es que no había quedado suficientemente clara la primera pregunta, que decía: ¿Qué nivel de informática tenías al empezar el curso? Para solucionarlo, a la hora de pasárselo al grupo de investigación se especificaron tres categorías: alto-medio-bajo. El significado que se dio a cada una de ellas se hizo teniendo en cuenta, las indicaciones que tuve que dar al grupo de control, para que pudiesen contestar la pregunta. Este fue:

- Alto: si se navegaba habitualmente por Internet, se sabía hacer búsquedas, se bajaban música o películas, se usaban los chats, el correo y /o algún tipo de plataforma virtual y se conocía y se usaban habitualmente los siguientes programas: Word, Power Point o algún otro y se domina el sistema de archivos
- Medio: si se navegaba habitualmente por Internet, se usa el correo y el Word
- Bajo: si sólo se usaba Word y no se dominaba bien el sistema de archivo.

De todos modos, al hacerlo sucedió algo imprevisto: los alumnos se inventaron unas categorías intermedias: medio-alto y medio-bajo, según incluyesen todos los elementos de la lista o sólo alguno.

Las preguntas sobre lo que más y lo que menos les había gustado no presentaron ningún problema.

- B. 3 El cuestionario final de la 2ª evaluación

Aunque la idea inicial era hacer un único cuestionario final, se hicieron dos cuestionarios debido a los resultados obtenidos por los alumnos en el examen de la 2ª evaluación.

En ambos casos, se optó por realizar cuestionarios cerrados con alguna pregunta abierta. En los dos, la inclusión de la posibilidad de responder “a veces” si bien, en ocasiones, dificultaba la interpretación del cuestionario, se mantuvo debido a que en cursos anteriores, he venido constatando que los alumnos adolescentes suelen dejar en blanco muchas preguntas, si deben contestar únicamente “si o no” En cambio, contestaban todas las preguntas, si se daba la opción “a veces”.

En el caso del cuestionario evaluativo general, se pudo hacer una preparación más concienzuda de las preguntas y de las opciones. Su pasación previa, en el grupo de control, no presentó ningún incidente destacable.

El cuestionario sobre el estudio de la filosofía tuvo que realizarse con muy poco tiempo de preparación. Por ello, se optó por la brevedad y por un formato similar al anterior. En este caso, el cuestionario se pasó, por temas de tiempo, a los alumnos de otro profesor de filosofía, quienes no plantearon ninguna duda ni tuvieron ningún problema a la hora de responder las preguntas, pese a que no estuve presente cuando se pasó.

- B. 4 El cuestionario final de la tercera evaluación

En realidad, el cuestionario final se dividió en dos muy breves, uno sobre la evaluación final de la asignatura y otro, sobre las impresiones globales finales de los alumnos una vez terminado el curso. En este caso, no se creyó oportuno el hacer ninguna prueba piloto. Su pasación no presentó ningún problema.

A destacar que pese a que se intentó que el último cuestionario fuera contestado, vía Internet, los alumnos prefirieron mayoritariamente, contestarlo en mi presencia

- Otros cuestionarios

En principio, no había previsto pasar ningún cuestionario a los profesores, pero ante el rechazo que manifestaban, en determinados momentos, los alumnos hacia el uso de TIC, mi director de tesis me recomendó su realización para conocer mejor el contexto didáctico de utilización de las mismas.

Para ello, se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a los profesores y otro a los alumnos. En este último, los alumnos deberían indicar qué medios usaban sus profesores y el otro, se enviará a los profesores de la sección y a los otros dos profesores de filosofía del centro. El cuestionario dirigido a los profesores tenía prácticamente las mismas preguntas que el de los alumnos y se aprovechó a incluir unas breves preguntas sobre su didáctica en general.

También como en el caso de los alumnos, pese a que podían contestar vía mail, hubo que imprimir los cuestionarios, repartirlos a mano y recogerlos también del mismo modo, pues muy pocos profesores los contestaron usando el correo electrónico.

5.4.2.3 El análisis general de otros documentos

A. La programación general y de aula, los trabajos, controles y exámenes.

De este conjunto de documentos, se pensó tener en cuenta de manera especial la programación por ser la que marca la pauta de lo que se va haciendo en cada clase. Pese a que se hizo una programación, antes de empezar el curso, se dejó totalmente abierta a las modificaciones que fueran surgiendo, con la única salvedad de que, se hiciese lo que se hiciese en materia didáctica, había que cumplir el programa.

Los trabajos de clase, los controles y los exámenes de evaluación, se quedó en considerarlos como material complementario, tanto si se realizan en el aula habitual como en la de informática. A estos materiales se haría referencia, en determinados momentos del curso tan sólo, si era necesario, para analizar mejor algún hecho concreto.

Por regla general, se ha buscado que todo este conjunto de documentos, como es habitual, en cualquier metodología que se utilice, fuesen acordes a los objetivos

conceptuales y metodológicos que se pretendiesen en cada caso. Pero se descartó el hacer un análisis, en profundidad, de todos y cada uno de ellos por motivos, principalmente, de tiempo y se pensó dejar que fueran los alumnos a través de los diarios o de los cuestionarios, los que dieran razón de su utilidad o adecuación, como facilitadores de su proceso de aprendizaje.

5.4.3 La planificación general de la acción para el curso 2004-2005

- Lugar donde se realizará la investigación

Un centro docente privado de Educación Secundaria ubicado en Barcelona

- Grupo objeto de la investigación

El grupo objeto de la investigación será el conjunto de 30-31 alumnos, que constituyen, una de las secciones de primero de bachillerato

- Asignatura objeto de la investigación

La Filosofía de 1º de Bachillerato

- La duración de la investigación

- La fase previa de preparación: Marzo-Agosto del 2004
- Realización de la investigación: el curso escolar 2004-2005 de Septiembre a Junio.
- Fase de revisión de datos y elaboración de conclusiones: Julio 2005-Marzo del 2006

5.4.4 Las fases de la investigación

El proceso que seguirá mi investigación será el característico de la investigación acción. Es decir, pasará por los siguientes momentos: planificación, actuación, observación y reflexión. Dichos procesos tendrán lugar a lo largo de tres grandes ciclos. Estos tendrán lugar a lo largo de las tres evaluaciones en las que se divide el curso académico. Lo cual no excluye que dentro de un ciclo puedan producirse pequeñas espirales debidas a la observación de algo que tras la reflexión requiera un cambio que no pueda esperar a que termine una evaluación

Los ciclos seguirán el calendario escolar. Esto se hace con la finalidad de que la investigación altere lo mínimo posible, el ritmo que los alumnos llevan en el centro docente y también, porque así, me será más fácil la recogida de datos, el rectificar planificaciones y el hacer reflexiones aprovechando, siempre que sea posible, los periodos de cierta calma, que se producen durante la semana de exámenes o durante las vacaciones.

Para facilitar la recogida de datos y las subsiguientes reflexiones y cambios, me reservaré un día a la semana (en función de los horarios que se me asignen) los

martes y todos los sábados entre 5 y 8 horas, cada uno de los dos días. También destinaré a este efecto, la mayor parte de las vacaciones de Navidades y de Semana Santa y de verano, pues son los únicos momentos en los que me será posible disponer de algo más de tiempo para realizar todas las actividades, que esta investigación conllevará.

5.4.4.1 Fechas de los tres ciclos de realización del plan de acción

Serán las siguientes:

Primer ciclo

Desde el inicio del curso en Septiembre del 2004 hasta finales de Noviembre del 2004

Segundo ciclo

Desde el 25 de Noviembre del 2004 hasta el 23 de Febrero del 2005

Tercer ciclo

Desde el 3 de Marzo del 2005 hasta el 25 de Mayo/20 de Junio del 2005

5.4.5 La programación de los contenidos y actividades

Las programaciones generales y de aula y muchas de las actividades se basarán en los programas fijados por la ley para la filosofía de bachillerato. Su adaptación al aula se basará en el libro de texto de los alumnos que será el siguiente:

De Echano, J y otros. (2002): *Tesi. 1 Filosofia. Primer Curs. Matèria Comuna*. Barcelona. Vicens Vives. (Los alumnos pueden elegir comprar el libro tanto en catalán como en castellano).

Se ha preferido que los alumnos tengan un libro de texto, porque la experiencia me ha enseñado que el tenerlo les facilita el no perderse a lo largo del curso, teniendo todos, profesora y alumnos, una referencia estable.

La opción de tener todos los materiales en la plataforma y trabajar sólo con apuntes y consultas en páginas web de filosofía se ha desestimado por considerar que sería un cambio demasiado radical, para unos alumnos de los que se desconoce el nivel de alfabetización digital y para los que la filosofía es una asignatura completamente nueva. Con todo, no se descarta que si la actual investigación da unos resultados favorables, ese sea el formato de la asignatura en un futuro no muy lejano.

La programación de los contenidos de la asignatura de filosofía de primero de bachillerato será la que está establecida tanto a nivel oficial por la Generalitat de Cataluña como por el Departamento de Sociales del centro docente. Sin embargo, es posible que, en determinados momentos, realice alguna selección de

contenidos o algún cambio en su distribución, para ajustarla a los ritmos de aprendizaje de los alumnos en el aula, siempre que sea necesario.

La distribución de contenidos por evaluaciones seguirá el criterio anterior.

La programación de aula reflejará las actividades que se irán realizando en cada evaluación y en cada una de las clases.

Las actividades de cada evaluación estarán fijadas de antemano, pero podrán ser alteradas, cuando la reflexión conjunta de la profesora con sus alumnos sobre lo hecho, así lo requiera.

Cada uno de los temas del programa quedará esquematizado en una presentación que se colgará en la plataforma.

De todos los temas del programa se realizarán ejercicios, ya sea en el aula habitual o en el aula de informática.

5.4.6 La programación del uso de TIC

Se adecuará en cada momento a los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica.

Las TIC que se usarán a lo largo de la investigación serán:

- La plataforma virtual del centro docente a la que se le llama GIC (GIC= Gestió Interactiva Coneixement) y los recursos que ofrece para formar un grupo de trabajo que compartirá los siguientes recursos:
 - Correo electrónico
 - Un foro de debate
 - Carpetas para colgar documentos
 - Carpetas para guardar documentos
 - Una buzón para depositar trabajos
 - Una cartelera para dar avisos generales
 - Navegación por Internet
- Uso de proyector y ordenador para presentar contenidos mediante presentaciones hechas con Power Point
- Los ordenadores de un aula de informática
- Una página web realizada por la profesora y a la que para salvaguardar la privacidad se accederá desde la plataforma del centro docente mediante nombre de usuario y contraseña.

5.4.7 Documentación que se utilizará para observar, reflexionar, mostrar y valorar los cambios que se produzcan durante la investigación

- Los diarios de clase realizados por la profesora
- Los diarios de clase realizados por los alumnos
- Los cuestionarios que se realizarán a los alumnos después de cada ciclo y al inicio de curso
- Los registros que la profesora llevará de la realización de trabajos y diarios durante cada ciclo
- Los controles de conocimientos que se realicen y los resultados académicos globales de cada evaluación
- Lo expresado por los alumnos en los consejos de clase
- Registro general de entradas en la plataforma y en la página web

6 EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN A LO LARGO DEL CURSO 2004-2005

6.1 El plan de acción de la 1ª evaluación

6.1.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Aunque he decidido utilizar, a lo largo del curso los esquemas, que figuran en la tabla que hay a continuación, en esta evaluación, utilizaré tan sólo el esquema 1 y dejaré para la segunda, la utilización alternativa de ambos esquemas de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

ESQUEMAS DE SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
ESQUEMA 1	USO DE MEDIOS		ESQUEMA 2
1 PRESENTACIÓN DEL TEMA	Ordenador y Power Point	Queda guardada en la plataforma	
2 REALIZACIÓN DE EJERCICIOS	En clase o bien con ordenador en el aula de informática		1 REALIZACIÓN DE EJERCICIOS
3 RECOGIDA Y CONTROL DE EJERCICIOS	En mano o bien por e-mail en la plataforma		2 RECOGIDA Y CONTROL DE EJERCICIOS
	Queda en la plataforma	Ordenador y Power Point	3 PRESENTACIÓN DEL TEMA
EN AMBOS: EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA (CADA 2 TEMAS: CONTROL DE CONOCIMIENTOS)			
EN ESTA EVALUACIÓN SE SEGUIRÁ EL ESQUEMA 1			

ACTUACIONES DE LA PROFESORA Y LOS ALUMNOS EN LAS SECUENCIAS 1 Y 2			
SECUENCIA 2			
1. LA REALIZACIÓN DE EJERCICIOS			
PROFESORA	ALUMNO/A	ALUMNO/A	PROFESORA
EVALÚA			EVALÚA
Explica	Escucha/ atiende	Responde preguntas	Escucha/ atiende
Comprensión y dificultad	Hace preguntas	Responde preguntas	Responde preguntas
	Responde preguntas	Responde preguntas	Responde preguntas
	Resuelve dudas	Plantea dudas	Resuelve dudas
		Resuelve dudas con ayuda de otros	
		Entrega ejercicios	Recoge los ejercicios
			Conceptos y procedimientos
2. REALIZACIÓN DE EJERCICIOS			
PROFESORA	ALUMNO/A	ALUMNO/A	
Escucha/ atiende	Responde preguntas	Responde preguntas	
Responde preguntas	Hace preguntas	Hace preguntas	
Responde preguntas	Responde preguntas	Responde preguntas	
Resuelve dudas	Plantea dudas	Plantea dudas	
	Resuelve dudas	Resuelve dudas con ayuda de otros	
	Recoge los ejercicios	Entrega ejercicios	
2. PRESENTACIÓN DEL TEMA			
Se siguen los mismos pasos que en el punto 1 de la secuencia 1			
EN AMBAS SECUENCIAS			
EMPLEO DE MEDIOS			
Tanto la profesora como los alumnos utilizan el ordenador, la plataforma (correo, carpetas de grupo, "bustia") y los correspondientes programas			
TIPOS DE EVALUACIÓN			
Se realiza una evaluación sumativa después de dar dos temas (a mitad de la evaluación) y otra globalizadora al final de la evaluación. La evaluación formativa se aplica en los trabajos			

6.1.2 El programa

El programa se adaptará a la secuenciación antes explicada.

Una vez repartido el programa, por evaluaciones, siguiendo en líneas generales, el programa oficial y el acordado en el Departamento de Sociales del centro docente, el programa será el siguiente: tras un tema de presentación general de la asignatura, que incluirá conceptos del tema 1 (¿qué es la filosofía?: breve historia de la filosofía) se darán los temas 8, 9, 3 y unos apuntes sobre la acción racional.

Se prevé que haya que modificar la programación anterior, posiblemente, reduciendo el número de temas, debido a que, en el momento de hacerla, desconozco los días de actividades propias del centro docente en los que puedo no tener clase (salidas culturales, excursiones, actos religiosos, etc.). Esto se debe a que el reparto de días que el centro docente asignará a cada evaluación, situación de la semana de exámenes, etc., no lo tendré hasta que se inicie el curso académico.

Otro posible factor de lentificación en el avance de la materia, que también desconozco, es el grado de alfabetización digital de mis futuros alumnos. Este será más importante en el caso de que los alumnos no conozcan determinadas TIC o bien, conociéndolas, no las dominen.

A lo anterior, se une el hecho de que yo tampoco he trabajado con tantas TIC a la vez, en ningún curso y deberé ir viendo qué es lo que puede hacerse y lo que no, así como cuánto tiempo requiere.

Se prevé pues, como consecuencia de lo dicho anteriormente, que haya modificaciones en la programación de aula y que haya que ir rehaciéndola sobre la marcha, en función de las necesidades didácticas.

Dichos cambios caso de producirse quedarán registrados y se anotará su justificación.

6.1.3 La utilización de TIC

6.1.3.1 Las presentaciones

Para todas las explicaciones generales de los temas, se utilizarán presentaciones hechas con Power Point. Dichas presentaciones se colgarán en la plataforma dentro de la sección llamada carpetas de grupo, donde permanecerán durante toda la evaluación

También se hará que los alumnos construyan una presentación sobre uno de los temas. Se pretende con ello que entiendan mejor, cómo las presentaciones pueden ayudarles en la comprensión y memorización de los puntos principales de un determinado tema, al tiempo que les sirven de guión recordatorio de lo esencial.

6.1.3.2 La plataforma

En el caso de que los alumnos no la hayan utilizado nunca, en las primeras clases, en que se vaya al aula de informática, se realizarán ejercicios de prácticas, relacionados con los temas que se vayan estudiando.

Durante la primera evaluación, se iniciará el uso de la plataforma en las siguientes secciones:

6.1.3.2.1 *El correo*

Se promoverá su uso entre la profesora y los alumnos, para temas relacionados con la marcha general de la asignatura, para promover el foro, para el envío de algunos ejercicios así como, de los diarios de clase.

Se pretende crear una vía de comunicación más directa entre la profesora y los alumnos, que facilite la entrega de trabajos o las consultas, si es que las hay.

6.1.3.2.2 *Las carpetas de grupo*

Se utilizarán para colgar la programación, las presentaciones hechas en clase, las correcciones de controles o exámenes, los apuntes y los ejercicios que se vayan a realizar en el aula de informática.

Se pretende con ello que los alumnos tengan un recordatorio fiel de lo hecho en clase y que en clase puedan estar atentos a las explicaciones, sin necesidad de tomar apuntes constantemente y así facilitar el que puedan hacer preguntas y participar.

También se pretende que los alumnos puedan disponer de apuntes de ampliación de los temas que les resulten más difíciles de entender.

6.1.3.2.3 *La cartelera*

Se iniciará con un mensaje de bienvenida a los alumnos y se utilizará para la promoción de actividades, en especial, para avisar de la apertura del foro.

Su finalidad será la de reforzar la motivación hacia determinadas actividades o la de recordatorio de las que sean más importantes

6.1.3.2.4 *El buzón*

Se utilizará para la entrega de algunos ejercicios, que servirá, a la vez, para practicar su uso.

6.1.3.2.5 *El foro*

Se utilizará para iniciar un debate sobre el tema 1: ¿qué es la filosofía?. La participación será voluntaria.

Su finalidad será promover el diálogo más allá de la hora de clase, facilitando así la posibilidad de que los alumnos realicen una práctica “extra”

Se registrará la participación en el foro, pero no será posible saber cuántos o quienes son los alumnos que sin participar, lo leerán debido a que técnicamente, este apartado no está preparado, ni lo estará durante el curso 2004-2005, para que pueda hacerse.

6.1.3.2.6 *La página web*

Se terminará de construir durante el primer mes de la primera evaluación y se abrirá a las vistas de los alumnos. Se accederá a ella, a través de la plataforma mediante identificación.

Será una página muy sencilla, pues pretende ser el borrador inicial de algunas de las secciones, que podría tener una página web futura de la asignatura.

La participación en sus secciones será voluntaria. Durante esta evaluación, no se realizarán acciones destinadas a promover la participación. Tampoco se hará promoción de la página salvo el aviso general de puesta en marcha. Se trata de ver qué sucede, si no se actúa al respecto.

La participación se premiará tal y como se indica en la propia página y dicha participación, caso de producirse, pasará a formar parte de la misma.

Su finalidad es la misma que la del foro: invitar a los alumnos a participar en actividades “filosóficas” más allá de las horas de clase.

Se registrará el número de entradas global, dado que todos los alumnos entran, bajo el mismo identificador, por lo que no es posible tener registros individuales. También se registrará si ha habido o no participación en cuanto a colaborar en alguna de sus secciones.

6.1.3.3 *El aula de informática*

Se reservará un aula de informática para poder acudir a realizar ejercicios uno o dos días a la semana (en función de la disponibilidad de aulas)

Aunque en dicha aula cada alumno dispondrá de un ordenador, se promoverá principalmente el trabajo en parejas o en grupos de tres, lo cual no excluirá la posibilidad de trabajar individualmente.

Las incidencias que puedan producirse en el uso de esta aula se registrarán a través de los diarios de la profesora y los de los alumnos

6.1.4 La observación y recogida de datos sobre la acción

Además de los datos aportados por el uso de TIC, ya comentados anteriormente, los datos, que se usarán para el seguimiento de los cambios que se produzcan, serán los obtenidos mediante:

6.1.4.1 Los diarios de la profesora

Durante toda la evaluación, la profesora llevará un diario de lo sucedido en cada clase, fijándose especialmente, en los cambios que genere el uso de TIC y buscando cuál es la mejor manera de combinarlas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

6.1.4.2 Los diarios de los alumnos

En esta evaluación, se promoverá su realización de forma voluntaria. Se darán instrucciones orales y por escrito a través de la plataforma de cómo realizarlos. Se enviarán a la dirección de correo de la profesora, pero también podrán entregarse en mano.

Al hacer reflexionar a los alumnos sobre lo hecho en clase, se pretende que empiecen a hacerse conscientes de que ellos son los protagonistas de su aprendizaje.

6.1.4.3 Los trabajos

Serán los que constan en la programación de aula. Su evaluación formará parte de la nota global de la asignatura.

Se pretende con ellos ayudar a que los alumnos fijen y practiquen los nuevos conceptos. También se pretende promocionar el que se hagan de forma colaborativa, en especial, los que se realicen con la ayuda de TIC.

Se observará si hay una mejor respuesta en la entrega o en la realización, cuando los trabajos se entreguen en mano, en comparación con los que se entreguen a través de la plataforma.

En esta evaluación, se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, en los trabajos, si el número de alumnos, que los haga correctamente, es decir que apruebe su promedio, se sitúa, en torno al 70-75%.

6.1.4.4 Las notas globales de la evaluación

Las notas globales: Se obtendrán siguiendo los porcentajes habituales generales, asignados por el Departamento de Ciencias Sociales:

-La clase contará un 30% (en los boletines de los alumnos figura como procedimientos). Este porcentaje se reparte de la siguiente forma: 10% las notas de los trabajos y 20% la nota del control.

-El examen de evaluación valdrá 60 % (en los boletines de los alumnos, figura como conceptos).

-La actitud 10%.

En esta evaluación, se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, si el número de alumnos, que apruebe la nota global de la evaluación, se sitúa en torno al 75 %.

Las notas de actitud: Con respecto a las mismas, se observará especialmente si el uso de TIC provoca algún cambio en el comportamiento de los alumnos en las horas de clase, tanto en el aula habitual como al desplazarse al aula de informática. En este sentido, los diarios y el cuestionario final serán el reflejo de lo que suceda en clase a lo largo de toda la evaluación.

6.1.4.5 Los cuestionarios

Se harán dos cuestionarios, uno inicial para averiguar **la actitud inicial** de los alumnos hacia la filosofía y otro hacia el final de la evaluación, relacionado con **la metodología**, que se utilizará en las clases. Este último se utilizará para confirmar las impresiones, que sobre el tema, vaya recogiendo la profesora en los diarios de clase.

6.1.4.6 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

Se utilizarán, si es que los hay, los datos referentes a la marcha de la asignatura de filosofía, que aporten los alumnos, en el consejo de delegados de primero de bachillerato.

Dicho consejo está formado por los delegados de las distintas secciones de un curso, por los tutores y por los responsables de coordinación y dirección del bachillerato. En sus reuniones, al final de la primera y la segunda evaluación, (en la tercera, no se convoca el consejo), los alumnos exponen sus ideas de mejora de las asignaturas o las quejas, que puedan tener, sobre las mismas y colaboran en la redacción del horario de la semana de exámenes. Los profesores solemos recibir un acta del consejo, sólo si en ella se trata algún tema referente a nuestra asignatura.

Este curso como deferencia al hecho de que estoy haciendo esta investigación, se me pasará el texto completo, por si en él hubiera algo, que pudiera ser de interés, para la misma. De todos modos, yo sólo utilizaré los datos que hagan referencia a mi asignatura.

6.2 La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 1ª evaluación

6.2.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La alternancia de presentaciones y ejercicios ha sido la adecuada, dado que en todos los temas ha habido una presentación acompañada de explicaciones por parte de la profesora, y se han realizado ejercicios suficientes, para que los alumnos comprendiesen o practicasen, los conceptos fundamentales de cada tema.

Como algunos alumnos, en sus diarios, decían que explicaba poco, he controlando ahora que la evaluación ha terminado, todo el tiempo dedicado a explicar temas y el dedicado a hacer ejercicios. He aquí un pequeño resumen:

1ª EVALUACIÓN				
PROPORCIÓN DE EXPLICACIONES Y EJERCICIOS				
		HORAS	%	
EXPLICACIONES DE LA PROFESORA DEDICADAS A	Presentaciones de los temas	5	23,80	El tema 1 estaba dividido en 2 A los otros temas se les dedicaron 2 horas
	Ejercicios de lógica	2	9,52	En cuatro clases: 30 min en cada una
	Repaso	1	4,76	Se intercalan preguntas de los alumnos y explicaciones de la profesora
	Revisión de controles o exámenes	2	9,52	
	TOTAL	10	47,61	
EJERCICIOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS	Aula de informática	4	19,04	La profesora explica sólo las instrucciones generales y las dudas
	Aula de clase	5	23,80	
	TOTAL	9	42,85	
	Cuestionarios	1	4,76	Se explica sólo cómo realizarlos correctamente
	Control	1	4,76	El examen global no se cuenta porque se hace en la semana de exámenes
	TOTAL CLASES	21	9,52	

A la vista del cuadro anterior, me parece que los alumnos han recibido suficientes explicaciones, en cada tema. Lo que ha sucedido es que esta forma de trabajar, supone un gran cambio para los alumnos, ya que les ha exigido mucha participación y no están habituados a ello.

Por otra parte, los alumnos no están acostumbrados a las explicaciones hechas con presentaciones y no acaban de entender que en ellas se explican las líneas maestras de cada tema y que ellos, después, deben poner en práctica lo explicado en los ejercicios, además de completarlo con la lectura y estudio de su libro de texto. Además, también parecen estar poco habituados a efectuar preguntas sobre sus dudas durante las presentaciones y al final de estas.

La forma de trabajar expuesta, supone que los alumnos deberían irse estudiando(o cuanto menos, leyendo) los temas, a medida que se explican y se ejercitan. Pero eso, no suele suceder, ya que están acostumbrados a estudiar sólo cuando hay controles. Si a ello se une que normalmente, no se suelen sentir protagonistas ni responsables de su aprendizaje, porque están hechos a que sean los profesores, los que se hagan responsables de todo, tendremos la explicación de su demanda constante de menos ejercicios y más y más explicaciones...

Respecto a la secuenciación del aprendizaje empleada (ver tabla), he mantenido de forma constante la secuenciación que sigue el esquema 1 y creo que he hecho bien en dejar, para la próxima evaluación, la combinación de los esquemas 1 y 2. De no haberlo hecho así, habrían sido demasiadas novedades para tan poco tiempo.

1ª EVALUACIÓN	
ESQUEMA DE SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
ESQUEMA 1	USO DE MEDIOS
1 PRESENTACIÓN DEL TEMA	Ordenador y Power Point Queda guardada en la plataforma
2 REALIZACIÓN DE EJERCICIOS	Ordenador en el aula de informática Clase: libro de texto o apuntes de la plataforma
3 RECOGIDA Y CONTROL DE EJERCICIOS	Preferentemente por e-mail en la plataforma (también en mano)
TIPOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS	
LA EVALUACIÓN FORMATIVA (APLICADA A LA REALIZACIÓN DE EJERCICIOS) Y SUMATIVA (CADA 2 TEMAS: CONTROL DE CONOCIMIENTOS)	

6.2.2 El programa

Los ajustes que ha habido que realizar se deben en primer lugar, como ya había apuntado, al hacer el plan de acción, a que el número de días de clase de la primera evaluación ha sido algo menor de lo que había previsto. En segundo lugar, el desconocimiento, por parte de muchos de los alumnos del uso de algunas de las TIC utilizadas, ha lentificado el trabajo.

Por otra parte, el hecho de ir de vez en cuando, al aula de informática, también hace que las clases se acorten, ya que aunque había previsto un tiempo para traslados, no había previsto ni el tiempo de puesta en marcha de los equipos, ni el de guardar las cosas y apagarlos. Además, están todas las incidencias habituales cuando se trabaja con ordenadores. Pero estas, debo decir que han sido mínimas y no las considero significativas. Me refiero al problema de las contraseñas o al no disponer de ordenador un día.

Al ver que no podría dar todo lo previsto inicialmente, concretamente no iba a poder dar dos de los temas previstos. Decidí aplazar un tema y quitar el otro. El tema aplazado ha sido el que trata sobre naturaleza y cultura, que pasará a la segunda evaluación. El otro tema es el de la acción racional. Los conceptos de dicho tema, he pensado que pueden ir apareciendo al dar otros temas y por ello, no será necesario darlo, como un tema a parte. Es una idea que no se me había ocurrido, cuando hice la planificación inicial y que muestra, cómo de un inconveniente, puede surgir una ventaja.

También he tenido que rehacer la programación de aula y adaptarla a un único esquema de secuenciación, para facilitar así el aprendizaje. El motivo, al que ya me he referido en el apartado anterior, ha sido el ayudar a los alumnos a acomodarse poco a poco, a la nueva manera de trabajar.

El hecho de no poder dar dos temas previstos es algo que, cuando no usaba TIC, no me había pasado. Lo normal era una diferencia de máximo un tema o medio tema, según el tipo de alumnos y el número de días de clase.

Por lo tanto, creo que puedo afirmar que el uso de TIC, si no se dominan, ya sea por parte del profesor o por parte de los alumnos, hace que se avance más despacio, al menos al principio, en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Lo cual, de entrada, no creo que sea ni bueno ni malo. Pero es importante tenerlo en cuenta a la hora de programar.

Lo que sí creo que es positivo, es el hecho de que los alumnos se implican mucho más en el trabajo. Ellos son los protagonistas de la mayoría de las actividades de clase, pues no se limitan a leer o a escuchar a la profesora, sino que construyen sus propias definiciones o como en esta evaluación, sus propias presentaciones, esquemas, etc. Aunque eso no significa que no haya resistencias hacia una nueva manera de trabajar y de estudiar, que implica que los alumnos pongan mucho más de su parte.

6.2.3 La utilización de TIC

Durante toda la evaluación, he ido constatando que una clase, en la que se usan TIC, es una clase mucho más activa, tanto para la profesora como para los alumnos. También es una clase que requiere mucha más previsión y preparación, sobretodo, por parte de la profesora, que tiene que preparar ejercicios adecuados, a cada medio y a cada momento del programa. Pero también requiere más previsión, por parte de los alumnos. Pues si ellos no cumplen alguno de los requisitos, la clase puede llegar a paralizarse, como nos sucedió el día de las contraseñas. O como hubiera sucedido el día que debían bajarse los apuntes de lógica, si yo no hubiese tenido prevista otra actividad o el día en que nos quedamos, sin portátil.

En conclusión, trabajar con TIC implica:

- Dedicar mucho tiempo a la preparación de las actividades de clase, al menos la primera vez.
- Tener previstas actividades alternativas, porque siempre puede surgir algún imprevisto.

A continuación, iré haciendo mis reflexiones sobre cómo se han ido desarrollando las distintas actuaciones, previstas en el plan de acción inicial, al ir introduciendo el uso de las distintas TIC.

6.2.3.1 Las presentaciones

He hecho y explicado 6 presentaciones referidas a los distintos temas de esta evaluación. He procurado que unas, tuviese más peso el texto y en otras, se mezclasen texto y algunas imágenes. La primera del curso, la hice muy clásica, como suelen hacerlas la mayoría de los profesores, con predominio del texto sobre las imágenes, luego, poco a poco, he ido equilibrando algo más, el uso de texto e imagen.

Para los temas relacionados con qué es la filosofía, su historia y su visión del ser humano he utilizado tonos azules o fotos del mar como fondos, ya que inspiran tranquilidad y credibilidad, ambas muy convenientes para unos alumnos que se enfrentan a algo desconocido. Para los temas de lógica, he utilizado tonos verdes y más imágenes. El tema más clásico, que es el de la lógica aristotélica es el que he presentado con los colores más vivos y más contrastados. La idea era compensar la gran cantidad de texto y captar la atención hacia un tema que de entrada, podría parecer aburrido.

En lo referente a los contenidos, he pretendido que las presentaciones fuesen como el guión de lo esencial de cada tema y me sirviesen de base, para explicar, lo que de más difícil había, en cada tema. Para lo que no presentaba dificultades, bastaba con que los alumnos leyesen en casa, su libro de texto siguiendo el guión explicado en clase y si tenían dudas podían plantearlas en las clases siguientes.

La opinión de los alumnos sobre las presentaciones se ve claramente reflejada en el cuestionario hecho al final de la evaluación. Este era abierto y por lo tanto ellos elegían qué era lo que más les había gustado y lo que menos de las presentaciones. De sus respuestas deseo destacar lo siguiente:

-Lo mejor: la buena esquematización que les ayuda a estudiar mejor (41, 93 %) y la novedad y la claridad en la explicación de la presentación (16,12%) y el que están colgadas en la plataforma (12, 90%)

-Lo peor: llama la atención el cariño que le tienen los alumnos a la pizarra tradicional, pues un 25, 80% de los alumnos dicen que la prefieren a las presentaciones. Lo he comentado con ellos y me dicen que es más cómodo, pero no saben decir porqué, y que es a lo que están acostumbrados.

Creo que en cierta manera, los defensores de la pizarra están reivindicando un tipo de clase, en la que pueden adoptar un papel más pasivo, pues mi forma de utilizar las presentaciones, implica estar atentos a lo esencial y ver después, por su cuenta, siguiendo mis indicaciones, lo que no lo es. También implica, que si quieren resolver sus dudas, deben preguntar y no parecen muy acostumbrados a hacerlo, salvo que haya un control de conocimientos a la vista.

Por último, esta manera de trabajar, supone que deben estudiar, combinando lo que se dice en las presentaciones y se aclara en clase, con lo que dice el libro. En cambio, en las clases “de pizarra”, a las que ellos se refieren, (simplifico un poco) se les suele dar todo solucionado y resumido, de modo que ellos no tienen que hacer nada salvo escuchar y apuntar, y por último, memorizar.

En resumen, como ya he dicho anteriormente, el uso de TIC implica un mayor trabajo por parte de los alumnos, que deben elaborar por sí mismos (siempre con la posibilidad de ser ayudados por la profesora) una parte de los contenidos de aprendizaje. Por otra parte, si el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es la profesora y se desplaza, poco a poco, hacía el alumno, los alumnos lo notan. Como no están acostumbrados, se quejan al tener que trabajar más o cuanto menos, por tener que cambiar de hábitos de trabajo. De todos modos, son casi el 75%, los que reconocen que las presentaciones les ayudan a estudiar mejor y por lo tanto, a aprender mejor.

6.2.3.2 La plataforma

Aunque ya había utilizado la plataforma del centro docente, el curso anterior, sólo había sido, en contadas ocasiones y no había utilizado todas sus secciones. Por ello, considero que yo también he tenido que habituarme a su uso y es ahora, cuando he podido ver su funcionamiento como medio didáctico, en toda su amplitud.

Por su parte, mis alumnos no habían trabajado nunca en red, ni habían utilizado una plataforma. Lo que habían hecho algunos (lo se, porque me lo han ido diciendo en las clases) es: mandarse correos, generalmente, desde el Hotmail, chatear alguna vez y usar el Messenger (muy pocos), usar Word para

presentar trabajos, navegar por Internet (sin saber usar sistemas de búsqueda). Algunos sabían bajarse fotos y otros jugar. Pero poquísimos sabían, por ejemplo, usar el Power Point.

Pienso que, en este punto, es importante recordar que se trata de una clase de alumnos de bachillerato de las modalidades de humanidades y artes. Este tipo de alumnos no suelen ser muy entusiastas de las nuevas tecnologías. De todos modos, deseo aclarar que este no ha sido un factor demasiado determinante de su falta de alfabetización digital, ya que estoy dando clase de filosofía, con el mismo sistema, en otro grupo, este mismo curso, lo cual me permite, en ocasiones, hacer comparaciones. Se trata de un grupo de bachillerato tecnológico combinado con ciencias de la naturaleza y la situación de desconocimiento, que he encontrado al usar la plataforma es bastante similar. La única diferencia es que a la mayoría le resulta atractivo, el uso del ordenador, en clase y que, en ese grupo, hay algunos alumnos, con un gran dominio de todo lo relacionado con la informática. Además, gracias a ellos he podido descubrir la gran cantidad de páginas dedicadas a juegos, que existen y que se pueden utilizar, en cuanto la profesora se despista. Pero esto último, me ha sido muy útil, porque he pedido al departamento de informática, que las bloquee...

Para finalizar este apartado, destacar que lo que había ido captando, en clase, al ver como trabajaban los alumnos y las dificultades que tenían, coincide con una realidad objetiva. Lo digo porque el nivel de informática que los alumnos han reconocido que tenían, cuando empezó el curso es: medio (29,03%) y medio/bajo (41,93%).

Por lo tanto, no es de extrañar que, si el 70,96% de la clase tenía unos conocimientos tan básicos, la tarea de alfabetización digital haya sido considerable, durante toda la evaluación.

En conclusión, otro punto importante a la hora de usar TIC en clase, es tener en cuenta el nivel de conocimientos informáticos de los alumnos y prever que será necesaria su alfabetización.

6.2.3.3 El correo

No ha sido fácil que los alumnos se empiecen a acostumbrar a utilizarlo. Para conseguirlo, creo que ha sido esencial el que yo lo utilizase para comunicarles cosas tan vitales para ellos como la fecha de un control.

Una cosa importante, que he tenido que enseñarles, es a cambiar el identificador, de modo que figurasen en él, la sección a la que pertenecen, los alumnos y su nombre, en lugar del número de matrícula. Así, me es más fácil saber quién me manda las cosas. Como yo tampoco sabía hacerlo lo he preguntado. Me lo he aprendido y luego, se lo he explicado por correo a mis alumnos. No ha sido suficiente y he tenido que volverlo a explicar, de forma práctica, en el aula de informática a unos cuantos que le tienen tanto miedo al ordenador como algunos adultos.

Otro hecho que me ha sorprendido es que la mayoría de mis alumnos no sabían enviar correos con mensajes adjuntos. También ha habido que enseñárselo, aprovechando que tenían que enviarme unos ejercicios. Tanto en esto como en lo del correo, me ha sido de gran ayuda el que los que sí lo sabían hacer me ayudasen a enseñárselo a los otros. Una sencilla prueba de que la utilización de TIC promueve el aprendizaje cooperativo.

Superadas todas las dificultades anteriores, en el cuestionario final, los alumnos valoran muy positivamente, el correo, especialmente el poder usarlo a cualquier hora (58%). En la parte negativa destacan:

- La dependencia del ordenador (22,58%)
- La necesidad de controlar los mensajes recibidos (12,90%)
- La posible falta de comunicación personal /deshumanización (22,58%). Con respecto al último dato, ha sido una constante a lo largo de toda la evaluación, la petición de que las cosas se las dijese tanto por correo como de palabra, en clase. En la mayoría de los casos, así lo he hecho.

Por último, destacar que si contabilizamos juntos: a los que dicen que no les gusta el correo, al que se ve incapaz y al que le parece difícil, tenemos 16,12% de los alumnos, que aún no se manejan bien con el correo.

Por todo ello, creo que habrá que continuar insistiendo en la alfabetización digital, pues el correo va a ser una herramienta básica y espero que muy útil, en la comunicación profesora-alumnos, en la medida en que su uso esté perfectamente dominado. Con todo, mis alumnos pueden estar tranquilos y así se lo he dicho, el correo no va a sustituir nunca el intercambio personal de ideas, ni en clase, ni incluso, si fuese necesario, fuera de ella.

De todos modos, los alumnos, sin que yo les haya dicho nada al respecto, simplemente al experimentar su uso, han destacado algunas de las ventajas que suelen atribuirse a esta tecnología y también algunos de los inconvenientes.

Un inconveniente del correo, que he detectado es que, si bien se puede mandar un mensaje a todos los alumnos que forman parte de un grupo en la plataforma, mediante una lista de correo, que ya está hecha, no es posible mandar al tiempo, un archivo o pegar, en el correo, imágenes, aunque sean de poco peso. Aunque lo he dicho a los responsables del mantenimiento de la plataforma, no será posible hacer ningún cambio en este sentido, durante este curso. Lo he solucionado usando la cartelera, donde sí es posible dar avisos que lleven mensajes adjuntos y he utilizado el correo, como refuerzo de ésta.

Deseo terminar esta reflexión con un correo, que me ha mandado una alumna y que de no utilizar esta tecnología, no se habría producido, pues en persona, dudo que lo hubiera dicho. Es un correo de los que animan a seguir:

“Acabo de leer tu e mail dándonos ánimos, para los exámenes, te lo agradezco mucho ya que cualquier apoyo es importante para estos días.”

6.2.3.4 Las carpetas de grupo

Están resultando fáciles de utilizar tanto para los alumnos como para la profesora, pues con una pequeña explicación, los alumnos han aprendido a bajarse sus contenidos sin ningún problema.

Para la profesora también resulta muy cómodo el poder colgar, todos los materiales que se necesitan para trabajar en clase o en casa, en cualquier momento. Así, los alumnos pueden acceder a unos apuntes que les ayuden a resolver una dificultad detectada en clase, desde su casa. Me refiero, por ejemplo, a los apuntes de lógica sobre el condicional.

Además, se pueden organizar los temas, colocándolos en distintas carpetas, lo que permite a los alumnos buscar cualquier tema, con facilidad y rapidez.

6.2.3.5 La cartelera

He podido comprobar que resulta práctica para colgar en ella los mensajes generales que deban permanecer durante un tiempo. Dada su utilidad, los alumnos se han ido acostumbrando a consultarla. También resulta cómodo, el poderle asignar un día de inicio y uno de baja a los mensajes que se colocan en ella y tenerla así, fácilmente actualizada. Estoy comprobando que es una herramienta sencilla, pero muy útil.

Los alumnos se han acostumbrando a consultarla con gran rapidez lo cual avala la idea de sus sencillez y utilidad.

6.2.3.6 El buzón

Creo que es la parte de la plataforma que es menos práctica, pues es poco interactiva. Sólo sirve para que los alumnos depositen los trabajos y no es posible valorarlos o contestar, desde allí, como suele ser frecuente, en otras plataformas.

He hablado con un responsable de la plataforma y de momento, este curso no está prevista ninguna modificación y va a seguir siendo así. Por ello, creo que lo vamos a utilizar poco, dado que el correo resulta mucho más interactivo.

6.2.3.7 El foro

Para los alumnos, ha sido una gran novedad pues nunca habían participado en uno, dentro de una asignatura. Algunos me han dicho que lo han visitado, sin intervenir. Otros, como ya he dicho en mi diario, lo han encontrado un poco distinto a los chats, en los que participan, alguna vez.

Como no tengo puntos de referencia, decir que han participado un 25, 80% de los alumnos, pero no se si es o no un éxito. A mí me parece que está bastante bien, dado que no tienen ninguna obligación de hacerlo. Además, si se tiene en cuenta que los que dicen haberlo seguido (me lo han dicho de palabra), sin

intervenir, pueden ser entre un 10 y un 20% más, el interés despertado entre los alumnos se situaría en torno al 35-45%.

Los alumnos que han intervenido, han hecho un interesante ejercicio de reflexión, que no habría existido, si no existiese la posibilidad de participar en el foro. También creo que es interesante ver, cómo algunos alumnos aplican lo aprendido en clase y cómo muestran con sus razonamientos, que van empezando a saber, en qué consiste la filosofía y el filosofar.

Por otra parte, la mayoría de las intervenciones son de buen nivel, lo cual nos muestra que cuando se estimula a los alumnos a pensar libremente, con unas mínimas pautas, los resultados pueden ser excelentes.

1ª EVALUACIÓN				
PARTICIPACIÓN EN EL FORO				
TEMA	Nº ALUMNOS TOTAL	Nº ALUM	Nº ENTR	% DE ALUMNOS
La filosofía, definición y su utilidad	8	5	1	25,80%
		1	2	
		2	3	

6.2.3.8 La página web

Empezó a estar operativa a mediados de Octubre (15-10-04). Para que sólo pudieran tener acceso a ella los alumnos de primero A, se ha colgado directamente dentro de la plataforma y hay una serie de pasos que hay que conocer para llegar hasta ella. Así, hemos garantizado la privacidad, pero el acceso ha quedado un poco incómodo, como puede verse a continuación:

Una vez un alumno se encuentra en el grupo de filosofía, que tiene creado, en la plataforma, este es el procedimiento que deberá que seguir, durante todo el curso:

1. IR A: CONECTA WEB (debajo de la "bustia")
2. SI DA ALGUN ERROR COMPROBAR QUE LA DIRECCIÓN SEA:
<http://www2.stignasi.es/professor/camaraP/>
3. SI NO ES ASÍ, CORREGIRLA
4. LUEGO, COMPLETAR EL NOMBRE DE USUARIO Y LA CONTRASEÑA O CLAVE DE ACCESO (es la misma para todos)
NOMBRE DE USUARIO: CWEB
CONTRASEÑA: CONECTA

Con respecto al número de accesos, contraté un servicio gratuito, que los cuenta, durante un año, llamado Global Audit. Al ser gratuito, es un servicio bastante limitado pero creo que, para llevar un control de las entradas de tipo general, va a ser suficiente

1ª EVALUACIÓN	
Nº DE ENTRADAS EN LA PÁGINA WEB	
OCTUBRE 04	209
NOVIEMBRE 04	34
TOTAL	243
VISITAS POR ALUMNO	6,74

Como vemos en la tabla anterior, en el mes de Octubre ha habido un total de 209 visitas. Esto supone un promedio de 6,74. Cuento **6 visitas por alumno** (el 0,74 que no cuento serían mis visitas y las del web master)

En el mes de Noviembre las visitas han disminuido a 34, lo que supone un promedio de **1 visita por alumno**, si se cuenta que yo he entrado alguna vez.

De momento, sólo ha habido una colaboración por parte de una de las alumnas que ha enviado, casi al final de la evaluación, un fragmento del diario de Nietzsche, con la dirección de una página web muy buena, sobre el mismo autor, para incluirla en la sección titulada "diarios de filósofos". Ya ha quedado incorporada a la página.

Creo que con todo lo que los alumnos han tenido que aprender, sobre la plataforma y el entrar en un sistema nuevo de trabajo, ya es mucho, que se hayan paseado por la página y que alguien haya mandado algo.

Aunque habrá que ver qué sucede, en la próxima evaluación, creo que son demasiadas novedades para que los alumnos puedan abarcarlas todas, al menos, por ahora.

6.2.3.9 El aula de informática

Es un aula estupenda con ordenadores para todos, con una velocidad de acceso a Internet buena. En ella, si se saben utilizar bien los equipos y los programas, todo funciona de maravilla. El único inconveniente es, que está situada, bastante lejos de donde están las clases de primero de bachillerato y llegar a ella supone una pequeña excursión: hay que recorrer un largo pasillo y bajar dos pisos. De todos modos, he acostumbrado a los alumnos a bajar y subir, con rapidez. De hecho, basta con que, si llegan tarde, se encuentren que las explicaciones, ya se han dado y se tienen que espabilar. Como no les gusta. Eso hace que la vez siguiente, lleguen puntuales. Aunque hay que reconocer que prácticamente no he tenido problemas de puntualidad y tampoco de falta de asistencia. Y eso que una de las clases, la de los lunes, es a las 8:15 de la mañana.

También deseo constatar que no ha habido quejas de falta de puntualidad de ningún profesor que tuviera se clase a continuación de nuestra estancia en el aula de informática.

6.2.4 La reflexión sobre los datos recogidos

6.2.4.1 Los diarios de la profesora

Ahora, al releer los diarios y las reflexiones semanales, voy comprobando que realmente es un sistema de recogida de datos muy rico y lleno de posibilidades, en particular, a la hora de hacer una reflexión global.

Como nunca había hecho diarios de clase, me haya costado no perder de vista que lo que busco es descubrir qué cambios se van produciendo, en el día a día de la clase de filosofía, al ir introduciendo determinadas TICS y cómo dichos cambios influyen en la mejora de mi práctica y en consecuencia, en la mejora de general de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

De su relectura al final de esta primera evaluación se desprende lo siguiente:

En primer lugar, debo destacar que he mejorado mi alfabetización digital, mientras preparaba los materiales necesarios y alfabetizaba a mis alumnos.

En segundo lugar, el uso de TIC ha obligado a seguir un orden mucho más preciso en todo, tanto a la profesora como a los alumnos.

En tercer lugar, debo decir que la picaresca estudiantil, consistente en buscar maneras de no hacer el trabajo que los profesores proponemos para que aprendan las distintas asignaturas, también se da cuando se usan TIC.

Pensando en fallos, que haya podido tener, creo que he puesto en marcha demasiados recursos y corro el riesgo de que los alumnos se dispersen, si quiero que las abarquen todas. Ante ello, voy a dejar la página web, un poco en "stand by" y me voy a centrar, en la plataforma. Aunque, por otra parte, la diversidad de actividades puede estar favoreciendo el que cada alumno elija, aquellas que le son más útiles para aprender, de acuerdo su estilo de aprendizaje.

6.2.4.2 Los diarios de los alumnos

Al ser la primera vez, que los alumnos hacían un diario de clase, les ha resultado bastante difícil, pese al haberles dado unas instrucciones muy concisas. De todos modos, he tenido suficientes aportaciones como para hacerme una idea bastante aproximada de cómo ven los alumnos, lo que se va haciendo en clase.

Resumiendo, ha habido dos tipos de diarios, los que reflejaban fielmente lo ocurrido un determinado día y los que daban una visión más amplia de lo sucedido, durante varios días.

También debo destacar que aunque haya un total de 17 diarios, pertenecen a 9 (29% del grupo-clase) personas diferentes, dado que alguna persona ha hecho los diarios de varios días.

Otro dato curioso es que de las personas que han escrito sólo una vez, una es un chico y el resto, son chicas. (En el grupo-clase hay 20 chicas y 11 chicos).

Con respecto a la metodología, parece haber división de opiniones. A unos, les resulta grata y a otros, parece que les gustan más las clases tradicionales.

Pienso que un sistema nuevo, lo normal es que de primeras no guste o que incluso provoque el que los alumnos tengan miedo a no estar a la altura de las nuevas exigencias. Por otra parte, la profesora debe estar muy atenta a las necesidades de explicación, que parecen tener los alumnos y explicar siempre todo lo que ellos necesiten, para entender bien los conceptos.

Además, es de esperar, que poco a poco, los alumnos se irán dando cuenta de que pueden hacer por sí mismos mucho más de lo que creían al principio.

Ante estos problemas, me propongo en las próximas evaluaciones, ir encontrando el equilibrio entre explicaciones y trabajos prácticos.

De todo lo hecho, lo que más ha llamado la atención a los alumnos es: el uso del Power Point, el trabajo en pequeño grupo, el tener que buscar información por Internet y el ir al aula de informática. Lo que equivale a decir que les ha llamado la atención casi todo lo que hemos hecho.

Igual que sucede en clase, unos alaban lo que se está haciendo y otros lo critican. En la mayoría de diarios se nota que están poniendo de su parte y que participan de forma activa en las clases.

Los comentarios de los alumnos, en sus diarios, (aunque sean pocos alumnos los que los hayan mandado), me van indicando, al menos en parte, el camino a seguir. Para conocerlo y profundizar algo más en sus comentarios, me he preguntado: ¿Qué les ha gustado? ¿Qué les ha ayudado a aprender?

He aquí algunas respuestas representativas de lo que manifiestan los alumnos en sus diarios:

6.2.4.2.1 *¿Qué les ha gustado?*

- **Trabajar en equipo** “hace la clase más amena” (A nº 30, 27-09-04).
- **Poder reflexionar por su cuenta.** “Es bueno introducir a los alumnos a la filosofía dándoles la oportunidad de reflexionar sobre lo que esta disciplina supone a través de lecturas y sin prejuicios previos a cualquier explicación” (A nº 23, 4-10-04)

- **Las explicaciones** (véase, en el apartado siguiente: A nº 26, 20-10-04).
- **Las clases en las que se participa y la profesora resuelve sus dudas.** “Pienso que en la clase, a esta hora, ha habido un ambiente bastante agradable y muy participativo, porque cada cual a ido aportando lo que sabía y se han ido aclarando pequeñas dudas, que creo, que han podido ayudar algo a todos.” (A nº 6, 29-10-04)

6.2.4.2.2 *¿Qué les ha ayudado a aprender?*

- **Que además de trabajar por su cuenta, la profesora les de unas buenas explicaciones:** “...en clase los últimos días has explicado y sintetizado el tema que estamos haciendo (sin explicarlo todo) pero por lo menos de alguna manera nos sirve como de pauta para saber qué estudiar y creo que es mejor.” (A nº 26, 20-10-04)
- **Que los conceptos y los contenidos estén bien estructurados y en orden:** “A pesar de no gustarme el método de enseñanza, estoy aprendiendo muchísimo, me es muy fácil comprender todos los conceptos y los contenidos siguen un orden que facilita su aprendizaje.” (A nº 23, 30-10-04) y “Tal y como nos impartes el orden de los contenidos me parece óptimo, haber empezado por el saber filosófico, qué es la filosofía,...etc. ayuda a centrarnos en el tema, a mi me ha ayudado a coger la filosofía con más interés” (A nº 22, 2-11-04).
- **Las presentaciones, aunque no todos coincidan, pues parece que por lo menos, se aprende lo mismo que con otros métodos:** “En general a mí la dinámica de clase me gusta: presentaciones con power point, hacer los ejercicios con grupo,... Porque creo que así la clase no se hace tan pesada y se aprende igual.” (A nº 28, 3-11-04).
- **Los esquemas y que estén disponibles en la plataforma:** “los esquemas colgados en la plataforma, me han ayudado a estructurar mi idea sobre el tema a estudiar”(A nº 23, 30-10-04)
- **El combinar presentaciones con explicación:** “las presentaciones me ayudan a comprender el temario ya completado por ti, en las explicaciones.” (A nº 27, recibido el 15-11-04)

6.2.4.3 Los trabajos

Al darme cuenta de que los alumnos desconocían el uso de la plataforma y la mayoría las otras TIC, como ya he comentado, tuve que combinar el ir

avanzando en el programa de filosofía, con el que fuesen aprendiendo a utilizar los nuevos medios.

Los trabajos hechos, en el aula de informática, han pretendido combinar ambas cosas. Así, para empezar hicimos un ejercicio en el que sólo había que opinar sobre los temas que iban a entrar en la evaluación. Con ello, pretendía que se familiarizaran con la temática y tuviesen que empezar a utilizar la plataforma, para enviarme el ejercicio.

El ejercicio siguiente fue una búsqueda de definiciones de filosofía, por Internet para después comentarlas y compararlas con lo que decía el libro de texto. Con ello pretendía seguir practicando y a la vez, introducir la lectura del libro de modo que, los alumnos empezasen a ver que era necesario utilizarlo como complemento de lo que iba haciendo en la clase.

Al ver que muchos desconocían el Power Point, pensé que sería una buena manera de aprenderlo, el hacer ellos una presentación sobre el tema del ser humano, partiendo de los contenidos que tenían en su libro de filosofía. Por si les resultaba difícil el vocabulario del mismo, le dedicamos una clase a leerlo, comentarlo e ir preparando la presentación, de modo que quien quería preguntar algo podía hacerlo.

A continuación, era importante empezar a introducir la realización de mapas conceptuales. Creo que dichos mapas son una herramienta de esquematización muy útil en filosofía y ya llevo varios años, introduciendo su uso, desde principio de curso.

A los alumnos les suele costar aprender a hacer mapas conceptuales. Por tanto, durante un tiempo, les permito utilizar cualquier tipo de esquema, al que estén acostumbrados, con la condición de que se pasen a ellos, poco a poco, a medida que descubran sus ventajas. En mi opinión, la principal ventaja de los mapas conceptuales es que ayudan a establecer con gran claridad las relaciones conceptuales lo cual, en filosofía, es fundamental. Además, son de gran ayuda para la profesora, ya que muestran las redes conceptuales que establece un alumno de una forma muy clara y resulta fácil descubrir, si han captado o no una explicación o el contenido de un texto.

Finalmente, los ejercicios de las últimas clases, han estado dedicados a ejercitar las nociones de lógica a medida que íbamos profundizando en ellas.

Otro hecho que deseaba observar es si había diferencia en la entrega de trabajos si esta se hacía a través de la plataforma o si se entregaban en mano. Para ello, he registrado 4 entregas de ejercicios y los resultados se muestran en la página siguiente. También he registrado las entregas de diarios, entradas en el foro y la única colaboración en la web así como las notas obtenidas en los distintos trabajos.

Trabajos	Realización y entrega	Entrega puntual	Entrega con retraso	No entregan
Definiciones de filosofía	Plataforma: realización y entrega	30	0	0
Búsqueda de material	Plataforma y entrega en clase	11	15	4
Mapas conceptuales	En clase	18	9	3
Presentación del tema 8	Plataforma: realización y entrega	22	5	4
Prácticas de lógica	En la clase: No era necesario entregarlos.	Se trataba de practicar, hasta hacerlos bien. Se corregían en clase. Sólo unos 3 ó 4 alumnos no los hacían, de vez en cuando.		
La calidad de realización				
Por lo general, todos los trabajos entregados, tienen un buen nivel y han seguido las instrucciones correctamente, tanto los hechos a través de la plataforma como en clase y con el libro de texto				

1ª EVALUACIÓN		
EL PROMEDIO DE NOTAS GLOBALES DE LOS TRABAJOS DE CLASE		
Nota obtenida	Nº de alumnos	Porcentaje
5	1	3,22
6	8	25,80
7	18	58,06
8	4	12,90
RESUMEN		
SUSPENSOS	0	0
APROBADOS	9	29,03%
NOTABLES	22	70,96%
SOBRESALIENTES	0	0

1ª EVALUACIÓN								
TRABAJOS Y COLABORACIONES								
ALUMNOS	1	2	3	4	DIARIO	FORO	WEB	NOTA GLOBAL
1	P	P	T	P				7
2	P	P	P	T				7
3	P	P	T	P				7
4	P	T	T	T				6
5	P	P	P	P				8
6	P	P	P	P	X			8
7	P	T	P	P	X			7
8	P	P	P	P				8
9	P		P					6
10	P	T	T	P				7
11	AU	AU	P	P		X		7
12	P	P	P			X		6
13	P	T			X	X		6
14	P	P		P				6
15	P		P	P		X		6
16	P	P	T	P				7
17	P	T	T	T				7
18	P	T	T	P				7
19	P	P	T	P				7
20	P	P	P	P				8
21	P	T	P	P				7
22	P	T	P	T	X	X		7
23	P	T	P	P	X			7
24	P	T	P	P		X		7
25	P		P	P				6
26				T	X			5
27	P	T	P	P	X	X		7
28	P	T	T	P	X	X	X	7
29	P	T	P	P	X			7
30	P	T	T	P	X			6
31	P	T	P	P		X		7

P= entrega puntual. T= entrega tarde.

En blanco= no entrega

X =entrega voluntaria o participación en el foro o en la web

AU= ausente. En este caso, se trata de un alumno que empezó más tarde

Son chicos los números: 4, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 24, 25, 29, 31.

Como puede verse, en los cuadros anteriores, salvo el primer ejercicio, en el que la novedad del medio y el deseo de ver si los trabajos me llegaban o no, actuaron como una potente motivación extrínseca, el resto de trabajos muestra una distribución muy similar se usen o no TIC. Aunque con tan pocos datos, no se puede afirmar en absoluto que este hecho sea significativo.

Por regla general, la mayoría de los alumnos no han tenido dificultades en hacer buenas definiciones o en buscar y contrastar información.

Como era de esperar, las dificultades han surgido al tener que hacer los mapas conceptuales o al intentar resolver ejercicios de lógica.

El ejercicio que más éxito ha tenido ha sido el de preparar una presentación del tema 8, pero al no dominar el programa, los resultados formales no han sido muy buenos. De todos modos, lo importante era el contenido y es lo que he contado.

He observado que los alumnos trabajan bien en pequeño grupo y al hacerlo, los resultados de sus trabajos son buenos.

También hay que decir que algunos alumnos/as que no han entregado casi ningún trabajo, han compensado este hecho, con la entrega de diarios o entrando en el foro, lo que les otorgaba una nota suplementaria.

También me ha llamado la atención que algunos, que entregaban los trabajos un poco tarde, los hacían bastante bien. Por regla general, suelo preferir que los alumnos hagan el esfuerzo de hacer los trabajos, aunque los entreguen tarde.

Pienso que el conjunto de todo lo anterior es lo que ha hecho que nadie haya suspendido la nota global de trabajos de clase.

Por último, destacar que la alumna, que ha hecho una aportación a la página web, al tener el sobresaliente, que allí se prometía, ha conseguido subir su promedio a notable.

6.2.4.4 Las notas globales de la evaluación

Como podrá observarse en la página siguiente, las notas globales han ido bien. Claro que en esta evaluación, se dan muy pocos temas y los alumnos que trabajan en clase, no necesitan estudiar demasiado en casa. Además, en la primera evaluación la mayoría de los alumnos empiezan con bastante ilusión y van cumpliendo los buenos propósitos iniciales que todos suelen hacerse. Ya veremos que sucede cuando todos los profesores empecemos a apretar el acelerador en la segunda evaluación. Todo ello, hace que las notas de la primera evaluación no sean demasiado significativas. Pero si son buenas animan a unos alumnos a seguir trabajando y a otros a “dormirse en los laureles” o al menos es lo que solía suceder otros años.

1ª EVALUACIÓN NOTAS GLOBALES		
PORCENTAJE DE SUSPENSOS Y APROBADOS		
NOTAS	Nº ALUMNOS EVALUADOS	PORCENTAJES
	30 de 31	
DE 2 A 2,9	0	0
DE 3 A 3,9	2	6,6%
DE 4 A 4,9	1	3,3%
DE 5 A 6,8	20	66,6%
DE 7 A 8,4	6	20%
DE 8,5 A 10	0	0
RESUMEN		
SUSPENSOS	4	13,3%
APROBADOS	26	86,6%

Al empezar a reflexionar sobre los resultados de esta evaluación, lo más importante que empiezo a plantearme es que habría que cambiar el sistema de porcentajes asignados a los trabajos, al control y al examen de evaluación, ya que un cambio tan importante de metodología, lo requeriría.

Pero como me he comprometido a mantener durante todo el curso, los mismos porcentajes, al menos a nivel global, que el resto de mis colegas, lo único que iré haciendo será jugar un poco con los porcentajes de los trabajos y el control de clase. También iré reflexionando sobre el tema de la evaluación y sobre cuál sería la más adecuada a la metodología empleada. Así, quizás a final de curso, pueda hacer una propuesta global de cómo debería ser la evaluación, si se utilizan determinadas TIC, en las clases de filosofía.

6.2.4.5 Los cuestionarios

6.2.4.6 El cuestionario inicial

En el primero de los cuestionarios, hecho el primer día de clase, pretendía averiguar, puesto que en la clase no había ningún alumno repetidor, con qué ideas previas llegaban, los que iban a ser mis alumnos durante todo el curso. Quería respuestas espontáneas, por eso les di poco tiempo. De todos modos, los 5 minutos se convirtieron en un cuarto de hora. Lo cual sigue siendo poco tiempo.

No me sorprendió ver que la mayoría tenían información sobre la filosofía, ya que es de las materias que despiertan curiosidad, aunque sólo sea por ser la primera vez que la van a estudiar. Por ello, era de esperar que hubiesen consultado a sus amigos y a otros alumnos que ya la hubiesen cursado y por último, incluso a la familia. Lo que no se me había ocurrido es que pudiera ser posible que algunos alumnos (3 personas) se hubiesen informado, mediante un libro.

Con respecto a si la información que tenían era positiva, sólo el 38,46 % alumnos dijeron que les habían hablado bien, otro 38,46% prefirió no decir nada y un 15,38% le habían dicho, que era difícil y por suerte, solo al 7,6% le habían hablado mal. Pero lo que tampoco me esperaba, en absoluto, es que los que les hubieran hablado bien fueran precisamente, mis alumnos del curso anterior, quienes aparecían citados en algunas de las respuestas.

Casi ningún alumno quiso hacerme ninguna pregunta, salvo los 6 (el 23%) que me devolvieron la pelota, preguntándome con las mismas o con palabras similares ¿qué es la filosofía?

Por último, comentar que las respuestas a la pregunta inicial ¿qué es la filosofía? Muestran unos preconceptos referidos a qué es la filosofía que pueden ser una muy buena base para empezar a trabajar. Más aún, si se tiene en cuenta que no tuvieron tiempo de preparar la respuesta, ni pudieron consultar ningún libro en aquel momento. Por lo tanto, sus informadores les habían dado muy buena información.

6.2.4.7 El cuestionario final

Como ya me he referido a este cuestionario en varios apartados anteriores y también me referiré a él en el próximo, aquí sólo comentaré los resultados a la pregunta referente a si el orden de los contenidos ha facilitado el aprenderlos y otros datos, que me han llamado la atención. La respuesta mayoritaria (el 79,96%) es que han facilitado el aprenderlos dado que se va de lo más fácil a lo más difícil, están bien elaborados y organizados.

En cuanto a hacer sugerencias, lo que predomina es no hacerlas (74, 19%). Supongo que aún no acaban de confiar en que les haga caso o también puede ser que con tantas novedades no sepan muy bien qué decir.

Con todo, ha habido 5 sugerencias distintas:

1. Tratar temas sin solución y explicar algunas cosas sobre estos
2. No tengo ninguna queja creo que debería seguir así
3. Despedir la clase con una pregunta interesante, o proponiendo temas a pensar
4. Al final de la clase señalar deberes o datos importantes
5. Hacer alguna exposición oral por grupos para mejor comprensión

Además hay un pequeño grupo de tres personas, que siguen reivindicando: *“Menos informática/power point y más debates o clase tradicional”*. Así es que,

estarán más contentos, en las próximas evaluaciones ya que, pienso ir introduciendo paulatinamente, los debates.

Un dato curioso: 4 alumnos, en la pregunta 2, dicen: “*la lógica tenía que haber sido en pizarra*” y salvo la presentación del tema, en todas las otras clases de ejercicios, las explicaciones se hicieron en la pizarra. ¿Fallo de memoria?...

Otro dato a tener presente: 8 alumnos siguen diciendo, al final de la evaluación, que prefieren las magistrales tradicionales: “*prefiero al profesor explicando y la pizarra*”

6.2.4.8 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

En las actas de esta evaluación, los alumnos del grupo A no han reflejado nada con respecto a la asignatura de filosofía. He consultado a su tutora y me ha informado de que consideran que ya han podido decirme y expresarme a mí directamente, todo lo que les preocupa en clase, ya sea de palabra o bien a través del cuestionario final.

Lo que sí refleja el acta son dos puntos, que se pueden relacionar, con el hecho de que yo esté haciendo un gran uso de la plataforma y con el programa que sigo en mis clases.

El primero es la propuesta general, por parte de los delegados de los alumnos de que se use más la plataforma y que los profesores cuelguen las soluciones de los ejercicios. También han pedido que los profesores que cuelguen materiales lo avisen vía correo electrónico.

Una interpretación de estas peticiones que podría hacerse es pensar que reflejan el hecho de ver que otros alumnos tienen acceso a más material en la plataforma y que eso les va bien y les ayuda a estudiar y aprender mejor. Pero como no he podido confirmarlo, es tan sólo una suposición.

El segundo es una queja de que el programa de filosofía varíe, según el profesor que lo de y eso genere diferencias, en los exámenes. Realmente, creo que los alumnos tienen razón. Ese es un problema, que espero que cuando haya terminado esta investigación, se pueda resolver con facilidad.

Como ya he comentado, en las reflexiones sobre los diarios, existe una disparidad de criterios, entre los profesores de filosofía de muchos centros escolares, con respecto a la extensión que deben tener los temas de lógica. Así resulta que hay profesores que dedican toda la primera evaluación a la lógica y otro que le dedican sólo una parte como a cualquier otro tema. Personalmente, otros cursos, pese a no compartir la idea de dedicar casi toda la primera evaluación, a la lógica formal, lo he hecho para probar qué tal iba, pero nunca he quedado satisfecha de los resultados.

Este curso como quería hacer mi investigación siguiendo lo que creo que es más adecuado, he optado por seguir mi propio camino y he dedicado a la lógica un tiempo similar al que he dedicado a los demás temas.

La queja de los exámenes distintos puede tener qué ver con el distinto reparto de los temas por evaluaciones que yo estoy siguiendo, pero también con el tiempo dedicado a cada uno de ellos. Además también puede estar relacionada con las notas obtenidas en la evaluación. Mirando los porcentajes de suspensos. En los grupos, en que se ha hecho lógica formal, durante toda la evaluación, el porcentaje de suspensos ha sido: 38,70%, 63,63%, 54,83% y 13,33% (en este último grupo desconozco cuánto tiempo le han dedicado). Mientras que, en aquellos grupos en los que se ha trabajado la lógica, pero no con tanta intensidad, los porcentajes de suspensos han sido: 12, 90% en el grupo objeto de esta investigación y el 15,15% en el otro grupo, que también tengo.

Como dato curioso: una vez visto el examen de los otros profesores, he constatado, con sorpresa, que mis alumnos, con lo que hemos hecho en clase de lógica, habrían podido contestar todas las preguntas, excepto una o máximo dos y obtener una puntuación de 8 sobre 10 o bien de 6 sobre 10. Teniendo en cuenta, que sólo hemos dedicado a la lógica, 5 clases...

6.3 La evaluación general de las acciones de la 1ª evaluación

Una vez terminadas las reflexiones sobre las diferentes acciones. Llega el momento de la evaluación de los cambios, que se han producido y que han ido apareciendo, a medida que he ido reflexionando sobre los datos recogidos siguiendo mi plan de acción.

Deseo destacar que la justificación de las afirmaciones, que voy a hacer, está en los datos aportados y que han sido objeto de las reflexiones hechas en el apartado anterior. Dicho esto. Debo volver a las preguntas iniciales de mi investigación e ir desglosándolas. Mi respuesta a todas ellas, al final de cada evaluación, será la que indicará si se van cumpliendo los propósitos iniciales de mi investigación.

Para conseguir lo anterior, he seleccionado aquellas preguntas, que mejor pueden mostrar qué cambios se han ido produciendo en la enseñanza-aprendizaje, en la asignatura de filosofía de 1º de bachillerato, a lo largo de cada evaluación, al combinar unas metodologías didácticas, que podríamos denominar tradicionales, con el uso de determinadas TIC. Dichas preguntas estarán en el trasfondo de mis explicaciones de los cambios, que se han producido, durante esta evaluación.

PREGUNTAS GUÍA

¿En qué está mejorando o ha mejorado mi práctica?

- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de la profesora?
- ¿Se están generando nuevas posibilidades de comunicación y de interacción profesora-alumnos?
- ¿Empiezo a discernir cuál es el uso adecuado de las TIC, en la clase de filosofía: cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de los alumnos?

6.3.1 Cambios que se han producido en mi práctica habitual

El hecho de haber iniciado una investigación de mis acciones didácticas, basada en la acción, ya es, en sí mismo, un gran cambio. No tanto, porque normalmente, no soliera reflexionar sobre lo que sucedía en mis clases, sino por el hecho de hacerlo de una manera sistemática, siguiendo un plan de acción y registrando las acciones realizadas.

Creo que de mi reflexión hecha al final de esta primera evaluación, se desprende que he ido siguiendo el plan que me había trazado, aunque cambiando aquellos aspectos que ha requerido el adaptarlo a la realidad cotidiana del aula.

Como ya he destacado en mis diarios y en mis reflexiones sobre el plan de acción, lo primero que ha cambiado es mi idea sobre los conocimientos digitales de los alumnos. Pienso que yo y muchos profesores solemos creer que todos nuestros alumnos están a años luz, en alfabetización digital, con respecto a nosotros. Mi sorpresa ha sido ver que no es exactamente, así. Son sólo unos pocos los que los tienen y les cuesta aprender a utilizar la tecnología cuando no se trata de jugar con ella sino de utilizarla para aprender mejor.

En el grupo investigado, estoy hablando de que sólo 10 alumnos decían, en el cuestionario final de la evaluación, que tenían un nivel medio alto de

conocimientos como usuarios de informática. Los demás que decían tenerlo medio o bajo. En clase, he podido comprobar que realmente era muy bajo, pues tenían serias dificultades para guardar archivos, utilizar el correo o moverse por la plataforma. Y eso, que estoy hablando de un grupo de alumnos, que disponen de ordenador, en casa y prácticamente todos de conexión a Internet.

Otra idea preconcebida, con la que empecé esta investigación, es la de que los alumnos acogerían con entusiasmo el uso de TIC en clase. Y si bien es cierto que bastantes lo han vivido así, hay un porcentaje (véase resultados del cuestionario) que se sitúa alrededor del 30%, que desearía seguir utilizando un sistema más tradicional.

Paso ahora, a comentar con más detalle los cambios que he observado que se han producido a lo largo de esta evaluación

6.3.1.1 Una mejora en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Estoy convencida de que hay un punto, en el que he mejorado notablemente. Me refiero a la planificación de las acciones didácticas. Antes de comenzar esta investigación, nunca había hecho una planificación de aula tan exhaustiva, sino mucho más general, dado que, si no se utilizan TIC o se utilizan en contadas ocasiones, no hay que preparar tanto material. Normalmente, los profesores solemos creer que basta, con hacer un buen reparto de los temas, por evaluaciones y de los temas, dentro de estas. Luego, es suficiente seleccionar una serie de ejercicios, para cada tema y como mucho, preparar alguna presentación, algunas lecturas y algún que otro video. A continuación, la vorágine de la vida académica va conduciendo con mayor o menor fortuna nuestros pasos.

Pero al utilizar, como en este caso, una plataforma virtual, las cosas cambian. Hay que planificar muy bien el uso que se le va a dar, en cada momento y los ejercicios que se van a hacer con y desde ella. Eso no se puede hacer, sobre la marcha. No es como decir: "abrid el libro en la página 28 y haced el ejercicio dos". No se puede abrir el ordenador y empezar a trabajar en un ejercicio, que no hayamos preparado y colgado o sin una guía. Y esta, debe haber sido preparada como mínimo, unas cuantas semanas antes. Porque sino el ejercicio será un desastre. Claro que, en ocasiones, el ejercicio de la página 28, también lo es. Pero de eso no siempre somos conscientes.

Por otra parte, si se quieren aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las TIC y al mismo tiempo, cumplir con un programa, no queda mas remedio que hacer una programación de aula, muy ajustada y día por día. Pues de no hacerlo, se corre el peligro de recrearse en los ejercicios hechos con tecnología y olvidar que el objetivo es la enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Por otra parte, al utilizar el aula de informática, para hacer algunos ejercicios, es necesario tenerlos preparados siempre, como ya he dicho antes, con antelación, ya que los alumnos deben encontrarlos a punto, en cuanto lleguen al aula. Lo mismo sucede con las presentaciones o con los distintos

documentos que se van a utilizar y que deben estar colgados con antelación, en las secciones correspondientes de la plataforma, para que los alumnos, puedan imprimirlas y llevarlas a clase, lo que facilita el seguimiento de las explicaciones.

También el tener que preparar las presentaciones de los distintos temas me ha ayudado a ser más consciente de cómo podía expresar lo esencial de cada tema, para que mis alumnos lo captaran mejor y se adentraran con más facilidad en el nuevo mundo de la filosofía. Aunque a veces, he ido tanto, a lo esencial, que algunos alumnos se han quejado.

Aunque debo reconocer que el haber mejorado en la planificación, no significa que haya acertado plenamente, en lo referente a cuántos temas, podía dar en esta evaluación, pero me servirá para hacer una planificación más ajustada, en la próxima.

6.3.1.2 Una mayor reflexión y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta mayor reflexión y seguimiento, se ha visto reflejada en el establecimiento de dos esquemas de secuencia de enseñanza-aprendizaje, de los que esta evaluación, he aplicado el esquema 1 que figuraba, en el plan de acción. Es decir, el esquema basado en el uso combinado de presentaciones y ejercicios.

También el ir haciendo los diarios de clase, actividad que nunca había realizado, me ha permitido ir reflexionando, día a día, sobre lo trabajado en el aula. Esto me ha permitido estar mucho más atenta a las necesidades de los alumnos e ir intercalando las explicaciones necesarias, cuando he pecado de escueta, haciendo siempre caso de sus peticiones de ayuda, cuando no entendían algún ejercicio o algún concepto.

6.3.1.3 Una mayor posibilidad de comunicación con mis alumnos

El hecho de disponer de un grupo de trabajo, en una plataforma virtual, ha introducido en mi práctica diaria una nueva posibilidad de comunicación con mis alumnos. Esta, en modo alguno, ha sustituido a la comunicación en el aula (este era uno de los temores de los alumnos) sino que la ha ampliado, involucrando al alumno y a la profesora, más allá de las horas de clase.

Pienso que al poder ampliar las posibilidades de comunicación, la profesora ha podido recordar a los alumnos, temas relacionados con la clase o incluso animarles, cuando se estaban examinando o abrir sus horizontes hacia otros temas relacionados con la filosofía, tanto mediante el correo como mediante la cartelera.

También el inicio de los diarios por parte de los alumnos ha sido para mí, aunque aún sean pocos, los que los envíen, una nueva manera de conocer, cómo viven, lo que se hace en clase o si necesitan, por ejemplo, más explicaciones o si el uso de presentaciones hace más llevadera la tarea de escuchar y aprender.

6.3.1.4 Una mejora en mi alfabetización digital general

Para realizar esta investigación he tenido que aprender a utilizar una plataforma digital en todas sus secciones. Si bien este es un cambio que se ha producido previo al inicio de la investigación, no es menos cierto que ha sido al ir utilizándola, cuando he podido afirmar que empiezo a dominar su uso. Además al hacerlo, he podido empezar a ver las posibilidades didácticas de cada uno de sus apartados, conocimiento que espero ir ampliando a lo largo del curso.

6.3.2 El uso adecuado de las TIC

Sobre cuál es el uso adecuado de las TIC que estoy empleando, estoy empezando a constatar algunos hechos, que iré enumerando a continuación referidos a cada una de las tecnologías utilizadas.

6.3.2.1 Las presentaciones

Creo que tengo un buen conocimiento de cómo debe ser una buena presentación, dados mis estudios teóricos anteriores, realizados sobre este tema. Pero su uso didáctico, lo he practicado más en cursos con adultos que en cursos con alumnos de bachillerato, donde tan sólo había hecho un uso esporádico de las mismas.

Al hacer un uso didáctico estructurado y continuo de las presentaciones en las clases de filosofía, he empezado a observar una serie de pequeños hechos que me parece interesante tener en cuenta.

Queda claro, tanto para mí como para los alumnos (diarios y cuestionario), que si bien las presentaciones son muy útiles, a la hora de esquematizar contenidos y guiar las exposiciones, es necesario dosificar estas últimas intercalando más intervenciones de los alumnos.

Otro punto a destacar es el hecho de que algunos alumnos, incluso de bachillerato artístico, consideran la imagen, como algo accesorio e incluso como un factor de distracción. Esto contrasta, con la idea, que yo tenía, al preparar las presentaciones, de utilizar la imagen, como refuerzo del texto y como un factor, que ayudase a fijar la atención. De todos modos, creo que es muy pronto, para sacar conclusiones definitivas, en este tema.

Otro aspecto a destacar es que el poder colgar las presentaciones, en la plataforma, les añade nuevas posibilidades, tales como las de servir de guía cuando el alumno está en casa, o el tener unos apuntes exactos del guión seguido en clase, por la profesora, lo cual facilita mucho el estudio de la filosofía.

De todos modos, hay 8 alumnos (según el cuestionario) que dicen seguir prefiriendo las clases tradicionales en las que sólo se usa la pizarra. ¿Cuestión

de gustos? ¿Inercia? ¿Miedo al cambio? Habrá que reflexionar más en las próximas evaluaciones sobre este tema.

6.3.2.2 La plataforma

Su uso ha sido el principal cambio introducido, tanto en mi didáctica como en la forma de trabajar de los alumnos.

Su utilización ha obligado a los alumnos a mejorar su alfabetización digital y a la profesora, a completar algo más la suya

Con el uso, la plataforma se ha empezado a convertir en un nuevo puente entre el trabajo en clase y en casa (buzón, carpetas de grupo, cartelera) y también, en un lugar en el que poder dialogar y opinar, más allá de la clase (foro, correo).

6.3.2.3 La web

La veo como un complemento de la plataforma, que habrá que ver, si genera o no participación, ya que esta evaluación considero que ha sido más de puesta en marcha que de utilización. Por lo tanto habrá que esperar a la próxima evaluación para opinar sobre su uso y utilidad didáctica. De todos modos, la concibo más como un complemento motivador “extra”. Su funcionalidad queda pues pendiente de comprobaciones posteriores. De todos modos llama la atención que haya generado tantas visitas y sólo una participación.

6.3.3 Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos

6.3.3.1 Una alfabetización digital o bien una mejora, en la misma

Tal y como queda reflejado en mis diarios y de los suyos, durante toda la evaluación los alumnos han tenido que ir aprendiendo unos, y habituándose otros, al uso de la plataforma. Lo cual se espera les dará nuevas posibilidades de mejorar su aprendizaje, a lo largo del curso de filosofía. Posibilidades que también podrán utilizar en otras materias.

6.3.3.2 El inicio de una reflexión, sobre su proceso de aprendizaje y de una mayor conciencia de su responsabilidad, en su proceso de aprendizaje de la filosofía

Como puede verse a través de los diarios de los alumnos y de sus respuestas al cuestionario final, los alumnos empiezan a expresar su opinión, sobre si lo que se hace en clase, les ayuda o no a aprender mejor y eso, les obliga a reflexionar más sobre lo que están haciendo tanto ellos como la profesora.

También empiezan a verle el sentido (ver cuestionario) a determinados ejercicios y relacionan el hacerlos con el hecho de que estructuren mejor sus conocimientos o en líneas generales, que les facilite el aprender.

En otras ocasiones, la reflexión les lleva a quejarse. Pienso que fundamentalmente es porque la metodología utilizada hace que tengan que trabajar más por su cuenta.

Es aún es muy incipiente, pero los alumnos empiezan a tener conciencia de que algo está cambiando, lo cual no siempre les gusta, ya que una clase más activa, en la que se utilizan TIC, hace que el centro de la enseñanza-aprendizaje se desplace hacia ellos y eso, de entrada, les supone poner más de su parte.

6.3.3.3 Una mayor posibilidad de comunicación entre ellos y con la profesora

Gracias al uso de la plataforma, han iniciado una nueva manera de trabajar dentro y fuera de la clase, que les permite dialogar entre ellos, fuera de clase desde sus casas, sobre temas de filosofía a través del foro y comunicarse con la profesora, a través del correo, ya sea para dar sus opiniones (los diarios) o para entregar trabajos.

Esta mayor posibilidad, la están aprovechando de una manera muy incipiente y casi siempre, tras mucho insistir por mi parte. Pero creo que una vez superen su miedo a la posible deshumanización, que podría provocar el medio, podrán disfrutar de las nuevas posibilidades de comunicación. También, en este punto, habrá que esperar a ver que sucede en las próximas evaluaciones.

6.3.4 Conclusiones de la primera evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía

Estas conclusiones pretenden ser, una vez hechas las reflexiones detalladas sobre el plan de acción realizado, una contrastación inicial entre lo sucedido a lo largo de la evaluación y mi concepción de la clase de filosofía.

Releyendo todo lo que escribí sobre como debería ser, en mi opinión la clase de filosofía, me doy cuenta de lo ambicioso de mis planteamientos. Esto no significa que esté pensando en renunciar a ellos, sino que veo que debo ir tratando de conseguirlos, poco a poco, siguiendo con mi planificación y contrastando resultados, a lo largo de las próximas evaluaciones.

6.3.4.1 ¿Qué se ha conseguido?

En primer lugar, un ambiente de trabajo generalmente tranquilo y sereno, en el que se ha trabajado tanto individualmente como en pequeño grupo. Además, el clima de trabajo se ha mantenido durante toda la evaluación:

“Creo que el clima que se respira en clase es bastante bueno, la gente no está dispersa, y no noto un ambiente ruidoso o molesto para el trabajo” (A nº 22, 2-11-04)

En segundo lugar, los diarios de algunos alumnos empiezan a mostrar que se está empleando con ellos, una didáctica diferente y que las premoniciones que una alumna mostraba, el primer día de curso se van cumpliendo: *“no era una*

profesora como tantas, sino que con ella las clases de filosofía serían diferentes" (A nº 30, 17-09-04). También se empieza a ver cómo algunos temores empiezan a disiparse y cómo se van solucionando:

"iba un poco perdida porque no sabía qué tenía que estudiar exactamente ya que tampoco hemos dado la típica clase didáctica. Pero en clase los últimos días has explicado y sintetizado el tema que estamos haciendo (sin explicarlo todo) pero por lo menos de alguna manera nos sirve como de pauta para saber qué estudiar y creo que es mejor"(A nº 26, 20-10-04). De todos modos, algunos no acaban de adaptarse al nuevo sistema y se sienten desorientados:

"me resulta difícil seguir la clase con las presentaciones de Power Point. Tal vez será porque no estoy acostumbrado, aunque creo que sería mejor usar el método convencional, pues hasta el momento muchos no saben que hacemos exactamente en filosofía."(A nº 29, 4-11-04).

Las afirmaciones citadas, muestran que habrá que seguir trabajando, en el sentido de calibrar exactamente, que parte de la queja se debe a la novedad del método y qué parte, a fallos en su aplicación.

En tercer lugar, está claro que se está creando un ambiente, en el que los alumnos se ven impulsados o motivados a pensar por si mismos, tal y como afirma otra alumna:

"Creo que es bueno introducir a los alumnos a la filosofía dándoles la oportunidad de reflexionar sobre lo que esta disciplina supone a través de lecturas y sin prejuicios previos a cualquier explicación" (A nº 23, 4-10-04).

En cuarto lugar, se empieza a crear un clima en el que los alumnos dan las primeras muestras de notar que se les quiere implicar más, en su aprendizaje y van indicando en los diarios, lo que les ayuda, por una parte, y las dificultades que tienen, por otra, llegando incluso a proponer posibles pautas de actuación. De estas, la más curiosa es la que me reta a:

"hacer la clase de forma convencional y así comparar los resultados. Me comprometo a darte mi opinión comparando los dos métodos." (A nº 29, 4-11-04).

En este apartado, lo que siento es que algunas sugerencias no podré llevarlas a cabo, porque se apartan en exceso de la programación.

Por último, el adoptar desde el principio, *"una posición de falibilidad"* (Lipman, 1998) ha facilitado el que los alumnos opinasen libremente (diarios), sobre la marcha de las clases y a manifestar un incipiente pensamiento crítico.

Por otra parte, del listado de consejos que ayudan a orientar el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2002) se han empezado a practicar los siguientes: utilizar ayudas visuales (presentaciones y ejercicios en el aula de informática), fomentar el pensamiento independiente (ejercicios de clase y diarios), fomentar la colaboración (trabajo en parejas o pequeño grupo) y pedir que los estudiantes

expliquen lo que hacen y sus motivos y documenten su progreso (diarios y cuestionario final).

6.3.4.2 ¿Qué se debe mejorar o en qué habrá que seguir insistiendo?

En líneas generales, habrá que mejorar:

- La programación, ajustando mejor los contenidos al tiempo disponible, al uso de TICs y al ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- La secuencia de enseñanza-aprendizaje: buscando la proporción ideal entre explicaciones, uso de medios y ejercicios de aplicación.
- La participación de los alumnos en: el envío de trabajos, los diarios, los foros y la página web.
- El cuestionario del final de la evaluación que deberá dejar de ser un cuestionario informal, para convertirse en uno mucho más completo.

Todas estas mejoras, aquí enunciadas de forma general, se canalizarán a través del plan de acción de la próxima evaluación

6.4 El plan de acción de la 2ª evaluación

6.4.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta evaluación, como se hizo en la anterior, se utilizarán alternativamente dos esquemas de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

ESQUEMAS DE SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
ESQUEMA 1	USO DE MEDIOS		ESQUEMA 2
1 PRESENTACIÓN DEL TEMA	Ordenador y Power Point		
2 REALIZACIÓN DE EJERCICIOS	En clase o bien con ordenador en el aula de informática, plataforma		1 REALIZACIÓN DE EJERCICIOS
3 RECOGIDA Y CONTROL DE EJERCICIOS	En mano o bien por e-mail, en la plataforma		2 RECOGIDA Y CONTROL DE EJERCICIOS
	Queda guardada en la plataforma	Ordenador y Power Point	3 PRESENTACIÓN DEL TEMA
4 EN AMBOS: EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA			
EN ESTA EVALUACIÓN SE ALTERNARÁN AMBOS ESQUEMAS Y EN EL ESQUEMA 2 SE PRIORIZARÁ LA REALIZACIÓN DE EJERCICIOS EN EL AULA DE INFORMÁTICA			

ACTUACIONES DE LA PROFESORA Y LOS ALUMNOS EN LAS SECUENCIAS 1 Y 2			
SECUENCIA 1			
1. PRESENTACIÓN DEL TEMA			
PROFESORA	ALUMNO/A	ALUMNO/A	PROFESORA
EVALÚA			EVALÚA
Explica	Escucha/ atiende	Responde preguntas	Escucha/ atiende
Comprensión y dificultad	Hace preguntas	Responde preguntas	Responde preguntas
	Responde preguntas	Hace preguntas	Responde preguntas
	Resuelve dudas	Plantea dudas	Resuelve dudas
			Resuelve dudas con ayuda de otros
			Entrega ejercicios
			Recoge los ejercicios
			Conceptos y procedimientos
2. REALIZACIÓN DE EJERCICIOS			
	PROFESORA	ALUMNO/A	Se siguen los mismos pasos que en el punto 1 de la secuencia 1
EVALÚA	Escucha/ atiende	Responde preguntas	EN AMBAS SECUENCIAS
	Responde preguntas	Hace preguntas	EMPLEO DE MEDIOS
Comprensión y dificultad	Responde preguntas	Responde preguntas	Tanto la profesora como los alumnos utilizan el ordenador, la plataforma (correo, carpetas de grupo, "bustia") y los correspondientes programas
	Resuelve dudas	Plantea dudas	TIPOS DE EVALUACIÓN
		Resuelve dudas con ayuda de otros	Se realiza una evaluación sumativa después de dar dos temas (a mitad de la evaluación) y otra globalizadora al final de la evaluación. La evaluación formativa se aplica en los trabajos
Conceptos y procedimientos	Recoge los ejercicios	Entrega ejercicios	

6.4.2 El programa

El programa se adaptará a la secuenciación de la enseñanza aprendizaje que figura en los cuadros anteriores, priorizando, tal y como se ha indicado, la realización de ejercicios en el aula de informática y el uso de la plataforma.

Se darán los siguientes temas: 9, 14, 10, (que se darán según el esquema 1) 15 y 16 (que se darán según el esquema 2).

Como novedad, se incluirá en la programación la lectura de algunos de los capítulos de dos libros: “El malestar en la cultura de S. Freud” y “Política para Amador” de F. Savater. Se pretende con ello, que los alumnos empiecen a aproximarse a la lectura de obras de filosofía, empezando por textos que sean asequibles a sus posibilidades, al tiempo que traten de temas que pueden interesarles como son la felicidad o el papel de la política y los políticos.

En esta evaluación, no está previsto que haya que hacer grandes modificaciones del programa inicial, dado que los alumnos ya conocen la nueva forma de trabajar y la profesora va sabiendo calcular mejor, el tiempo necesario para las actividades hechas utilizando la plataforma. De todos modos, como los temas de esta evaluación siempre suelen resultar un poco difíciles a los alumnos, es posible que alguno de ellos pudiera requerir algo más de ejercicio y ello podría implicar alguna modificación. Dicha posible modificación, en el caso de producirse, quedará registrada y se anotará su justificación.

De todos modos, con vistas a reducir al máximo, las modificaciones del programa, la programación de aula, en lugar de dejarla preparada al inicio de la evaluación, se irá haciendo cada tres o cuatro semanas.

6.4.3 La utilización de TIC

6.4.3.1 Las presentaciones

Se continuará con el uso de presentaciones hechas con Power Point, en todas las explicaciones generales de los temas de esta evaluación (temas 9, 10 y 14). Se procurará que haya una mayor interacción profesora-alumnos durante su explicación intercalando más preguntas.

También se utilizaran, como novedad, para presentar algunos temas (el 15 y el 16) directamente en la plataforma, para a continuación realizar algunos ejercicios en la misma. La idea es ver si los alumnos, al seguirlas y responder a los ejercicios, en presencia de la profesora y pudiéndole consultar sus dudas, están mejor preparados para la explicación que, a continuación, les hará la profesora.

Se trata pues de en lugar de presentar el tema mediante una explicación y hacer después los ejercicios, hacer primero los ejercicios, siguiendo una presentación y luego, recibir la explicación global del tema ya sea mediante una presentación o de cualquier otra manera (por ejemplo: mediante un mapa conceptual).

6.4.3.2 La plataforma

Una vez terminado el periodo de alfabetización digital, realizado durante la primera evaluación, se seguirán utilizando las siguientes secciones:

6.4.3.2.1 *El correo*

Se continuará promoviendo su uso en la comunicación entre la profesora y los alumnos para temas relacionados con la marcha general de la asignatura, para promover el foro, para el envío de algunos ejercicios o para el envío de los diarios de clase.

6.4.3.2.2 *Las carpetas de grupo*

Se seguirán utilizando para colgar la programación, las presentaciones hechas en clase, las correcciones de controles o exámenes, los apuntes, las lecturas a realizar y los ejercicios que se vayan a realizar en el aula de informática.

Se sigue manteniendo la finalidad inicial consistente en que los alumnos tengan un recordatorio fiel de lo hecho y en clase, puedan estar atentos a las explicaciones, sin necesidad de tomar apuntes constantemente. Facilitando así el que puedan hacer preguntas y participar más.

Como novedad de esta evaluación, aparecerán los textos de algunas lecturas de libros de filósofos, que se comentarán en clase.

6.4.3.2.3 *La cartelera*

Se seguirá utilizando como refuerzo de la motivación y para la promoción de actividades, en especial, para avisar de la apertura del foro.

Su finalidad será la de reforzar la motivación hacia determinadas actividades o la de recordatorio, de las que sean más importantes

6.4.3.2.4 *El buzón*

Se utilizará para la entrega de algunos ejercicios, lo cual servirá, a la vez, para seguir practicando su uso.

6.4.3.2.5 *El foro*

La participación seguirá siendo voluntaria. Está previsto iniciar tres foros, uno sobre la libertad, otro sobre el tema: "alma-mente-cuerpo" y un tercero sobre el libro de Freud "El malestar en la cultura"

Se continuará utilizando para promover el diálogo más allá de la hora de clase, facilitando así la posibilidad de que los alumnos realicen una práctica "extra".

Los foros se anunciarán como ya se ha dicho, en la cartelera.

Se seguirá registrando la participación en el foro, pero con las limitaciones ya comentadas, en la primera evaluación.

6.4.3.2.6 *La página web*

La participación en sus secciones, seguirá siendo voluntaria. No se realizarán acciones destinadas a promover la participación ni tampoco de promoción de la página salvo un aviso general de recordatorio de cómo se entra. Se trata de seguir viendo qué sucede si no se promociona desde la clase.

La participación se seguirá premiando tal y como se indica en la propia página web. A parte de las participaciones voluntarias, se incorporarán en dicha página, como actualización, los resultados de los cuestionarios hechos por los alumnos y algún comentario en la sección: "evalúalo todo" así como algunos diarios de los alumnos. Estos últimos aparecerán de forma anónima.

Su finalidad continuará siendo invitar a los alumnos a participar en actividades "filosóficas", más allá de las horas de clase.

Se seguirá registrando el número global de entradas. También se registrarán las participaciones en cualquiera de las secciones.

6.4.3.3 El aula de informática

Se continuará acudiendo al aula de informática para poder realizar ejercicios, cuando la programación así lo requiera.

En esta evaluación, adquirirá un protagonismo máximo con el fin de tratar de averiguar cuál es el límite de su uso, a la hora de hacer ejercicios y bajo qué condiciones, en lugar de resultar un factor de motivación, podría resultar que fuese todo lo contrario.

También se estudiará cómo resulta su uso en una nueva secuenciación, que se ha comentado en el apartado de las presentaciones: hacer ejercicios (fundamentalmente vía plataforma), consultando las dudas a la profesora - control de ejercicios - explicación final por parte de la profesora, en lugar de seguir la secuencia clásica: presentación por parte de la profesora-ejercicios y dudas.

La mitad del programa se hará de la manera tradicional y la otra mitad, según la nueva secuenciación, en la que el trabajo en el aula de informática será muy importante.

Tanto en un caso como en el otro, se seguirá promoviendo el trabajo colaborativo, en pequeños grupos de dos o tres personas, excepcionalmente 5 ó 6.

Las incidencias, que puedan producirse del uso de esta aula, se registrarán a través de los diarios de la profesora y se espera que aparezcan también reflejadas en los de los alumnos. También, si fuera necesario, mediante la puesta en común de las ideas al respecto, en alguna de las horas de clase, al final de la evaluación.

6.4.4 La observación y recogida de datos sobre la acción

Además de los datos aportados por el uso de TIC, ya comentados anteriormente, los datos, que se usarán para el seguimiento de los cambios que se produzcan, serán los obtenidos mediante:

6.4.4.1 Los diarios de la profesora

Durante toda la evaluación, tal y como se hizo en la evaluación anterior, la profesora llevará un diario de lo sucedido en cada clase, fijándose especialmente, en los cambios que genere el uso de TIC y buscando, cuál es la mejor manera de combinarlas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

6.4.4.2 Los diarios de los alumnos

En esta evaluación, se promoverá su realización de forma “obligatoria”. Lo pongo entrecomillado, porque será una obligatoriedad relativa, ya que el no hacerlos no puntuará negativamente. En cambio, el hacerlos influirá positivamente en las notas de clase.

Se volverán a dar instrucciones orales y por escrito, a través de la plataforma, de cómo realizarlos.

Como novedad, se asignará a cada alumno un día a la semana, en el que será responsable de hacer el diario, si así lo desea. Para ello, se repartirá el total de los alumnos entre los tres días de clase a la semana, así unos lo harán los lunes, otros los miércoles y otros los viernes. Con ello, se pretende facilitar el que los alumnos recuerden hacerlo y también, el que la profesora pueda tener más datos y más ordenadamente.

Los diarios se seguirán enviando a la dirección de correo de la profesora, aunque también podrán ser depositados en la “bustia” o darlos en mano.

El envío deberá hacerse durante la semana y como tope el domingo de esa semana, salvo por alguna causa justificada.

No se admitirán diarios hechos más de una semana después, de que haya tenido lugar una clase. Se trata de evitar que los alumnos escriban sobre una clase, que ya no recuerdan bien o que con tal de entregar algo, copien lo escrito por otros, lo cual desvirtuaría totalmente su función testimonial.

Se seguirá con la idea inicial de que, al reflexionar sobre lo hecho en clase, los alumnos se van haciendo conscientes de que ellos son los protagonistas de su aprendizaje y de que, lo que se busca, probando nuevas metodologías es colaborar con ellos, en que éste mejore.

También servirán para contrastar, si hay correspondencia, entre lo que la profesora va reflejando sobre lo que sucede en las clases y cómo lo viven sus alumnos.

6.4.4.3 Los trabajos

Serán los que aparecen detallados en la programación de aula. Su evaluación formará parte de la nota global de clase de la asignatura.

Durante esta evaluación, la mayoría de trabajos o ejercicios de clase se realizarán, como ya se ha comentado anteriormente, en el aula de informática y se entregarán, principalmente, a través de la plataforma por correo electrónico.

Se pretende que los trabajos sigan ayudando a que los alumnos fijen y practiquen los nuevos conceptos de cada uno de los temas de la evaluación.

También se pretende promocionar que los trabajos se hagan de forma colaborativa, en pequeño grupo o de dos en dos, en especial, los que se realicen con la ayuda de TIC.

Se observará, como en la evaluación anterior, si hay una mejor respuesta en la entrega o en la realización cuando los trabajos se entreguen en mano, en comparación con los que se entreguen a través de la plataforma.

En esta evaluación, se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, en los trabajos, si el número de alumnos, que los haga correctamente, es decir, que apruebe su promedio global, se sitúa en torno al 70-75%.

6.4.4.4 Las notas globales de la evaluación

Las notas globales, tanto de clase como de la evaluación, se obtendrán siguiendo los porcentajes habituales, ya comentados, en la primera evaluación.

Se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, si el número de alumnos, que apruebe la nota global, se sitúa en torno al 70-75 %.

Las notas de actitud: Con respecto a las mismas, se observará especialmente si el uso de TIC provoca algún cambio en el comportamiento de los alumnos, en las horas de clase, tanto en el aula habitual como al desplazarse, al aula de informática.

La nota de actitud mejorará, si se envían los diarios y si los trabajos se realizan puntualmente.

6.4.4.5 Los cuestionarios

Se harán dos cuestionarios, uno inicial, que se presentará y se utilizará como un ejercicio de clase, y otro al final de la evaluación.

6.4.4.5.1 *El primer cuestionario*

En él, se preguntará de nuevo: ¿Qué es la filosofía? Y ¿Cómo sería según tu opinión la clase de filosofía ideal? Este ejercicio pretende varias cosas:

En primer lugar, tener constancia de la evolución de la idea que los alumnos tienen de lo que es la filosofía a medida que avanza el curso. Por ello, la pregunta: ¿Qué es la filosofía? Se volverá a hacer al final de la tercera y última evaluación. Con ello pretendo ir viendo la evolución del concepto de filosofía en los alumnos a lo largo del curso.

En segundo lugar, la pregunta ¿cómo sería según tu opinión la clase de filosofía ideal?, que irá acompañada de una serie de condicionantes reales, pretende conocer qué es lo que les gustaría hacer a los alumnos. O en otras palabras cuál es la clase de filosofía ideal de los alumnos. No se trata de preguntar por preguntar, sino que pretendo, si alguna de sus sugerencias es viable, aplicarla en la última evaluación. Por otra parte me gustaría contrastar sus ideas con las que yo tengo de la clase ideal.

En tercer lugar, una selección de las respuestas aparecerá en la página web.

Y por último, pretendo que sirva además, de ejercicio “de mantenimiento” de lo aprendido sobre el uso de la plataforma.

6.4.4.5.2 *El segundo cuestionario*

Se hará al final de la evaluación y será similar al de la primera evaluación, pero mejorado. Se pretende, con él, que los alumnos opinen de una forma más amplia, sobre todo un conjunto de cuestiones como: el tiempo de estudio, lo que más les ayuda y sobretodo, si son o no conscientes de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Este último cuestionario, se utilizará, igual que en la primera evaluación, para confirmar las impresiones, que sobre el tema, vaya recogiendo la profesora en los diarios de clase (tanto en los suyos como en los de los alumnos). Sus resultados también se colgarán en la web.

6.4.4.6 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

Igual que en la evaluación anterior, se utilizarán, si es que los hay, los datos referentes a la marcha de la asignatura de filosofía, que aporten los alumnos, en el consejo de delegados de primero de bachillerato.

6.5 La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 2ª evaluación

6.5.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido motivo de diálogo entre mis alumnos y yo, hacia el final de la evaluación. Dicho diálogo ha sido motivado, principalmente, en opinión de los alumnos, por el hecho de que la mayoría de los ejercicios realizados esta evaluación, se han hecho desde el aula de informática e implicaban el uso constante de la plataforma.

Como consta en el plan de acción, deseaba averiguar cuál podía ser el punto de equilibrio, en el uso de TIC, en la clase de filosofía y ver también, hasta que punto, utilizando los recursos tecnológicos, los alumnos eran capaces de trabajar, sin las continuas explicaciones generales de la profesora. Deseaba además, averiguar cuál de las dos esquemas de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje, era el más adecuado para trabajar con mis alumnos.

Con relación a todo ello, expondré a continuación, mis primeras reflexiones, para luego ir matizándolas, en los distintos apartados, que conforman mi reflexión, sobre las acciones llevadas a cabo, durante esta segunda evaluación.

De los dos esquemas de secuenciación, que me propuse seguir, alternándolos, tal y como se indica en el plan de acción, el que ha supuesto más problemas es el esquema 2, en el cual se empieza con la realización de unos ejercicios que guían al alumno, a través de un tema y se termina, con una exposición global, hecha con ordenador, por parte de la profesora.

En cambio, la secuencia que sigue el esquema 1, que empieza, por una explicación e introduce a continuación, determinados ejercicios, tal y como sucedió en la primera evaluación, no ha sido causa de ninguna queja, por parte de los alumnos, tanto si los ejercicios se han realizado, en clase, como en el aula de informática.

Cuando hablé con mis alumnos, creía que tras el rechazo, por parte de algunos de ellos, del esquema 2 (ejercicios-explicación), podía estar, en parte, el que es el esquema más novedoso y el que les daba más trabajo. Creía que era un esquema que rompía con todo, lo que suelen hacer y eso podía haber provocado en algunos, algo de rechazo. Por otra parte, más que el hecho de la novedad, lo que pensaba que estaba influyendo más, era el gran esfuerzo y disciplina, que exigía, por parte del alumno. Aunque también, por parte de la profesora, ya que me había supuesto preparar más material, corregir más y en clase, estar constantemente pendiente de todos y cada uno de los alumnos.

También pensaba que para el alumno, este enfoque suponía adentrarse "sólo", por primera vez, en un tema nuevo con la guía de: un libro, unas preguntas, Internet, otro u otros compañeros de clase y la profesora para poderla consultar, en cualquier momento, en el aula o por correo. (Escribo,"sólo", entrecorillado, porque no lo está en absoluto, pero curiosamente, esa es la sensación que alguno decía tener).

Sin embargo, la explicación anterior, pese a que tiene su parte de verdad, no es la única explicación de que, llegado un determinado momento de la evaluación, concretamente, al terminar los ejercicios del tema 15 y empezar a hacer los ejercicios del tema 16, algunos alumnos manifestasen, que tenían la sensación de que estábamos haciendo, un uso excesivo del aula de informática.

Aunque, en ese momento, lo hablamos y lo solucionamos, dando por terminados los ejercicios de la evaluación y dejando incluso, como de entrega voluntaria, los del tema 16. Había que profundizar más en el tema. Además, yo me comprometí, delante de mis alumnos, a estudiar qué había sucedido, con calma y a hacer, los cambios pertinentes, en la tercera y última evaluación.

Lo que viene a continuación, es el resultado de la reflexión que prometí a mis alumnos y que es una parte esencial de todo proceso de investigación-acción.

Teóricamente, la secuencia de enseñanza- aprendizaje que pensaba seguir, era la siguiente:

- Los temas 9, 10 y 14 se darían siguiendo fundamentalmente el esquema 1 (presentación- ejercicios), intercalando algún debate.
- Los temas 15 y 16 se darían siguiendo el esquema 2 (ejercicios-presentación), intercalando también, algún debate.

Con posterioridad, al diálogo tenido con mis alumnos, mirando la programación de aula seguida, me di cuenta de que había cometido un error de cálculo, en la secuencia, que seguí, al aplicar el esquema 2. Dicho error puede haber colaborado, en gran parte, al rechazo de dicho esquema. Me explico. En lugar de, al terminar los ejercicios del tema 15, hacer inmediatamente la explicación de dicho tema, empezamos los ejercicios del tema 16 y la explicación de ambos temas, quedó para el final. Esto lo hice debido a que la gran relación existente entre ambos temas hacía que pareciese una buena idea el explicarlos juntos. Con ello, no es que no se siguiera la secuencia del esquema 2, porque se seguía, en el sentido de que primero se hicieron los ejercicios de los dos temas (que estaban muy relacionados entre si) y luego llegaría la explicación. Pero el fallo estuvo en no calcular, que el número de ejercicios seguidos, sin intercalar una presentación general de síntesis conceptual, podía ser excesivo. De todos modos, se estaba cumpliendo el objetivo de ver hasta qué punto se podía forzar el sistema de ejercicios...

La verdad es que vi que la mayoría de los alumnos iba trabajando bien y parecían no tener demasiados problemas. Además, se nos echaba encima, el final de la evaluación... Como quería dar todos los temas, pensé que el unir los ejercicios de ambos temas nos haría ganar tiempo, pues con los temas ya trabajados, las explicaciones no tendrían que ser tan largas. Ahora pienso que fue el unir los dos temas y el retrasar tanto la explicación, lo que preocupó a los alumnos. Sobre todo, porque veían que se aproximaba la evaluación y yo aún no había explicado dos de los temas principales que iban a entrar.

Pero ahora, que ya he leído las respuestas de los alumnos al cuestionario final, creo que también fue, su falta de estudio metódico, lo que les hizo ver como una montaña enorme, lo que solo era una colina. De hecho, cuando tuvimos el intercambio de opiniones, en la clase, me pareció que lo que algunos buscaban, utilizando la excusa de la metodología didáctica, era que quitase temas para el examen global de la evaluación, lo cual no habría tenido ningún sentido. Pero mi

propuesta de dejar como voluntarios, los últimos ejercicios, los desarmó y no fueron capaces de plantearlo.

Esto último, no es una suposición, hecha a la ligera, sino que suele ser habitual, en todos los cursos y secciones, que los alumnos las últimas semanas de la evaluación, intenten mediante cualquier excusa (generalmente relacionada con la metodología empleada) que el profesor o profesora en cuestión, quite algo de lo que entra para el examen. A mí, concretamente, me lo hacen cada año, en todas las secciones y yo, cada año, examino pacientemente, los motivos y actúo en consecuencia. Lo cual significa, en la mayoría de los casos, que no quito nada.

Ante esto, mi conclusión es, que si bien el esquema 2 presenta más dificultad que el 1 y es más novedoso, para mis alumnos, el rechazo que provocó en algunos alumnos, fue debido, en parte, al exceso de ejercicios, pero que el rechazo se hubiera producido igual, si estos se hubieran hecho en clase, sin TIC. Es más, intuyo que si se hubiesen hecho en clase, los alumnos se habrían cansado antes. Aunque esto último, no puedo probarlo.

La única ventaja del hecho anterior es, que pude experimentar, que el esquema 2, no conviene utilizarlo, agrupando dos temas, porque los alumnos pasan demasiadas clases seguidas, sin una explicación global y eso, les genera inquietud y no les predispone a aprender. Además, se les hace pesado el hacer tantos ejercicios seguidos, por muy variados que sean y por muchas TIC que se usen.

De todos modos, para compensar y hacer felices a los amantes del bolígrafo y la pizarra, pasé dos clases explicando los temas 15 y 16 de una manera totalmente magistral y usando como medio, tan sólo un mapa conceptual de cada tema, que hice yo y que repartí a los alumnos, para que fueran siguiendo la explicación. Después de un “empacho” de aula de informática, fue lo único que se me ocurrió, para compensar. Un resultado “alentador” fue el comprobar, que los alumnos, en general, atendían a las explicaciones mucho menos que cuando utilizo una presentación con ordenador.

Al dar dos clases de “*explicación y pizarra*” (como dicen mis alumnos), volví a no seguir, según lo previsto, el esquema 2, pues teóricamente, esas dos clases deberían haber sido impartidas con la ayuda del programa de presentaciones y del ordenador portátil. Pero me pareció que eso ya no importaba. Además, dadas las circunstancias, el hacerlo hubiera provocado rechazo y desmotivación. Estando casi al final de la evaluación, lo importante era buscar la manera de que mis alumnos pudieran ver de forma organizada, todo lo que acababan de practicar, al tiempo que mis explicaciones, les ayudaban a fijar y entender los conceptos de ambos temas. Además lo importante es buscar la estrategia didáctica más adecuada para que se produzca el proceso de aprendizaje y en esas circunstancias, me pareció que abandonar por unas horas las TIC era lo mejor.

También me ha parecido que era importante, igual que hice la evaluación pasada, ver qué proporción de horas había dedicado a la exposición de los temas, en relación al tiempo dedicado a realizar ejercicios. Además, he creído necesario comparar lo hecho en este sentido, en ambas evaluaciones.

Para ello he construido dos tablas, una de esta evaluación y otra en la que se la coteja con la anterior.

2ª EVALUACIÓN					
PROPORCIÓN DE EXPLICACIONES Y EJERCICIOS					
		HORAS		%	
EXPLICACIONES DE LA PROFESORA DEDICADAS A	Presentaciones de los temas	con Ppt	6	23,07	Temas 9, 10 y 14
		sin Ppt	2	7,69	Temas 15 y 16
	Revisión de controles		1	3,84	Temas 9 y 14
	TOTAL		9	34,61	
EJERCICIOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS	Aula de informática		9		6 dedicadas a los temas 15 y 16
	Aula de clase		3		Temas: 9,10 y 14
	TOTAL		12	50	
	Debates		4		Dedicados principalmente a las lecturas
	Cuestionario		Contestado en el aula de informática		
	Control		1		
TOTAL CLASES			26		

Si se compara el número de clases dedicado a explicar temas, en la 1ª y la 2ª evaluación (ver tabla de la página siguiente), se ve que hay una disminución en las explicaciones de un 8 %. Claro que se podría argumentar, que las clases, en las que se hacen ejercicios, están plagadas de explicaciones, por parte de la profesora, pero a nivel individual, en función de lo que los alumnos necesitan y que no se contabilizan, pero que curiosamente, algún alumno refleja en los diarios: *“Pilar no para de dar vueltas por la clase, de un lado para otro acude al estirón de manga del alumno de al lado, a la llamada desesperada y tímida de la chica de la fila de enfrente, y, a la vez, intenta mediante gestos con el brazo, indicarle al alumno del fondo que enseguida le responde”*(A nº 12, 2-01-04).

1ª y 2ª EVALUACIÓN				
COMPARACIÓN DE LAS HORAS DEDICADAS A EXPLICACIÓN Y EJERCICIOS				
TOTALES	1ª EVALUACIÓN		2ª EVALUACIÓN	
CLASES	21		26	
TEMAS DADOS	3		4 y 1/2	
TOTALES	1ª EVALUACIÓN		2ª EVALUACIÓN	
EJERCICIOS	Nº DE CLASES	%	%	Nº DE CLASES
AULA INFORMÁTICA	4	19,04	34,61	9

EN LA CLASE	7	33,33	34,61	9
TOTAL EJERCICIOS	11	52,38	69,23	18
EXPLICACIONES PROFESORA	10	47,61	34,61	9

Lo anterior, me lleva a comentar algo, que he ido constatando, a lo largo de este y de otros cursos: los alumnos no dan importancia a esas pequeñas explicaciones, que van recibiendo, a medida que trabajan. En cambio, dan una gran importancia a las explicaciones que da la profesora a toda la clase un día determinado. Una prueba de ello es que si se interrumpe un ejercicio para dar una explicación general, porque la mayoría tiene un problema similar, son muchos los que ni siquiera escuchan.

Otra prueba de la poca importancia que dan los alumnos a las explicaciones personalizadas en el aula es el hecho de que siempre hay entre tres y cinco alumnos, que dicen que no haría falta hacer el ejercicio en clase y que sería mejor hacerlo en casa. En esos casos, mi argumentación es que en casa no tienen a la profesora y que si bien podrían mandarle un correo o intentar conectar con ella vía Messenger, no siempre obtendrían una respuesta inmediata como en la clase.

Personalmente, creo que tras la afirmación de “mejor hacerlo en casa”, se esconde el deseo de posponer la tarea con una excusa que podría gustar a la profesora, ya que le está diciendo (si bien de forma encubierta) que sus explicaciones son más valiosas que su trabajo (el del alumno). Por otra parte, podría estar mostrando, que en ocasiones, su argumentación ha dado resultado y algún profesor o profesora se ha dedicado a explicar y así, el alumno ha podido posponer o incluso no hacer la tarea.

Todo lo anterior, unido a que, en este curso de filosofía, los ejercicios se hacen mayoritariamente en el aula de informática, podría explicar la constante queja, por parte de algunos alumnos, de que hacemos demasiados ejercicios. Además, los ejercicios del aula de informática se pueden terminar desde casa y es posible hacer una parte, con la profesora delante, pudiendo preguntarle las dudas y otra parte, en casa y luego entregarlos por correo.

Por último, hay otro factor que está influyendo y que no quiero dejar de comentar. Me refiero al hecho de que las clases de las otras asignaturas, que reciben mis alumnos, se desarrollan prácticamente todas y casi siempre, en un contexto que podríamos denominar tradicional, en el que predominan las clases magistrales, sin empleo de medios y en el que se hace muy poco uso o ninguno de la plataforma. Es un contexto, en el que el alumno tiene muy poca participación, salvo excepciones, y en el que el peso del aprendizaje está centrado, casi totalmente y siempre, en el profesor.

Pero no todo, han sido críticas como puede verse al analizar los diarios de los alumnos. Existen también, bastantes alumnos que están a favor del trabajo en el aula de informática y que lo valoran muy positivamente, igual que el hecho de poder ir consultando a la profesora mientras trabajan.

Para tener más datos sobre todo lo comentado, en la próxima evaluación, voy a pasar a mis alumnos un cuestionario, sobre el uso de TIC de sus profesores. También pasaré uno a los profesores, sobre el mismo tema, para comprobar si mi intuición de que el contexto de la mayoría de asignaturas está bastante alejado del uso de TIC, es o no correcta. Además, para acabar de comprobar el uso que se hace de la plataforma, entraré en ella (con autorización), utilizando la contraseña de dos alumnos: uno de artes y otro de humanidades. Así veré lo que ve cualquiera de mis alumnos al entrar en la plataforma, en los distintos grupos, y confirmaré o no, de una forma más completa y real, lo que intuyo que sucede. Pero eso será la próxima evaluación.

Todo este conjunto de reflexiones y las que irán apareciendo a continuación, cuento que me ayudarán a hacer una buena programación de la secuenciación de la enseñanza-aprendizaje, en la próxima y última evaluación. Manteniendo el uso de TIC, pero adaptándolo, cada vez mas, a las necesidades expresadas por los alumnos, en todo lo que les ayude a mejorar su aprendizaje de la filosofía.

Por otra parte, pienso hacer caso de algunas de las sugerencias de los alumnos, recibidas vía cuestionarios, tanto de aquellas en las que pedía que me dijese cuál sería su clase ideal, como las que aparecen en los cuestionarios hechos al final de esta evaluación. Todas ellas se verán reflejadas en las actuaciones de la tercera evaluación.

6.5.2 El programa

A la vista de lo sucedido en la primera evaluación, como ya he dicho tomé la decisión, en esta segunda, de ir haciendo la programación de aula, cada tres o cuatro semanas, en lugar de hacerla toda antes de iniciar la evaluación. El resultado ha sido bueno, pues no ha habido casi ninguna diferencia, en cuanto a temas, entre lo previsto y lo realizado.

En esta evaluación, hemos dado (uso la numeración con que los temas aparecen en el libro de texto y los cito por orden) los siguientes temas: 9, 14, 10, 15 y 16. Como tema de repaso de la primera evaluación he seleccionado el tema de la lógica (libro tema 3).

Lo único que no he tenido tiempo de hacer en clase es el repaso de lógica. Lo he solucionado diciendo a los alumnos que si al repasar, por su cuenta, tenían alguna duda que me preguntasen, en clase o bien, por correo. Debo decir que sólo me han hecho una o dos preguntas personalmente y nada más. Tampoco ha habido ninguna queja al respecto. Por todo ello, deduzco que el repaso de la lógica no presenta ningún problema especial y los alumnos pueden hacerlo solos, sin necesidad de dedicarle una clase.

Por último, decir que todos los temas se han trabajado, a fondo, al menos en clase.

6.5.3 La utilización de TIC

Como me había propuesto, durante esta evaluación, hacer un máximo de utilización de las TIC para después hacer las últimas correcciones en su uso, si era necesario, en la tercera, así, lo he hecho.

Como consecuencia de lo anterior, tanto de todas las TIC utilizadas como del tiempo y momento en qué debo utilizarlas, empiezo ahora, a tener una idea mucho más clara, que espero acabar de concretar, en la última evaluación.

Tal y como hice en la evaluación anterior, paso a comentar el uso de cada una de las TIC.

6.5.3.1 Las presentaciones

Las presentaciones se han seguido utilizando, por parte de la profesora, para presentar la mayoría de los temas y aquellos que se han explicado sin utilizar el ordenador en clase, no por ello, carecían de presentación, sino que esta ha estado colgada, a disposición de los alumnos, en las carpetas de grupo de la plataforma, lo mismo que las demás.

He podido ver que las presentaciones tienen muy buena acogida entre los alumnos y son muy útiles, como medio didáctico, tanto para poder explicar bien como para ayudar a que los alumnos estructuren mejor los temas.

Por otra parte, debo reconocer que si en algún momento, hay alguna crítica relacionada con ellas, no tiene que ver con las mismas, sino con el uso que yo he hecho de ellas, en determinadas clases. Me refiero a que en ocasiones, puede que yo hable demasiado rato seguido o que interpele poco a los alumnos. Esto es algo que a casi todos los profesores nos cuesta, pues en cuanto tenemos a los

alumnos, con cara de escuchar, no podemos resistir la tentación de explicar todo lo que se pueda y a veces, nos pasamos. Yo la primera. Por eso, de cara a la tercera y última evaluación voy a poner especial empeño en intercalar más momentos de preguntas y respuestas, en cada una de las presentaciones.

Como novedad de esta evaluación, varios de los ejercicios, tenían que hacerse siguiendo una serie de instrucciones, dentro de una presentación. Creo que el sistema ha funcionado bien, ya que a los alumnos les resultaba fácil de seguir y rompía la monotonía de los ejercicios que se pueden encontrar en el libro de texto.

Aunque al principio de curso pensaba, que para captar más la atención de mis alumnos, debería hacer presentaciones mucho más visuales, es decir con más imágenes, he ido comprobando por lo que me han ido diciendo en clase, que los alumnos las prefieren con más texto. Por ello, he mantenido en parte, el esquema inicial de entremezclar imágenes, pero dejando que el texto predomine y ayude a captar los principales conceptos de cada tema.

Pienso que es posible que les parezcan mejor las presentaciones con mucho texto porque los pocos profesores, que las utilizan, no suelen intercalar imágenes y es posible que los alumnos consideren que esa es, la mejor manera de hacerlas.

También me parece interesante señalar que una alumna me ha dicho que “*las imágenes distraen*” y otra “*que confunden*”. Lo de distraer puedo entenderlo pero lo de confundir me extraña, porque siempre que he usado una imagen he explicado en clase, su relación con el texto. Quizás el problema está en que mis alumnos, a veces, parece que atienden, pero en realidad no siempre escuchan lo que digo.

Otra “lucha constante” es la de las luces. En realidad no es necesario apagarlas para ver bien las presentaciones, pero siempre hay un grupo de alumnos que se empeña en apagarlas. Es cierto que como no disponemos de pantalla y hay que proyectar las presentaciones en la pared y la clase tiene unos enormes ventanales, por los que entra muchísima luz, a veces, es necesario oscurecer un poco la clase, pero es innecesario apagar todas las luces y oscurecer todas las ventanas. Lo he resuelto apagando la mitad de las luces de la clase. Y así, todos contentos.

Otra cosa que llama la atención con relación a las presentaciones son las respuestas referidas a ellas que aparecen en el cuestionario. Según las respuestas, parece haber bastante división de opiniones, pues para unos son siempre claras y están bien esquematizadas (46,66%) pero para otro porcentaje idéntico, sólo lo son “a veces” pero no saben decirme por qué. También parece que, por lo menos “a veces”, las usan para estudiar en casa (70%). Y por último, que ya sea, “a veces” (53,33%) o siempre (26,66%), les ayudan a saber qué es lo importante.

También otra respuesta interesante, al cuestionario final, es que la explicación de un tema, vaya o no acompañada de una presentación, debería durar:

- Entre 15 y 20 minutos: el 13, 33%.
- 20 minutos según el 66,66%
- Más de 30: 20%

Con lo que queda claro, que una explicación promedio se situaría en torno a los 20 minutos y apurando mucho, en torno a los 30 minutos como máximo. A partir de ahí, la mayoría de los alumnos (casi el 80%) empezarían a “desconectar”... Pero si alguien no se lo cree, puede probar a sobrepasar dicho tiempo y decir entonces: “vamos a hacer un ejercicio” y verá, como me ha sucedido a mí, que como mucho un 20% de la clase se entera y el resto al cabo de unos minutos empiezan a preguntar qué hay que hacer. Claro que sucede lo mismo, aunque en menor proporción (los porcentajes se invierten) cuando la explicación es mucho más breve.

6.5.3.2 La plataforma

6.5.3.2.1 *El correo*

El correo ha seguido siendo una herramienta útil de comunicación profesora-alumnos. A través de él, me han llegado la mayoría de los diarios y también algunos de los ejercicios. Resulta cómodo sobretodo a la hora de controlar la puntualidad de las entregas. También lo es, si se desea comentar algo con un alumno en particular, sobre su trabajo, sin tener que esperar a la clase siguiente.

También he seguido usándolo para reforzar lo dicho en clase o para promover el que se hagan los diarios.

Con todo, mis alumnos prefieren hacer todo tipo de consultas personalmente, en clase y son unos grandes defensores del trato directo y personal, lo cual me parece excelente. De todos modos, suelo decirles que no está nada mal disponer de un medio mas, para aumentar las posibilidades de dicha comunicación.

6.5.3.2.2 *Las carpetas de grupo*

Sigo colgando en ellas todos los materiales que los alumnos pueden necesitar: presentaciones, lecturas, ejercicios, modelos de examen, etc.

También ha resultado cómodo para todos el tener colgadas algunas lecturas, que hemos utilizado, para comentarlas en clase. De esa manera, quien lo desea puede comprarse el libro del filósofo, que se va a leer o puede recurrir a los textos colgados, en las carpetas de grupo. Este hecho facilita mucho el trabajo, ya que no hay que esperar a que la mayoría de los alumnos hayan comprado sus libros. Esto siempre ocasionaba retrasos o como poco problemas de organización de las clases. En cambio, de esta manera, las lecturas están disponibles desde el primer día en que se proponen y se eliminan las excusas.

Por otra parte, aunque podría parecer que este hecho haría que ninguno de los alumnos se comprase los libros, no ha sido así y bastantes alumnos, al ver que les gustaban las lecturas, se los han comprado.

6.5.3.2.3 *La cartelera*

La cartelera me ha seguido siendo útil como tablón de anuncios, sobre todo ahora, que los alumnos ya se han acostumbrado a entrar de vez en cuando, en la plataforma y no sólo los días en que vamos al aula de informática.

Allí he colgado desde la felicitación de Navidad hasta avisos de cómo mejorar la nota de filosofía o como en la evaluación pasada, los avisos de los foros.

Voy viendo que, poco a poco, está sustituyendo alguna de las funciones, que en un principio, pensaba que tendría la página web. El motivo es que me resulta mucho más sencillo colgar cosas en la cartelera que en la página. Esto es debido a que si quiero poner algo en la página web, debo dárselo a otra persona, para que lo haga ya que yo no se hacerlo y a estas alturas, no dispongo de tiempo para aprenderlo. En cambio, en la cartelera, puedo hacerlo yo sola, cuando me va bien porque tengo un momento libre.

6.5.3.2.4 *El buzón*

Sólo lo he utilizado para la entrega de de uno de los ejercicios. Algunos alumnos lo usan para depositar ejercicios, en lugar de mandarlos por correo porque dicen que les gusta más.

A mí, no me resulta práctico, pues si deseo interactuar con un alumno, tengo que ir al correo, ya que desde allí no se puede.

Es la parte “más floja” de la plataforma y poco a poco, voy dejando de utilizarla. De todos modos, la miro de vez en cuando, porque, como ya he dicho, algunos alumnos lo utilizan para dejarme trabajos o diarios.

En realidad, cumple las funciones que cumpliría un buzón, que estuviese situado en mi despacho, pero con la ventaja de poderlo utilizar desde casa, tanto los alumnos como yo.

Espero que en las próximas versiones de la plataforma, tal y como me han dicho que sucederá, se amplíe la interactividad del buzón. Pero habrá que esperar hasta entonces para poder disfrutar de ella.

6.5.3.2.5 *El foro*

Los tres foros abiertos: la libertad, alma-mente-espíritu y el malestar en la cultura han tenido muy poca participación y los alumnos que han participado han sido casi siempre, los mismos, como puede verse en la tabla de la página siguiente.

2ª EVALUACIÓN				
PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS				
TEMAS	%	Nº ALUMNOS	ENTRADAS POR ALUMNO	
LA LIBERTAD	9,67	3	Nº ALUM	Nº ENTR
			1	2
			2	1
ALMA MENTE CUERPO	9,67	3	Nº ALUM	Nº ENTR
			2	2
			1	1
EL MALESTAR				

EN LA CULTURA	0	0	0	
TOTALES	16,12	5 (menos uno son los mismos en los dos foros)	Nº ALUM	Nº ENTR
			2	1
			2	2
			1	3

La escasa participación en los foros confirma, lo dicho al reflexionar sobre el uso del correo. Mis alumnos prefieren el diálogo, en persona al diálogo virtual y por eso, les encantan los debates hechos, en clase. Lo cual es normal a su edad: Los adolescentes adoran discutir de lo que sea, en cualquier momento. Además, viene a confirmar que la tradición del diálogo interpersonal, en filosofía, es de las más antiguas, enriquecedoras y atractivas, puede seguirse manteniendo, gracias al placer que proporciona.

Pero lo positivo de que exista el foro es que los alumnos, que lo utilizan, tienen así, una posibilidad "extra" de poner en práctica lo que han aprendido y que de otra forma no tendrían.

Creo que no me equivoco si afirmo que muchos de mis alumnos serían felices, si pudiésemos prescindir del temario y dedicarnos a filosofar, como en tiempos de Sócrates y Platón. Pero no hay que olvidar que, al final del segundo curso de bachillerato, hay una Selectividad, en la que se presupone el conocimiento de los temas de primero y eso, en tiempos de Platón, no existía.

De todas maneras, debido a lo anterior, si bien en la tercera evaluación, seguiré potenciando el foro, aumentaré el número de clases dedicadas al diálogo. Estoy convencida de que merece la pena cultivar el diálogo, en clase y a la vez, reforzar el gusto por el diálogo virtual, que algunos han iniciado, aunque sean pocos (un 16, 12%) pues les da la oportunidad de redactar sus ideas y contrastar sus opiniones, más allá de las horas de clase, con lo que además de pasarlo bien, mejoran, paso a paso, sus razonamientos.

Por otra parte, si se recurre al cuestionario final, las respuestas no añaden demasiada luz, sobre la poca utilización del foro, ya que 5 alumnos, como ya hemos visto dicen que entran constantemente. Por su parte, los otros 14 alumnos (el 45% de la clase) que afirman haber entrado, no explican por qué no intervienen.

También es interesante, saber que sólo a un 10% de mis alumnos no les interesan los temas y algo más del 16% creen que ya tienen, suficiente trabajo y por eso, no participan.

6.5.3.2.6 *La página web*

Pese a los sobresalientes anunciados o las actualizaciones en las que se han incluido respuestas tuyas, va quedando cada vez mas claro, que los alumnos si bien entran a leer las novedades o tratan de seguir algunos de los consejos; no se sienten motivados ni por las actividades que desde allí se promueven ni por mejorar su nota a través de ellas.

De todos modos, de vez en cuando, algunos alumnos se dan una vuelta por la página como puede apreciarse en la tabla siguiente: (Como en la evaluación anterior, habría que descontar las entradas mías (el contador sólo da totales) y las del web master). Pero estas dos últimas han sido mínimas.

2ª EVALUACIÓN (Fuente: Global Audit)	
Nº DE ENTRADAS EN LA PÁGINA WEB	
DICIEMBRE 04	13
ENERO 04	51
FEBRERO 04	47
TOTAL	111
PROMEDIO VISITAS POR ALUMNO	3,5
Promedio de entradas por alumno de 3.	

Para poder tener, una idea más clara de lo que estaba sucediendo, hice unas preguntas, en el cuestionario final.

Reproduzco aquí, las respuestas, porque creo que completan los datos anteriores.

9. Respecto a la página web:		
9.1 ¿Qué frase o frases reflejan mejor tu opinión?		
Contestan 30		%
a) ¿Qué es eso? ¿Dónde está?	9	30
b) He entrado una vez	13	43,33
c) No me interesan los temas	1	3,33
d) ¿Más trabajo? No, gracias	2	6,66
Comentarios		
He entrado varias veces	5	16,66
9.2. Invita a participar, pero “paso” porque:		
(Hay 37 repuestas: se podía marcar más de una)		
a) No me gusta	2	
b) No me interesan los temas	3	
c) Es trabajo “extra”	2	
d) No me gusta usar el ordenador	9	
e) No me gusta la filosofía	0	
f) No tengo tiempo	12	
g) No creo que ayude a mejorar la nota global como dice	0	
No han respondido nada	6	
Me da pereza	1	
No me invita a participar	1	
Participo	1	

Queda claro que no es que no les guste la filosofía, ni que desconfíen de que les vaya a poner los sobresalientes, que allí se prometen. Simplemente se trata de que a algunos les sigue sin gustar el ordenador y a un grupo importante parece que ya no le queda tiempo para nada más. Además a unos pocos no les gusta la página o no les interesan los temas. Incluso hay alguien que en un arranque de sinceridad total, sencillamente dice que le da pereza. Por último están los que “pasan” hasta de dar un motivo o los que siguen la broma (o no) y dicen que no saben qué es.

A la vista de las respuestas, los motivos reales de que no participen me parece que son: por una parte, el exceso de actividades y por otra, el que casi todo lo que se ofrece, desde la página web puede o podría hacerse, desde la plataforma

De todos modos pienso que la gran cantidad de actividades, también tiene su lado positivo, ya que unos alumnos pueden preferir el foro, otros, la página y otros, los ejercicios de clase y eso va en beneficio de las inteligencias múltiples que suele haber en cada clase.

En lo referente al segundo motivo, dado que yo no dispongo de tiempo para potenciar más activamente la página web (los alumnos parece que tampoco) esta última se está convirtiendo en un mero escaparate de algunas actividades y el interés que podría haber suscitado está siendo sustituido, poco a poco, por el interés que despierta la plataforma, unida a la facilidad de uso, que ya he comentado anteriormente.

Por último, destacar que ni siquiera la lluvia de sobresalientes, que promete la página web, ha servido para motivar a los alumnos a colaborar en ella. Queda pues claro que las notas no son una fuente de motivación tan potente para los alumnos como en ocasiones solemos creer los profesores.

6.5.3.3 El aula de informática

Ha sido la estrella de esta evaluación. Esto ha sido: fantástico para unos, indiferente para otros y para unos pocos, parece que ha resultado excesivo.

Como ya he comentado bastante el tema, no insistiré en ello. Por ello, tan sólo quiero recalcar en que es muy útil poder utilizar los ordenadores, no sólo porque resulta una forma más actual y amena de realizar ejercicios, sino porque permiten acceder a Internet y ampliar así, el campo de las respuestas posibles. También porque permite a los alumnos guardar de forma organizada su trabajo y recuperarlo en la próxima clase, evitando así el “me olvidé la hoja o la he perdido”. Claro que si los trabajos, a medida que se van haciendo, no se van guardando, puede suceder que también se pierdan. Pero en realidad, eso sucede en contadas ocasiones. Con la diferencia de que un alumno, que olvida siempre sus hojas o las pierde, cuando trabaja con un ordenador, suele molestarle tanto perder la información, que intenta que no le vuelva a suceder, como he podido ir constatando tanto en esta, como en la evaluación anterior.

No acabo de saber a qué es debido, pero nadie quiere perder la información que acaba de meter en el ordenador, pero no suele parecer tan grave, el perder la hoja de un ejercicio. Quizás sea, porque estas acaban apareciendo en algún rincón y lo que se pierde en un ordenador, no suele haber manera de recuperarlo.

Por, último destacar que casi nadie ha utilizado la excusa de pérdida de información o de mal funcionamiento de los equipos o de la plataforma, para no entregar un ejercicio. No habría podido ser de otra forma pues todo ha funcionado muy bien.

6.5.4 La reflexión sobre los datos recogidos

6.5.4.1 Los diarios de la profesora

Ahora que dispongo de más diarios de mis alumnos, un ejercicio que he ido haciendo es comparar lo que yo digo de un día determinado y lo que dicen ellos. Así, he observado que por regla general, coincidimos bastante en la descripción de los hechos. Con una pequeña diferencia: los alumnos insisten más, en si la actividad les gusta o les es útil y yo, en si atienden o no o en las dificultades que veo que tienen.

Como mucho de lo que explico, en mis diarios, ya lo he comentado al hablar de la secuencia de aprendizaje, no insistiré más. De todos modos, me gustaría destacar que la dificultad de concentración y de atención, que tienen los alumnos, va mucho más allá de lo que un profesor puede hacer, en clase utilizando TIC. Sin embargo, creo que estas ayudan un poco, aunque no tanto como se suele pensar, a que no se distraigan.

Aunque viendo cómo los alumnos trabajan en las clases, creo poder afirmar que quizá lo que está sucediendo es que los alumnos de hoy han desarrollado una forma de atender que podría calificarse de “multitarea”. Es decir, que son capaces de atender a varias cosas a la vez, de forma poco intensa y duradera, pero no de

mantener la atención en un solo punto y en profundidad. Esto es beneficioso, cuando se trabaja con un ordenador, pero se convierte en un obstáculo, cuando es preciso explicarles algo. Pues si bien reclaman explicaciones extensas, luego no atienden demasiado, cuando se explica cualquier concepto, incluso si es de forma breve.

A la vista de lo anterior, una posible solución, recomendada por algunos alumnos, es intercalar preguntas y ejercicios breves, en las explicaciones. Pienso que su sugerencia es acertada, pues cuando lo he hecho, he visto que iba bien. Habrá que seguir insistiendo en ese sentido.

De todos modos, lo anterior no soluciona del todo el problema de falta de atención comentada, pero ayuda un poco a lidiar con él.

6.5.4.2 Los diarios de los alumnos

En esta evaluación, a través de la cartelera, del correo o en clase, en varias ocasiones, he animado a mis alumnos a hacer los diarios dándoles un tono de mayor obligatoriedad.

Por otra parte, dado que veo que es una de las actividades que nadie ha criticado, hasta la fecha, pienso que los que la hacen, a parte de conseguir mejorar su nota, ven que están mejorando su capacidad de expresión y de reflexión, al tiempo que tienen un mayor contacto personal, con la profesora. Este contacto no consiste sólo en el hecho de recibirlo por correo, sino que yo suelo hacerles algún comentario en clase, cuando paso a ver cómo hacen los ejercicios. Se trata de un simple: “me ha interesado tu diario” o “tendré en cuenta lo que has dicho” o “reflejas estupendamente lo que hacemos en clase”. Estos comentarios positivos son muy bien acogidos y refuerzan su deseo de participar.

Al haber sido mayor la participación, en esta evaluación creo que merece la pena hacer una pequeña tabla, para reflejarla.

2ª EVALUACIÓN			
RESUMEN DE REALIZACIÓN DE DIARIOS			
	Nº DE ALUMNOS	Nº DE DIARIOS POR ALUMNO	%
LOS HAN HECHO AL MENOS EN UNA OCASIÓN	5	5	16,12
	4	4	12,90
	2	3	6,45
	5	2	16,12
	5	1	16,12
	LOS HAN HECHO	21	
NO LOS HAN HECHO	10		32,26
Nº TOTAL DE DIARIOS: 62			

Al disponer de un mayor número de diarios, pienso que ahora dispongo de una visión mucho más exacta de cómo están viviendo los alumnos lo que se hace en clase de filosofía.

Otro hecho destacable es que algunos alumnos empiezan a utilizar el diario para reflexionar largamente sobre algunos temas tratados en clase

En líneas generales, releando todos los diarios, se observa claramente que entre los alumnos, con respecto a la metodología seguida, hay división de opiniones. A unos, les gusta mucho ir al aula de informática, pues prefieren sentirse autónomos y trabajar, por su cuenta o también, porque en las magistrales se aburren. A otros, no les acaba de gustar y temen no aprender bien o aprender poco. Unos preguntan sus dudas mientras trabajan en el aula. Otros, no se sabe muy bien porqué, no lo hacen pudiéndolo hacer y se quejan. En cambio, en lo que si hay coincidencia es en que les gustan los debates.

Pero opinen lo que opinen, yo estoy empezando a ver, que están razonando bien, sobre los temas al ir haciendo los ejercicios. Eso se refleja también, en los diarios que en su mayoría están escritos con gran seriedad y algunos incluso con una cierta ironía.

Igual que en la anterior evaluación, los comentarios de los alumnos, en sus diarios, creo que me van indicando, cada vez con más claridad, el camino a seguir. Para conocerlo, me he seguido preguntado: ¿Qué les ha gustado? ¿Qué les ha ayudado a aprender?

Estas son algunas respuestas representativas de lo que contestan los alumnos a las preguntas anteriores: (No incluyo en este apartado, en ninguna de las respuestas a las preguntas, el ir al aula de informática, o el hacer ejercicios con el ordenador, porque como ya he comentado antes, a unos les gusta y les ayuda a aprender y a otros, no tanto.)

6.5.4.2.1 ¿Qué les ha gustado?

- **Que se les implique en las exposiciones.** Si no lo hago suficientemente, se quejan. ...”*sobre el procedimiento de exposición no tengo nada que decir, pero creo que debería implicar un poco mas, a los alumnos durante estas*” (A nº 14, 15-12-04)
- **Combinar explicaciones y resolución de dudas:** “*No ha sido una clase aburrida y hemos hecho una mezcla de media clase atender a la explicación y otra media a leer el tema y resolver nuestras dudas.*” (A nº 9, 17-01-05)
- **Los debates:** “*Creo que este tipo de clases deberían hacerse de vez en cuando pues creo que, en una asignatura como esta, es imprescindible oír la voz de los alumnos.*” (A nº 31, 17-12-04)
- **Que les haga caso:** “*valoramos que nuestra profesora nos pregunte qué queremos hacer, ya que ningún profesor lo hace.*” (A nº 5, 10-01-05), “*agradecerte a ti, Pilar, que hayas hecho caso de nuestras peticiones respecto a la sugerencia de hacer debates.*” (A nº 5, 17-01-05)
- **Trabajar en parejas o pequeño grupo:** “*la mayoría de veces es positivo el trabajo en pareja porque se aumenta la rapidez de trabajo y entre las dos personas se consigue realizar una tarea mucho mas completa, pues los conceptos no definidos por uno, son aportados por la otra persona.*” (A nº 2, 10-01-05) ...”*el trabajo en parejas es bueno. Cada parte del grupo aporta sus ideas para sacar un resultado más completo.*” (A nº 1312-01-04).
- **Disponer de material en la plataforma:** “*Opino que las enciclopedias que tenemos en la página del centro docente son de gran ayuda para cualquier tipo de trabajo*” (A nº 13, 2-01-04), “*me agrado bastante lo de poder disponer de los textos jurídicos o tesis de Montesquieu y lo de la separación de poderes*” (A nº 14, 2-02-05)

6.5.4.2.2 ¿Qué les ha ayudado a aprender?

- **Trabajar en parejas o pequeño grupo:** “*Nos gusta trabajar mas en grupo, la filosofía, ya que conociendo las distintas opiniones de los compañeros y compañeras puedes aprender mucho mas y de una manera mas divertida e interesante*” (A nº 16, 17 y18, 12-01-05)
- **Elaborar teorías y debatirlas:** “*esta actividad nos ha obligado a pensar, a leernos la unidad, a saber expresarnos por escrito, a argumentar y a saber dar tu opinión delante de la clase. Por lo que todo esto conlleva a que sea muy enriquecedora.*” (A nº 30, 21-01-05)
- **Tras elaborar teorías y debatirlas comprobar a qué tradición filosófica pertenecen:** “*nos percatamos de que la mayoría de cosas que planteábamos, ya estaban más que filosofadas, con lo que muchas de nuestras teorías personales coincidían, si no con la*

de algún filósofo, con fragmentos de varias teorías.”(A nº 24, 28-01-05)

- **Leer textos y debatirlos:** “No aprendí mucho ese día, pero sí me quedaron grabados algunos conceptos sobre el individuo y el Estado que afirmaba Savater.” (A nº 22, 11-02-05)
- **Averiguar cosas por sí mismos, aunque:** “mi tarea como averiguadora para ampliar mis conocimientos es un poco limitada, todavía” (A nº 22, 28-01-05)
- **El hacer ejercicios:** “los ejercicios te ayudan para cuando hay un examen y hay que estudiar. Además te ayudan a entender mejor el temario.”(A nº 15, 2-02-05) y también el mismo día, el A nº 14 opinaba sobre los ejercicios del tema 15:” Este ejercicio, por lo menos este día, hizo que tuviese que reflexionar sobre la idea que tengo sobre el procedimiento que se debería utilizar en la aplicación de la justicia, y descubrí que tengo una idea algo difusa de como aplicar la justicia de una forma políticamente correcta.”. También sirve para: “para así tener hecha una primera lectura del tema y poder estudiar mejor posteriormente.” (A nº 5, 14-02-05) Con todo alguno opina que: “completar las cuestiones sin haber tratado el tema y basándonos solo en la presentación PowerPoint, que no está mal formulada, pero que no aporta tanto como una clase teórica.” (A nº 20, 16-02-05.

Lo que está claro que no les gusta demasiado, es estudiar con asiduidad o por lo menos, leerse los temas aunque sólo sea de vez en cuando. (véase: cuestionario sobre el estudio de la filosofía)

6.5.4.3 Los trabajos

Esta evaluación, los alumnos han realizado un mayor número de ejercicios y en su mayoría, en el aula de informática o bien iniciados en ella y luego, terminados en casa, pero enviados por correo.

Como puede verse en el cuadro que viene a continuación, la mayoría de los alumnos entregan los trabajos, aunque sea con retraso, pero empieza a haber un porcentaje de alumnos que en ocasiones llega al 35%, que no entrega los trabajos, pese a tener la posibilidad de entregarlos más tarde. Lo que también puede observarse es una mayor puntualidad, cuando los trabajos se entregan utilizando la plataforma, aunque como la mayoría se han entregado por dicha vía, la comparación no es significativa.

TRABAJOS DE LA 2ª EVALUACIÓN	La realización y entrega se hace en:	Entrega puntual	Entrega con retraso	No entregan
1 Mapa conceptual: tema 9	Clase	13	8	10
2 Redacción: humanización	Plataforma	17	6	8

3 Definiciones Tema 9	Plataforma	20	7	4
4 La filosofía y la clase de filosofía	Plataforma	20	5	6
5 Mi teoría: cuerpo- alma Tema 10	Clase	11	9	11
6 El malestar en la cultura	Clase y plataforma	22	1	8
7 La justicia Tema 15	Plataforma	21	2	8
8 El derecho Tema 15	Plataforma	18	1	12
9 Tema 16 (VOLUNTARIO)	Plataforma	6	No contabilizado por ser voluntario	

En cuanto a las notas obtenidas en los trabajos, si bien predominan las notas medias y altas, empieza a haber un porcentaje de alumnos, que empieza a no seguir el ritmo. Este es un resultado más real que el de la primera evaluación, ya que es en esta, en la que se ha tenido que trabajar, a pleno rendimiento. Cuando esto sucede, por lo que se ve, se utilicen o no TIC, empieza siempre, a haber unos cuantos alumnos que no quieren, no saben o no pueden trabajar con constancia y bien.

Por último, destacar que si el porcentaje de entrega de trabajos hubiese sido similar al de la evaluación anterior en la que sólo un 12 % de los alumnos, en el peor de los casos dejó de entregar los trabajos, las notas globales de esta 2ª evaluación, también habrán sido mejores

1ª Y 2ª EVALUACIÓN				
TABLA COMPARATIVA DE LAS NOTAS OBTENIDAS EN LOS TRABAJOS DE CLASE				
NOTA OBTENIDA	Nº DE ALUMNOS		PORCENTAJES	
	1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN	1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN
4	0	5	0	16,12
5	1	5	3,22	16,12
6	8	5	25,80	16,12
7	18	7	58,06	22,58
8	4	8	12,90	25,80
9	0	1	0	3,22
RESUMEN				
NOTA OBTENIDA	1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN	1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN
SUSP.	0	5	0	16,12%
APROB.	9	10	29,03%	32,25%
NOT.	22	15	70,96%	48,38%
SOBR.	0	1	0	3,22%
APROBADOS+ NOTABLES+SOBRESALIENTES				
1ª EVALUACIÓN		2ª EVALUACIÓN		
31	100%	26	83,87%	

La nota de los alumnos suspendidos no es más baja, gracias a la entrega de diarios, algún trabajo voluntario o a la participación en el foro y también porque en ocasiones, lo poco que entregan lo entregan bien, lo que hace pensar que no es una falta de capacidad o problemas de comprensión o esquematización, lo que les impide aprobar, sino su falta de trabajo constante.

2ª EVALUACIÓN													
TRABAJOS Y COLABORACIONES													
ALU	1	2	3	4	5	6	7	8	9	D	F	W	GL
1	T	T	P	P			T	P					6
2	P	T	P	T	T	P	P	P		2			7
3	P	P	P	P	T	P	P	P		5			8
4	T	T	T			P	P			0			5
5	P	P	P	T	T	P	P	P		5	2		8
6	P	P	P	P	T	P	P	P		3			8
7	P	T	T	P	T	P	P	P		0			8
8	P	T	P	P				P		0			5
9		P	P	P			P			4			6
10	T	T	T	T	T	P	P		P	0			6
11			P						P	0	2		4
12	T	P	P	P	P	P		P	P	1			7
13	P		P		P					1			4
14	P	P	P	P	P	P	T	P	P	5			9
15	P		P	P		P	P	P		5			8
16	P	P	P	P	P	P	P	P		1			8
17	P			P			P			1			5
18		P	P	P	P	P	P	P		1			7
19			T		T		P			3			4
20	T	P	P	P	P	P	P	T		4			8
21	P		P	P	P					2			5
22		P	P	P		P	P	P		4	3		7
23		P		T	T	P			P	0			6
24		P	P		P	P		P	P	2			7
25						P	P	P	P	0			4
26			P	P		T	P			2			4
27		P	T	P	P	P	P			0			7
28	T	P		P		P	P	P		0			5
29	T	P	P	T	T	P				2	1		6
30	P	P	T	P	P	P	P	P		5	1		7
31	T	P	T	P	P	P	P	P		4			8

P= entrega puntual

T= entrega tarde

En blanco= no entrega

D= REALIZACIÓN DE DIARIOS. Se indica número de diarios por persona

F= PARTICIPACIÓN en el **FORO**. Se indica el n° de entradas por persona

W=PARTICIPACIÓN en la WEB,

GL= NOTA GLOBAL.

El trabajo nº 9 era voluntario

Sombreados los alumnos suspendidos

6.5.4.4 Las notas globales de la evaluación

Como puede observarse en los cuadros resumen, las notas de evaluación han empeorado, con respecto a la primera. El motivo determinante, en la mayoría de

los casos, ha sido el haber suspendido el examen de evaluación. Sin embargo, aquellos alumnos que han suspendido el examen de evaluación y llevaban una buena nota global de clase, han aprobado la evaluación, salvo en el caso de que este fuese un suspenso muy bajo. En cambio, 5 de los suspendidos, habían aprobado el control de clase y los trabajos, lo que no hacía predecir un resultado tan negativo.

2ª EVALUACIÓN NOTAS GLOBALES		
PORCENTAJES DE SUSPENSOS Y APROBADOS		
NOTAS	Nº ALUMNOS EVALUADOS	PORCENTAJES
	31 de 31	
DE 2 A 2,5	1	3,22%
DE 3 A 3,9	6	19,35%
DE 4 A 4,5	4	12,90%
DE 5 A 6,8	14	46,66%
DE 7 A 8,4	6	19,35%
DE 8,5 A 10	0	0%
RESUMEN		
SUSPENSOS	11	35,48%
APROBADOS	20	66,66%
1ª EVALUACIÓN NOTAS GLOBALES		
Nº ALUMNOS EVALUADOS		
	31 de 31	
RESUMEN		
SUSPENSOS	4	13,3%
APROBADOS	26	86,6%

2ª EVALUACIÓN					
DESGLOSE DE LAS NOTAS GLOBALES					
ALU Nº	OTRAS ASIGNATURAS	FILOSOFÍA			
	Nº de suspensos	NOTA GLOBAL	Global de clase (tr+c)	Actitud	Examen de evaluación
1	4	3,6	5,3 (6+4)	7	2,25
2		5	5,2 (7+1,6)	8	4,25
3	2	4,2	7,0 (8+5)	7	2,25
4	7	2,3	3,6 (5+0,75)	6	1
5		6	*7,5	8	4
6		6	7,0	8	5
7		6,2	7,0	8	5,5
8		5	*5,3	7	4
9	2	4	5,7 (6+5)	7	2,5
10	5	4,1	5,2 (6+3,6)	7	3
11		5	*5,0	7	4
12		7	6,3	8	6,5
13	4	3,6	3,7 (4+3)	6	2,75
14		8	8,3	9	7,75
15		5	*6,8	7	3,25
16		5,2	7,0	7	4
17	7	3	5,0 (5+5)	8	0,5
18		5	*6,7	7	3,5
19	2	3,8	3,2 (4+1,5)	8	3,75
20		7	7,8	8	6
21	6	3,6	5,3 (5+6)	8	2,25
22		6	*6,8	8	4
23		6,3	5,7	8	6,25
24		8	6,7	8	7,5
25		5	*5	6	3,5
26		5,3	4,0	8	5
27	8	4,3	6,5 (7+5,5)	8	2,5
28	10	3,3	3,6 (5+0,75)	6	2,75
29		8	5,3	8	8,25
30		6	*6,7	8	4,5
31		7	8,0	8	6,5
Porcentajes aplicados			30%(20%+10%)	10%	60%
<p>(tr+c)= trabajos mas control de clase Los alumnos con un asterisco: son los que aprobaron el control de clase y suspendieron el de evaluación</p>					

Por otra parte, 6 de los 11 alumnos, que han suspendido filosofía, como puede verse en la tabla anterior, acumulan un gran número de suspensos, en todas las materias, lo cual suele indicar que tienen algún problema grave, de estudio o personal, como puede observarse en la tabla siguiente:

2ª EVALUACIÓN												
GRUPO DE INVESTIGACIÓN												
PORCENTAJES DE SUSPENSOS DE LAS PRINCIPALES ASIGNATURAS												
ASIGNATURAS DE 1º DE BACHILLERATO												
Comunes						Modalidad Arte			Modalidad Humanidades			
Nº	ING	CAT	CAS	FIL	REL	DJ	DJA	GP	LAT	GRI	AT	SOC
ALU	30	31	31	31	31	16	16	16	15	15	15	6
SUS	8	9	13	11	20	1	2	0	4	6	5	3
%	26,6	29,0	41,9	35,4	64,5	6,67	12,5	0,00	26,6	40,0	33,3	50,0
PORCENTAJES DE SUSPENSOS POR ASIGNATURA												

6.5.4.4.1 *El examen de evaluación*

Los resultados de los exámenes de evaluación me han dejado muy sorprendida. Hacía años que no había tenido unos alumnos que sacaran unos resultados tan bajos. Al empezar a corregirlos y ver los fallos de los alumnos, mi primera reacción fue pensar, que no habían estudiado. Es la reflexión que solemos hacer los profesores ¿no? De hecho, podría justificar perfectamente mi explicación acudiendo a uno de los cuestionarios, que he pasado al final de la evaluación sobre el estudio de la filosofía y en el que se ve claramente que más del 50% de los alumnos sólo estudia o se lee las lecciones, justo antes de los exámenes y no hacen nada más que los ejercicios de clase y eso, si los hacen todos. Podría haberme detenido ahí. Podría decir que lo que sucede es que los alumnos carecen de motivación intrínseca hacia la asignatura. Decir también, que, por mucho que la profesora trate de estimular a los alumnos desde “fuera” (motivación extrínseca): presentaciones, ejercicios atractivos, debates, lecturas, página web..., nada se puede hacer frente a esa desmotivación de la que todos los profesores se quejan y que nadie sabe, cómo atajar.

Todo lo dicho anteriormente es real y creo que ha influido, en gran manera, en los resultados, por lo que podría detenerme ahí y mi reflexión, además, de ser cierta sería una coartada perfecta... Pero yo creo que puede haber algo más... Algo, que puede que yo no haya tenido en cuenta y que podría haber influido poderosamente, en los resultados del examen de evaluación. Algo que por tan cercano, muchas veces pasa desapercibido. Ese algo podrían ser las preguntas del examen.

Otro factor podría haber sido el tiempo destinado al examen, pero lo he descartado, porque no he tenido ninguna queja en este sentido. Además lo había calculado muy bien, después de los problemas que tuve en el control de clase a causa de ello.

Para comprobar si ha habido algún fallo, en las preguntas del examen, creo que lo mejor será hacer un análisis, en profundidad, de dicho examen fijándome en los textos que seleccioné y en las preguntas que hice.

Empezaré por analizar los motivos por los que elegí ese modelo de examen y no otro. Resumiendo, creo que estos son los principales:

- Los textos eran de fácil comprensión y muy similares a los leídos en clase, durante la evaluación. Incluso alguna de las frases a comentar estaba copiada literalmente del libro de texto. Otro de los textos lo habíamos trabajado en el aula de informática
- Todos los temas estudiados estaban presentes en el examen de una manera equilibrada.
- Todo lo que aparecía en el examen se había explicado en clase.
- La pregunta de lógica se correspondía exactamente, con el único tema que había que repasar de la evaluación anterior. El ejercicio era “calcadito” a los que, en su día, habíamos hecho en clase, en dicha evaluación.
- Había un punto “de regalo” por decir cuál era la idea principal del primer texto.
- Era de esperar que casi todos contestasen bien, la pregunta sobre el alma y la que hablaba del estatus también, por lo sencilla que era y sobre todo, teniendo en cuenta que varios de los alumnos cursan al tiempo la asignatura de sociología
- La forma de preguntar era idéntica a la del control de clase de la evaluación, en lo referente a relacionar los textos con lo estudiado

Hasta aquí, no veo ningún motivo por el que la mayoría de los alumnos no pudiesen hacer un examen, como mínimo, aprobado. Llegado a este punto, vuelve a imponerse la idea de la falta de estudio. A no ser que hubiese sucedido lo que seguidamente, expondré.

Otro posible motivo de que se hayan producido tantos suspensos, podría ser este: la gran importancia dada a establecer relaciones entre el contenido de las frases, a comentar y lo estudiado.

Como ya he dicho el tema de las preguntas era perfecto y adecuado a lo dado y trabajado en clase. Pero descartado este motivo, si el problema no es que las preguntas estén mal formuladas o que no sean propias de un examen de filosofía ¿qué ha podido suceder?

El problema es que, revisado lo hecho en clase, esta evaluación, tengo la sensación de que pese a que, el control parcial ya incluyó, dos preguntas similares, que fueron corregidas y comentadas, en clase y que además, han estado colgadas, durante toda la evaluación, como un modelo de respuestas, en la plataforma. Este tipo de ejercicio lo hemos practicado relativamente poco. Y aunque en el tema del alma y el cuerpo, por ejemplo, los alumnos tuvieron que relacionar, por escrito su teoría con las teorías de los filósofos y de forma oral, ese tipo de relaciones, ha estado presente, en los debates. Puede que pese a todo ello, los alumnos hayan practicado poco dado que es un ejercicio que parece costarles mucho, al menos por escrito...

Después de todas estas reflexiones pienso que los motivos de los suspensos, podrían ser:

1. La falta de estudio constante durante la evaluación
2. El haber practicado poco el tipo de pregunta que aparecía en el examen dada la dificultad real que tienen los alumnos. (Práctica, que todos los alumnos, que suspendieron el control de mitad de la evaluación, podían haber hecho, pues yo les di la posibilidad de entregarme el control repetido, para aprender a mejorar sus respuestas. Pero que sólo una alumna o dos hicieron...)

Otra posibilidad, relacionada con la nº 1 es que los alumnos, que andan siempre calculando promedios, para dosificar sus esfuerzos, en cualquier asignatura, hayan calculado mal, lo que necesitaban estudiar y practicar, de cara al examen.

¿Qué piensan los alumnos de todo esto?

Ante tantas posibles hipótesis, sin confirmar, he esperado al inicio de la tercera evaluación, para ver si mis alumnos me confirmaban alguna de ellas. Y así, ha sido.

Por una parte, sus respuestas al cuestionario dejan claro que existe una falta de estudio muy importante. Por otra, cuando repartí, los exámenes de evaluación, a los alumnos, les pregunté cuáles eran, según ellos, los motivos de tantos suspensos y fui teniendo con ellos una conversación bastante informal, que luego repetí con dos únicos alumnos (invité a todos los que quisieran comentar algo), que vinieron a mi despacho, en representación del grupo.

Estas fueron las conclusiones globales de nuestra reflexión, uniendo lo que se comentó, en conjunto, en ambos casos:

- Unos dijeron que se había estudiado poco
- Otros (el grupo de alumnos, que ha suspendido la evaluación) dijeron que las preguntas del examen, si bien eran relativamente fáciles, se habían practicado poco. Sin embargo, los que habían suspendido el examen, pero habían aprobado la evaluación, pensaban que eso, no era tan importante, aunque podía haber influido pero poco.
- Unos cuantos dijeron que mi forma de corregir era “muy estricta”
- Algunos confesaron que habían estudiado, pero habían calculado mal. Lo cual, para mis alumnos, significa que, si llevan el promedio de clase y la actitud aprobados, con sacar una nota del examen, que les permita seguir aprobando, basta. Pero, a veces, calculan mal y suspenden.
- Y un pequeño grupo, que dijo que la culpa de todo era el haber ido tanto al aula de informática y el haber hecho, tan pocas explicaciones de los temas
- Los del grupo que había aprobado o sacado buena nota o no opinaron, o dijeron que si bien, era difícil sacar una nota alta, en ese tipo de examen, no lo era el aprobar, siempre que se hubiese estudiado, al menos de vez en cuando. E incluso, alguno dijo que la pregunta de lógica era fácil.
- Varios dijeron que como, en clase, lo entendían todo, pensaron que no hacía falta estudiar tanto y se equivocaron.
- Casi la mitad de los alumnos no dijeron nada.

Conclusión: Como no puedo estudiar por ellos, en lo que a mi me corresponde, trataré de que practiquen más, las preguntas de comentario y procuraré que se

sientan satisfechos en lo referente a explicaciones. Lo que significa que en la tercera, el esquema de secuencia de enseñanza-aprendizaje que seguiré, será el que tenía pensado y que comentaré en el plan de acción de la 3ª evaluación.

Otro dato, que creo interesante aportar, es el alto porcentaje de suspensos que ha tenido este grupo de alumnos, en esta evaluación, en casi en todas las asignaturas, que cursan, sea cual sea la metodología didáctica, utilizada por sus profesores.

Lo digo, porque este dato puede hacer pensar que estamos ante un grupo:

- Con una mayoría de personas, con una motivación muy baja hacia el estudio.
- Que funciona relativamente bien, cuando se da poca materia y que, en cambio, tiene graves problemas, a la hora de asimilar un temario más amplio y complejo
- En el que algunos alumnos tienen problemas a la hora de afrontar el aprendizaje (tres o cuatro)
- En el que algunos alumnos tienen problemas personales que les impiden centrarse en el estudio (dos o tres)

De hecho, tras haber asistido a la reunión de evaluación y haber escuchado a la tutora y a los demás profesores, puedo decir que se trata de un grupo en el que se dan todas las opciones apuntadas.

Por último, otra reflexión que ya no tiene que ver con si el examen de evaluación ha salido bien o mal. Pienso que si se trabaja con la metodología, que he seguido esta evaluación, el valor del control final globalizador de la evaluación, debería ser menor. Lo digo porque si el trabajo de clase, se considera como una de las partes esenciales del proceso de aprendizaje, no debería tener un valor tan bajo. En este sentido, como ya dije en la reflexión final de mis diarios, pienso que una proporción de porcentajes más adecuada a esta forma de trabajar sería la que escribo a continuación. O por lo menos, tendría que ir en esa línea:

- 30% los trabajos de clase
- 10% el control parcial
- 50% el examen de evaluación
- 10% la actitud

Y como ya dije, si lo hubiese hecho así, el número de suspensos habría pasado de 10 a 7 con lo que el porcentaje de suspensos pasaría ser un 33,33% a un 23,33%. Es decir, sería un 11% menor. Entonces el porcentaje de aprobados sería del 76, 67%. Aunque la simulación no sirve pues puede ser casual, ya que no se sabe cómo habrían actuado los alumnos, caso de ser así.

Los porcentajes anteriores en mi opinión podrían ser un punto intermedio entre lo que se hace y lo que intuyo, que se debería hacer. Lo que yo haría, si pudiese decidirlo, y trabajar aún más utilizando TIC, sería probar qué sucedería si se asignasen los siguientes porcentajes:

- 40% los trabajos de clase
- 10% el control parcial
- 40% el examen de evaluación
- 10% la actitud

Esta última podría ser una proporción más adecuada a la metodología que estoy aplicando, ya que así, se daría el justo valor a los trabajos de clase. Esto beneficiaría a las personas con dificultades y obligaría a los que no las tienen a trabajar de una forma más constante, pues ya no podrían jugárselo todo, a la carta del examen de evaluación. Cosa que con los porcentajes actuales o la propuesta intermedia, podrían seguir haciendo.

Queda anotado como una propuesta a investigar, pero ello sería motivo de otra investigación...Por otra parte, aunque el mejorar el proceso de evaluación no es el objetivo de esta investigación, puede considerarse que es tema muy importante, a tener en cuenta.

6.5.4.5 Los cuestionarios

Se han realizado todos los cuestionarios previstos que eran los siguientes:

1. Cuestionario sobre la definición de filosofía y la clase de filosofía ideal
2. Cuestionario sobre cuestiones generales sobre la 2ª evaluación.

Además se ha visto necesaria la realización del siguiente cuestionario:

Cuestionario sobre el estudio de la asignatura de filosofía. La realización de este cuestionario ha sido debida a la necesidad de averiguar más datos sobre el tiempo dedicado por los alumnos a estudiar la asignatura, así como su grado de responsabilización y las dificultades más importantes que pudieran tener y que no se hubiesen observado a simple vista, en clase o a través de la realización de exámenes o de ejercicios

6.5.4.5.1 *El primer cuestionario*

De nuevo, dejaré (como hice en la primera evaluación) sin comentar el referente a definiciones de filosofía, ya que deseo comentarlo, en la última evaluación, cuando pueda comparar las respuestas escritas, en las tres evaluaciones.

Debo señalar que sólo aparecen 12 propuestas porque el trabajo se hizo en grupos de dos o de tres alumnos, (aunque alguno lo hizo de forma individual) por lo que en ellas, se encuentra representada toda la clase.

- **La clase de filosofía ideal:**

A la vista de las propuestas, se desprende que en lo que hay más unanimidad es en el deseo de debatir los temas, como podrá verse a continuación. Por lo que la clase de filosofía ideal sería:

-**Una clase en la que se filosofa (nº 3) mediante el debate:**

Tal y como sucede en la clase de filosofía real, algunos alumnos dicen que su clase ideal sería:

“Un debate interactivo entre alumnos y profesor sobre temas filosóficos” (A nº 1) o bien “todos los alumnos junto a la profesora sentados en círculo, para poder debatir y filosofar de una manera más amena ya que si estamos todos sentados en el mismo nivel y en un lugar, fuera de la rutina escolar (la clase),” (A nº 5).

En el debate, *“la profesora tendría un papel importante al tener que ir dando por buenas las opiniones que se acercan a materia y a su vez rechazando aquellas que no estén suficiente justificadas para poder ser aceptadas”* (A nº 12).

En otros, se nota la influencia de mi insistencia en la preparación:

“poder hacer debates de cada tema, aportando opiniones personales al respecto. Pero anteriormente al debate buscar información para ir documentados y así tener una base a cerca de lo que se está hablando” (A nº 6)

Otro comenta: *“imaginaba que las clases de Filosofía se parecerían más a pequeños debates”* (A nº 8)

-En cuanto a su estructura durante el curso:

Parece que, algo de lo que estamos haciendo, se aproxima a la clase ideal, pues algunos lo incorporan en la estructura de cómo sería la mejor clase que pueden imaginar:

- leer y reflexionar sobre algunos libros (A nº 1),
- ir al aula de informática (A nº 2) y (A nº 9),
- empezar con una presentación (A nº 4),
- realizar ejercicios (As nº 2, 3, 4, 7,8, 9, 11)

Una reflexión que me hago es la siguiente, si en la clase ideal hay que hacer ejercicios, muy similares a los que estamos haciendo ¿por qué los alumnos se quejan tanto de hacerlos? Aunque quizá, la respuesta sea así de simple: los que se quejan puede que sean los partidarios de:

“Después de pensar en diferentes lugares dónde podríamos realizar la clase de filosofía hemos elegido “la torre” porque la gente se siente cómo en casa y al ser un número bastante reducido de personas podríamos ir a la terraza del bar.

Otro lugar en el que podríamos hacer clase de filosofía sería en el patio (ya que quizá salir del centro docente e ir a “la torre” no sería del todo legal) en un lugar apartado, tranquilo y sin ruido.” (A nº 5)...

Como última reflexión decir que queda claro que debo mantenerme en la línea iniciada, con las rectificaciones, que he ido apuntando, en los distintos apartados.

6.5.4.5.2 El segundo y el tercer cuestionario

A la vista de los resultados de los exámenes de evaluación, las respuestas de mis alumnos, a los cuestionarios, me han sido de gran ayuda. Comentaré a continuación, algunas de las respuestas más interesantes del 2º cuestionario.

En primer lugar, me interesaba mucho saber cuánto tiempo están dedicando mis alumnos, al estudio de la filosofía, ya que el hacer los ejercicios de clase y atender en las presentaciones, no siempre, suele bastar para asegurar bien, todos los conceptos. También me interesaba saber dónde estaban sus dificultades a la hora de estudiar.

Resulta interesante saber que, la mayoría de mis alumnos tienen muy pocas dificultades, a la hora de entender el libro, a la profesora o las lecturas y que sólo 3 personas confiesen tener problemas. Claro que también hay bastantes que tienen algún problema “a veces”, pero eso es lo normal en filosofía. Lo mismo

sucede a la hora de esquematizar, hacer comentarios de texto o relacionar o entender conceptos, aunque aquí el número de alumnos que dicen tener dificultades es mayor y llega en ocasiones al 32%.

Otro dato importante es que un 60% dicen que suelen tardar, en aprenderse un tema de filosofía, unas dos horas o más. Los que dicen que tardan menos, creo que lo dicen sin saber lo que suelen tardar, pues los resultados demuestran que no es así, ya que, si 11 personas tardaran, entre media hora y una hora, en aprenderse un tema, en estos momentos, habría un número similar de sobresalientes o cuanto menos de notables y por desgracia, las notas lo desmienten.

Creo que los alumnos han sido muy sinceros al decir cuándo empiezan a estudiar y resulta preocupante que una mayoría aplastante: más del 78% no repasen, en casa, lo hecho en clase. Aunque lo ideal sería que lo hiciesen tres veces a la semana, al menos deberían hacerlo una vez. Por eso, es más preocupante que ni siquiera lo hagan una vez a la semana, ya que el 64% dice que nunca lo hace y el resto, sólo lo hace "a veces". Por lo tanto, eso supone que como confiesan, suelen estudiar o el día antes del control o como mucho la semana antes de los exámenes de evaluación.

Los datos anteriores, sobre el tiempo dedicado al estudio por mis alumnos de filosofía, explican vienen a aclarar como ya he comentado anteriormente, el porque ha habido un porcentaje tan alto de suspensos, en el examen de evaluación. Yo lo veo de la siguiente manera: Supongamos que un alumno medio tarda unas dos horas o más, en aprenderse un tema. Como en el examen de evaluación entran 5 temas y uno de repaso, eso supondría estudiar al menos 12 horas la filosofía, durante la semana anterior a los exámenes o dos días antes del mismo. Teniendo en cuenta, que no es la única asignatura, que tienen que estudiar (utilizan el mismo sistema en todas las demás), queda claro que tienen muchas probabilidades de suspender. Y si además, quien hace eso tiene dificultades de comprensión, le cuesta hacer comentarios y/o relacionar temas y/o resulta ser alguien que sólo trabaja en clase, cuando le apetece. El suspenso lo tiene casi garantizado.

El poco trabajo en casa contrasta con lo bien que suelen trabajar en clase los alumnos. Pues estoy de acuerdo con la evaluación que hacen de su comportamiento diciendo que suele ser mayoritariamente bueno o muy bueno y solo, de vez en cuando, alguno o algunos se despistan.

También comparto totalmente las respuestas sobre lo que hacen en clase de filosofía ya que suelen trabajar y dejar trabajar, hablan con sus compañeros porque trabajan juntos, unas veces preguntan y otras no y lo mismo sucede con los trabajos y trabajan solos o con otros según se les indique.

En cuanto a sus preferencias, (que reproduzco, a continuación de este comentario) me parece interesante el hecho de que, si sumamos la columna de si y la de a veces, a mis alumnos les gusta, por este orden:

1. Escuchar explicaciones y estas pueden ser hechas, con power point, aunque sigue habiendo 8 alumnos que lo rechazan.
2. Hacer ejercicios con el ordenador
3. Trabajar en grupo
4. Hacer ejercicios en clase
5. Intervenir en debates

Para verlo en detalle, véase la tabla de la página siguiente:

Del cuestionario del 12 de Marzo del 2005			
2.1. Prefiero...			A VECES
Contestan 28 alumnos	SI	NO	
a) Trabajar solo/a	9	10	11
b) Trabajar con otro/a	16	4	11
c) Intervenir en debates	11	7	12
d) Hacer ejercicios en clase	14	8	8
e) Charlar y dejar los ejercicios para hacer en casa	6	12	12
f) Hacer ejercicios con ordenador	17	8	5
g) Escuchar explicaciones	21	0	9
h) Escuchar explicaciones con ayuda de Power Point	4	8	18

Nota: Las filas no suman 28, porque algunos marcan si y a veces y he optado por reflejarlo

Otro dato interesante, que aporta el cuestionario nº 2, es el de si los alumnos se sienten o no, responsables de su aprendizaje. Sus respuestas se pueden interpretar de dos maneras. Una sería pensar que los alumnos muestran que aún no están muy seguros de si la responsabilidad reside en ellos o en la profesora, puesto que, las respuestas a las preguntas a y b, no coinciden. Pues, si 21 se sienten responsables de su aprendizaje y 5 a veces y 2 no, las respuestas a la segunda pregunta deberían ser 2 que si, 21 que no y 5 a veces. Aunque también podría significar, que lo que los alumnos están diciendo es que es una responsabilidad compartida y por lo tanto, la profesora también tiene su parte de responsabilidad y por eso, unas veces creen que si y otras creen que no.

Del cuestionario del 12 de Marzo del 2005			
3. MI RESPONSABILIDAD			A VECES
Contestan 28 alumnos	SI	NO	
a) Me siento responsable de mi aprendizaje	21	2	5
b) Creo que la profesora es la responsable de mi aprendizaje	1	14	13
c) Si los demás no trabajan, yo tampoco	0	19	9
d) Si los demás trabajan, yo también	6	13	9
e) Solo trabajo o estudio cuando me apetece	6	13	9

Comentarios de los alumnos:

- Nunca me apetece
- Me cuesta muchísimo ponerme a estudiar. No puedo concentrarme en lo que tengo que estudiar. Me cuesta mucho entender muchos temas de filosofía.
- En parte si, pero el responsable es uno mismo (referido a la b)

6.5.4.6 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

En esta evaluación, en la reunión del consejo de bachillerato, no se ha reflejado nada con relación a la asignatura de filosofía, en ninguno de los cursos ni de las secciones.

Supongo que en lo que se refiere a la sección, con la que realizo a la investigación, la ausencia de comentarios se debe a que todos los problemas que han ido apareciendo, han podido resolverlos hablando directamente conmigo.

6.6 La evaluación general de las acciones de la 2ª evaluación

Esta evaluación, como era de esperar, al ser la central del curso ha sido rica en acciones y reflexiones.

Si tuviera que destacar una, entre todas las acciones realizadas, subrayaría la que ha originado más diálogo y reflexión, (tanto a mí como a mis alumnos) debido al gran cambio que ha supuesto, y que ha sido la de acudir al aula de informática a realizar la mayor parte de los ejercicios.

Ir al aula de informática, para realizar muchos de los ejercicios de esta evaluación, ha sido una apuesta arriesgada. Sobre todo, teniendo en cuenta que mis alumnos no parecían ser, en la 1ª evaluación, precisamente unos entusiastas en lo referente al uso de TIC. Pero aún así, decidí que debía averiguar, cuál sería un uso correcto del aula de informática, qué ejercicios serían, los más adecuados para hacer allí y durante, cuánto tiempo era oportuno el utilizarla.

Esto hace, que a la hora de realizar una evaluación global de los cambios, que se han producido, sea más necesario que nunca, el tener presentes, las preguntas que guían mi investigación.

PREGUNTAS GUÍA

¿En qué está mejorando o ha mejorado mi práctica?

- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de la profesora?
- ¿Empiezo a discernir cuál es el uso adecuado de las TIC, en la clase de filosofía: cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de los alumnos?
- ¿Se están generando nuevas posibilidades de comunicación y de interacción profesora-alumnos?

6.6.1 Cambios que se han producido en mi práctica habitual

En esta evaluación, los cambios que se han producido están en la línea de los iniciados en la primera.

A nivel de cambios generales, los más importantes tienen relación con el uso del aula de informática y las repercusiones, que este hecho ha tenido en la enseñanza-aprendizaje de mis alumnos, “recién alfabetizados” digitalmente.

Por otra parte, el recibir un mayor número de diarios, me ha permitido conocer mucho mejor cómo los cambios didácticos eran percibidos por los alumnos.

A continuación expongo, siguiendo el mismo esquema de la evaluación anterior, la evolución de los cambios que se han producido

6.6.1.1 Una mejora en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Si se mira la planificación prevista y los temas dados, se observa que se ha cumplido, en líneas generales, cosa que no sucedió en la primera evaluación. Se han dado todos los temas previstos, salvo el poder hacer un pequeño repaso de la lógica, que los alumnos mantenido que hacer por su cuenta, lo cual suele ser lo habitual, cuando se usan otras metodologías.

Para que la programación se haya cumplido, han sido claves: el tener un mejor conocimiento de las posibilidades de los alumnos, el haber terminado la alfabetización digital necesaria para trabajar con las TIC que se han introducido, en la dinámica habitual de las clases y el haber ido haciendo la programación de aula, en bloques de tres semanas.

6.6.1.2 Una mayor reflexión y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

El tener que ir programando a medida que iba avanzando la evaluación, tal y como he comentado, me ha permitido estar más atenta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje

Además, observando en clase y reflexionando luego, en mis diarios, he ido viendo, que la aplicación del esquema 1 de secuenciación de la enseñanza-aprendizaje, que había dado buen resultado, en la primera evaluación, ha funcionado bien, en la primera parte de esta segunda evaluación. Por lo que creo que ha sido un acierto el mantenerlo, al menos durante una parte de la evaluación.

También creo que la prueba del esquema 2, pese al pequeño error de cálculo cometido, justo al final, ha sido interesante, pues me ha permitido comprobar que hay un límite claro en la realización de ejercicios que no se debe traspasar, dado que si se cruza, los ejercicios pierden su eficacia y generan inquietud.

Otro cambio importante ha sido el seguimiento detallado de las secuencias, unido al hecho de reflexionar sobre ello, con mis alumnos. Gracias al intercambio de opiniones y las conclusiones elaboradas, encaminadas a la mejora de mis acciones didácticas, estoy realizando una mayor y mejor reflexión sobre las secuencias, que estoy aplicando. Cambios estos que me ayudarán en la planificación de la secuencia definitiva, en la próxima evaluación.

6.6.1.3 Una mayor posibilidad de comunicación con mis alumnos

El aumento en el número de diarios, que me han llegado por correo electrónico, ha tenido como consecuencia, el poder conocer más a fondo de qué manera mis alumnos trabajan mejor y cuáles son las estrategias didácticas que más les ayudan a aprender.

También, el haber realizado múltiples ejercicios, que hacían a los alumnos reflexionar sobre los distintos temas, en particular, cuando los hacían en el aula de informática, ha favorecido una mayor comunicación profesora-alumnos. Me refiero al tener una mayor información de cuales iban siendo sus dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que si entre ellos no resolvían una duda, podían preguntármela inmediatamente y eso, por lo general, les ha sido de gran ayuda.

Asimismo, ha habido un intercambio directo de opiniones con los alumnos, en clase, que si bien en algunos momentos, ha podido ser un poco tenso, se ha resuelto satisfactoriamente al encontrar conjuntamente soluciones que nos han satisfecho a todos.

6.6.1.4 El uso adecuado de las TIC

6.6.1.4.1 *Las presentaciones*

Creo que esta evaluación he avanzado hacia un uso más interactivo de las mismas, aunque dadas las circunstancias, no haya podido explicar siempre utilizándolas.

También creo que los alumnos empiezan a acostumbrarse a que las use y empiezan a verles algunas ventajas, lo cual puede verse en los cuestionarios y en algunos diarios.

6.6.1.4.2 *La plataforma*

Tras terminar de aprender su funcionamiento y conocer bien sus distintas secciones. En esta evaluación, su uso fundamental ha sido el ser un lugar de intercambio de información y comunicación, tanto del trabajo realizado en clase como en casa. En este sentido, ha sido un puente entre el trabajo en clase y el de casa (buzón, carpetas de grupo, cartelera) y también, un lugar en el que opinar más allá de la clase (foro, correo).

6.6.1.4.3 *La web*

Ha seguido sin atraer participaciones (salvo la de una alumna), por lo que debo decir que, no ha suscitado ningún cambio, ni generado la participación que se esperaba, pese a haber animado a participar a los alumnos, en varias ocasiones.

Las respuestas al cuestionario del final de la evaluación, parecen dar a entender que se trata, no de que sus temas no interesen o de que no crean en las ventajas, que se ofrecen, sino que a unos no les gusta el ordenador, otros ya tienen demasiado trabajo y muchos se pasean por ella, pero nada más.

A la vista de que los alumnos, se pasean por ella y leen lo que voy añadiendo, habría que decir que el cambio ha sido, que los alumnos no usan la web, para participar directamente, sino para leer lo que he ido poniendo en ella. Lo cual no deja de ser una manera de participar. Quizás esto último lo hagan porque lo que les gusta es ver sus respuestas a los cuestionarios o sus diarios reflejados y con eso, ya tienen bastante.

Por otra parte, como ya he dicho en las reflexiones, yo tampoco puedo dedicarle el tiempo que haría falta para, por ejemplo, darle un giro a los contenidos o hacer juntamente con los alumnos, algún cambio de orientación.

6.6.2 Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos

6.6.2.1 La continuación de la reflexión sobre su proceso de aprendizaje

Que los alumnos están reflexionando se muestra claramente, en los diarios que me han enviado en los que explican con toda claridad, aquellas actividades que les ayudan a aprender o que les hacen más amena, la siempre difícil tarea de aprender.

En este punto, una de las aportaciones más interesantes, que mis alumnos han hecho esta evaluación, es su reflexión sobre cómo debería ser la clase de filosofía ideal. En su visión de la clase, han sabido reflexionar, teniendo en cuenta los condicionantes que yo les daba, pensando al mismo tiempo cómo aprenderían a filosofar mejor. Lo cual no excluye, que algunos grupos hayan dejado volar la imaginación por caminos, que no están al alcance de su profesora, ni de la estructura académica en que nos movemos.

6.6.2.2 La continuación y ampliación de la conciencia de que ellos son responsables de su aprendizaje

La frase que dijo una alumna, en el diálogo que tuvimos sobre la secuenciación del proceso de enseñanza aprendizaje (en mis diarios: día 19-02-05), creo que expresa de forma clara y evidente dicha concienciación:

“Lo que pasa es que con este sistema, tenemos que ser nosotros los responsables de nuestro aprendizaje”.

Por otra parte, al habérselo preguntado directamente en el último cuestionario de la evaluación, queda claro que la mayoría se sienten responsables de su aprendizaje.

6.6.2.3 Una mayor posibilidad de comunicación entre ellos y con la profesora

El mayor cambio en la comunicación alumnos-profesora, que se ha producido esta evaluación, es el aumento de los diarios enviados por los alumnos.

También me parece interesante destacar que cuando han tenido un problema, lo han planteado directamente, en clase y juntos hemos podido solucionarlo. Lo que supone que se ha producido un aumento en la comunicación, no sólo en la virtual sino en la presencial.

Por otra parte, el hecho de hacer los ejercicios, tanto en clase como en el aula de informática, en grupos de dos o tres personas, ha sido muy valorado por los alumnos, ya que se ayudan entre ellos a entender mejor, lo que van haciendo, mientras van contrasta sus opiniones. Claro que en algunas ocasiones, las menos, también permite que unos descansen un poco y otros lleven el peso del trabajo.

Además, sucede que los contenidos de la filosofía son muy adecuados para comentarlos o discutirlos. Y si bien requieren de la reflexión individual constante, no es menos cierto que necesitan ser contrastados, constantemente y en ese contrastar, juegan un papel muy importante, no sólo los textos o los ejercicios colgados, en la plataforma, sino el trabajarlos con otras personas, que estén reflexionando sobre lo mismo.

Asimismo, el trabajo en el aula de informática requiere especialmente de dicha dinámica. Y es, en ese sentido, en el que considero que ha mejorado la comunicación entre los alumnos. Es decir, al haberse hecho un mayor uso de la plataforma desde el aula de informática, también se ha producido un mayor intercambio de ideas entre los alumnos, sobre los temas de filosofía, que luego se ha visto plasmado en la resolución de los ejercicios y en los diarios a lo largo de la evaluación.

En cuanto a la comunicación con la profesora, creo que el hacer ejercicios en clase facilita el que los alumnos puedan preguntar sus dudas, más directamente y puedan ver, si van resolviendo bien las distintas cuestiones sobre las que están filosofando. Este es un tipo de comunicación, fundamental en el proceso de aprendizaje, que no se genera, si no se hacen ejercicios, en clase, se hagan o no en un aula de informática.

Por último, destacar que el pequeño grupo, que ha participado en el foro, ha aumentado claramente, no sólo su comunicación con otros compañeros, sino sus posibilidades de seguir razonando y aumentando así, sus conocimientos sobre los temas estudiados, en clase.

6.6.3 Conclusiones de la segunda evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía

En esta evaluación, ha aparecido un componente nuevo, provocado por mi pregunta a los alumnos sobre cuál sería para ellos la clase de filosofía ideal. La pregunta se me ocurrió, tras reflexionar sobre cómo yo iba consiguiendo dar forma, a mi clase de filosofía ideal. Fue entonces, cuando pensé que, si los alumnos debían hacerse cada vez, más responsables de su aprendizaje y ya habían experimentado, durante una evaluación, una parte de mi proyecto didáctico referente a la clase de filosofía, había llegado el momento de preguntarles a ellos.

Las respuestas a la pregunta sobre la clase de filosofía ideal de los alumnos eran el faro que me faltaba, para completar por donde debía encaminar la clase, en lo que queda de curso. En ellas veo, que mi idea inicial de que la clase de filosofía debería seguir el método socrático, sale fortalecida.

Lo que acabo de anotar, podría parecer que está en contradicción con la forma en que he conducido la dinámica de las clases, en esta segunda evaluación. Vistas estas “desde fuera” podría pensarse que sólo me ha preocupado el ir al aula de informática, hacer muchos ejercicios y usar distintas TIC.

Con respecto a lo anterior, si bien es cierto que he estado muy pendiente de ello, no es menos cierto que sé, por experiencia, que la base para hacer unos buenos diálogos en clase, está en la preparación previa, no sólo de los temas a debatir, sino de algo más profundo. Este algo es el haberse ejercitado en la creación de pensamiento propio, a partir de lecturas y ejercicios de comentario de las mismas. En este sentido, mis años de docente, dentro del programa de filosofía 6/18, me han enseñado lo importante que es, no dialogar “en el vacío”.

Hacer ejercicios con el ordenador, trabajar en grupo, ver presentaciones, leer textos de filósofos y redactar respuestas ayuda a los alumnos a organizar su pensamiento, siguiendo unas pautas y a elaborar sus propias opiniones, dentro de un contexto nuevo y más amplio, que hasta entonces no conocían. Además, va creando la base que requiere un buen diálogo filosófico.

La importancia de hacer este tipo de trabajo se ve reflejada en este diario:

“Después de haber realizado el debate de la clase anterior, respecto todo aquello de mente, cuerpo, alma..., tocaba, pues, saber que pensaban todos aquellos filósofos que se habían encarado al tema con anterioridad. Profundizando, no mucho y con un ambiente un tanto distraído, nos percatamos de que la mayoría de cosas que planteábamos, ya estaban más que filosofadas, con lo que muchas de nuestras teorías personales coincidían, si no con la de algún filósofo, con fragmentos de varias teorías. (A nº 24, 28-01-05)

Como ya dije, en mi visión de la clase de filosofía, el objetivo es aprender a pensar bien juntos, al tiempo que se van conociendo las distintas respuestas filosóficas, para a continuación comprenderlas, compararlas y finalmente hacerlas propias adaptándolas o adoptándolas o bien rechazándolas. Todo ello, mediante un diálogo que se inicia, en el propio interior para después poder trasladarse al exterior. Allí, es donde tiene lugar una nueva contrastación, en la que las distintas

interioridades se hacen patentes y se produce un nuevo proceso de comprensión, comparación y adaptación. Algunas alumnas lo expresan así:

“El tener que pensar para dar con las respuestas nos permite relacionarnos más con la filosofía y compartiendo opiniones con nuestros compañeros de clase podemos aprender mucho más.” (As nº 16, 17 y 18)

Pero si lo anterior es lo que se va buscando, entonces...

6.6.3.1 ¿Qué se ha conseguido?

En las clases, ya sean en el aula habitual o en la de informática, el ambiente sigue siendo, tranquilo y propicio al trabajo, salvo en algunos momentos muy determinados, generalmente, hacia el final de la evaluación, que es cuando los alumnos suelen estar más cansados y más nerviosos, ante la proximidad de los exámenes. Quiero destacar este punto, porque el grupo no es fácil y otros profesores se quejan, en bastantes ocasiones, de su comportamiento.

Por otra parte, esta evaluación, hemos puesto los cimientos para poder iniciar la construcción de un buen diálogo socrático, en la siguiente evaluación. Y ello ha sido, gracias a toda la ejercitación a la que me acabo de referir y también, al inicio de los debates de los viernes.

Algunos alumnos empiezan a mostrar en sus diarios (Alumnos nº: 5, 14, 22, 31) que están tratando de construir su propio pensamiento, a partir de la reflexión sobre lo hecho en clase. Como muestra, este pequeño ejemplo:

“Como he dicho en el debate, creo que el mundo está realmente “mal”- el pastel podrido, como ha dicho J-. Creo que la base del problema radica en el sistema- generalizando sus aspectos – y en la pasividad de la sociedad. No quiero ser negativo, al contrario: quiero ser positivo. Este mundo puede ser cambiado. Para esto, no necesitamos que cada persona haga una enorme acción, sino, como dije, las pequeñas acciones suficientes pues una pequeña acción en una parte del planeta puede tener consecuencias en la otra parte. ¿Y de qué depende el futuro? De nosotros. De los jóvenes. Y esta es una de las razones por las cuales creo que el mundo irá a peor, pues los jóvenes cada vez son más superficiales, más hipócritas y más incultos. Ciertamente, la gran mayoría de los jóvenes prefieren estar en casa jugando a una consola que ir a ver a su abuela terminal, en un hospital. Esto se puede cambiar. Es difícil, pero se puede. Todo el mundo – jóvenes, adultos- tiene que poner su parte, y poco a poco iremos avanzando.” (A nº 31, 17-12-04)

También sigue siendo positivo, el que los alumnos trabajen en parejas o en grupos de tres, cuando vamos al aula de informática, pues por regla general, se ayudan entre sí y no suele ser frecuente, que alguien eluda su parte del trabajo o se ponga a jugar con el ordenador.

“Trabajar en pareja facilita el trabajo (aunque hoy, no ha sido así para mí, y espero que el próximo día sepamos trabajar mejor).” (A nº 2, 10-01-05).

Lo anterior no excluye el trabajo individual, con la posibilidad de ayudarse mutuamente, como dice esta alumna el mismo día:

“Los ejercicios se podían hacer en parejas pero yo los he hecho sola, aunque he preguntado algunas dudas algún/a compañero/a.” (A nº 9, 10-01-05)

También estoy satisfecha de la forma en que he resuelto el problema del exceso de ejercicios seguidos, sobre todo después de leer el diario, que creo refleja el sentir de los alumnos y también el mío y que reproduzco íntegramente:

“Este viernes fue el resultado de una queja a cargo de algunos alumnos de 1ro A. Un grupo de alumnos de dicha sección expuso su desagrado frente a la dinámica de clase utilizada para las clases de filosofía. Respondiendo a esta queja, la profesora (Vd.) decidió dedicar una clase para buscar un remedio de agrado general para estas diferencias.

Durante la hora de filosofía, se estuvieron discutiendo temas como; la educación a través de la informática (que parece haber tenido poca aceptación, por parte de algunos), la exposición de temas a través de las presentaciones de Power Point....

Varios alumnos mostraron cierto desagrado frente a estos métodos educativos que obligaban al alumno a aprender la temática por esfuerzo propio, casi sin ayuda del profesor.

En mi opinión, este método ayuda al alumno a desarrollar su capacidad de aprendizaje y nos acerca a la autosuficiencia, valores que pueden ser de gran utilidad en un futuro no muy lejano.

Finalmente, se acordó un punto intermedio, para lograr que profesor y alumnos se pudieran sentir cómodos y satisfechos con las clases.” (A nº 21, 19-02-05)

6.6.3.2 ¿Qué se debe mejorar o en qué habrá que seguir insistiendo?

A la vista de lo sucedido durante la evaluación, queda claro que hay que mejorar la proporción entre ejercicios, explicaciones y diálogo, realizando así, la determinación definitiva de cuál es, la secuencia de enseñanza-aprendizaje, más adecuada para la metodología empleada.

De todos modos, con respecto al exceso de ejercicios, que los alumnos han hecho notar hacia el final de la evaluación, he vuelto a repasar sus diarios y éste, sólo se refleja claramente, a partir del día 9 de febrero. He aquí algún ejemplo:

“La clase ha ido bien en el ámbito de la actitud pero algunos empiezan a sentirse cansados de la rutina de ir al aula de informática” (A nº 20-9-02-05)

“Tercer lunes consecutivo en el aula de informática, esto empieza a ser preocupante. No es que no me guste del todo ir al aula de los ordenadores, pero como llevo diciendo desde principio de curso, cuando bajamos por primera vez a los ordenadores, el método de ejercicios en ordenador y lecciones en Internet, nunca me ha gustado del todo. Quizá soy demasiado tradicional, pero siempre he preferido escuchar las lecciones mediante el profesor y apuntar lo que se escribe en la pizarra, cosa que estoy perdiendo la práctica por causa de bajar tanto al aula de ordenadores.” (A nº 9, 14-02-05)

Aún así, hay algunos alumnos que no se han cansado y que en las mismas fechas, siguen tan contentos, como refleja el siguiente diario:

“La clase de hoy la hemos dedicado a hacer ejercicios del tema 16 mandados por una presentación en la plataforma.

Como en otras ocasiones opino que estas clases son muy provechosas, ya que de alguna manera te obliga a leer el tema y para el examen es más fácil estudiar. Aunque también la clase de hoy ha sido muy amena.” (A nº 15, 16-02-05).

En este sentido, deberé seguir estando atenta, a las sugerencias de los alumnos que provenientes de los diarios, me marcan el camino a seguir, como puede verse:

“...sobre el procedimiento de exposición no tengo nada que decir, pero creo que debería implicar un poco mas, a los alumnos durante estas”(A nº 14, 15-12-04)

“...en una asignatura como esta, es imprescindible oír la voz de los alumnos.” (A nº 31, 17-12-94)

“Creemos que las técnicas utilizadas en clase, tanto la plataforma como las presentaciones nos hacen estar más atentos e interesados.” (Alumnos nº: 5, 14, 22, 31).

También habrá que seguir insistiendo a los alumnos, en que además de trabajar en clase, hay que trabajar un poco en casa, para fijar los conceptos aprendidos y tener un conocimiento básico de las teorías elaboradas por los filósofos.

6.7 El plan de acción de la 3ª evaluación

6.7.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta evaluación, se utilizará en la secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje, únicamente el esquema nº 1, pero incorporando de una manera, lo más fija posible, los debates como un ejercicio de clase, que servirá, para potenciar la lectura de textos de filosofía y seguir repasando los distintos tipos de argumentaciones válidas.

La tabla explicativa de la secuencia está en la página siguiente.

6.7.2 El programa

El programa se adaptará a la secuenciación de la enseñanza aprendizaje que figura en la tabla anterior.

Se darán los siguientes temas: 10 (la parte que faltaba), 13, 11, 12, 4, 2, y 5 (por este orden). Los temas 11 y 12 se utilizarán tan sólo para los debates de clase y no entrarán en los exámenes.

Esta evaluación incluye el examen final de la materia en el cual entrarán los principales temas de todas las evaluaciones.

Como novedad, se incluirá en la programación la lectura de algunos de los capítulos de dos libros: “El malestar en la cultura de S. Freud” y “Política para Amador” de F. Savater. Se pretende con ello, que los alumnos empiecen a aproximarse a la lectura de obras de filosofía, empezando por textos que sean asequibles a sus posibilidades, al tiempo que traten de temas que pueden interesarles como son la felicidad o el papel de la política y los políticos.

De nuevo las lecturas de filósofos se utilizarán para el trabajo en clase pero no entrarán en el examen de la tercera evaluación ni en el final como materia de estudio.

En esta evaluación, la programación de aula se irá haciendo de la misma manera que en la anterior, cada tres o cuatro semanas.

3ª EVALUACIÓN			
ESQUEMA DE SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
1. PRESENTACIÓN DEL TEMA			EMPLEO DE MEDIOS
PROFESORA		ALUMNO/A	
EVALÚA	Explica	Escucha/atiende	ORDENADOR PROYECTOR PROGRAMA DE PRESENTACIONES LIBRO DE TEXTO
La comprensión y la dificultad	Hace preguntas	Responde preguntas	
	Responde preguntas	Hace preguntas	
	Resuelve dudas	Plantea dudas	
2. REALIZACIÓN DE EJERCICIOS			EMPLEO DE MEDIOS
2. 1. En el aula de clase/de informática/ plataforma			
PROFESORA		ALUMNO/A	ORDENADOR PLATAFORMA CON SUS DIFERENTES CARPETAS Y EL CORREO LIBRO DE TEXTO
	Está disponible	Reflexiona sobre lo que debe hacer	
EVALÚA	Observa, espera	Responde preguntas	
Comprensión y dificultad	Responde preguntas	Hace preguntas	
	Resuelve dudas	Plantea dudas	
Conceptos y procedimientos	Recoge ejercicios	Entrega ejercicios	
2. 2. Debates y preguntas			EMPLEO DE MEDIOS
PROFESORA		ALUMNO/A	
EVALÚA	Prepara las lecturas y las cuelga en la plataforma	Se prepara leyendo las lecturas de la plataforma	(En la preparación)
La participación organizada, respetuosa y coherente	Lo promueve	Escucha/atiende	ORDENADOR PLATAFORMA/ Y /O/ LIBROS RECOMENDADOS
	Facilita el debate escuchando	Debate con sus compañeros/as	
	Modera sólo si es necesario	Modera (un alumno cada vez)	
	Espera su turno	Respeto los turnos	

6.7.3 La utilización de TIC

6.7.3.1 Las presentaciones

Se continuará con el uso de presentaciones hechas con Power Point, en todas las explicaciones generales de los temas de esta evaluación. Se procurará que haya una mayor interacción profesora-alumnos durante su explicación intercalando más preguntas y más momentos de intervención de los alumnos.

También se utilizarán para facilitar la preparación de los debates de los temas 11 y 12 que son los dedicados al trabajo y al arte.

Se colgarán también, en la plataforma, las presentaciones de las lecturas de esta evaluación de modo que sirvan, para preparar los debates. Habrá pues, una presentación para cada un de las siguientes lecturas: El existencialismo es un humanismo, la ética para Amador y algunos textos de Marx sobre el trabajo enajenado.

Con lo anterior, se pretende dotar a los alumnos de nuevos instrumentos de reflexión y facilitar así, los debates al tiempo que se hacen más asequibles, las lecturas de los filósofos. Con todo, los alumnos que lo deseen podrán leer los textos de los filósofos sin estar obligados a hacerlo en el formato de presentación.

Se trata pues de utilizar el esquema de enseñanza-aprendizaje nº 1 consistente en presentar el tema mediante la explicación de una presentación que intercala interpelaciones en forma de preguntas y hacer después los ejercicios, entre los que se primará el debate de los distintos temas o lecturas.

En esta evaluación se potenciará al máximo la utilización de la plataforma, tanto si se va al aula de informática como si no, pues se considera que los alumnos ya la conocen y dominan plenamente. Para ello, se seguirán utilizando las siguientes secciones:

6.7.3.1.1 El correo

Como en las anteriores evaluaciones, se continuará promoviendo su uso en la comunicación, entre la profesora y los alumnos para temas relacionados con la marcha general de la asignatura, para promover el foro, para el envío de algunos ejercicios, así como, de los diarios de clase.

6.7.3.1.2 Las carpetas de grupo

Se seguirán utilizando para colgar la programación, las presentaciones hechas en clase, las correcciones de controles o exámenes, los apuntes, las lecturas, las presentaciones de éstas y los ejercicios que se vayan a realizar en el aula de informática o mediante ordenador.

Se sigue manteniendo la finalidad inicial consistente en que los alumnos tengan un recordatorio fiel de lo hecho y que en clase, puedan estar atentos a las explicaciones, sin necesidad de tomar apuntes constantemente y así, facilitar el que puedan hacer preguntas y participar.

Como novedad de esta evaluación, aparecerán como ya se ha indicado antes, las presentaciones de los textos de algunas lecturas de libros de filósofos, que se comentarán y debatirán en clase.

6.7.3.1.3 La cartelera

Se seguirá utilizando como refuerzo de la motivación y la promoción de actividades, en especial, para avisar de la apertura de los foros.

Su finalidad será la de reforzar la motivación hacia determinadas actividades o la de recordatorio, de las que sean más importantes

6.7.3.1.4 *El buzón*

Los alumnos podrán utilizarlo, si así lo desean, para la entrega de algún ejercicio o de su diario, lo cual servirá para seguir practicando su uso.

6.7.3.1.5 *El foro*

La participación seguirá siendo voluntaria. Está previsto iniciar tres foros, uno sobre la libertad y la ética, otro sobre el arte y otro sobre el trabajo, todos ellos basados en las lecturas, antes indicadas.

Se continuará utilizando para promover el diálogo más allá de la hora de clase, facilitando así la posibilidad de que los alumnos realicen una práctica “extra”.

Los foros se anunciarán como ya se ha dicho, en la cartelera.

Como novedad los alumnos que participen recibirán una respuesta de la profesora indicativa de su progreso argumentativo y se utilizarán para subir la nota del control de clase, en un 1 punto.

Se seguirá registrando la participación en el foro, pero con las limitaciones ya comentadas, en las evaluaciones anteriores.

6.7.3.1.6 *La página web*

Seguirá habiendo una posibilidad de participación voluntaria, en sus secciones, manteniendo, su finalidad de invitar a los alumnos, a participar en actividades “filosóficas”, más allá de las horas de clase.

En esta evaluación, uno de los ejercicios de clase se dedicará a la participación, en alguna de las secciones de la página y será puntuado, en la nota global de trabajos de clase.

Se seguirá registrando el número global de entradas.

6.7.3.2 *El aula de informática*

En esta evaluación, perderá su protagonismo, siguiendo las peticiones de los alumnos que prefieren que en su lugar, se potencie el debate.

Con todo, no se descarta poder acudir a realizar algún ejercicio, cuando la programación, así lo requiera.

En ella, se seguirá promoviendo el trabajo colaborativo, en pequeños grupos de dos o máximo tres personas.

Las incidencias, que puedan producirse del uso de esta aula, se registrarán a través de los diarios de la profesora y los de los alumnos.

6.7.4 La observación y recogida de datos sobre la acción

Además de los datos aportados por el uso de TIC, ya comentados anteriormente, los datos, que se usarán para el seguimiento de los cambios que se produzcan, serán los obtenidos mediante:

6.7.4.1 Los diarios de la profesora

Durante toda la evaluación, tal y como se hizo en las evaluaciones anteriores, la profesora llevará un diario de lo sucedido en cada clase, fijándose especialmente, en los cambios que genere el uso de TIC y buscando, cuál es la mejor manera de combinarlas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

6.7.4.2 Los diarios de los alumnos

En esta evaluación, se promoverá su realización de forma obligatoria, a partir de Abril y contarán como un trabajo de clase. Por ello, se promoverá el que además de reflejar lo que sucede en el aula, los utilicen para reflexionar sobre el tema tratado en clase. Como novedad, siempre que lo hagan así, la profesora contestará vía mail haciendo algún comentario.

Aquellos alumnos que hagan los diarios en el mes de Marzo, tendrán una mejora de 1 punto, en el control de mitad de la evaluación, igual que los que los hayan enviado antes de que este se realice dicho control, aunque ya sean obligatorios.

Se volverán a dar instrucciones, orales y por escrito a través de la plataforma de cómo realizarlos.

Se seguirá con el sistema de asignación de un día determinado para cada alumno.

Los diarios se seguirán enviando a la dirección de correo de la profesora, aunque también podrán depositarlos, en la "bustia" o darlos en mano (siempre hay quien tiene problemas con las conexiones. desde su casa).

Igual que en la evaluación anterior, el envío deberá hacerse durante la semana y como tope el domingo de esa semana, salvo por alguna causa justificada.

Como en las evaluaciones anteriores, no se admitirán diarios hechos más de una semana después, de que haya tenido lugar una clase. Se trata de evitar que los alumnos escriban sobre una clase, que ya no recuerdan bien o que con tal de entregar algo, copien lo escrito por otros, lo cual desvirtuaría totalmente su función, tanto testimonial como de ejercicio del razonamiento escrito.

Se seguirá insistiendo en la idea inicial de que al reflexionar sobre lo hecho en clase, los alumnos se van haciendo conscientes de que ellos son los protagonistas de su aprendizaje y de que, lo que se busca, probando nuevas metodologías es colaborar con ellos, en que éste mejore.

En esta evaluación, los diarios, como ya he indicado anteriormente, a parte de subir o no, la nota del control de clase, contarán como un trabajo de clase y se puntuarán de la siguiente forma:

- Habrá una nota global de los diarios
- Se asignarán 2 puntos por cada diario hecho entre el 4 de Abril y el 27 de Mayo, con lo que para tener un 10, basta con haber hecho 5 diarios, como es obvio.
- El contenido no se evalúa, pero se orienta sobre cómo mejorarlo a través de los comentarios de la profesora que los alumnos recibirán por correo electrónico.

También servirán, como en las otras evaluaciones, para contrastar, si hay correspondencia, entre lo que la profesora va reflejando lo que sucede, en las clases y cómo lo viven sus alumnos

6.7.4.3 Los trabajos

Serán los que constan en la programación de aula. Su evaluación formará parte de la nota global de la asignatura.

Durante esta evaluación, la mayoría de trabajos o ejercicios de clase tendrán relación con actividades, que necesitan el uso de la plataforma como por ejemplo el ejercicio de participación en la web.

Se entregarán, preferentemente, a través de la plataforma, por correo electrónico o en el buzón, aunque también se admitirá su entrega a mano, si hay causa justificada para ello.

Se pretende, que los trabajos sigan ayudando, a que los alumnos fijen y practiquen los nuevos conceptos de cada uno de los temas de la evaluación.

También se pretende promocionar, que los trabajos se hagan de forma colaborativa, en pequeño grupo o de dos en dos, en especial, los que se realicen con la ayuda de TIC.

Se observará, como en la evaluación anterior, si hay una mejor respuesta en la entrega o en la realización cuando los trabajos se entreguen en mano, en comparación con los que se entreguen a través de la plataforma.

En esta evaluación, se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, en los trabajos, si el número de alumnos, que las haga correctamente, es decir, que apruebe su promedio global, se sitúa en torno al 70-75%.

6.7.4.4 Las notas globales de la evaluación

Las notas globales, tanto de clase como de la evaluación, se obtendrán siguiendo los porcentajes habituales, ya comentados, en las evaluaciones anteriores.

Se considerará que el grupo clase ha obtenido un buen resultado, si el número de alumnos, que apruebe la nota global de la tercera evaluación, se sitúa en torno al 70-75 %. Mientras que se considerará un buen resultado final, si el número de alumnos que aprueban la asignatura, tras el examen final del curso, se sitúa en torno al 90%.

Las notas de actitud: Con respecto a las mismas, se seguirá observando si el uso de TIC provoca algún cambio en el comportamiento de los alumnos, en las horas de clase, tanto en el aula habitual como al desplazarse, al aula de informática.

La nota de actitud mejorará, si se envían los diarios y si los trabajos se realizan puntualmente.

6.7.4.5 Los cuestionarios

Se harán cuatro cuestionarios. Dos serán sobre el uso de TIC que hacen los profesores de otras materias. De estos, uno lo harán los alumnos indicando que medios usan sus profesores y el otro, se enviará a los profesores de la sección y a los otros dos profesores de filosofía del centro.

Los otros irán destinados a la evaluación global de la asignatura. Serán dos cuestionarios muy breves sobre las impresiones globales finales de los alumnos una vez este terminando o ya terminado el curso.

6.7.4.6 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

Igual que en las evaluaciones anteriores, se utilizarán, si es que los hay, los datos referentes a la marcha de la asignatura de filosofía, que aporten los alumnos, en el consejo de delegados de primero de bachillerato.

6.8 La reflexión sobre las distintas acciones realizadas en la 3ª evaluación

6.8.1 La secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En líneas generales, se ha seguido el esquema de secuenciación programado en el plan de acción y que aparece, en la página siguiente.

El esquema que he llamado de presentación-ejercicios, en particular, cuando estos son de diálogo, es el que ha tenido mejor aceptación entre mis alumnos.

Este esquema, como puede observarse, es una variante del esquema clásico:

- a) Explicación
- b) Ejercitación

Los cambios aquí están representados por el uso de TIC, concretamente, por el uso de presentaciones en el momento de la explicación y por el uso de una plataforma virtual, en el momento de hacer o entregar los ejercicios y también cuando ha sido necesario, por el uso del aula de informática.

Dentro del anterior esquema, durante la explicación de las presentaciones, ha sido muy importante el esfuerzo realizado, por implicar a los alumnos, mediante preguntas o ejercicios muy breves.

En la fase de ejercitación del tema, ha sido fundamental la práctica del debate, tanto sobre los temas del programa, en general, como sobre las lecturas de ampliación, basadas en el mismo.

También quiero destacar que, si se añade a lo anterior, el haber dedicado, al final de la evaluación, unas clases al repaso, no sólo teórico de los temas sino práctico (realización de ejercicios de comentario de texto), ha influido positivamente, en los resultados de esta evaluación.

Además, quiero remarcar, que el uso de la plataforma digital ha quedado plenamente integrado, en el proceso, como un medio de comunicación habitual entre la profesora y los alumnos y entre estos y la profesora y también, entre alumnos, entre sí. Por lo que puedo afirmar que, tras el periodo de alfabetización digital, que quedó claramente concretado, en la primera evaluación, tanto a mis alumnos como a mí, la plataforma nos ha facilitado a mí, la enseñanza y a ellos, el aprendizaje o cuanto menos, la comunicación entre enseñanza-aprendizaje.

Por último, me confirmo en que, el uso de presentaciones, puede perfectamente sustituir con ventaja, a la pizarra tradicional, que tanto gusta a algunos de mis alumnos, cuando se combina con el uso de una plataforma, no se abusa de las explicaciones y se interrumpe para implicar a los alumnos, haciéndoles participar de las mismas, promoviendo el debate sobre las cuestiones explicadas.

3ª EVALUACIÓN

ESQUEMA DE SECUENCIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
1. PRESENTACIÓN DEL TEMA			EMPLEO DE MEDIOS
PROFESORA		ALUMNO/A	
EVALÚA	Explica	Escucha/atiende	ORDENADOR PROYECTOR PROGRAMA DE PRESENTACIONES LIBRO DE TEXTO
La comprensión y la dificultad	Hace preguntas	Responde preguntas	
	Responde preguntas	Hace preguntas	
	Resuelve dudas	Plantea dudas	
2. REALIZACIÓN DE EJERCICIOS			EMPLEO DE MEDIOS
2. 1. En el aula de clase/de informática/ plataforma			
PROFESORA		ALUMNO/A	ORDENADOR PLATAFORMA CON SUS DIFERENTES CARPETAS Y EL CORREO LIBRO DE TEXTO
	Está disponible	Reflexiona sobre lo que debe hacer	
EVALÚA	Observa, espera	Responde preguntas	
Comprensión y dificultad	Responde preguntas	Hace preguntas	
	Resuelve dudas	Plantea dudas	
Conceptos y procedimientos	Recoge ejercicios	Entrega ejercicios	
2. 2. Debates y preguntas			EMPLEO DE MEDIOS
PROFESORA		ALUMNO/A	
EVALÚA	Prepara las lecturas y las cuelga en la plataforma	Se prepara leyendo las lecturas de la plataforma	(En la preparación)
La participación organizada, respetuosa y coherente	Lo promueve	Escucha/atiende	ORDENADOR PLATAFORMA/ Y /O/ LIBROS RECOMENDADOS
	Facilita el debate escuchando	Debate con sus compañeros/as	
	Modera sólo si es necesario	Modera (un alumno cada vez)	
	Espera su turno	Respeto los turnos	

6.8.2 El programa

En esta evaluación, hemos podido cumplir todo el programa previsto, sin tener que alterar, en absoluto, la programación. También en esta evaluación, el ir haciendo la programación de aula, una vez al mes, me ha facilitado el trabajo. Creo que este sistema, la primera vez, que se utiliza un conjunto de TIC es el más práctico, al menos para una profesora, que como la mayoría de sus colegas, dispone de poco tiempo. Aunque también es cierto que cuando conoces bien el grupo, con el que trabajas y dominas las TIC, que utilizas, como medios didácticos, la programación resulta siempre, más ajustada.

Las lecturas han sido un éxito y han ayudado a mis alumnos, a entender mejor, los distintos temas. En parte, debido a la posibilidad de debatir sobre ellas, pero también, por su situación dentro del programa. Con respecto a las lecturas quisiera decir que no tienen que ser, necesariamente, las que he utilizado este curso sino que podrían usarse otras, con la única condición de que su temática esté relacionada con el programa y resulten atractivas y asequibles a los alumnos, tanto por edad como por conocimientos.

Por último, destacar que igual que, en las otras evaluaciones, la programación general de la evaluación ha estado, durante toda la evaluación, a disposición de los alumnos, en las carpetas de grupo.

También los temas de repaso, para el examen final se han puesto en la cartelera y se ha avisado de ello, mediante el correo.

6.8.3 La utilización de TIC

En esta evaluación, se ha culminado el proceso de utilización de TIC como medios didácticos, en mis clases de filosofía. En líneas generales, estoy muy satisfecha de haberlas utilizado de una manera organizada y programada, a lo largo de todo este curso.

Otro aspecto, que deseo destacar, es que el hecho de haber implicado a mis alumnos, me ha facilitado mucho las cosas. Me refiero a que el haber escuchando sus comentarios en clase y leído sus observaciones y propuestas en los diarios. Pero también personalmente o en los cuestionarios. Todo ello ha sido para mí, una guía constante de por dónde y hacia dónde, debía ir. En este sentido, creo que los profesores deberíamos prestar más atención, a lo que los alumnos dicen que necesitan a la hora de aprender. Esto que siempre es necesario, lo es aún más, cuando usamos TIC, ya que tanto profesores como alumnos partimos, generalmente, de una serie de tópicos que la realidad no siempre confirma.

También, esta evaluación he confirmado, como se verá, al comentar los cuestionarios, el poco o nulo uso de TIC que hacen actualmente los otros profesores, que tienen mis alumnos, este curso. Esto ha hecho que, en ocasiones, los alumnos fuesen un poco más reticentes al uso de TIC y consideraran como una excepción, el uso que de ellas se ha hecho, en filosofía. Este contexto, también ha influido en que algunos razonasen de la siguiente forma: si la mayoría de los profesores, a los que consideramos buenos profesores, no las utilizan: ¿no será que los buenos profesores no utilizan TIC? O también: si son tan útiles para enseñar y aprender: ¿Por qué no se utilizan más?.

6.8.3.1 Las presentaciones

En esta evaluación, como en las dos anteriores, las presentaciones, hechas con ordenador, han resultado ser un medio muy eficaz para explicar los distintos temas. También el hecho de poderlas tener colgadas, en la plataforma, ha sido de gran utilidad, para los alumnos, como ha podido comprobarse a lo largo de todo el curso.

Finalmente, a fuerza de practicar con ellas mientras las utilizaba para explicar los distintos temas. Pero también, al reflexionar conjuntamente con mis pupilos sobre su uso, en esta última evaluación, he conseguido encontrar, tanto el tiempo de duración adecuado como la manera de interactuar, con los alumnos,

Ahora puedo decir por ejemplo, que es posible dedicar toda una clase a una presentación, pero con la condición de que se intercalen preguntas, que interpelen a los alumnos o bien, algún pequeño ejercicio. También es posible, partir la clase en dos y explicar primero y luego hacer algún ejercicio, pero en este caso, la explicación tiene que ser mucho más corta. Si se hace así, la explicación no debería superar el cuarto de hora y si es necesario, explicar más. Entonces, lo adecuado sería hacer un ejercicio, que permitiese volver a dedicar la última parte de la clase, a seguir con la presentación, enlazando el ejercicio, con lo dicho al principio. En ese momento, de lo que se trata es de relacionarlo todo y hacer una buena síntesis final, en la que pueden colaborar oralmente, los propios alumnos.

6.8.3.2 La plataforma

En esta evaluación, al dominar ya completamente, los alumnos, el uso de la plataforma, la entrega de trabajos, por dicha vía, ha facilitado mucho el control y clasificación de los mismos, por parte de la profesora, en especial de los diarios. Además, creo que ha servido para poder utilizarla constantemente, pero sin necesidad de ir al aula de informática.

6.8.3.2.1 *El correo*

Prácticamente todos los alumnos lo han utilizado, en un momento o en otro. Incluso algunos lo han utilizado para comentarme sus preocupaciones en relación a las notas de filosofía o cuestiones similares. Pero han sido los menos.

De hecho prácticamente, todos los alumnos se han habituado a utilizarlo para entregar trabajos, salvo algunos que han preferido depositarlos en “la bustia” (buzón) o muy pocos uno o dos me los han dado a mano. En cambio no han querido usarlo para contestar el último cuestionario del curso. En este sentido, no sé si será una casualidad pero la mayoría de sus profesores tampoco lo han utilizado para mandarme las respuestas del cuestionario sobre TIC que les mandé.

6.8.3.2.2 *Las carpetas de grupo*

Han seguido siendo el lugar, donde se archivan los documentos necesarios para seguir bien las clases (presentaciones, ejercicios, etc.) o las lecturas de ampliación, las programaciones y las correcciones de los controles o de los exámenes de evaluación.

También se han ido convirtiendo en una referencia obligada, a la hora de estudiar.

Si en la 1ª evaluación, algunos alumnos protestaban, porque tenían que entrar constantemente, a bajarse cosas, en esta, si yo algún día tardaba un poco más de lo habitual, en colgar un texto, me preguntaban en seguida cuándo iba a hacerlo. O también si les recomendaba hacer algo, siempre había alguien que decía: “¿lo pondrás en la plataforma, ¿no? O bien “¿qué día estará disponible?”

6.8.3.2.3 *La cartelera*

Lo dicho para las carpetas de grupo, es aplicable a la cartelera. Con ella, a veces, pasaba algo muy curioso. Un alumno entraba, la leía y se lo decía a los demás. Era como si algunos quisieran siempre ser los primeros en enterarse de las cosas. Otros no entraban, pero encargaban a un amigo que lo hiciera por ellos y así, estaban al día.

6.8.3.2.4 *El buzón*

Ha seguido siendo un lugar de paso, en el que si se deja algo, la profesora lo encuentra y lo corrige. Pero a todos nos resulta más cómodo, utilizar el correo, en espera de que lo modifiquen.

6.8.3.2.5 *El foro*

Queda claro que el poder de convocatoria del foro, aunque ha aumentado, es limitado (véase tabla adjunta). Con todo, creo que es una buena herramienta de trabajo. Pues, por lo que me han dicho algunos de los alumnos, sirve para que unos participen directamente y hagan, como ya he dicho en varias ocasiones, un ejercicio complementario. Pero también sirve para que otros entren, lean lo que escriben los demás y sigan reflexionando sobre el tema.

Por otra parte, los que han participado, creo que, como ya he dicho en varias ocasiones, han hecho un buen ejercicio tratando de exponer sus ideas en orden y exponiéndolas a la crítica de los demás.

Una cosa que ha tenido mucho éxito entre los que han entrado ha sido el que les haya subido, por sorpresa, la nota del control de clase. Y es que 2 puntos más añadidos a un control, cuando no te lo esperas, no son cualquier cosa.

Las mejores aportaciones del foro han ido apareciendo en la página web, lo que ha hecho que algunos entraran a leerlas allí. Es curioso, porque podían leerlas en la plataforma. Supongo que era para cambiar de entorno y también, para ver cuáles eran las que consideraba mejores.

3ª EVALUACIÓN				
PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS				
TEMAS	%	Nº ALUMNOS	ENTRADAS POR ALUMNO	
			Nº ALUM	Nº ENTR
EL ARTE	19,35	6	6	1

EL TRABAJO	22,58	7	Nº ALUM	Nº ENTR
			2	3
			1	2
LA LIBERTAD Y LA ÉTICA	19,35	6	Nº ALUM	Nº ENTR
			1	3
			5	1
TOTALES	41,93	13 (varios alumnos entran en dos foros)	Para el detalle: véase tabla general de trabajos y colaboraciones	

6.8.3.2.6 *La página web*

No quería despedir el curso sin haberla utilizado más que como “escaparate” de algunas de las actividades de clase, dado que las colaboraciones casi no se han producido (una colaboración espontánea, en cada evaluación, es francamente muy poco). Por ello, pensé en un trabajo que se iniciara en clase, se tuviera que terminar, en casa y supusiera una participación en la página. Todo ello, conectado con la temática que estábamos estudiando podía resultar algo distinto a lo hecho hasta ese momento.

Debo decir que no había pensado en hacer este trabajo cuando diseñé el plan de acción de esta evaluación, pero se me ocurrió cuando hacía la planificación de aula y me pareció interesante incluirlo, ahora que todos dominamos las TIC que utilizamos.

Este es el trabajo tal y como lo diseñé:

El trabajo, que se podía hacer individualmente o en parejas, consistió esencialmente en lo siguiente:

- Entrar en la página web (conecta web) siguiendo las instrucciones.
- Colaborar en... Dos secciones de la página web, a elegir entre...
 - Mi filosofía
 - Nuestra filosofía
 - Proponer una filósofa
 - ¡Uff filo!
 - O crear una sección nueva

Lo de crear una sección nueva, lo puse, para ver si aparecía algo, que yo no hubiese contemplado y le daba un giro a la página. También, porque si lo que

hacía que no colaborasen era que no les interesaban o gustaban las secciones existentes, quizás alguien crearía una nueva, que resultase más interesante. Pero a la hora de la verdad nadie hizo ninguna propuesta nueva. ¿Conformismo? ¿Falta de creatividad? ¿Falta de tiempo? Yo me inclino por la falta de tiempo, ya que no creo que sea falta de creatividad, en un grupo, en el que hay al menos, 16 alumnos del bachillerato de Artes.

Siguiendo con el trabajo. Se trataba de que las reflexiones estuviesen relacionadas con alguno de los temas de la evaluación (2, 4, 5, 11,12 del libro de texto). Otras condiciones eran: Las propuestas de filósofos debían estar bien explicadas y no valía un simple recorta y pega.

Por último, si se elegía la sección de chistes también debían ir acompañados de reflexiones filosóficas.

Una vez recogidos todos los trabajos. Colgué los mejores en la web, en las secciones elegidas por los alumnos que mayoritariamente, han sido la de los filósofos y la de los chistes.

Finalmente, la página web, gracias a un trabajo de clase, ha tenido colaboraciones. Lo cual quizás pueda interpretarse como que ese podría ser el camino a seguir si se dispone de una página web. De todos modos, ya no queda tiempo para averiguarlo.

Sorprendentemente, el trabajo para la web tuvo un porcentaje bastante alto de alumnos que no lo entregaron, frente al trabajo hecho en clase, sobre la libertad. Claro dicho trabajo, lo hecho en clase, lo entregaron más alumnos, por motivos obvios. Se hace en clase, se entrega y ya está. En cambio el otro tipo de trabajo puede empezarse en clase y suele ser más extenso, como en este caso. Además, debe continuarse en casa, lo cual exige un mayor grado de responsabilidad y también de tiempo.

Como conclusión, decir que la página ha sido un recurso, que creé con mucha ilusión, pero que no ha tenido la acogida esperada. Sigo pensando que se debe a que, ni los alumnos ni yo hemos podido abarcar, a la vez, una plataforma y una web.

En mi caso, llegó un momento, en la segunda evaluación, en que por motivos de tiempo disponible para la preparación y corrección de actividades, tuve que optar por una o por la otra y opté por la plataforma. Y estoy satisfecha de haberlo hecho así, pues la plataforma ha funcionado muy bien, una vez, yo le he “tomado las medidas” y mis alumnos aprendieron a utilizarla.

También creo que de cara a los alumnos, ha sido positivo no querer, abarcar más, si no es posible y sobre todo, si no es necesario, para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea lo mejor posible.

De todos modos, no descarto el seguir investigando en el futuro sobre el tema de la página web

6.8.3.3 El aula de informática

Esta evaluación apenas la hemos utilizado. Sus ejercicios han sido sustituidos por el diálogo socrático.

Creo que cada tecnología tiene su momento y el aula nos fue muy útil, en la primera y en la segunda evaluación. Pero ahora, que ya todos dominamos la plataforma, ya casi, no la necesitamos.

A modo de conclusión decir que si ahora volviese a empezar el curso la reservaría sólo una vez por semana y haría de ella, un uso más equilibrado. En todo caso, si la reservase dos veces por semana, sería para poder hacer determinados ejercicios que requieren la continuidad de dos días en la misma semana. Otra posibilidad sería reservar dos días la primera y la segunda evaluación y uno sólo e la tercera. Claro que ahora es fácil decirlo, una vez que se han experimentado y probado distintas posibilidades.

6.8.4 La reflexión sobre los datos recogidos

6.8.4.1 Los diarios de la profesora

Esta evaluación, tengo prácticamente (sobre todo en Mayo y Junio), más información de los días de clase, leyendo los diarios de mis alumnos que releendo los míos. La razón es la gran carga de trabajo, que he tenido esos meses la cual ha reducido notablemente mi tiempo disponible para hacerlos.

Creo que de todos los diarios (los míos y los de mis alumnos) se desprende que ha sido una evaluación tranquila, en la que hemos trabajado intensamente, avanzando todos, en la misma dirección: aprender a filosofar, disfrutando el máximo posible.

A la vista de lo hecho, pienso que he sabido adaptar el programa de filosofía a la manera de ser y de aprender de mis alumnos, manteniendo el uso, tanto de la plataforma como de las presentaciones y potenciando, al mismo tiempo, su disposición hacia el diálogo y la lectura. Todo ello, pese a mis quejas, ha hecho que la atención del grupo haya aumentado bastante, en comparación con las evaluaciones anteriores, como podrá verse en el apartado siguiente, en el que los alumnos hablan de cómo están atendiendo más.

6.8.4.2 Los diarios de los alumnos

Por el hecho de poner una nota a la realización de diarios, el número de los mismos ha aumentado muchísimo. Esto me ha permitido tener un mejor conocimiento de cómo ven mis alumnos las clases y también, cómo han ido evolucionando, aprendiendo, poco a poco a filosofar. En este sentido, al pedirles que no sólo reflejen lo sucedido, en clase, sino que razonen sobre lo que se ha dicho, ha sido para mí, muy satisfactorio, al ver lo mucho que la mayoría ha progresado, en ese punto.

También creo que el hecho de contestar y comentar lo que me decían algunos diarios, cuando lo he creído necesario, ha sido importante para que los alumnos fueran viendo, que para poder aprender a filosofar, no sólo hay que escuchar buenas exposiciones, sino que hay que trabajar personalmente.

Otro dato importante es que ¡por fin! durante esta evaluación, mis alumnos, cada vez, han estado más atentos. Como las presentaciones las sigo haciendo igual y lo único que he cambiado es el grado de interacción, aumentándolo. Atribuyo a

este hecho, la mejora de la atención. Cosa que por otra parte, han ido confirmando los alumnos, en sus diarios: *“La clase no se ha hecho nada pesada y me ha sido fácil prestar atención la mayor parte del tiempo.”* (A nº 2, 11-4-05), *“El ambiente general ha sido de interés, pues varios alumnos han preguntado sus dudas.”* (A nº 31, 15-4-05). De todos modos, aún quedan unos pocos que siguen leyendo mal las instrucciones, para hacer los ejercicios, creyendo que hay que hacer en un día lo que está programado para varios. Pero el mismo alumno despistado, al tiempo que se confunde, reflexiona sobre el uso del ordenador como medio didáctico: *“Según como se mire el ordenador puede ser o no ser bueno para el aprendizaje: si se está concentrado y con ganas de aprender está bien pero si no el ordenador tiene muchos elementos que pueden desconcentrar.”* (A nº 10, 25-4-05).

También he observado que los alumnos atienden ahora mucho más, cuando les doy avisos, pues algunos, lo reflejan por escrito. Lo que me llama la atención es que antes lo hacía y no se enteraban, ¿o quizás no lo hacía tanto como era necesario? De hecho, como muestra la siguiente cita, ellos tienen la sensación de que ahora, si lo hago: *“Antes de empezar la clase Pilar nos ha hecho un breve recordatorio de lo que está colgado en la Intranet por si a alguien (como a mi) se nos ha roto el ordenador, no se les abre el correo, no ha podido abrirlo últimamente, etc. Estos recordatorios no eran muy comunes y creo que está muy bien que nos vayan diciendo que hay de nuevo.”* (A nº 7, 11-04-05)

Además, al estar más atentos, han mejorado sus argumentaciones y son conscientes de ello: *“Al prestar atención a las intervenciones de mis compañeros referidas a este tema, pude ver buenos argumentos,”* (A nº 14, 27-4-05).

También, clase a clase, mis alumnos han ido comprendiendo que el objetivo es aprender a filosofar: *“esta semana trabajaremos en el hecho de profundizar más y aprender a filosofar sobre temas como la ética,”* (A nº 5, 11-4-05).

“Es ahora cuando empezamos a poner en práctica los conocimientos que hemos ido obteniendo a lo largo del curso.”(A nº 15, 27-4-05)

Pero lo más importante que reflejan los diarios, en esta evaluación, es el hecho de que la mayoría de mis alumnos realmente, han aprendido y siguen aprendiendo a filosofar. He aquí algunas muestras de ello:

- Aquí una alumno se está refiriendo a libro de Sartre *“El existencialismo es un humanismo”* que acaba de leer: *“Otra frase con la que estoy de acuerdo es cuando dice: “no hay ninguna diferencia entre libremente, ser como proyecto, como existencia que elige su esencia, y ser absoluto. En esta frase yo entiendo que somos una existencia que elige su esencia, es decir, estamos vivos, somos seres vivos y a partir de ahí nos organizamos la vida y elegimos.”*(A nº 30, 15-4-05)
- *“Creo que el conocimiento es propio de “la mente abierta”, estar abierto a las cosas e intentar comprenderlas forma parte del conocer. Solo conocemos si somos capaces de conocernos nosotros mismos y estamos abiertos y dispuestos a hacerlo.”* (A nº 13, 27-4-05)
- *“Con la experiencia vamos acercándonos más a la verdad, la cual nos hace ser más felices y más libres. Más libres porque cuanto*

mayor conocimiento mayor libertad y mayor responsabilidad. Ya que al conocer la verdad debemos actuar en consecuencia.”(A nº 17, 27-05-05)

Paso ahora a comentar las dos preguntas, que he ido haciendo, al final de cada evaluación, referentes a lo que les gusta a mis alumnos y a lo que les ayuda a aprender.

6.8.4.2.1 ¿Qué les ha gustado?

- **Filosofar. Lo hacen en los diarios y también, en los debates en clase.** No lo digo o lo deduzco yo, sino que lo dicen ellos y se puede ver claramente leyendo sus razonamientos de los que anoto una breve muestra:
- *“El pasado viernes ocho de abril, **estábamos a punto de empezar a filosofar,**” (A nº 24, 8-4-05). Y no sólo dicen que lo vamos a hacer, sino que lo hacen. He aquí algún ejemplo: “Había algunos compañeros que se liaban (como yo) y pensaban que la esencia se la iban creando a partir de la existencia, es decir, que uno a medida que crece va configurando su esencia. En esto hay parte de cierto pero el planteamiento es erróneo; un ser puede configurar las características de su esencia, pero no ella, en sí.”*
- *“Aprender y comprender, en estas clases, es fácil pero **lo interesante es ponerse ha filosofar e intercambiar nuestros puntos de vista, que ya lo hacemos en muchas clases**” (A nº 10, 2-5-05)*

6.8.4.2.2 ¿Qué les ha ayudado a aprender?

- **Las presentaciones:** *“a mi me van muy bien a la hora de estudiar y me ayudan a entender mejor las cosas.” (A nº 6, 11-4-05), “**Con las presentaciones de PowerPoint parece que todo queda más esquematizado y definido, y eso ayuda a la hora de estudiar.**”(A nº 12, 13-4-05)*
- *“La verdad es que el trabajo a realizar no era difícil: escuchar, prestar atención y aprender. **El power-point ha ayudado bastante y el ambiente de la clase ha sido propicio para el aprendizaje y entendimiento de la filosofía, o por lo menos de este tema**” (A nº 10, 2-5-05)*
- *“a estas alturas del curso **agradezco que nos sigas haciendo presentaciones de cada tema, ya que me es una gran ayuda a la hora de estudiármelo, a pesar de toda la materia que tenemos**”(A nº 6, 2-5-05)*
- *“De todas formas **utilizar de vez en cuando los ordenadores está bien o muy bien** pues sino las clases acaban siendo monótonas.” (A nº 18, 27-4-05) Esta la he puesto, porque es de alguien a quien no le gustan nada los ordenadores pero ha sido capaz de reconocer, aunque sea, en la última evaluación, que algo tienen de positivo...*

- **Las explicaciones de las presentaciones combinadas con el debate**, como indican estas citas:
- **“Después de la explicación** hemos hecho un breve debate sobre el tema. Pilar también nos ha dejado un breve espacio para reflexionar antes del debate.”(A nº 16, 27-4-05)
- **“La profesora dejó al aire una serie de cuestiones y tuvimos un breve espacio de reflexión personal para respondernos a la pregunta: “¿cómo conocemos?”. Pudimos participar en público y salieron varias opiniones sobre la pregunta.”**(A nº 13, 27-4-05)
- **“Para mi, la forma de presentar los temas en power point facilita mucho la hora de entender y estudiar las cosas,** esto lo he podido ver a lo largo del curso ya que antes no me parecía tan bien. Toda la clase participa y las presentaciones, creo que hacen que todos podamos estar más atentos.”(A nº 1, 2-5-05)
- **“Personalmente creo que cada vez son más elaboradas las explicaciones en clase, o debo ser yo que cada vez intento estar más atenta en clase y participar de ella.”**(A nº 9, 2-5-05)
- **Poder opinar libremente:** **“Me parecido muy bien que nos dejara primero opinar sobre lo que nosotros pensamos primero y en vez de llevarnos la contraria en sus explicaciones** (que seria un poco como contradecirnos en nuestros pensamientos) nos comenta un poco de cada autor para ver así, si seguimos con lo que pensábamos o hemos aprendido otro aspecto que no sabíamos.”(A nº 7, 2-5-05)
- **Poder utilizar las presentaciones al estar en la plataforma:** **“Me ha resultado un poco más complejo el seguimiento de la clase, y eso me ha inducido a tener que mirarme la exposición de Internet en mi casa, para facilitar la comprensión.”**(A nº 20, 27-4-05)
- **Trabajar en pequeños grupos:** **“en pequeños grupos el ejercicio que se tenga que hacer no se hace tan pesado y se pueden escuchar atentamente las diferentes opiniones de los compañeros.”**(A nº 6, 14-3-05)
- **Los debates sobre los temas dados y sobre las lecturas** tal y como era de esperar, son también muy valorados:
- **“creo que el sistema de debate sobre el tema ayuda a entender mejor los conceptos que van apareciendo y me estimula a preparar la materia para poderla comentar en clase con los demás.”**(A nº 29, 29-4-05)
- **“Dejando de lado mi odio a los ordenadores y a otras máquinas de la familia, creo que aprendes más discutiendo los temas en clase e intentar sacar tus propias conclusiones** que estar mirando las presentaciones, creo que es un método más humano de aprender, puede que mi fobia esté influyendo un poco esta reflexión.” (A nº 18, 27-4-05)

- *“Lo que más me gustó fue el hecho de que no todos teníamos los mismos textos de trabajo y que, **en el momento de comentar, tenías que ser lo más claro posible para que todos te entendiesen y tú tenías que permanecer atento** cuando algún compañero/a hablaba para entenderle a él/ella.”(A nº 29, 29-4-05)*
- *“**el debate es la dinámica de clase que más me agrada y me motiva a repasar los contenidos de los temas para poder participar activamente.** Supongo que, aunque las reflexiones las hace cada uno, es un trabajo en grupo, pues compartimos nuestras ideas y poco a poco vamos ayudándonos unos a otros.”(A nº 29, 6-05-05)*
- **Practicar ejercicios similares a los del examen** aparece también aunque no tanto como otros temas: *“La verdad es que lo he encontrado muy bien ya que es un ejercicio que en general cuesta de hacer. Creo que en general ha gustado que se haga este ejercicio de cara a prepararnos para el examen.”(A nº 16, 20-5-05)*
- **Escribiendo los diarios.** Parece claro que a algunos les ha sido de gran provecho: *“Aunque suene a peloteo, escribiendo el diario de los viernes, he aprendido mucho y he reflexionado sobre temas que seguramente no me hubiera planteado.”(A nº 30, 20-5-05)*
- **El hacer caso de lo que les recomienda su profesora** (siempre es agradable ver que alguno lo reconoce):...*“el tema iba de la teoría formulada por Karl Marx sobre el trabajo... aprendí algo interesante: según la profesora, los textos de este tipo se han de leer de 2 a 4 veces para entender algo. Efectivamente, tiene razón; después de leerlo unas 3 veces lo entendí mucho mejor... Me gustaría estudiar más a este autor, pues me interesa bastante – no sólo su concepción sobre el trabajo, sino todo en general –”(A nº 31, 29-4-05)*

Para terminar, decir que, comparando los diarios de mis alumnos de las otras evaluaciones con los de estas, se observa un gran cambio. Ahora, son más capaces de ver qué sentido tiene lo que hacemos. También, a su manera, como ya he comentado antes, filosofan sobre lo hecho en clase o sobre las lecturas y son bastantes, los que lo hacen estupendamente.

En la tabla de la página siguiente, puede verse el grado de realización de los diarios a lo largo de toda la tercera evaluación. De dicha tabla, tan sólo destacar que únicamente, ha habido una persona que no ha hecho ninguno y 2 que sólo han hecho 1 y 3 que solo, han hecho 2. De estas personas, la nº 4 y la nº 17 repetirán curso,

3ª EVALUACIÓN			
TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS DIARIOS			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Nº DE DIARIOS	NOTAS	
Habrá una nota global de los diarios Se asignarán 2 puntos por cada diario hecho entre el 4 de Abril y el 27 de Mayo El contenido no se evalúa	5 � más	10	
	4	8	
	3	6	
	2	4	
	1	2	
	0	0	
ALUMNOS	Nº DIARIOS HECHOS	NOTAS	
LUNES	1	4	8
	2	3	6
	3	5	10
	4	1	2
	5	5	10
	6	6	10
	7	3	6
	8	2	4
	9	2	4
	10	5	10
MIÉRCOLES	11	1	2
	12	5	10
	13	4	8
	14	8	10
	15	6	10
	16	4	8
	17	0	0
	18	2	4
	19	3	6
	20	4	8
VIERNES	21	5	10
	22	6	10
	23	4	8
	24	7	10
	25	3	6
	26	4	8
	27	4	8
	28	3	6
	29	4	8
	30	9	10
31	6	10	

6.8.4.3 Los trabajos

Como puede observarse en las tablas, que hay en las páginas siguientes, ha habido un grupo de alumnos, bastante numeroso, que siempre ha entregado los trabajos, puntualmente, con independencia del medio por el que se tuviesen que entregar. También hay unos cuantos que empiezan, entregando tarde y acaban, no haciéndolo. Entre estos, estaban ya, los dos o tres alumnos, que parecían

haber tirado la toalla, en casi todas las materias y de no producirse un milagro iban directos a repetir curso (de hecho, así ha sido, en dos casos).

3ª EVALUACIÓN				
TRABAJOS	Realización y entrega	Entrega puntual	Entrega con retraso	No entregan
- OBLIGATORIOS				
La libertad: definiciones, tipos, comparaciones	En clase	21	7	3
Los diarios de Abril y Mayo	En la plataforma/en clase	Todos los entregan dentro de los límites fijados		2
Trabajo de colaboración en la web	En la plataforma/en clase	21	0	10
- VOLUNTARIOS				
Foro	En la plataforma	No hay plazos. Se puede entrar durante toda la evaluación		
Los diarios de marzo	En la plataforma	Los entregan sólo 7 personas, una de las cuales, envía 2		

EL PROMEDIO DE NOTAS GLOBALES DE LOS TRABAJOS Y COLABORACIONES DE CLASE			
Nota obtenida	Nº de alumnos	Porcentajes	
0 - 1	2	6,45	
2 - 3,9	4	12,90	
4 - 4,9	2	6,45	
5 - 5,9	4	12,90	
6	4	12,90	
7 - 7,9	6	19,35	Total 48, 37%
8	6	19,35	
9	3	9,67	
10	0		
RESUMEN			
SUSPENSOS	8	25,80	
APROBADOS	8	25,80	
NOTABLES	12	38,70	
SOBRESALIENTES	3	9,67	

3ª EVALUACIÓN						
CONTROL DE REALIZACIÓN DE TRABAJOS						
ALUMNO Nº	1 LIBERTAD	C. WEB	Nº DIARIOS ENVIADOS	FOROS Nº ENTRADAS		
				1	2	3
1	P	P	4			
2	P	0	3			
3	P	P	5			
4	0	0	1			
5	P	P	5	1		1
6	P	P	6			
7	P	P	3			
8	P	0	2		2	
9	T	P	2			
10	T	0	5			3
11	0	0	1		1	
12	P	P	5	1		
13	T	P	4			
14	P	P	8			
15	P	0	6			
16	P	P	4			
17	P	0	0			
18	P	P	2			
19	T	0	3			
20	P	P	4	1		1
21	0	P	5		1	1
22	T	P	6	1		1
23	P	0	4	1	1	
24	T	P	7		3	
25	P	P	3			
26	P	P	4			
27	T	0	4			
28	P	P	3			
29	P	P	4		3	
30	P	P	9			
31	P	P	6		1	1
P= entrega puntual T= entrega tarde 0= no entrega	Si no se entrega, la nota es un cero		Nota= nº diarios por 2	Sólo puntúan si se participa para subir la nota del control		

Viendo la forma de trabajar de algunos alumnos y sus entregas de trabajos, pienso que puedo confirmar una idea que ya apunté en la evaluación pasada al reflexionar sobre el examen de evaluación: muchos alumnos dosifican sus esfuerzos. Calculan los porcentajes que vale cada cosa. Y finalmente, hacen aquello que creen que les va a ser más rentable, en función de sus experiencias pasadas y de sus posibilidades actuales... Esto sucede también en la asignatura de filosofía, donde se ve claramente que una cosa es filosofar por gusto en un

diario o en un debate o en un foro y otra muy distinta, estudiarse los temas de filosofía.

Volviendo a los trabajos, me parece interesante comentar que toda la evaluación he tenido colgados unos comentarios de texto, que podían ir haciendo, los que fuesen flojos en el tema y no he recibido más que dos, a lo largo de la misma. Y no es que no se lo haya recordado o que no se hayan enterado de que estaban ahí, sino que creo que no están acostumbrados a responsabilizarse de su aprendizaje, hasta ese punto. Lo cual es normal, dado que los profesores no solemos promocionar mucho ese tipo de trabajos. También es cierto, que el único beneficio, que habrían obtenido al hacerlos, habría sido el mejorar su manera de hacer los comentarios y no una puntuación inmediata. Pero a la larga, eso habría repercutido positivamente en sus notas en los exámenes de evaluación. Aunque, por otra parte, en la página web, se ofrecían recompensas instantáneas y tampoco las han aprovechado...Una explicación podría ser que estén más acostumbrados a responder ante refuerzos negativos, como el decir: si no lo haces, te pongo un cero.

De nuevo, la reflexión me lleva al alto valor que tienen los exámenes globales de las evaluaciones, en detrimento del trabajo diario. Pienso que ello se debe en parte a que a los profesores nos suele resultar más fácil hacer una evaluación sumativa(es la que más hemos practicado) que una evaluación formativa.

Por otra parte, la falta de evaluación formativa suele deberse, en ocasiones, a que es vista como acarreadora de más trabajo lo cual, en principio, no deja de ser cierto. Para un profesor que tiene pongamos 6 grupos de alumnos distintos es decir unos 180-190 alumnos, parece que la solución más fácil sigue siendo aún hoy en día, la del examen global...

También creo que el trabajar, en clase, con o sin TIC es visto como un sinfín de ejercicios para corregir. Yo no lo veo así. Si has hecho una buena programación de aula, dosificando bien los ejercicios. Si trabajas en clase, con tus alumnos, si observas su trabajo y vas aclarando sus dudas, al cabo de un tiempo sabes perfectamente qué nivel tienen, siempre que vayas anotando, de vez en cuando lo observado. Además, no es necesario entonces, corregir todos los ejercicios de todos los alumnos, sino ir corrigiendo distintos ejercicios de distintos alumnos, pues de los otros, ya tienes las observaciones de clase. Y si los alumnos trabajan en grupo, el número de ejercicios a revisar se reduce notablemente y el peligro de si los alumnos se los copian o no, queda anulado al observarles en clase, ya que es fácil ver quién trabaja y quién no. De todos modos, al final de una de esas clases, se acaba realmente agotada. Pero yo las cambio gustosa por la disminución en las correcciones fuera de clase y por los buenos resultados que se obtienen.

Ahora habría que encontrar una manera de que los alumnos estudiasen algo más fuera de las clases. Pero esa sería otra investigación...

6.8.4.4 Las notas globales de la evaluación

Si comparamos las notas de los exámenes de esta evaluación vemos que ha disminuido el número de suspensos, pero aún sigue siendo alto. De todos modos la mayoría de los que no han conseguido aprobar el examen de la tercera, han aprobado el final, lo que les ha conducido a aprobar el curso.

En los cuadros siguientes, puede verse un breve resumen de la evolución de los resultados de los exámenes a lo largo del curso y de la evolución final de los alumnos que suspendieron el examen de la tercera.

EVALUACIONES 1º, 2ª, 3ª Y FINAL							
TABLA COMPARATIVA DE LA EVOLUCIÓN DE LAS NOTAS GLOBALES							
ALU	1ª GLOBAL	2ª GLOBAL	EVOL.	3ª GLOBAL	EVOL.	CURSO FINAL	EVOL. GLOBAL
1	6	3,6(R)	-	5,1	+	7	+
2	6,4	5	-	5,7	+	7	+
3	6,1	4,2(R)	-	7,3	+	7	+
4	3,7	2,3	-	3,1	+	3	
5	8	6	-	8	+	8	+
6	6,4	6	-	5	-	6	+
7	7	6,2	-	6,3	+	8	+
8	6	5	-	3,5(R)	-	5	+
9	5,2	4(R)	-	4,5(R)	+	5	+
10	6	4,1(R)	-	6,0	+	7	+
11	5	5	=	3,2(R)	-	5	+
12	6	7	+	8,5	+	8	=
13	6,4	3,6(R)	-	5	+	5	=
14	8,1	8	=	10	+	10	=
15	NP(R)	5		7	+	8	+
16	6,2	5,2	-	4,7(R)	-	7	+
17	4,4	3	-	2,4	-	3,3	
18	5,4	5	-	3,6(R)	-	6	+
19	6,7	3,8(R)	-	3,7(R)	-	6	+
20	6,1	7	+	8,5	+	8	-
21	5,7	3,6(R)	-	5,7	+	5	-
22	6	6	=	5	-	8	+
23	6,4	6,3	=	7	+	8	+
24	7,1	8	+	8,1	+	8	-
25	5	5	+	6,0	+	7	+
26	3,8	5,3	+	5	-	5	=
27	5,2	4,3(R)	-	3,3(R)	-	5	+
28	5,8	3,3	-	4,1	+	4,4	
29	7	8	+	8,7	+	9	+
30	6,2	6	-	7	+	8	+
31	7,6	7,1	-	8,5	+	8,5	=
Observaciones: Entre la nota de la 3ª evaluación y la de curso, hay que tener en cuenta que los alumnos hacen el examen final para subir la nota global y que no aparece, en este cuadro, pero está incluida en la nota final							

EVOLUCION DEL Nº DE SUSPENSOS EN LOS EXÁMENES DE EVALUACIÓN. CURSO 2004-2005				
Nº DE	EVALUACIONES			
	1ª	2ª	3ª	E. FINAL
SUSPENSOS	7	21	15	3
APROBADOS	24	10	16	7
TOTAL	31	31	31	10

En el final, sólo reflejo aquí los alumnos que tuvieron que hacerlo por haber suspendido

EVOLUCIÓN DE LOS 15 ALUMNOS QUE SUSPENDIERON EL EXAMEN DE LA 3º EVALUACIÓN		
5	APROBARON GRACIAS A LAS NOTAS DE CLASE	
10	Suspendieron la 3ª Evaluación por lo que tuvieron que ir al examen final. De estos:	
EXAMEN FINAL	5	APROBARON EL EXAMEN
	2	NO SE PRESENTARON
	3	SUSPENDIERON Y DE ESTOS:
EVALUACIÓN FINAL	2	APROBARON (por promedio de junta)
	1	QUEDÓ PENDIENTE

FILOSOFÍA: RESULTADOS GLOBALES CURSO 2004-2005				
EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS, EN TODAS LAS EVALUACIONES Y RESULTADO FINAL				
Curso 2004-2005	Aprueban siempre	Suspenden una evaluación	Suspenden dos evaluaciones	Suspenden todas las evaluaciones
ALUMNOS	15	10	4	2
		Recuperan	Recuperan	(Son los 2 alumnos que repetirán curso)
		Todos		3
31	Total		Pendiente	Pendientes
Suspenden	3		1	2
Aprueban	28	15	10	3
PORCENTAJES GLOBALES FINALES	Aprueban	90,4%	9,6%	Suspenden

A la vista de los resultados finales, puede decirse que:

EL RESULTADO GLOBAL DE LA ASIGNATURA HA SIDO SATISFACTORIO

Ahora que ya ha terminado el curso y creo que conozco bien a los que han sido mis alumnos, trataré de explicar cuál es mi opinión, sobre por qué sacan tan malas notas en los exámenes de la 2ª y la 3ª evaluación y al final aprueban .

Finalmente, a la vista de los resultados finales, como ya he dicho repetidas veces, ha quedado patente que si bien este grupo de alumnos ha hecho grandes progresos, en el trabajo en clase, no ha sido así, en el estudio, en casa salvo cuando se han visto entre la espada y la pared. Pues está claro que trabajar sólo en clase, no basta para tener todos los conocimientos necesarios, que requiere la asignatura de filosofía. Por eso los que así obran, suspenden durante la mayor parte del curso.

Pero, ¿qué sucede cuando obligados por la presión de tener que pasar de curso le dedican tiempo al estudio en casa? Sencillamente, que aprueban. ¿Por qué? Porque si han ido trabajando en clase, han ido desarrollando su capacidad de razonar y han aprendido de una forma práctica, en qué consiste filosofar. Entonces, si han aprendido a filosofar ¿Qué más necesitan para poder aprobar? Practicar un poco más las comparaciones de ideas y/o su expresión por escrito y también, conocer más a fondo las distintas opiniones de los filósofos y las soluciones, que estos han dado a los problemas, sobre los que solemos filosofar. Opiniones que, por otra parte, suelen conocer y entender, porque las hemos ido comentando, en los debates. Por eso, en cuanto estudian, relacionando los distintos contenidos, acaban aprobando.

Pero entre los que suspenden también hay un pequeño grupo de alumnos que confiando en el gran valor que tienen los exámenes, descuidan el trabajo de clase y eso tampoco, les ayuda, pues creen que con “empollar” al final, será suficiente. Estos son los que calculan mal sus fuerzas y suspenden. El problema es que en parte, tienen razón, pues un alumno inteligente, que apruebe una evaluación y que suspenda las otras dos con una nota no muy baja, puede aprobar el examen final, con relativa facilidad, pues entonces ya no cuenta el trabajo en clase.

También es cierto que en este grupo había unos cuantos alumnos a los que siempre les costaba globalizar, lo que iban aprendiendo y obtenían buenos resultados, cuando abarcaban pocos contenidos, pero eran lentos, a la hora de asimilar grandes cantidades de materia y sólo lo han conseguido, con esfuerzo, a final de curso.

6.8.4.5 Los cuestionarios

Tal y como consta en el plan de acción se han realizado 4 cuestionarios. Dos referidos al uso de TIC por parte de los profesores de mis alumnos y dos, sobre la valoración final de la asignatura, por parte de los alumnos.

6.8.4.5.1 El cuestionario sobre el uso de TICS entre los profesores

El cuestionario enviado a los profesores de 1º de bachillerato de la sección con que realizo la investigación, costó bastante de conseguir.

Lo envié a 16 profesores, a su dirección de correo de la plataforma del centro docente. Le di un formato de formulario y añadí las instrucciones necesarias, para que pudiesen contestarlo, allí mismo y enviármelo después, sin problemas.

Contestaron 12 de los cuales, sólo 4 contestaron por correo. A los otros 8, tuve que darles una copia impresa, en mano, para que contestasen.

De los profesores que contestaron hay 3, que contestan no, a todas las preguntas. Uno de ellos comenta: *"necesito más ordenadores y más tiempo"*. El otro dice: *"Es difícil que pueda utilizar TICs por las características de mi materia: es muy práctica y debe ser bastante "presenciable". En todo caso necesitaría mucho tiempo para organizar material para las TICs, que, seguramente, sería muy útil. En estos momentos, no existen programas que respondan a esta necesidad"*. Y el tercero no comenta nada.

En las respuestas se desprende que hay **8 profesores, que dan clase a mis alumnos y utilizan la plataforma**. Aunque hay que matizar, lo que entienden por usar la plataforma y que es lo que resumo en la tabla de la página siguiente.

De este grupo de usuarios de la plataforma, 3 utilizan además, presentaciones pero sólo 2 lo hacen de una forma más habitual.

De los que no utilizan la plataforma, sólo 1 profesor utiliza presentaciones. Aquí querría matizar que **decir que lo usan no significa que lo hagan en todos los temas, por lo que lo correcto hubiera sido que todos contestaran: "a veces"**.

También quisiera matizar, que de los pocos que dicen usarlas, es posible que contesten pensando en lo que hacen, en alguna de las otras secciones que tienen y eso no significa que las usen, con mis alumnos, ya que luego, en la encuesta de los alumnos, al preguntar lo mismo, ellos dicen que no las usan. Claro que a mí, que las he usado durante todo el curso, me ponen que las uso: "a veces".

Por cierto, el profesor que dice que usa el foro "a veces", los alumnos dicen que nunca. Supongo que valdrá la explicación anterior.

USO DE LA PLATAFORMA	Totales	Uso correo
Tengo un grupo en la plataforma y lo utilizo	8	
Cuelgo la programación de mi materia/s en la plataforma	1	1
Cuelga programación y ejercicios	2	1
Cuelga la programación y usa la cartelera	1	1
Cuelgo ejercicios de mi materia en la plataforma	3	2
Doy orientaciones de mi materia desde "la cartellera"	1	0
	A veces	
Utilizo el e-mail para comunicarme con mis alumnos	5	
De 12 profesores que contestan sólo 8 usan la plataforma		

RESULTADOS CUESTIONARIO USO DE TICS POR LOS PROFESORES					
Responden 12 profesores		No Resp.	SI	NO	A veces
1	Utilizo el e-mail para comunicarme con mis alumnos	1		6	5
2	Tengo un grupo en la plataforma y lo utilizo		8	4	
3	Cuelgo la programación de mi materia/s en la plataforma		5	7	
4	Cuelgo ejercicios de mi materia en la plataforma	2	3	6	1
5	Doy orientaciones de mi materia desde "la cartellera"		2	10	
6	Utilizo el "fòrum" de la plataforma	1		10	1
7	Utilizo "la bustia" para recoger trabajos	1		11	
8	Tengo mi propia página web	1		11	
9	Cuelgo los apuntes y los ejercicios de mi materia en mi página web	1	2	9	
10	Utilizo presentaciones hechas con Power Point para explicar mi materia/s		3	6	3
11	Utilizo videos para ampliar mis explicaciones		6	3	3
12	Utilizo otros recursos CDS, casetes, material impreso(añade otro/s recursos)	8	3	1	

Con respecto a las **dificultades o problemas, a la hora de usar TICs**, en sus diferentes materias, los profesores de lo que más se quejan es de la falta de tiempo para preparar los materiales y muy pocos de falta de medios.

En cuanto a las ventajas o mejoras que notan al usar TICs en sus materias, sus explicaciones parecen más basadas en lo que suele decirse que en la experiencia, dado lo poco que las utilizan. Pero aún así, me gustaría destacar que algunos creen que les permite: un *"incremento de información sobretodo gráfica y variedad con respecto a lo que encuentran en el libro"*. También: *"comodidad, accesibilidad, motivación del alumnado (algunos)."* O bien *"mejor comunicación con el alumnado"* y por último: *"un recurso para ordenar el trabajo de muchos años"*

Con respecto a la metodología que utilizan, contestan sólo 8. Estos utilizan sobre todo este esquema:

- Explicación del profesor o profesora + ejercicios (5)

O bien variaciones sobre el mismo, tales como:

- Exposición de los alumnos/magistral + debate
- Ejercicios+ explicación+ debate
- Explicación con Power Point + ejercicios

En cuanto a los **comentarios finales** que algunos profesores hacen, cabe destacar la necesidad de formación y también que curiosamente hay uno, que opina como algunos de mis alumnos:

*“En un entorno donde el alumno esta presente tres veces por semana no tiene demasiado sentido utilizar el correo u otras aplicaciones porque la presencialidad suple las dudas que puedan surgir. En un entorno donde hayan ordenadores en el aula y se cambie la orientación en la metodología de trabajo como partir de casos reales y a partir de se pueda trabajar cooperativamente quizás tendría otro sentido, en cuanto a exploración de los recursos de Internet, de los correctores de textos, etc. Pero es complejo porque **resulta más fácil gestionar el papel y lápiz, que un aula llena de ordenadores.**”*

Y otro, que expresa sus temores: *“Creo que es importante el trabajo para ir aplicando las TICs, sin embargo, me preocupa que los alumnos solo saben buscar información en Internet y no aprenden a buscar información en la biblioteca.”* En este sentido, mi opinión es que Internet es también una nueva biblioteca, si se sabe buscar, claro...

6.8.4.5.2 *El cuestionario sobre el uso de TICS entre los profesores, contestado por los alumnos*

El cuestionario preguntaba sobre los 16 profesores que tienen los alumnos sumando los de los dos bachilleratos que cursan los alumnos de este grupo.

También me incluí a mí, en el cuestionario, con lo que el número de profesores es de 17 en total. Me incluí, porque como sé perfectamente, lo que yo he ido haciendo. En función de las respuestas, que diesen los alumnos, a lo que yo suelo hacer en clase, podría tener una idea más clara, de si están contestando correctamente, sobre las TIC que han estado utilizando los otros profesores, durante este curso.

Mirando las respuestas de los alumnos (véase anexo) a este cuestionario queda claro, que la pizarra tradicional sigue siendo el recurso didáctico, más utilizado por los profesores. Puede que de ahí provenga el gran amor que le tienen, un pequeño grupo de mis alumnos...

Las asignaturas de idiomas (inglés y francés) siguen usando más CDS o DVDS que otro tipo de ayudas, pues pasan algunos vídeos.

Los vídeos como complemento de las explicaciones son también utilizados en 8 asignaturas, a parte de las de idiomas extranjeros.

A continuación iré comentando qué uso hacen de las distintas TIC que yo he utilizado, los demás profesores que dan clase en el mismo grupo en que yo doy la filosofía:

- Las presentaciones

En cuanto al uso de presentaciones con ordenador, teniendo en cuenta que en filosofía la mayoría de alumnos dicen que “a veces” y las hemos usado prácticamente para todos los temas. Sólo habría 1 asignatura en la que se usasen también bastante. En las otras, el uso si es que ha existido, sería tan esporádico, que la mayoría ni lo recuerda como sucede en 2 ó 3 asignaturas más.

Tras lo dicho, queda claro que la mayoría de los profesores no utiliza presentaciones, en sus clases. O lo que es lo mismo, que sólo 2 profesoras, (menos del 12% de los profesores del curso), utilizamos las presentaciones de una forma habitual.

- La plataforma

Si miramos las respuestas referidas a la filosofía, aquí la mayoría del “siempre” es aplastante ya que sólo 1 ó 2 despistados marcan la columna “a veces.”

En 5 asignaturas (casi el 30% de los profesores), no se utiliza nunca.

En 7 asignaturas los trabajos requieren el uso del ordenador y de la plataforma para entregarlos según los alumnos, pero esto no coincide con el uso que dicen los alumnos que los profesores hacen del correo. Una posible explicación es que han leído mal y contestan sólo, a la primera parte de la pregunta.

Si nos fijamos en las distintas secciones de la plataforma, obtenemos la tabla resumen que se muestra a continuación. En ella, puede verse que el uso de la plataforma se reduce a colgar apuntes y programaciones en el 50% de los casos y que aunque algunos utilizan la cartelera o el correo, lo hacen de una forma muy esporádica, por lo que me han comentado los alumnos, mientras iban contestando:

USO DIDÁCTICO DE LA PLATAFORMA							
EN LAS ASIGNATURAS DEL GRUPO INVESTIGADO DE 1º DE BACHILLERATO							
TOTAL DE ASIGNATURAS: 16		CURSO 2004-2005					
		La usan	%	No usan	%		
1	La plataforma para colgar los apuntes	8	50	8	50	Total profesores	
2	La plataforma para colgar las programaciones	8	50	8	50		
3	El “fórum” de la plataforma	0	100	16	100		
4	La “cartellera” de la plataforma	4	25	12	75		
5	el e-mail para comunicarse con los alumnos	2	12,50	14	87,50		
6	“La bustia” de la plataforma	0	100	16	100		
No tienen							
7	Una página web propia	0	100	0	100		16
8	Y promueve la participación en su Pág. web	0	100	0	100	16	
Cuando un solo alumno o dos decían: sí, no o a veces, lo he considerado como errores al marcar y no los he contabilizado							
LA FILOSOFÍA NO ESTÁ INCLUIDA EN ESTE CUADRO							

El cuestionario de evaluación final de la asignatura de filosofía

En este cuestionario, los alumnos debían hacer una valoración global, con nota, del grupo, de sí mismos, de la asignatura y de la profesora que resumo a continuación.

EVALUACIÓN FINAL SEGÚN LOS ALUMNOS		
TOTAL : 31	Nº DE ALUMNOS	PUNTUACIÓN MEDIA
Puntúa del 1 al 10	CONTESTAN	
1. El grupo clase	28	7
2. Tú	28	7
3. La asignatura de filo	27	7
4. La profesora	28	7
Un dato interesante o cuanto menos, curioso: si se hace el promedio de las notas globales , que han obtenido, a final de curso, mis alumnos, el promedio es 7 .		

Sobre los comentarios que han hecho algunos alumnos, para matizar algunas de las puntuaciones, quiero destacar lo siguiente:

Así como **a la hora de puntuar globalmente, contesta prácticamente el 90% de los alumnos**. Son muy pocos los que hacen algún comentario para matizar sus puntuaciones. Si lo contamos, sobre el total de alumnos, **expresan alguna opinión** como máximo, **un 32%** de los alumnos

Sobre el grupo clase: No hay unanimidad en los comentarios, aunque hay un cierto predominio de los matices negativos. Con todo, creo que reflejan cómo ha sido el grupo, desde mi punto de vista: desigual, poco estudioso, unas veces interesado o muy participativo, pero otras, pasivo o poco atento. He aquí algún ejemplo:

- *“En general ha sido un buen grupo, pero cuando empiezan a hablar no callan”*
- *“Cuando hemos hecho deberes la clase ha participado mucho”*
- *“Hemos comentado y preguntado sobre los temas, ha habido interés general”*
- *“Somos un buen grupo, en los debates aparecen cuestiones muy interesantes, pese a que pocos participan”*

Sobre ellos mismos: Aquí los comentarios se centran por una parte en su comportamiento y por otra, en lo que han aprendido, al tiempo que disfrutaban, lo que, para la profesora, siempre es agradable. He aquí algunas respuestas

- *“Creo que he aprendido muchas cosas y me ha gustado poder aprenderlas. Creo que la asignatura te abre la mente y te ayuda a pensar”*
- *“Creo que mi comportamiento ha sido moderado”*
- *“Este trimestre me he interesado por las explicaciones*
- *“La filosofía me ha ayudado a tener claros términos y entender ciertos aspectos o “palabras” de la vida, como por ejemplo la libertad o la ética. Valoro positivamente la asignatura y sus contenidos.*

- *“Como ya te he dicho en el último diario, este año he aprendido de una manera muy amena, de que se trata y que es la filosofía. Esto teniendo en cuenta que como la mayoría de gente es el primer año que realizo esta asignatura. “*
- *“No me ha sorprendido para nada, de lo que es la filosofía, con ella he aprendido a razonar mucho mejor y a resumir con mucha más facilidad“*

Destacar que, por primera vez, tengo una alumna, que ha confirmado, que estudiará filosofía como carrera, tras cursar la asignatura. A lo mejor es una casualidad, pero creo que nunca me había pasado:

“He aumentado mi pasión por el mundo del conocimiento. Tengo más ganas que nunca de empezar la carrera de filo“.

Sobre la asignatura de filosofía: Está claro que notan que hemos hecho algo distinto. A alguno le ha gustado más esta última evaluación y otro hace un comentario que no tiene desperdicio y que prueba, que se ha hecho responsable de una manera total y absoluta, de su propio aprendizaje, que es lo que se pretendía conseguir:

*“Demasiadas explicaciones con PowerPoint. **Ha sido una asignatura muy diferente a las demás, dado el método de aprendizaje (Power Point, plataforma, etc.) He aprendido bastante, pero no por participar en la plataforma o en la web, sino por estudiar por mi mismo y tomar apuntes de las presentaciones.**”* (3.26). Luego, el tomar apuntes de las presentaciones, además del estudio, le ha ayudado a aprender...

Sobre la profesora: Me he quedado con las ganas de saber, qué opinaban los que han dado puntuaciones bajas, pues no han hecho ninguna observación. Como todo lo demás es positivo, me quedo con este comentario ya que nunca nadie me había llamado: *“**incentivadora de la comprensión entre los seres**”*, pese a ser algo, por lo que suelo luchar:

“Creo que es importante que se nos haya brindado (a los alumnos) la oportunidad de opinar sobre la forma de didáctica que lleva Pilar en su método de enseñanza. Es una incentivadora de la comprensión entre los seres, también nos ayuda a ser más críticos y a ser más inconformistas”

Y también con estos dos:

“Se ha esforzado para que todos aprobemos. Ha intentado resolvernros todas las dudas que hemos tenido.”

“Nos ha ayudado en todo momento”

6.8.4.5.3 El cuestionario final sobre la asignatura

Este cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la filosofía?
2. ¿Qué te has aprendido al estudiar filosofía? o si lo prefieres: ¿Qué te ha enseñado la filosofía?
3. ¿Crees que te ha ayudado a mejorar? Si, no ¿Por Qué? ¿En qué?

4. ¿Se la recomendarías a los alumnos del curso que viene? Si, no ¿Por Qué?

Pese a que colgué este cuestionario en la plataforma, **sólo 4 alumnos lo contestaron por correo, el resto (22) lo hicieron, en persona, en mi presencia**, el día en que fueron a recoger las notas del curso, una vez hecha la junta de evaluación final de todas las asignaturas, pero **sin conocer ellos los resultados**.

Un hecho, que me ha llamado la atención, es que así como, en la mayoría de los otros cuestionarios, muy pocos alumnos ponían su nombre, en este cuestionario, sólo han elegido hacerlo de forma anónima, 3 alumnos, quienes también dan una opinión positiva, en todas las preguntas.

Por otra parte, creo que las opiniones, que refleja, este último cuestionario son de gran valor, ya que lo contestan 26 alumnos de los 31 que tenía el grupo y todos hacen sus comentarios, a las distintas preguntas.

He aquí el comentario de las distintas preguntas:

Pregunta nº 1

- 1. ¿Qué es la filosofía?

Esta ha sido una pregunta que he formulado tres veces: una, al inicio del curso, otra, en la segunda evaluación y por último, ahora que el curso ya ha terminado.

A la hora de ver la evolución del significado del concepto de filosofía creo que lo mejor es comparar las definiciones primeras con las últimas ya que ambas están hechas, en una situación similar. En ambas ocasiones los alumnos no podían consultar ningún libro y no la esperaban. En cambio, las de la segunda evaluación, se hicieron con la posibilidad de consultar tanto el libro de texto como otras fuentes, a través de Internet.

Mirando la lista comparativa de las definiciones de la primera y la última evaluación (véase anexo), se observa, que **aquellos que ya daban una definición de filosofía, que podría considerarse académicamente correcta, lo que hacen es confirmarla o bien ampliarla o profundizar en ella**. He aquí algún ejemplo:

Cada par de definiciones pertenecen al mismo alumno o alumna:

1ª- *“La filosofía es un modo de ver la vida, un concepto, quizás más espiritual”.*

Final- *“Es la ciencia que intenta dar o buscar explicaciones a las preguntas existenciales, que el ser humano ha tenido, a lo largo de la historia”.* (Al nº 15)

1ª- *“Creo que la filosofía es una disciplina que determina una forma de vida caracterizada por un tipo de pensamiento abierto, libre y lleno de dudas. Creo que gracias a ella podemos aprender interiorizando y no acumulando información. (Se basa en la sorpresa)”.*

Final- *“La filosofía es un modo de vivir, una predisposición frente a la vida que se basa en la apertura mental, el no conformismo, la sorpresa, la búsqueda de respuestas, una actitud inquieta y despierta con ansias de aprender, una toma de conciencia con uno mismo y su entorno. La filosofía es una disciplina que comporta una postura inteligente, crítica y observadora frente a la vida.”* (Al nº 23)

Otros, en cambio, no sabían qué era y ahora, dan buenas respuestas, como sucede en estos ejemplos:

1ª- *“No sé qué es la filosofía. Supongo que debe tratarse de un estudio del pensamiento humano así como también de la lógica.”*

Final- *“La filosofía es la ciencia de todas las ciencias. Es la base de todos los conocimientos del ser humano, ya que es a partir de la filosofía desde donde el ser humano se forma todas las dudas del mundo y la realidad que le rodea.” (Al nº 13)*

1ª- *“No sabría cómo contestarlo, pues nunca he hecho filosofía. Aún así, creo que la filosofía te ayuda a llegar más allá y a preguntarte el porqué de las cosas.”*

Final- *La filosofía es el estudio del pensamiento y la esencia del hombre. A la educación del hombre, une el interés de este, para responder a todas aquellas preguntas que se plantea. (Al nº 21).*

Aunque también hay quien ahora, tiene incluso, una definición o una idea propia:

1ª- *La filosofía es una ciencia que desarrolla la capacidad de razonamiento y de cuestionarse los hechos sucedidos en el mundo. Establece un enlace entre el mundo interior, e incluso del subconsciente y el exterior, la sociedad.*

Final- *“La filosofía es una forma de entender la vida. Para mí consiste en pasar un filtro al mundo, consiste en cuestionarnos todo aquello que nos rodea, pensar el porqué de todo, incluso el porqué de porqué buscamos el porqué. De este modo eres más exigente y conoces más, tienes más criterio. Lo que no soy capaz de decir aún es si son útiles los conocimientos de la filosofía, no creo que nadie sea capaz de afirmarlo.” (Al nº 24)*

1ª- *“La filosofía creo que ayuda a entender la vida. Darle sentido a las cosas. Que puede ayudar a aclararte”*

Final- *“Para mí, la filosofía es un tipo de saber que intenta responder a todas esas preguntas que se formula el ser humano. Es el saber de pensar, te ayuda a pensar, a no ser un ignorante y sobretodo, a no aceptar cualquier cosa impuesta desde fuera como válida. Todo el mundo debe filosofar para no aceptar todo lo dado como válido. Tener un espíritu crítico frente a los prejuicios. La filosofía te enseña a pensar y pensar supone ser mas libre.” (Al nº 16)*

Creo que esta última definición es un buen cierre para este apartado

Comentaré a continuación, las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4.

Pregunta nº 2:

- **2. ¿Qué te has aprendido al estudiar filosofía? o si lo prefieres: ¿Qué te ha enseñado la filosofía?**

En este apartado los **26 alumnos** que **contestan**, muestran con sus respuestas que realmente han aprendido a filosofar. Sienten que tienen más sentido crítico, piensan y reflexionan mucho mejor. Se cuestionan cosas nuevas, empiezan a

tener criterios propios, se hacen preguntas y buscan respuestas, orientados por los filósofos. Y muchas de ellas quedan expuestas en este largo comentario:

“La filosofía me ha enseñado a ser menos prejuiciosa, a saber establecer un criterio propio que me ayude a negar aquello que no considero válido. La filosofía me ha transformado el concepto de la libertad, me ha enseñado a observar las múltiples posibilidades que se me ofrecen al día para tomar decisiones, por muy pequeñas que sean, haciéndome más libre, o más consciente de mi libertad. Me ha enseñado a ser menos crédula. He aprendido a valorar la realidad como algo más global, la humanidad como un conjunto de personas que no se diferencian tanto de sí mismas, (pero no generalizando). Me ha enseñado que la búsqueda de verdades no puede resultar válida, si uno se aferra a aquello que cree que sólo lo suyo es lo válido, pues así acabaría encerrada en una mentira, ya que desembocaría en prejuicios sobre aquello que se afirmara fuera de uno mismo. La filosofía me ha enseñado que no es difícil abrir las puertas de una objetividad que antes no encontraba, pues antes no tenía tan en cuenta que el campo del saber pudiese ser visto de formas tan variadas, dado que yo tendía a pensar en una percepción de la realidad únicamente atada a lo emocional, pero me ha enseñado que hay muchas formas alternativas a seguir para llegar a poder establecer un criterio de demarcación entre lo válido y lo que no lo es. También me ha enseñado, entre otras, a saber valorar el contexto, algo tan importante que sirve para entender mejor y comprender ideas que se han dado a lo largo del tiempo, en determinadas situaciones.” (2. 4)

Pregunta nº 3

- 3. ¿Crees que te ha ayudado a mejorar? Si. No ¿Por qué? ¿En qué?

Los 26 contestan que si. La verdad es que me cuesta resumir, unas respuestas breves, pero tan llenas de contenido.

Creo que se nota que la filosofía les ha ayudado a crecer como personas, a madurar y al hacerlo se sienten más capaces de reflexionar sobre temas que antes no se habían planteado, se hacen más preguntas, valoran más las cosas, su curiosidad se ha despertado, entienden mejor el mundo y a sí mismos, buscan distintos puntos de vista, sienten que tienen menos prejuicios o como dice una alumna (3. 3):

“Me ha ayudado sobretodo a darme cuenta de que el poder saber i el poder pensar es un bien muy preciado, que no debemos despreciar o ignorar. Que tenemos mucha suerte al poder pensar i que eso nos hace mas libres. Y que el mundo no es hacer la rutina de cada día como un robot, que pensar es muy necesario. Ya que nosotros tenemos la oportunidad de aprender que mucha gente no tiene, creo que la tenemos que aprovechar. “

Pregunta nº 4

- 4. ¿Se la recomendarías a los alumnos del curso que viene? Si. No ¿Por Qué?

También en este caso los 26 contestan que si. Claro que, a varios de ellos, ya se la recomendaron mis alumnos del curso anterior. ¿Las razones? Porque es necesaria culturalmente, amplia horizontes, hace crecer personalmente, te abre al

mundo, cambia la forma de ver las cosas. Anoto la más detallada, que resume lo que varios dicen:

*“Les ayudará a **comprender de una manera más especial el mundo**, porque podrán **ampliar sus conocimientos** y esto les ayudará a **crearse preguntas** de un grado de profundidad que quizá no hubiesen sido capaces antes, y porqué se darán cuenta de que no todo es abarcable, y podrán **aumentar su grado de consideración hacia la realidad que les rodea**, y volverse más sensibles, (o al menos tendrán la capacidad de escoger el no serlo). También tendrán la oportunidad de **tratar temas que les afectan como seres humanos que son**, y a los que se verán obligados a hacer frente, sin procurar una evasión. Porqué será bueno que se les impartan clases de ética, y que entiendan el porqué se les enseña filosofía, y en que sepan valorar de forma propia en se encuentra su utilidad. **Serán capaces de sorprenderse a si mismos y a observar el mundo de forma más crítica, pudiendo tener la oportunidad de no ser tan "dogmáticos"**, (en el caso de aquellos que se den cuenta de serlo) pese a que si lo son, pueden no aceptarlo.” (4. 4)*

6.8.4.6 Las actas de las reuniones del consejo de delegados de bachillerato

No hay ningún comentario, sobre el que reflexionar, porque dicho consejo no se ha reunido, esta evaluación.

Debo decir que desconocía esta circunstancia porque no se me había ocurrido que pudiese no tener lugar esta reunión al final de la última evaluación. De hecho estaba en la creencia (equivocada como puede verse) de que se reunían para hacer la evaluación global del curso.

6.9 La evaluación general de las acciones de la 3ª evaluación

Esta evaluación, igual que la anterior, ha sido rica en actuaciones y reflexiones, tanto por mi parte como por parte de mis alumnos.

A la hora de destacar una acción, por encima de las demás, pienso que lo adecuado es decir que se ha conseguido, que la mayoría de los alumnos filosofen bastante bien o muy bien tanto a través de los diarios como en los debates. ¿Cómo se ha conseguido? Promoviendo su realización. En el primer caso, por mi iniciativa y en el segundo, siguiendo las sugerencias de mis alumnos. También pienso que se ha conseguido mediante una secuenciación equilibrada del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando la justa medida entre presentaciones, debates y ejercicios, en general. En dicha secuencia, las TIC han quedado incorporadas como algo habitual que ya no genera preocupación, entre la mayoría de los alumnos ni apenas rechazo.

Creo que lo anterior se ha conseguido también, gracias a la reflexión conjunta, con mis alumnos, a lo largo de las evaluaciones anteriores y también, aunque, en menor medida, gracias a un mejor conocimiento del contexto de mis alumnos. Me refiero, por ejemplo, al tener un mayor conocimiento del uso que hacen de las TIC en su entorno.

Ahora, como en las anteriores evaluaciones, responderé a las preguntas guía:

PREGUNTAS GUÍA

- ¿En qué está mejorando o ha mejorado mi práctica?
- ¿Empiezo a discernir cuál es el uso adecuado de las TIC, en la clase de filosofía: cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de la profesora?
- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de los alumnos?
- ¿Se están generando nuevas posibilidades de comunicación y de interacción profesora-alumnos?

6.9.1 Cambios que se han producido en mi práctica habitual

6.9.1.1 Una mejora en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta evaluación, ya no ha habido que hacer ninguna modificación, en la programación y todo se ha desarrollado según lo previsto. Esta exactitud es el resultado de conocer muy bien al grupo-clase y también de haber encontrado una

correcta proporción entre explicaciones y ejercicios hechos con TICS y otros ejercicios como pueden ser los debates.

6.9.1.2 La mejora en la secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La adopción definitiva del esquema de secuenciación del proceso de aprendizaje que combina una explicación inicial apoyada en una presentación en la que se intercalan preguntas, con unos ejercicios, fundamentalmente de lectura de textos y de debate, ha supuesto una gran mejora, facilitando el que los alumnos se lanzasen definitivamente a filosofar.

El haber ido probando distintas combinaciones de secuenciación, me ha hecho ver que los alumnos necesitan buenas explicaciones, pero breves, momentos de trabajo personal y momentos de trabajo en pequeño grupo cuando la dificultad es mayor.

También he podido comprobar que se pueden utilizar distintas secuencias o distintas variantes de una misma secuencia, siempre que el tiempo dedicado a hacer ejercicios no exceda de dos o tres clases seguidas.

Por otra parte, está claro que los alumnos prefieren abordar las dificultades tras una explicación previa del profesor y sólo aceptan el abordarlas ellos primero, si la explicación no se dilata más de un par de clases.

Por todo ello, no puedo decir que la única secuencia que debería utilizarse en las clases de filosofía es la que he utilizado en esta última evaluación. Lo que sí puedo afirmar es que esa secuencia es perfecta para la tercera evaluación y en cambio, en las anteriores, es bueno ir alternando secuencias siempre que controlemos bien la proporción entre ejercicios y explicación.

6.9.1.3 El uso adecuado de las TIC

6.9.1.3.1 *Las presentaciones*

Estoy convencida de que a base de utilizar las presentaciones como apoyo constante de las exposiciones de clase, los alumnos se han ido adaptando a ellas y han ido viendo y aprovechando sus múltiples ventajas a la hora de estudiar los distintos temas de filosofía.

También yo me he adaptado a las necesidades de los alumnos y siguiendo sus indicaciones, he ido convirtiendo las presentaciones en algo mucho más interactivo. En este punto, me he dado cuenta de que la interactividad que, en ocasiones, buscamos en las presentaciones, es la que reside en las potencialidades técnicas del medio. Pero esa no es la importante, sino la que se crea entre el profesor y el alumno al utilizar el medio de la manera adecuada. Por ello, puedo decir que mi práctica ha mejorado al utilizar mejor un recurso didáctico que creía conocer bien.

6.9.1.3.2 *La plataforma*

Respecto a la plataforma, el mayor cambio ha sido que se ha convertido en un medio, que tanto los alumnos como la profesora utilizamos, cuando lo necesitamos. Es decir: para mandarnos ejercicios o realizarlos, para intercambiar correos, dar avisos importantes, intercambiar opiniones, tener disponibles los

temas que hay que estudiar, poder consultar la corrección de un examen, etc. En este sentido, alumnos y profesora hemos practicado nuevas formas de relación más allá de las clases, que se han convertido en algo habitual, cuando al inicio del curso no lo eran en absoluto.

6.9.1.3.3 *El aula de informática*

El mayor cambio respecto a la evaluación anterior ha sido el poco uso que hemos hecho de ella. No porque no crea en su utilidad como recurso didáctico, sino porque, en esta evaluación, su utilización, no era prácticamente necesaria.

Por otra parte, al haber comprobado, en la evaluación anterior, su utilidad y límites, no habría sido correcto utilizarla, cuando lo que necesitaban, en ese momento, los alumnos para progresar en su aprendizaje del filosofar, era ejercitar el debate.

Con referencia a este medio, puedo decir que mi práctica ha mejorado por el hecho de conocer mejor las posibilidades didácticas de la utilización del aula de informática en la clase de filosofía.

6.9.1.3.4 *La web*

El único cambio que se ha producido, ha sido el haberla utilizado, como base para hacer uno de los ejercicios de clase. El hecho de que haya sido el ejercicio, que más alumnos han dejado de entregar, no es significativo, pues suele ser habitual, que muchos alumnos no entreguen el último ejercicio de una evaluación. Lo que sí podría haber sido significativo es que, siendo un ejercicio diferente, a los que los alumnos suelen hacer, habitualmente, lo hubiesen entregado todos. Pero esto último no se ha dado.

Por otra parte, la posibilidad de variar el ejercicio, creando una nueva sección para la página, no ha despertado ningún interés, lo cual viene a confirmar lo dicho en la evaluación anterior: los alumnos han visto la página web, más como algo de la profesora que como algo propio. Pese a ello, los alumnos, se han seguido paseando por la página y leyendo lo que se ha colgado en ella. Pienso que les gustaba ver sus opiniones o algunos de sus diarios o de sus trabajos colgados en una página web. Ese no es el uso que yo había previsto, pero es el que los alumnos han elegido y yo lo he respetado.

6.9.2 Cambios que se han producido en la práctica habitual de mis alumnos

6.9.2.1 Una reflexión positiva sobre su proceso de aprendizaje y su responsabilidad en el mismo

Esta reflexión ha estado presente en los diarios, que he ido recibiendo a lo largo de toda la evaluación. Y viene a ser, la continuación del proceso de reflexión iniciado, por unos pocos alumnos, en la primera evaluación y que ahora, se ha convertido en un hecho compartido por la mayoría.

Pienso que, en lo anterior ha influido notablemente, el que los alumnos viesen que sus explicaciones sobre lo que les gusta a la hora de aprender a filosofar o sobre la manera de trabajar en general, de han sido tenidas en cuenta, por su profesora.

Para conseguir dicha reflexión, los diarios han sido de gran ayuda. Unos diarios que, como dice un alumno: *“¡Hola de nuevo! Como ya hemos acabado los*

exámenes hemos de **volver a la costumbre** de enviar diarios explicando lo que hemos hecho en clase.” (A nº 5, 14-3-05), se han convertido en una costumbre, no en una obligación, pese a que, en esta última evaluación, lo eran. Lo digo, porque la mayoría de los alumnos no han vivido el hecho de hacer los diarios, como una obligación, sino como una experiencia interesante y esto es lo que comenta una alumna en su diario:

*“Solamente quiero comentar que **estoy empezando a encontrar la utilidad de los diarios de clase. Si los tomamos en serio y te enviamos opiniones sinceras sobre las clases, podemos aprender la Filosofía como mejor nos vaya** (últimamente ya lo hacemos). Del 2º trimestre a este ha habido un cambio en las clases que creo que hace que la asignatura resulte más interesante.*

No se si los diarios tienen algo que ver, pero creo que es interesante que lo comente. Gracias.” (A nº 13, 6-04-05)

Aunque también hay quien los hace por los beneficios materiales que producen:

“te enviaré todos lo diarios para conseguir los puntos extras que me hacen falta.” (A nº 8, 18-4-05)

Con respecto a su sentido de la responsabilidad en el aprendizaje, se ha notado un gran cambio, sobre todo en las clases. En ellas, los alumnos han tratado de participar más y cuando no lo hacían, eran más conscientes de que ello, les privaba de la posibilidad de aprender. Este hecho, se ve reflejado en varios diarios y también, en sus conclusiones finales cuando juzgan al grupo.

6.9.2.2 Una gran comunicación entre ellos y con la profesora

Después de todo un curso trabajando juntos, comentando el día a día del aprendizaje y filosofando constantemente, hemos conseguido una gran comunicación profesora-alumnos.

En cuanto a la comunicación vía plataforma, ha sido la mayor de todo el año principalmente, debido al envío masivo de diarios.

También, de vez en cuando, algunos alumnos han utilizado el correo para preguntar dudas o expresar preocupaciones referentes a la asignatura, lo cual que no se había producido en las evaluaciones anteriores.

Pienso que esta mayor comunicación ha generado un clima de confianza mutua que ha sido muy positivo a la hora de enseñar y aprender los últimos temas de filosofía del curso. En este sentido, la sinceridad con que los alumnos han escrito sus diarios me ha permitido tener una visión privilegiada de cómo vive un alumno las clases de filosofía.

6.9.2.3 Los alumnos muestran que han aprendido a filosofar

En la mayoría de los alumnos se ha notado un gran cambio: han empezado a filosofar y lo hacen, generalmente, muy bien. No es que, en las otras evaluaciones, no hubiesen empezado a hacerlo o no lo hiciesen, sino que entonces, era de vez en cuando y muy pocos los que realmente filosofaban.

En cambio, durante esta evaluación les he ido viendo filosofar en muchos momentos. Primero, tímidamente y sólo, en los diarios. Luego, en clase, hablando con sus compañeros o rebatiendo sus distintas concepciones, sobre las preguntas

filosóficas de los distintos textos o contestando a mis preguntas, durante las presentaciones. Y en algunos casos también se ha notado en los exámenes de evaluación.

Dicho cambio se ha notado más, cuando se expresan libremente sobre los temas, en clase o por correo, en los diarios. También, cuando han leído los textos de algún filósofo y han reflexionado sobre ellos, primero a solas y luego en los debates, en grupo o en la mejora de la calidad de las reflexiones hechas en el foro de la plataforma. En este punto debo destacar que los textos que leíamos no eran en su mayoría fáciles, sino todo lo contrario.

Como conclusión decir que en esta última evaluación no sólo han explicado cómo aprenden o que les ayuda a aprender, sino que en sus reflexiones, sobre los temas dados en clase, han ido mostrando que han adquirido el pensamiento crítico propio del filosofar.

6.9.3 Conclusiones de la tercera evaluación: Contrastando los hechos, con mi propia teoría sobre lo que debería ser la clase de filosofía

El curso ha terminado y con él, esta investigación. Quizás por eso me resulta mucho más difícil hacer esta contrastación final, separando de todo lo vivido, sólo los hechos correspondientes a esta última evaluación. Pese a ello, trataré de contestar a la pregunta sobre lo conseguido, de manera similar a como lo he hecho en las evaluaciones anteriores.

6.9.3.1 ¿Qué se ha conseguido?

En primer lugar, una buena planificación unida a una secuencia de enseñanza-aprendizaje, que ha seguido el siguiente esquema: presentación-ejercicios-debate y que ha satisfecho, tanto a la profesora como a los alumnos.

Lo primero, entrando en detalle, en cada una de sus partes, es afirmar que las presentaciones son un buen medio didáctico, que sustituye ventajosamente a las explicaciones magistrales tradicionales.

Pero para conseguir lo anterior, en esta evaluación he tenido que ajustarme a unas condiciones sin las cuales no se habría cumplido lo dicho y que son:

- Las presentaciones deben combinar de forma equilibrada texto e imágenes
- Las presentaciones deben reflejar de manera esquemática los contenidos de cada tema de forma que puedan servir de guía a los alumnos, a la hora de estudiar
- Hay que estar atentos y no dejar que los alumnos oscurezcan la sala.
- Las explicaciones deben ser breves (no más de 15-20 minutos)
- Se deben intercalar preguntas sobre lo que se va explicando, de manera que los alumnos se sientan implicados en la presentación.

En lo referente a los ejercicios, para practicar los conceptos de cada tema:

- La continuidad en el trabajo en parejas o en grupos de tres o como máximo, cuatro personas, utilizada desde la primera evaluación, se ha seguido mostrando como una forma de aprender y fijar nuevos conceptos, eficaz y agradable para los alumnos.
- También, el dedicar a los ejercicios no más de tres días seguidos, en cada tema, se ha mostrado suficiente.
- Los diarios semanales, han sido una manera flexible y creativa de hacer que los alumnos practicasen la reflexión sobre lo hecho de una manera a la vez formal e informal.

Por último, los debates:

- Ha ido bien hacerlos un día fijo y no más de un día a la semana.
- También ha sido positivo, el basarlos tanto en lo trabajado en clase, como en lecturas “extras” acompañadas de una presentación esquemática de sus contenidos principales.
- El método socrático ha sido un instrumento muy eficaz que hemos practicado semanalmente.

En lo referente al uso de TIC, lo más destacado es que tanto los alumnos como yo, las utilizamos ahora, sin problemas y tan sólo cuando vemos que las necesitamos realmente. En particular las hemos utilizado satisfactoriamente para:

- Entregar y recibir trabajos
- Hacer consultas y contestarlas
- Disponer de una guía para estudiar mejor (presentaciones, programaciones, correcciones, etc.)
- Comunicarnos:
 - Las reflexiones
 - Los problemas
 - Los avances
 - Los avisos

Finalmente, destacar que los alumnos se han decidido mayoritariamente, a estudiar y los resultados finales de la asignatura han sido francamente, satisfactorios.

Pero... ¿hasta qué punto han influido o servido de motivación para ello, la buena marcha general del trabajo, a lo largo de las clases de esta evaluación y todo lo hecho, a lo largo del curso? Pienso que mucho, pues aunque a última hora, los alumnos hagan las ya tradicionales “empolladas” finales, hay cosas que no se improvisan. Me refiero a hacer un buen comentario de texto, una buena comparación entre conceptos o simplemente una buena definición de filosofía. Cosas todas ellas, que había que hacer bien, para aprobar, tanto en el examen de la tercera evaluación como en el final.

Y como muestra final de lo conseguido, nada mejor que unas de las últimas valoraciones escritas por mis alumnos:

- *“Mucho mejor que el 1er y 2º trimestre”*
- *“La filosofía es esencial para nuestras vidas. Estoy satisfecha y contenta de ir adquiriendo paso a paso una buena base”*
- *“La filosofía es una asignatura que me ha gustado mucho, me ha servido para pensar en cosas que son muy importantes y que quizás al primer momento no le das importancia. De verdad que me ha gustado mucho. Creo que he aprendido muchas cosas nuevas que antes no sabía.”*
- *“Cuando comenzamos las clases de filosofía se me hizo algo lento, pero poco a poco he ido viendo que primero tenemos que aprender unas bases para poder filosofar correctamente”*
- *“He acabado el curso mejor que lo empecé. Me ha acabado gustando la filosofía”*

Parfraseando al alumno anterior: También yo creo que he acabado el curso mucho mejor de lo que lo empecé. Me sigue gustando la filosofía y espero seguir reflexionando sobre mi práctica, pudiendo así, ser cada vez mejor profesora de filosofía.

7 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

7.1 Criterios de credibilidad en mi investigación

“La vida humana es guiada por muchas ideas. La verdad es una de ellas, la libertad y la independencia intelectual son otras. Si la Verdad, tal como la conciben algunas ideologías, entra en conflicto con la libertad, entonces tenemos una posibilidad de elección. Podemos abandonar la libertad. Pero también podemos abandonar la Verdad (alternativamente, podemos adoptar una idea más sofisticada de la verdad, que ya no contradice la libertad; esa fue la solución de Hegel.)” (Feyerabend, 1984)

Dada mi procedencia del mundo de la filosofía, me he permitido la licencia de la cita anterior, que refleja de forma bastante exacta la actitud de esta investigadora, a la hora de abordar la cuestión de la credibilidad de la investigación.

Desde el punto de vista de la tradición filosófica empirista, en el que generalmente me sitúo, tanto el inductivismo como los diferentes procesos de verificación han sido ampliamente criticados. En este contexto, las discusiones sobre la validez del conocimiento construido sobre realidades cambiantes no me resultan extrañas, sino familiares. Por otra parte, siempre me ha fascinado la no aceptación de los límites de la propia razón, propia de los racionalistas, que ha conducido a innegables progresos en la investigación, entendida en un sentido muy general.

Vistas, pues, desde una óptica de filósofa la búsqueda de criterios de credibilidad, por parte de los investigadores cualitativos, definiendo paso a paso, sus formulaciones, cada vez más ajustadas y certeras, suele no tener presente, que tampoco los investigadores cuantitativos, pese a su aureola de certeza estadística, pueden afirmar de forma irrefutable, la validez de sus conclusiones. Pero como sé que la postura escéptica conduce a la imposibilidad de progresar en el conocimiento, opto y seguiré optando por tratar de llegar al mejor conocimiento disponible y olvidar, entre tanto, la imposibilidad de las certezas absolutas, pero procurando siempre no caer en ningún sueño dogmático.

Desde la perspectiva anterior, las razones aducidas por autores como Guba y Lincoln (1989) para buscar nuevos criterios de credibilidad aplicables a las investigaciones cualitativas, muestran claramente como los paradigmas dominantes en una época, obligan a los de la generación siguiente a establecer sus propias reglas del juego. ¿Por qué, si no, tanto empeño en declarar que investigaciones radicalmente diferentes, requieren sistemas de evaluación diferentes? Si la certeza absoluta es inalcanzable, ¿por qué no reconocer que nuestras investigaciones aportan sencillamente nuevas ideas que abren nuevos caminos, que permitirán al conocimiento avanzar hacia nuevas metas? Porque generar aunque fuese una única idea, que llevada a la práctica, permitiese, por ejemplo, a un profesor sentirse más motivado, en su práctica habitual, proporcionándole una nueva forma de dar su clase, ¿no podría ser el inicio para hacer que otros se contagiasen y se generase así un gran cambio?...

Como la ampliación de las reflexiones anteriores, me llevaría mucho más allá de lo que debe exponerse en este apartado, paso a exponer las estrategias

seleccionadas de los diferentes criterios junto con la manera en que han sido aplicadas.

Esta investigación ha seguido criterios regulativos propios de la metodología constructivista/ cualitativa (Lincoln y Guba, 1985), que utiliza como criterios de cientificidad para validar las informaciones: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

Teniendo en cuenta los citados criterios y las distintas salvedades que se atribuyen por sus creadores a todos ellos, se han seleccionado algunas de las estrategias, que se corresponden con los mismos y que se acostumbran a utilizar como procedimientos para establecer la calidad en investigación- acción (Latorre, 2003).

7.1.1 Criterio de credibilidad: estrategias

Para responder a la pregunta de si existe correspondencia entre la realidad observada e investigada y los hechos observados, descritos, anotados e interpretados, dado que la realidad investigada, la clase de filosofía, es una realidad en constante cambio, se ha optado por relacionar conjeturas, procedimientos y resultados, con el contexto y las circunstancias, en las que se ha desarrollado la investigación y con las fuentes de información utilizadas.

Para mostrar que la descripción e interpretación hecha en la investigación es fiel a la realidad, el énfasis se ha centrado en la manera en que se describe lo estudiado y por ello, se han considerado como muy importantes: la recogida de todo tipo de datos y el tener en cuenta no sólo el punto de vista del investigador, sino el de los investigados.

En líneas generales, se ha primado la recogida de todo tipo de datos que pudiesen mostrar y reflejar los cambios que se iban produciendo. En este punto, cabe destacar que se ha preferido que los participantes se sintiesen libres de colaborar o no a la hora de aportar datos, a una recogida más amplia y constante, que les hubiera dado la sensación de excesivo control. No hay que olvidar que la edad del grupo investigado (16-17 años) debe tenerse muy en cuenta, pues si se les piden demasiados datos o se les fuerza constantemente, a darlos, se obtiene generalmente lo contrario de lo que se pretende.

Para todo ello, las estrategias que se han seguido han sido: la estancia prolongada, la observación participante y persistente y la triangulación.

7.1.1.1 La estancia prolongada:

Durante un curso académico 2004-2005 de Septiembre a Junio, tres horas de clase de filosofía por semana, la investigadora ha observado los cambios, que se iban produciendo al ir realizando los planes de acción y las correspondientes reflexiones sobre los mismos. La elección de dicho periodo de tiempo se basa en las siguientes consideraciones:

a) Los docentes sabemos por experiencia, que a lo largo de un curso académico, incluso si no se sigue ninguna metodología al respecto, se llega a conocer muy bien al grupo de alumnos que forman una clase, tanto en lo referente a sus preferencias, dificultades de aprendizaje, motivaciones o como sobre su evolución en lo referente a conocimientos de la asignatura. Para confirmar dicha afirmación basta con asistir a las distintas evaluaciones de ese grupo y escuchar los comentarios que hacen sus profesores a lo largo de un curso académico.

Teniendo presente lo anterior, puede afirmarse que un curso académico es una estancia suficiente para poder observar los cambios que pueden producirse al introducirse determinadas modificaciones en la metodología habitual de una asignatura.

b) Por otra parte, la propia estructura escolar, que divide el curso en tres evaluaciones y una final, facilita la programación cíclica de una investigación acción y también la realización de sus fases: planificación, realización de las acciones, observación y reflexión sobre las mismas, evaluación y nuevo plan de acción, que refleja las correcciones fruto de todo lo anterior.

c) Por último, reseñar que tampoco habría tenido sentido el prolongar la investigación otro curso más, dado que los alumnos serían otros y si se hubiese seguido con los mismos alumnos, un curso más, la asignatura habría sido otra, en lo referente a contenidos y los alumnos habrían estado sometidos a excesiva presión, debido a que al final de ese segundo curso, tienen el examen de selectividad.

En conclusión, un curso académico, y en particular, el de primero de bachillerato, se ha considerado tiempo suficiente para la recogida de datos sobre la clase de filosofía y para tener en cuenta no sólo el punto de vista de la investigadora, sino el de los investigados.

7.1.1.2 La observación participante y persistente:

A lo largo de todo el curso académico 2004-2005, se ha observado y registrado la realidad sobre la que indagaba (la clase de filosofía), llevando un diario de todas las clases durante todo el curso.

Para la realización de dicho diario, se ha elegido una forma de diario semiestructurado, mediante la cual, la profesora-investigadora ha podido de alguna manera "detener" esa realidad constantemente cambiante, que son las

clases de filosofía para poder después reflexionar sobre ellas sin la premura del instante en que se producen los hechos.

Los aspectos observados que aparecen reflejados en los diarios han sido principalmente los siguientes: la realización de las actividades programadas, la actitud de los alumnos durante la clase, sus intervenciones o sus comentarios, el uso de las TIC a medida que se van introduciendo. Todo ello, tratando de reflejar tanto los aciertos como los momentos en los que no se ha conseguido lo que se pretendía y las soluciones que se han ido introduciendo, tras reflexionar sobre los problemas que suelen darse en toda situación de enseñanza-aprendizaje cuando se pretende introducir determinadas innovaciones.

Las otras formas de observación participante no se refieren en este apartado ya que irán apareciendo y se irán comentando en los siguientes

7.1.1.3 La triangulación:

A lo largo de toda la investigación, en los diferentes planes de acción, en cada ciclo de investigación acción a lo largo de todo el curso, se han ido recogiendo el mismo tipo de datos. En este punto se ha tenido muy en cuenta el observar la clase de filosofía desde distintos puntos de mira. Para ello se han examinado la evolución y funcionamiento de las siguientes actuaciones:

- La aplicación de la programación de aula prevista
- Los esquemas de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- La utilización de las distintas TIC introducidas

El seguimiento de los cambios que se han ido produciendo al introducirse las acciones anteriores, se ha llevado principalmente a cabo mediante los diarios de la profesora y de los alumnos, por una parte, y mediante la recogida de datos procedentes de: los cuestionarios realizados en cada evaluación, las entradas en la plataforma y en la página web, la participación en los foros o la entrega de trabajos. También, en determinados momentos, se ha recurrido al análisis de otros datos como la entrega de trabajos, el análisis del examen de evaluación o la evolución de las notas globales.

El eje vertebrador de todo lo anterior han sido los diarios, tanto los de la profesora como los de los alumnos.

Como ya se ha hecho referencia al modo de realización de los diarios por parte de la profesora, en el apartado anterior, en este apartado sólo se hará referencia a la realización de los diarios por parte de los alumnos.

Los alumnos han llevado un diario de clase, al principio voluntario y finalmente obligatorio (con vistas a reunir un mayor número de visiones sobre la misma realidad), que ha permitido contrastar de forma creciente, sus informaciones con las recogidas por la profesora en sus diarios.

En lo referente al diario de los alumnos, se dio desde el principio una pauta para su realización. Pese a lo anterior, se ha preferido no insistir en ella, si los alumnos no la seguían de forma estricta, primándose la sinceridad y espontaneidad de las

descripciones. Otro motivo, por el que no se ha insistido demasiado en el seguimiento de la pauta, es que los alumnos de esas edades suelen abandonar aquellas prácticas, que viven como repetitivas y en las que no se les deja margen para introducir pequeñas variaciones.

Por otra parte, hay que recordar que pese a la obligatoriedad y al que hubiese una nota de los diarios, en la última evaluación, esta nota se daba por el grado de participación y no por el contenido, que no se evaluaba y sólo se orientaba hacia la promoción de una mayor reflexión sobre los temas tratados en clase, en los casos en que los alumnos la iniciaban espontáneamente.

Al disponerse del diario de la profesora-investigadora y del de algún alumno o alumna de la clase de filosofía del mismo día, se han podido contrastar ambas visiones, lo que ha facilitado la reflexión y la toma de decisiones a lo largo de todo el curso académico.

Cabe destacar que a lo largo del curso, han sido excepción, los días en los que no ha habido posibilidad de dicho contraste por falta de diarios de los alumnos

7.1.2 Criterio de transferibilidad: estrategias

Aunque se es consciente de que las innovaciones ensayadas y los procesos estudiados están circunscritos a un contexto muy determinado, se han utilizado algunas de las estrategias, propias de la investigación cualitativa para favorecer la posterior transferibilidad de la misma a otros contextos educativos.

La estrategia utilizada ha sido la descripción densa basada en la recogida abundante de información.

7.1.2.1 La descripción densa y recogida de abundante información

Como ya se ha comentado anteriormente, a través de los diarios y toda la documentación recogida, se han hecho reflexiones y descripciones de lo sucedido a lo largo de todo el curso. De su realización falta por destacar un aspecto aún no comentado. Con vistas a que la investigación realizada en una asignatura concreta de un curso determinado pudiese transferirse a otro contexto diferente, en que se diese la misma asignatura de filosofía, se han observado algunos de los aspectos que son básicos en la programación y desarrollo de una asignatura por parte de cualquier profesor, a saber: la programación general y de aula junto con la constatación de su cumplimiento, los esquemas de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y una forma concreta y posible de introducir determinadas TIC, en las clases. Todo ello, observando lo que va haciendo quien imparte las clases y su repercusión e incluso su aceptación o no, por parte de los alumnos. Recogiéndose esta última principalmente en los diarios y en los cuestionarios, pero también por citar un ejemplo, en su grado de participación en las tareas de clase.

También las reflexiones sistemáticas sobre las acciones realizadas en cada ciclo de investigación, se ven como favorecedoras de la transferibilidad a otros contextos. Esto se piensa en el sentido de que la recogida y descripción de los

datos se ha pensado y realizado, de manera que facilitase el que otro profesor o profesora de filosofía, siguiéndolos y examinando luego las conclusiones, pudiese transferirlos a sus clases, bien sea en su totalidad, bien sea adaptándolos parcialmente a sus necesidades.

7.1.3 Criterio de dependencia: estrategias

Teniendo en cuenta lo cambiante de los fenómenos que se estudian, se ha buscado determinar lo ocurrido de una forma ajustada y detallada, dentro de lo posible, mostrando distintas perspectivas de los mismos hechos (como ya se ha descrito anteriormente) e indicando el camino recorrido en cada ocasión, de forma que se posibilite la revisión de los procesos de decisión seguidos a lo largo de toda la investigación.

Con vistas a posibilitar la antedicha revisión, se ha utilizado la siguiente estrategia:

7.1.3.1 El establecer pistas de revisión.

En cada ciclo de la investigación se ha aportado una descripción del plan de acción a seguir. En función de dicho plan se han elaborado las reflexiones sobre las acciones realizadas de manera que es posible seguir un aspecto determinado a lo largo de toda la investigación. Así, si por ejemplo, se desea seguir la planificación, el uso o la reflexión sobre la introducción de una determinada tecnología, basta con ir en primer lugar, al plan de acción, en segundo lugar, a las reflexiones sobre el mismo y en tercer lugar, a la evaluación general de los cambios que se han producido en un determinado ciclo y al final de los tres ciclos que conforman la investigación. Además, la lectura de los diarios correspondientes al ciclo examinado o el análisis de otros documentos como los cuestionarios, pueden completar la visión reflejada desde el punto en que se origina.

7.1.4 Criterio de confirmabilidad: estrategias

Buscando el mostrar que los datos, su interpretación, y los resultados de la investigación están realmente enraizados en el contexto estudiado y no son "*simplemente productos de la imaginación*" de quien investiga, se ha buscado en todo momento, "*que los datos (construcciones, aseveraciones, hechos, etcétera)*" se puedan "*seguir desde sus fuentes, y que la lógica usada para montar las interpretaciones en una estructura coherente y corroboradora esté explícita e implícita, en la narrativa*" de todo el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 1989).

Por otra parte, en el transcurso de la investigación, en cuanto a las técnicas de obtención de información, se han cumplido los requisitos que Marshall atribuye a la investigación constructivista (Marshall, 1985. En este sentido, puede afirmarse que:

- Se han respetado las características ambientales en las que se da habitualmente una clase de filosofía, observando algunos de los

principales procesos que tienen lugar en la misma, poniendo de manifiesto su estructura. Así por ejemplo, se han ido reflejando las principales reacciones de los alumnos ante el uso de determinadas metodologías, tanto si estas eran bien acogidas como si eran, en principio, rechazadas.

- Se han reflejado algunos de los complejos procesos sociales que se dan en el contexto de una clase o en relación a esta. En este sentido tanto la investigadora como los participantes han expresado en determinados momentos del curso sus reacciones frente a temas como el trabajo en pequeño grupo, el uso de presentaciones o la realización de ejercicios en el aula de informática o fuera de ella.
- Se ha pretendido en todo momento, entender las distintas situaciones que se han ido produciendo, prestando gran atención a la comprensión de los fenómenos dentro de su espacio: el aula (tanto la tradicional como la de informática o bien en la plataforma virtual) y en un tiempo limitado (un curso, los minutos que duran las tres clases semanales de filosofía de primero de bachillerato).
- La investigadora ha podido captar la realidad desde el punto de vista de los participantes, pues estos han expresado libremente en sus diarios y en las respuestas a los cuestionarios, sus vivencias sobre los cambios que se iban introduciendo. En este sentido, la edad de los participantes facilita lo dicho ya que, una vez comprueban que todo lo que digan va a ser utilizado no en su contra, sino en su favor o en el de otros que les seguirán, no dudan en aportar sus opiniones, ya sea a favor como en contra de lo que se está haciendo.

Para posibilitar lo anterior, la estrategia utilizada ha sido:

7.1.4.1 El uso de descriptores de baja inferencia

En todos los ciclos de la investigación, para confirmar la información, interpretarla y generar conclusiones, se han realizado registros lo más precisos posibles (respuestas a cuestionarios, número de entradas en la plataforma, participaciones en los foros, etc.), así como citas textuales de las fuentes documentales (diarios de los alumnos, respuestas a cuestionarios, etc.). Todo ello, se considera que ha ayudado a completar la confirmabilidad de las conclusiones.

8 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8.1 Conclusiones generales de la investigación

“...de suerte que el mayor provecho que saqué de todo esto fue que...aprendí a no creer con demasiada seguridad en las cosas de que sólo el ejemplo y la costumbre me habían persuadido; y así me libré, poco a poco de muchos de los errores que pueden ofuscar nuestra luz natural y hacernos menos capaces de comprender la razón” Descartes. Discurso del Método.

Ahora que he llegado al final de esta investigación, vuelvo a releer el propósito inicial que me ha conducido hasta aquí y veo que se ha cumplido. A lo largo de un curso escolar (el 2004-2005), tal y como me propuse, en las clases de filosofía, he ido introduciendo una serie de cambios en mi metodología didáctica y he reflexionado con mis alumnos sobre ellos. Además, he ido constatando cómo dichos cambios han ido afectando a la clase de filosofía real y cómo en diversas ocasiones, ésta se ha aproximado a esa clase de filosofía ideal, tanto ellos como yo teníamos y seguimos teniendo “in mente”.

No ha sido fácil. Ha habido momentos en que todo se desarrollaba según lo previsto. Otros, en los que el “todo fluye y nada permanece” heraclitiano, parecía dominarnos y nos perdíamos en un mar de ejercicios, tecnologías y conceptos filosóficos, sin saber muy bien si nuestras acciones nos llevarían a buen puerto. Ha habido también momentos tranquilos en los que se filosofábamos sin dificultad, mientras que en otros, debido a la tensión del esfuerzo aparentemente, no correspondido, lo fácil hubiera sido abandonar.

Por regla general, se ha seguido el proverbio latino que afirma: “non multa sed multum” Es decir, se ha preferido observar siempre lo mismo, seleccionando aquello, que podía ser más asequible, tanto por razones de tiempo como de medios disponibles, ya que resulta prácticamente imposible abarcar todo puede llegar a suceder en un aula, al mismo tiempo.

Visto desde fuera, podría decirse que ha sido un curso normal, pero para mí y para mis alumnos, este curso de filosofía ha comportado una gran diferencia, si se compara con otros cursos: Se ha reflexionado de una forma sistemática sobre dicha “normalidad” y sobre los cambios, que se han ido introduciendo en ella. En líneas generales, se ha reflexionado sobre el cumplimiento de la programación, se han introducido algunas TIC buscando el que actuaran como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se han compartido experiencias... Pero sobre todo, se ha tratado de mejorar, en lo posible, el transcurrir habitual de la clase de filosofía, tratando de que todos los implicados en el difícil arte de enseñar y aprender a filosofar mejorasen.

Entrando en la concreción de las conclusiones, debo decir que estoy convencida de que mi actividad docente ha mejorado, al convertirme, durante un curso, en investigadora de mi propia práctica. Y ello ha sido debido al esfuerzo de reflexión constante realizado sobre las acciones didácticas y a los cambios, que se han ido introduciendo en la clase de filosofía, como consecuencia de mi práctica de la reflexión-acción. También pienso que ha sido debido a la colaboración constante de mis alumnos. Sin sus reflexiones, sin su confianza, sus preguntas, sus dudas, sus críticas, sus miedos, su impaciencia, no creo que esta investigación hubiera podido llegar a buen puerto.

Y tras estas breves reflexiones, paso a la enumeración general de las conclusiones de la investigación realizada a lo largo del curso 2004-2005, en la clase de filosofía de primero de bachillerato:

La elaboración de estas conclusiones se realizará desde tres puntos de vista:

- En primer lugar, se expondrán las respuestas globales a las preguntas guía, que se han ido utilizando al evaluar las acciones realizadas, al final de cada ciclo de investigación- acción y que han servido para concretar, en qué forma los cambios, que se han ido produciendo, han mejorado la práctica didáctica de la profesora de filosofía.
- En segundo lugar, se elaborarán unas conclusiones que relacionarán, en algunos de los puntos más destacables, la investigación realizada y las teorías, que han estado presentes en el trasfondo de su realización
- En tercer lugar, se expondrá la generación de la propia teoría sobre la clase de filosofía como una clase para enseñar a pensar/filosofar, que es el fruto final de esta investigación-acción

8.1.1 Conclusiones que responden a las preguntas guía de la investigación

Recordemos que, en todo momento, la pregunta que ha englobado la evaluación de todas las actuaciones ha sido: ¿En qué ha mejorado o está mejorando mi práctica? Y que las preguntas, que se han utilizado para poder concretar las respuestas a la pregunta anterior y que han servido como guía de la evaluación, en cada ciclo, han sido:

- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de la profesora?
- ¿Se están generando nuevas posibilidades de comunicación y de interacción profesora-alumnos?
- ¿Se empieza a discernir cuál es el uso adecuado de las TIC, en la clase de filosofía, en lo referente a: cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo?

- ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de los alumnos?

A continuación, paso a enumerar las conclusiones correspondientes a cada una de las preguntas

8.1.1.1 Conclusiones que responden a la pregunta ¿qué cambios se han producido en la manera de actuar de la profesora?

- Al utilizar a lo largo de todo el curso, una plataforma virtual, la profesora ha mejorado su alfabetización digital
- La reflexión constante sobre las actuaciones ha permitido encontrar un esquema de secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuado a la introducción y uso de determinadas TIC, que permite combinar presentaciones, ejercicios y método socrático.
- El intercambio de reflexiones entre la profesora y los alumnos ha permitido mejorar la manera de utilizar en clase, las presentaciones de los conceptos de filosofía. En este sentido la realización de los diarios se ha mostrado como una práctica muy enriquecedora.
- La profesora dispone ahora de presentaciones de todos los temas del programa listas para ser utilizadas en próximos cursos, así como de una buena programación de la asignatura, tanto general como de aula que incluye numerosos ejercicios que facilitan a los alumnos la adquisición de conceptos.

8.1.1.2 Conclusiones que responden a la pregunta ¿Se han generado nuevas posibilidades de comunicación y de interacción profesora-alumnos?

- Trabajar con una plataforma virtual genera una nueva comunicación profesora-alumnos que trasciende los límites de la clase ya sea mediante el correo, la cartelera o los foros.
- Los diarios y los cuestionarios se han mostrado como dos formas muy útiles para conocer las opiniones de los alumnos sobre su seguimiento de la asignatura
- Se han podido probar distintas maneras de intercambiar reflexiones sobre los temas de la filosofía: foro, página web, diarios, etc. Todo lo cual ha permitido mejorar la comunicación entre la profesora y los alumnos así como conocer mejor las necesidades y las dificultades de los mismos.

8.1.1.3 Conclusiones que responden a la pregunta ¿Qué cambios se han producido en la manera de actuar de los alumnos?

- Se ha generado en los alumnos una mayor conciencia de que son los principales responsables de su proceso de aprendizaje, consideración que a principio de curso no tenían demasiado asumida.
- Los alumnos han mejorado su alfabetización en el uso de determinadas TIC, en particular, en el uso de una plataforma virtual.
- Cuando la introducción de TIC, por parte de los profesores es minoritaria, los alumnos tienden a desconfiar de que dicha utilización sea realmente beneficiosa, para su aprendizaje.
 - El uso de TIC ha motivado de forma desigual a los alumnos: unos trabajaban más a gusto cuando se utilizaban y otros no sólo no parecían motivarse, sino que mostraban un cierto rechazo.
 - El buen funcionamiento de las clases de filosofía o el uso de TIC, en las mismas, no parece influir en el hecho de que los alumnos estudien más en casa, lo único que se observa es que trabajan más, en clase.

8.1.1.4 Conclusiones relacionadas con la respuesta a la pregunta ¿Se empieza a discernir cuál es el uso adecuado de las TIC, en la clase de filosofía, en lo referente a: cuándo puede ser adecuado usarlas, de qué manera, en qué proporción y durante cuánto tiempo?

- La planificación de actividades en las que se usan TIC requiere mucho tiempo de planificación y de corrección posterior, por parte del profesor, por lo que la planificación, al menos, debería ser fruto del trabajo de equipo.
- Si las TIC no se utilizan de forma constante y generalizada por parte de la mayoría de los profesores de un curso, es posible que los alumnos muestren resistencias a su uso, dado que dicha utilización les supone una implicación mucho mayor.
- El uso de TIC, dada la necesidad de planificación previa, que estas requieren, ayuda a mejorar la programación general y de aula de la asignatura de filosofía así como disponer de presentaciones y de ejercicios, listos para ser utilizadas en próximos cursos.

- Las TIC tienen un cierto poder de “fascinación” que puede hacer que por desear probarlas y ejercitarlas todas, se pueda perder de vista cuál es el verdadero sentido de su uso.
- La introducción de TICs en el aula requiere de un proceso de alfabetización, no sólo teórico sino práctico, tanto de los alumnos como del profesor debido a que ni unos ni otros solemos tener el conocimiento de las TIC que inicialmente, se nos atribuye.
- En este caso, la introducción y uso por parte de la profesora y los alumnos de determinadas TIC (presentaciones y plataforma) ha mejorado la alfabetización digital de ambos.
- Las TIC no son “la estrategia”, sino una estrategia más llena de potencialidades didácticas, que viene a sumarse a las que tradicionalmente ya utilizamos los profesores.
- Para descubrir las potencialidades didácticas de las TIC es necesario utilizarlas en momentos muy concretos, probando aspectos determinados de su uso y observando y reflexionando sobre los mismos.
- Se puede considerar que se está haciendo un buen uso de las TIC, cuando éstas son utilizadas tanto por la profesora como por los alumnos, si y sólo si les son realmente útiles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se ha constatado a lo largo del curso que el trabajo en pequeño grupo o en parejas resulta una forma muy adecuada de trabajar con TIC

8.1.1.4.1 *En lo referente a las presentaciones se ha observado que la mejor manera de utilizarlas es:*

- Colgarlas en la plataforma previamente a su explicación, en clase, para que los alumnos puedan llevarlas impresas a la misma, facilitándoles el tomar notas.
- Al ir explicándolas, deben intercalarse preguntas o ejercicios breves, que impliquen a los alumnos.
- Si un tema es muy largo, aunque se construya sólo una presentación sobre el mismo, es preferible parcelarla y repartir su explicación entre varias clases.
- Construir las presentaciones de forma que puedan servir de guión, tanto para la explicación como para el estudio posterior de los temas por parte de los alumnos.

- Si se incluyen imágenes éstas no deben llamar excesivamente la atención, porque de no hacerlo así se convierten en elementos distractores.
- Las explicaciones no deben durar más de 15-20 minutos.
- Hay que estar atentos y no dejar que los alumnos oscurezcan la sala, ya que no es necesario.

8.1.1.4.2 *Con respecto al uso de la plataforma se ha observado que:*

- Lleva un tiempo (entre uno y dos meses) el que los alumnos se acostumbren a utilizarla.
- Las secciones que nos han resultado más útiles han sido las carpetas de grupo, el correo, la cartelera y el foro.
- El buzón de entrega de trabajos no ha resultado ser muy práctico y se piensa que será más útil, cuando permita comunicarse con los alumnos desde él (lo cual está previsto para la próxima versión de la plataforma).
- Los días dedicados a la realización de ejercicios, en cada tema deben ser como máximo tres.
- La plataforma ha resultado ser un medio ágil y práctico para entregar y recibir trabajos, hacer consultas y contestarlas, disponer de una guía para estudiar mejor.
- Es un buen medio para comunicar avisos, intercambiar opiniones o solucionar problemas de comprensión y en general, seguir reflexionando cuando la clase ha terminado.

8.1.1.4.3 *Con respecto al uso de la página web se ha observado que:*

- Si bien los alumnos la han visitado, cada vez que se colgaba algo nuevo, no ha generado la participación prevista.
- Los alumnos no han aprovechado la posibilidad de mejorar sus notas que les ofrecía la página.
- Su uso se ha limitado a servir de “escaparate” de algunos de los trabajos de los alumnos y a la realización de un trabajo en la última evaluación
- Como es más difícil de gestionar que la plataforma, ha ido quedando relegada, tanto por parte de los alumnos como por parte de la profesora.

- A la profesora le ha resultado muy difícil gestionar, a la vez, todo el trabajo que genera el uso de una plataforma y una página web.
- Si se dispone de la posibilidad de utilizar una plataforma, no parece necesario disponer de una página web.

8.1.2 Revisando lo hecho a la luz de las teorías

Al adoptar desde el inicio de la investigación el punto de vista cognoscitivo, se ha tenido siempre presente no sólo la significación de los materiales (ejercicios, presentaciones, etc.) sino el conseguir que los alumnos adoptasen una actitud paulatinamente más significativa (Ausubel et al, 1991). Para promocionarla, los grandes temas de la filosofía se han presentado de forma estructurada, aumentando poco a poco, el índice de dificultad. Para conseguirlo, se ha prestado especial atención a los materiales construidos para la clase. Además, se ha fomentado constantemente, en los alumnos, la contrastación de ideas que ha llegado a su punto álgido en los debates de la tercera evaluación.

En lo referente a los distintos elementos que intervienen en el aprendizaje, dada la imposibilidad de tenerlos todos bajo control, se ha optado por presuponer en todos los alumnos la suficiente capacidad para realizar aprendizajes significativos. Supuesto lo cual, se ha procurado llevar un buen ritmo de trabajo, tratando de motivar a los alumnos mediante diferentes propuestas de participación (foros, página web, debates en clase, etc.). En este sentido, la introducción de determinadas TIC ha facilitado el poder presentar distintos tipos de ejercicios de una forma diferente unido al trabajo en pequeños grupos que se ayudan a superar las dificultades (Tapia, 1998) ha hecho que unas veces se consiguiera motivar a una parte de los alumnos y otras al resto. También en relación al trabajo en pequeño grupo los alumnos en sus diarios han ido constatando la idea de que las personas construyen su aprendizaje (Vigotsky, 1979) por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas, que se inducen en la interacción social.

Se ha comprobado que la motivación extrínseca no siempre da los frutos deseados, ya que la página web estaba llena de reclamos, que ofrecían sobresalientes y que no han sido aprovechados por los alumnos. En cambio, la idea de poder leer textos de algunos filósofos y contrastar sus opiniones con las propias para luego debatirlas en clase, ha resultado ser una de las actividades más motivadoras. De hecho, los alumnos han manifestado, en todo momento, una gran motivación intrínseca hacia la realización de debates o hacia la creación de teorías propias.

Las principales leyes y principios perceptivos se han tenido en cuenta al diseñar las presentaciones, procurando que contenidos y forma mantuviesen un equilibrio que favoreciese no sólo la comprensión sino la atención. En lo referente a esta última, se han tenido presentes, tanto en la estructura de la clase como en la de las presentaciones, algunos de los principales condicionantes de la intención de aprender, que permiten al profesor captar mejor la atención de los alumnos (Alonso Tapia, 1998) como son por ejemplo: el proporcionar guiones de los temas, organizar

el discurso, conectar con los conocimientos previos o plantear distintos interrogantes. Pero pese a todo lo anterior, no se ha podido constatar ningún aumento significativo de la atención ligado al hecho de utilizar TIC. Lo que sí se ha comprobado, en repetidas ocasiones, es que los alumnos se esfuerzan más por terminar a tiempo y por presentar bien los trabajos que se realizan en el aula de informática.

También se ha constatado, a lo largo de todo el curso, que las TIC cambian la manera de crear, transmitir y acceder a la información (Cabero, 1996) tanto de la profesora como de los alumnos, permitiendo posibilidades de comunicación que trascienden el ámbito de la clase tradicional. Por otra parte, el uso de TIC favorece que el centro del aprendizaje se vaya desplazando hacia el alumno, que debe ir aprendiendo poco a poco a construir su propio aprendizaje. Este desplazamiento no siempre es bien recibido por los alumnos, que prefieren la comodidad de que todo el peso recaiga sobre el profesor. De hecho, en el momento en que se dio más autonomía a los alumnos, en la segunda evaluación, estos respondieron de forma desigual, pero en general, se asustaron y hubo que reorientar las actuaciones. Con todo, sino se quiere ir más deprisa de lo que los alumnos pueden asimilar, se acaba consiguiendo que estos vean que al jugar un papel más activo en la adquisición de conocimientos, los resultados acaban siendo mejores. En este sentido, cabe destacar que hubo que esperar a final de curso, para que los esfuerzos se consolidaran y los alumnos mostraran que realmente habían aprendido a filosofar con una mejora significativa de sus escritos (esto es claramente visible en los diarios) y de sus notas.

Por otra parte, al no haberse generalizado aún el uso de TIC en la enseñanza, algunos alumnos prefieren la comodidad de las clases magistrales de las que pueden “desconectar”, sin que se note demasiado y que no les exigen más esfuerzo que apuntar y memorizar lo expuesto por el profesor, que se lo da todo “listo para aprender”. Además, el alumno, acostumbrado a absorber conocimientos y falto de entrenamiento en la gestión del conocimiento, se siente perdido cuando tiene que pensar por sí mismo, aunque sólo sea a la hora de decidir como gestionar un ejercicio de clase (incluso cuando no se utilizan TIC).

Siguiendo con el tema anterior, una de las cosas que más me ha sorprendido al hacer esta investigación y con la que no contaba en absoluto, ha sido la resistencia de los alumnos a usar TIC unida generalmente a su falta de alfabetización en las mismas. En este sentido, los primeros días del curso pude ver personalmente, como muchos alumnos manifestaban el mismo miedo, que se atribuye a los adultos, frente a un medio desconocido. Si bien el miedo desapareció, en la medida en que empezaron a dominar el uso de la plataforma, el rechazo hacia su uso, se mantuvo en algunos casos hasta final de curso. De todos modos, hay que destacar que alguno de estos alumnos acabó reconociendo que pese a no gustarle las tecnologías, le habían ayudado a aprender.

Otro aspecto a destacar es que la mera introducción de las TIC (UNESCO, 1998) no mejora “per se” el proceso de la enseñanza-aprendizaje, si no va acompañada de un uso adecuado, consistente en el hecho de que el profesor se convierta en un facilitador del aprendizaje y el medio, que se utilice, facilite que el alumno desarrolle habilidades de búsqueda, de resolución de problemas y ejercite el pensamiento crítico, tal y como se ha ido haciendo a lo largo del curso.

La concepción del papel del profesor, como facilitador de aprendizajes y como persona que domina el uso didáctico de las TIC, es generalmente bien recibida como teoría por parte de los profesores. Pero la teoría suele fallar a la hora de llevarse a la práctica. En este punto, mi experiencia a lo largo de este curso (y de otros anteriores), me ha hecho constatar, en mi misma, que existen diversas dificultades a la hora de adoptar dicho papel.

Una primera dificultad es la necesidad de dominar el medio o medios, que se van a utilizar. Esta no es demasiado difícil de superar, pues el uso de TICS es cada vez más sencillo y bastan unas pocas sesiones de formación, para hacerse con el medio o medios elegidos. Además, una vez recibida la formación hay que pasar lo antes posible, a la aplicación práctica, tal y como yo he hecho y aún así, siempre nos encontraremos con que, en algún punto, aún no sabemos lo suficiente y tendremos que seguir actualizándonos.

Otra dificultad es que, para poder hacer todo lo anterior, no sólo hay que revisar la programación sobre todo, la de aula y ver cuál es la mejor manera de introducir las TIC seleccionadas, en función de las necesidades de enseñanza-aprendizaje de la propia asignatura (Zabalza, 1987); sino que, además, hay que preparar los materiales que se van a utilizar, siguiendo el mismo criterio. Así por ejemplo, como en mi caso, preparar presentaciones de cada tema, enviar mensajes, revisar el correo que nos mandan los alumnos, colgar los documentos y ejercicios para realizar en el aula de informática, dar avisos mediante la cartelera, iniciar foros y leerlos, etc., requiere muchas horas de trabajo "extra". Aquí el inconveniente es que los horarios de los profesores, apenas contemplan tiempos de preparación de clases.

Por todo lo que acabo de afirmar, pienso que investigaciones como ésta, pueden ayudar a los profesores a no tener que empezar de cero. Así, partiendo del esquema utilizado en la investigación, podrán construir el propio, ahorrándose así, mucho del trabajo de prueba. Con todo, nada les evitará el trabajo diario, que genera el uso de TIC, aunque éste quedará compensado por los buenos resultados que, poco a poco, irán obteniendo. Y también, puede que les anime el ver que sus alumnos, pese a las posibles protestas iniciales, colaborarán en su empeño y acabarán obteniendo buenos resultados, como me ha sucedido a mí.

8.1.3 Generando la propia teoría

Al iniciar esta investigación, mi mente estaba llena de preguntas, tal y como expresé cuando hable de mi visión sobre la clase de filosofía y que recojo a modo de recordatorio: ¿Puede mejorar mi práctica con una metodología que combine sistemas tradicionales y TIC? ¿Puede esta nueva combinación de estrategias facilitar el aprendizaje de la filosofía a mis alumnos? ¿Les ayudará en la ardua tarea de generar un pensamiento reflexivo y crítico, mientras reflexionan sobre los grandes temas de la filosofía, asumen nuevos conceptos e incorporan un nuevo vocabulario? Si las lecturas de las obras de los filósofos, están colgadas en Internet ¿Ayudará este hecho, a generar en los alumnos, el deseo de filosofar? ¿Cuál será la proporción justa entre el uso de TIC y el diálogo en clase?

Ahora pienso que ya estoy en condiciones de responderlas y completar así mi teoría de lo que debería ser la clase de filosofía.

Que el utilizar una metodología que ha combinado metodologías tradicionales y TIC ha mejorado mi práctica, ya ha quedado claro, pues lo he comentado en diversas ocasiones. He revisado, ajustado y sobre todo, renovado tanto la programación general de la filosofía de primero, como la de aula. He utilizado una mayor variedad e estrategias facilitadoras de aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, se ha ido produciendo una mayor proximidad y conocimiento de las necesidades de los alumnos. Durante todo el curso, las TIC han actuado como motor de dichas mejoras, en tanto que me han obligado a repensar la materia, en función de sus potencialidades y han ampliado mi horizonte de enseñante de filosofía, permitiéndome ofrecer a mis alumnos nuevas posibilidades de ejercitar su pensamiento crítico y reflexivo.

Sobre si la nueva combinación de estrategias didácticas, basada en la introducción de determinadas TIC, empleada durante el curso 2004-2005, ha facilitado el aprendizaje de la filosofía a mis alumnos, la respuesta es rotundamente, sí. Pero dicha respuesta precisa matización.

Si entendemos por aprendizaje de la filosofía el aprender a pensar/filosofar, en el sentido de razonar bien sobre temas de filosofía, la respuesta es claramente, sí. Pero si se entiende por aprendizaje de la filosofía, la memorización de conceptos referentes a las teorías de algunos filósofos, la respuesta ya no sería la misma. Esto se debe a que esta última opción implica estudio, mientras que la primera, implica fundamentalmente, ejercitar el propio pensamiento y en esto, las TIC si han mostrado ser de gran utilidad.

A lo largo de toda la investigación, he ido viendo que la función motivadora de las TIC es muy eficaz a la hora de hacer que los alumnos practiquen en clase o incluso fuera de ella (diarios, foros), pero no parece incidir, en absoluto, en la motivación para el estudio posterior. Un ejemplo claro serían las presentaciones que son útiles para dar una visión estructurada de los temas y pueden ayudar a generar participación dentro de la clase, si se usan de forma interactiva. En cambio, los alumnos no las utilizan para ir estudiando o repasando lo hecho en clase, salvo que haya algún control o examen a la vista. Aunque hay que admitir que, en ese momento, ellos consideran que les son de gran ayuda.

Otra observación interesante, relacionada con el ejercicio y adquisición del pensamiento crítico por parte de los alumnos es la siguiente. A menudo, en clase he podido observar que muchos alumnos pueden hacer suyos, pongamos los razonamientos de Descartes sobre un tema como la relación alma-cuerpo e incluso, aplicarlos bien, en un determinado contexto Pero una vez los han comprendido y aplicado, los consideran tan propios, que se olvidan de Descartes. Esto sucedía muy a menudo, en los debates de clase, donde casi siempre, era yo la que recordaba que esa idea apareció a partir de lo dicho por tal o cual autor.

Pese a lo dicho, si se tiene paciencia y se insiste lo suficiente, los alumnos acaban incorporando y citando las teorías de los autores, pero en eso no influyen las TIC, sino posiblemente el deseo de aprobar a final de curso. Aunque si tengo que elegir

entre que los alumnos adquieran un pensamiento crítico y que recuerden las teorías de los filósofos que lo han generado, me quedo, sin ninguna duda, con la primera, pues la segunda puede suplirse con unas cuantas horas de estudio, pero la primera no se improvisa.

Una vez hechas las matizaciones precedentes, concluyo que puedo afirmar que las TIC utilizadas han sido un instrumento adecuado y motivador para que los alumnos ejercitasen y avanzasen en la consecución del pensamiento crítico propio del filosofar.

Sobre si el hecho de que las obras de algunos filósofos y los materiales necesarios para iniciarse en el arte de filosofar estén colgadas en la plataforma y disponibles a cualquier hora, ayuda o no a generar un mayor deseo de filosofar, debo decir que es algo, que no he podido comprobar. En cambio, de lo que no puedo dudar es de su utilidad. En este sentido, lo que si he comprobado es que disminuye las excusas para no leerlos. Me refiero a excusas del tipo: en las librerías de mi barrio no lo tienen, está agotado, es muy caro, etc. Y en un porcentaje muy pequeño, incita a que alguno se compre además, el libro correspondiente.

Otra prueba de que los materiales puestos en la plataforma resultaban de utilidad para los alumnos, es que si por algún motivo me retrasaba a la hora de colgarlos, en seguida, había alguno que me recordaba en clase: “¿cuándo colgarás lo que dijiste el otro día?” pregunta, que como es obvio, carecería de sentido, si no los encontrasen útiles.

También el disponer de materiales en la plataforma, que los alumnos pudiesen leer y trabajar previamente, ha facilitado enormemente la realización de debates en las clases (a los que algunos traían incluso impresas las páginas que deseaban comentar) permitiendo que los preparasen por su cuenta.

Pero la mejor prueba de su utilidad es, que si reviso la lista de indicadores en el comportamiento de los alumnos, de estar enseñando pensamiento crítico (Lipman, 1998) veo que sus diarios, sus respuestas a cuestionarios y sus exámenes, en particular, las de la última evaluación, muestran que los alumnos lo han ido desarrollado a lo largo del curso.

También pienso que la comunicación que se ha establecido vía correo electrónico y con los avisos de la cartelera es algo que seguiré utilizando en próximos años. Pues superados los temores de deshumanización, que los alumnos aducían, al principio, y que yo creo que eran mas bien un reflejo del miedo a responsabilizarse de mirar el correo, el uso de todos ellos ha permitido una nueva forma de comunicación entre la profesora y sus alumnos, más allá de la que es habitual dentro del aula.

Por otra parte, al tiempo que el uso de una plataforma virtual aumenta notablemente, las posibilidades de comunicación con los propios alumnos, este medio permite que los alumnos participen en distintas actividades, en función de sus estilos de pensamiento y de sus capacidades. De todos modos, conviene no caer en un exceso de propuestas. Me refiero a que si se usa una plataforma, como tiene muchas posibilidades diferentes de promover participación, puede que no sea necesario utilizar, a la vez, una página web participativa, ya que yo he comprobado que la

mayoría de los alumnos lo viven como un exceso de trabajo posible y no se sienten motivados a participar.

Sobre la proporción del uso de TICS y del diálogo socrático en clase, sostengo que el diálogo debe introducirse poco a poco. Al principio, el diálogo puede partir de las presentaciones de los temas. Me refiero a ir las interrumpiendo e intercalando en ellas, preguntas que los alumnos deben contestar en ese momento. Posteriormente, en la segunda evaluación, se puede mantener ese diálogo y añadir alguna clase de debate, sobre alguna lectura. Pero no es hasta la tercera y última evaluación, en la que los alumnos están preparados para poder dedicar una clase a la semana a debatir, ya sean lecturas de filósofos, ya sean los temas de las presentaciones. Esto significa que el uso de TICS debe ser mayor, en las dos primeras evaluaciones y disminuir en la tercera, en beneficio del diálogo en clase. Cuando digo aquí, uso de TICS me refiero al uso del aula de informática para la realización de ejercicios, ya que el uso de la plataforma, en los demás aspectos, puede continuar sin problemas.

También me parece importante insistir en que ahora se hacer un uso didáctico, más adecuado de las presentaciones en la clase de filosofía. Dicho uso puede resumirse en que las presentaciones deben ser breves e interactivas, pero tienen que contener los puntos esenciales de cada tema facilitando así, su seguimiento. Aunque tampoco deben pecar de escuetas. También, si se usa libro de texto, es importante que reflejen claramente a qué tema corresponden y dentro de este a qué parte nos estamos refiriendo. Sobre cuándo colgarlas en la plataforma, se deben colgar preferentemente con anterioridad a su explicación, para facilitar que los alumnos que quieran, las lleven impresas a clase y las usen para tomar apuntes

Sobre cuál es el mejor uso de los ejercicios que se hacen utilizando TIC, valga un breve comentario. Estos ejercicios, como cualquier otro tipo de ejercicios, siguen sin poder sustituir a las explicaciones de la profesora. Sin embargo, ayudan bien a introducirlas, bien a completarlas, mostrando su máxima eficacia, cuando sirven de complemento posterior a las explicaciones, pues ayudan a los alumnos, a acabar de comprender los conceptos explicados y a ejercitarse en su uso.

Otra constatación importante en lo referente a realizar ejercicios mediante TIC en las horas de clase, es que los alumnos trabajan mejor, si pueden elegir el hacerlos solos o de dos en dos o como máximo de tres en tres. De hecho, el sistema más elegido ha sido el trabajo en parejas.

La búsqueda constante de la implicación de los alumnos en las actividades de clase haciéndoles conscientes de su papel protagonista, ha favorecido un clima de trabajo, respeto y tranquilidad en la mayoría de las horas de clase, lo cual no significa que a lo largo del curso no hayan existido algunos de esos días, en los que parece que nadie tiene ganas de hacer nada o en los que casi nadie escucha. Pero aún en esos días ha sido relativamente fácil reconducir la clase.

Por último, debo destacar que confirmo mi convicción de que sólo si involucramos a los alumnos dentro de sus posibilidades en las tareas de mejora de nuestra didáctica y por tanto de su aprendizaje, podremos empezar a saber, si nuestras pretendidas mejoras, lo son en realidad. En este punto, quiero destacar que, si bien yo tenía una idea de cuál debía ser la clase de filosofía ideal, mis alumnos me han ayudado a

matizarla y a desarrollarla, a través de sus respuestas directas sobre este tema y a través de sus diarios, que mostraban sus reacciones ante lo que íbamos haciendo en cada clase, así como, a través de sus actitudes en clase y finalmente con la subida de su rendimiento que se vio reflejado, en las notas finales. O también, en afirmaciones como esta, que aparece en una de las valoraciones finales de la asignatura y que es la prueba de que quien la dice se ha convertido en el centro de su propio aprendizaje: *“He aprendido bastante, pero no por participar en la plataforma o en la web, sino por estudiar por mi mismo y tomar apuntes de las presentaciones.”*

Además, puedo, como uno de mis alumnos, afirmar que: *“He acabado el curso mejor que lo empecé.”* Y si convertirme en investigadora de la propia práctica, siguiendo los principios de la investigación-acción, ha sido una tarea compleja y difícil, en ocasiones incluso dura, ha quedado ampliamente compensada por afirmaciones como esta: *“La verdad es que lo que más me ha enseñado, y lo que más valoro es que me ha enseñado a PENSAR. A plantearme cosas que nunca se me hubiese ocurrido plantearme. A ir más allá de todo lo simple. A reflexionar i a darme cuenta de que el mundo va más allá. También me ha ayudado a plantearme un punto de vista propio delante de la vida.”*

Así es que, pese a las muchas dificultades y esfuerzos que conlleva el enseñar y aprender a filosofar, termino esta tesis con la convicción de que ésta sigue siendo una hermosa tarea de la que tanto los alumnos como los profesores de filosofía podemos disfrutar, si trabajamos conjuntamente.

9 PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

9.1 *Propuestas*

La difusión generalizada de las TIC en la sociedad actual es un hecho ineludible. Su presencia en los centros docentes es cada vez más visible. Tanto es así, que hoy en día resulta casi imposible vivir de espaldas a ellas. Por citar un ejemplo, en el ámbito educativo cada vez son más los centros que disponen de conexión a Internet tanto para sus profesores como para sus alumnos. Dicha conexión supone para todos ellos la posibilidad de acceder a una cantidad de datos sobre cualquier tipo de conocimiento impensable en las bibliotecas tradicionales. Se abren así, tanto a los profesores como a sus alumnos, infinitas posibilidades de gestionar nuevos conocimientos. En este sentido, los profesores nunca habían podido disponer de unos medios tan potentes y tan llenos de potencialidades didácticas. Pero pese a ello, las TIC aún no son de uso normal y frecuente en muchas aulas y la integración curricular de dichas tecnologías está aún lejos de lo que sería deseable.

Este uso aún no todo lo extendido que sería de esperar, ha sido constatado por proyectos como el “Astrolabi”, que han investigado la implantación y el uso de TIC en el nivel no universitario a lo largo de dos años en centros de Primaria y Secundaria de Cataluña (Proyecto Astrolabi, 2000-2001). Dichos informes apuntan en la dirección de que si bien los docentes creen en las posibilidades educativas de las TIC, pero les falta formación. La ventaja es que se observa en los docentes un deseo de adquirirla. También nos muestran que la falta de motivación hacia su uso en ocasiones, puede provenir de que los profesores se han encontrado con las TIC, incluso en sus aulas, sin haber tenido la ocasión de realizar un auténtico debate sobre cómo usar las TIC para atender mejor las necesidades formativas de los alumnos.

¿Qué está sucediendo? ¿Qué haría falta para que se diera una mayor utilización? Sucede que el rol del profesor está cambiando y tiene que cambiar aún más y para ello se le debe formar. Tampoco esta formación es algo nuevo, sino que ya lleva algunos años realizándose, pero aún queda bastante camino por recorrer. Esto se debe a que, por una parte, hay que formar a los que serán los futuros docentes y, por otra, hay que actualizar constantemente las competencias docentes de los profesores que ejercen actualmente.

Volviendo al nuevo rol de los docentes, muchas son las descripciones que de éste se hacen. Algunas de las más frecuentes hablan de que el profesor debería ser un profesional (Astrolabi, 2000): que trabajase en red (uso de Internet) que fomente la participación de los alumnos, que no sea el único que domina el saber, con capacidad organizativa y que está abierto a nuevas maneras de trabajar. En la adquisición de estas características las TIC pueden ser de gran ayuda, ya que su uso implica una actitud abierta hacia posturas innovadoras.

Al hablar de formación, es importante que seamos conscientes de que *“igual que los alumnos, los profesores necesitan una alfabetización digital que les permita utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos tecnológicos que constituyen las TIC en sus actividades profesionales (docentes, de investigación, de gestión) y personales. Necesita competencias instrumentales para usar los programas y los recursos de Internet, pero sobre todo necesita adquirir competencias didácticas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles docentes como mediador: orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de los aprendices, motivador...”* (Marqués, 2000).

La sociedad del conocimiento requiere profesores que, al conocimiento de sus materias o a sus características personales, añadan nuevas competencias pedagógicas y nuevas habilidades instrumentales. Pues sólo si las poseen, serán capaces de saber mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de abandonar el papel de puros transmisores de conocimientos, aprovechando, al mismo tiempo, las ventajas que los nuevos medios les proporcionan. Pero conseguir este tipo de profesores es un proceso lento, que afecta tanto a las universidades como a las escuelas de formación del profesorado ya sean públicas, privadas, presenciales, o a distancia.

Es en este marco de necesidades formativas, en el que se sitúan las propuestas, que vienen a continuación

9.1.1 Propuestas relacionadas con la potenciación y/o la mejora de la formación de los profesores

La introducción de TIC entre los profesores tiene aún algunas tareas pendientes. Algunas de ellas, como ya se ha apuntado anteriormente, están relacionadas con la necesidad de una mayor formación del profesorado. Es cierto que cada vez más, los profesores dominan el uso del correo o de los principales programas informáticos (Word, Power Point, etc.) pero aún están lejos de conocer las potencialidades didácticas de las TIC. Por ello, en ocasiones, este desconocimiento les lleva a no utilizarlas en el día a día de sus clases. Es aquí, donde la formación podría potenciar el que muchos profesores abandonasen sus comprensibles dudas y se decidiesen a utilizarlas mucho más de lo que, hoy en día, las utilizan.

Es cada vez más difícil realizar una acción formativa sin que intervengan las TIC en cualquiera de estos aspectos: *“como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales).”*

(Marqués, 2000). Esto supone que los profesores tanto pueden necesitar utilizar TIC cuando preparan sus acciones formativas, como mientras las realizan o posteriormente, en las propuestas de trabajo que dirigen a sus alumnos.

En este sentido, van las siguientes propuestas:

A) Seguir formando a los profesores y a los alumnos en el uso de TIC de forma que las dominen como usuarios.

Aunque como ya he dicho, son cada vez más los profesores, que dominan las principales TIC, la tecnología avanza muy rápidamente, los programas evolucionan, los medios se amplían, etc. Por ello, pienso que esta formación debe seguir presente, tanto en sus niveles básicos como en el nivel de actualización o de profundización, para aquellos profesores que deseen saber más y usar mejor un determinado medio.

En este sentido, existen muchas propuestas. Valga como ejemplo, la que desde su página web propone Marqués (2000) y que contempla un nivel inicial tanto instrumental como didáctico, un nivel posterior de profundización en ambos.

Por otra parte, no se debe olvidar la necesidad de que los alumnos dominen las TIC y por lo tanto no basta con incluir contenidos curriculares sobre dichos temas, sino que habrá que ir actualizándolos a lo largo de su escolarización.

B) Añadir a la formación anterior, una formación en TIC aplicada a las distintas asignaturas del currículum

Este nivel de formación sería el que en la propuesta de Marqués (2000) se considera como un nivel posterior a los de dominio del uso de TIC y que mediante “*una formación a la carta*” permitiría que los profesores profundizaran en aquellos aspectos que sean más importantes para ellos y pudiesen asumir así las principales competencias en TIC que todo docente debería tener. De todas ellas, en este tipo de formación destacaría las siguientes:

- *Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.*
- *Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.*
- *Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.*
- *Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo)*
- *Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC” (Marqués, 2000)*

Por otra parte, aunque, cada vez más la investigación va ligada a la formación, queda aún bastante camino por recorrer a la hora de conseguir que los profesores, que no pueden dedicar tiempo a la investigación, se beneficien de lo que otros docentes investigan a través de un tipo de formación relacionada con a la difusión de dichas investigaciones.

Este tipo de formación no suele darse o se da en contadas ocasiones, y los profesores, al no ver claramente las posibilidades didácticas del uso de TIC en sus asignaturas, acaban no utilizándolas o haciendo un uso muy esporádico y no siempre adecuado de las mismas.

Mi propuesta va en la línea de potenciar una formación directamente relacionada con las necesidades didácticas de los profesores y los problemas que la práctica diaria les plantea. Me refiero a una formación en la que los profesores de una determinada asignatura puedan conocer cómo y por qué usar las TIC en dicha materia. Esta formación no suele ser frecuente como ya he dicho. Personalmente, he podido experimentar la decepción que produce el apuntarse a un curso que promete mejoras didácticas relacionadas con el uso de una determinada TIC y luego, ver que todo consiste en aprender a utilizarla, considerándose que las ventajas didácticas se derivarán de forma automática y casi milagrosa, una vez el profesor domine el uso del medio.

Es decir, se trata de que los profesores puedan ver las ventajas didácticas de dicho uso de forma práctica, conociendo mejor en qué momentos utilizarlas y cómo hacerlo mediante ejemplos concretos. En este sentido, se ve como muy eficaz la formación consistente en la comunicación de experiencias realizadas por profesores innovadores en las distintas áreas. Aquí no cabe la decepción pues quien ha realizado una experiencia didáctica usando TIC en su materia, puede explicar perfectamente, a otros profesores las ventajas y los inconvenientes didácticos vividos.

Como este tipo de investigaciones en las que los profesores investigan su propia práctica están generalmente relacionadas con proyectos de investigación-acción, esto nos lleva a la siguiente propuesta:

C) Potenciar la investigación-acción como método para favorecer las innovaciones que impliquen el uso de TIC entre el profesorado de la secundaria no obligatoria

¿Por qué potenciar la investigación acción? Porque es una práctica reflexiva que integra la teoría en la práctica, centrándose en la resolución de los problemas a los que se enfrentan los profesores en sus aulas cuando desean practicar sus valores educativos (Elliott, 1993). También porque es un método de investigación que permite hacer compatibles el trabajo docente diario, en el aula, con el deseo de innovación y mejora de la propia práctica que muchos profesores experimentan a lo largo de su carrera docente.

Por otra parte, el ciclo propio de la investigación-acción (plan de acción, acción, observación de la acción y reflexión) es muy similar al proceso que todo profesor lleva a cabo durante un curso escolar. Las diferencias estriban en la planificación más ajustada, la observación mucho más rigurosa de las acciones, el mayor tiempo dedicado a la reflexión y evaluación de lo hecho que conduce a realizar correcciones o a confirmar las acciones. Además de la implicación mayor de los participantes y de la posibilidad de implicar a otros profesionales en el trabajo que se está realizando.

Pero si se desea potenciar la investigación-acción, de nuevo aparece la necesidad de formación, porque son muchos los profesores que nunca han oído hablar de dicha metodología. Y esto implica que, para potenciar dicha metodología, primero, habría que enseñar a los profesores en qué consiste y cómo llevarla a cabo y luego, habría que hacer un seguimiento de su aplicación en la práctica de sus asignaturas.

Lo anterior, supondría potenciar que los profesores realizaran pequeñas experiencias en sus aulas, guiados por algún especialista en investigación- acción, ya fuera a lo largo de un curso o de varios, en un solo centro o en varios. Si esto se llevase a cabo, por ejemplo, realizando experiencias que implicasen el uso de TIC, se tendría una fuente constante de experiencias, cuya difusión, favorecería el uso de las TIC en las distintas materias del currículum.

9.2 Líneas futuras de investigación:

Buscando el que aumente el número de experiencias llevadas a cabo por profesores, en particular, por profesores de filosofía, utilizando la investigación-acción, aparecen distintas posibilidades de investigación que se podrían promover en el futuro y que se exponen a continuación. Por ello, se debería seguir promoviendo la realización de investigaciones relacionadas con la didáctica de la filosofía que profundicen en la utilización de TIC

Como ya he dicho, es importante potenciar la realización de investigaciones en las distintas materias y, en particular, las que promuevan el uso de TIC en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Y todo ello hacerlo buscando favorecer, cada vez más, el desplazar el centro del aprendizaje del profesor al alumno.

A continuación, se exponen algunas posibles líneas de investigación que podría ser interesante que se llevase a cabo en los próximos años.

A) Seguir investigando y mejorando el uso de TIC que promuevan la reflexión de los alumnos en las clases de filosofía.

El primer escalón, en este sentido lo constituyen las presentaciones hechas con ordenador. Podría parecer que investigar sobre cómo mejorar las presentaciones y sus usos didácticos es algo que ya está superado, pero la realidad cotidiana de los centros educativos suele mostrar que aún se está lejos de hacer un buen uso de las mismas o de construirlas correctamente. Aún son pocos los profesores que las utilizan en sus clases y de estos aún son menos los que conocen cómo utilizarlas eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello sería interesante profundizar más en el tema de las presentaciones trabajando, por ejemplo, las que se cuelgan en Internet y viendo si tienen que tener o no, las mismas características que las que se hacen para ser explicadas en clase. O también su utilidad para presentar la realización de ejercicios que se van a realizar en el aula de informática o vía plataforma virtual.

También sería interesante profundizar más en el hecho de que los alumnos realicen sus propias presentaciones de algunos temas y ver las ventajas y los inconvenientes de esta realización y comprobar cuál sería la justa proporción entre presentaciones hechas por los alumnos y las hechas por el profesor

Con todo, actualmente ya empieza a haber algunos grupos de profesores de filosofía que trabajan en este sentido como por ejemplo: "FILOTIC" que es un grupo de profesores que trabaja en didáctica de la filosofía aplicando las TIC dentro del proyecto DIM (Marqués, 2000) y que se presentan a sí mismos así:

"Los profesores de filosofía hemos estado acostumbrados a enseñar los conceptos a través de la lectura de textos clásicos y comentarios de los mismos por parte del alumno o del propio profesor. Esta técnica es irremplazable en la enseñanza de la filosofía; sin embargo, intuimos que con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) podemos incrementar considerablemente el aprendizaje significativo y constructivo de los estudiantes de las asignaturas relacionadas con la filosofía.

Es por esto por lo que con nuestra línea de trabajo nos proponemos investigar buenas formas de complementar la enseñanza tradicional de la filosofía a través de los nuevos medios que nos permite la tecnología."

Pero incluso grupos, como el que acabo de citar, no aportan todavía resultados de sus investigaciones, sino un mosaico de ejemplos de cómo están trabajando y de los materiales con los que lo hacen. Y por lo que he podido comprobar, al bajarme alguno de sus materiales, aún están lejos de alcanzar los objetivos que se han propuesto.

También, a un nivel más general, ya que abarca un gran número de profesores de muy diversas asignaturas, se ha realizado y se está realizando actualmente, una gran investigación, bajo el título de "la pizarra digital" en la que se usa un ordenador multimedia conectado a Internet y un video proyector, que proyecta a gran tamaño sobre una pantalla o pared lo que muestra el monitor del ordenador (Marqués 2003-2004). Esta investigación me parece emblemática en este sentido y va mucho más allá de las presentaciones como apoyo a las explicaciones del profesor. Su difusión entre los profesores está siendo y será de gran utilidad didáctica.

Pasando al uso de otras TIC. Si nos centramos en el uso de plataformas virtuales y en el análisis de sus componentes, las líneas posibles de investigación son tantas y tan variadas que su exposición detallada excedería lo que se espera de estas propuestas finales. Paso pues, a comentar otra línea de investigación que surge directamente de la reflexión hecha en determinados momentos de la investigación realizada.

B) Investigar a fondo el tema de cómo se debería evaluar a los alumnos que aprenden filosofía utilizando TIC

Es un hecho generalmente admitido que el uso de TICS requiere un replanteamiento de la forma de evaluar. Surgen entonces algunas preguntas: ¿Se puede seguir evaluando a los alumnos de la misma manera cuando se usan TIC que cuando estas

no se utilizan? ¿Qué tipo de evaluación sería el más adecuado en dichas circunstancias? ¿Se puede mantener algo de la etapa anterior o hay que cambiarlo todo?

Por otra parte, hoy nadie duda de que la utilización de TIC conlleve nuevas formas de enseñar y aprender. Y si éstos están cambiando, la forma de evaluar debe adaptarse a dichos cambios. Y esto comporta la necesidad de encontrar nuevas formas de evaluar.

Es cierto que la evaluación ha ido evolucionando y actualmente conviven en nuestras aulas diversos tipos de evaluación. Siendo las más frecuentes, aquellas que siguen la línea evaluativa impulsada ya hace años por las leyes educativas y que se centraba en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. En dicho contexto, que se ha prolongado hasta nuestros días, conviven los siguientes calificativos referidos a la evaluación: cualitativa, criterial, integradora, normativa, inicial, continua, formativa, global, sumativa.

Por otra parte, algunos de los problemas de la evaluación siguen siendo los siguientes: se evalúa sólo al alumno, se da demasiada importancia a lo cuantitativo y a la evaluación de los resultados dándose demasiado valor a la evaluación sumativa, se utilizan instrumentos inadecuados, (Santos Guerra, 1995) se repiten las mismas fórmulas año tras año, se evalúa para controlar, no se hace evaluación externa, se hace muy poca autoevaluación, y se hace muy poca metaevaluación.

A toda esta problemática, hay que añadir los cambios que las TIC empiezan a introducir en la forma de enseñar y de aprender. Sucede que, poco a poco, va cambiando no sólo el papel del profesor (como ya se ha comentado en un apartado anterior) sino el de los alumnos, quienes necesitan aprender de forma más autónoma, gestionar su conocimiento y el tiempo dedicado a adquirirlo y, trabajar, cada vez más, en equipo de forma cooperativa.

En este sentido, sería interesante utilizar distintas formas de evaluación y ver los resultados. Así se podría comprobar, por ejemplo, si una evaluación por criterios sería la adecuada. En principio, parece que podría serlo debido a sus características: profesor y el alumno comparten la misma pauta de evaluación, ambos ponen en común y comentan abiertamente de los aspectos mejorables y los aspectos correctamente desarrollados, potenciando siempre estos últimos.

El aprendizaje con TIC será cada vez más activo y colaborativo igual que los métodos de enseñanza y lo mismo sucederá con los sistemas de evaluación. Por eso, algunos autores proponen (García, 2000) realizar para los sistemas de teleformación, lo que se ha dado en llamar “*evaluación alternativa*” que se define como “*aquella en la que los sujetos de aprendizaje intervienen de algún modo en el establecimiento de los criterios de evaluación y en el mismo proceso evaluativo.*” Este tipo de evaluación “*muestra respeto por los estudiantes y por sus opiniones, y entiende que el aprendizaje es un proceso interno que no puede medirse con exactitud desde fuera.*”

Otro tipo de evaluación, que podría ser empleado para evaluar el trabajo con TIC en la clase de filosofía, es la llamada valoración integral o valoración auténtica

(authentic assessment). Este es un tipo de valoración es adecuada en situaciones en las que los alumnos son los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje (Grant, 1990). Esta evaluación incluye múltiples formas de medir la evolución del aprendizaje, la motivación y las actitudes de los estudiantes en las actividades que van realizando (portafolios, auto-evaluación, etc.). Esta forma de evaluar es adecuada para los trabajos hechos de forma colaborativa en los que hay que recoger diferentes informaciones o solucionar determinados problemas (Callison, 2002). Por todo ello, sería interesante investigar la aplicación de este tipo de evaluación en un curso de filosofía, en el que se utilicen TIC. La razón es que tiene en cuenta, en periodos largos de tiempo, la construcción de las respuestas de los estudiantes y las estrategias para realizarlas, las habilidades intelectuales superiores de análisis y síntesis, el proceso y no sólo el producto. También porque incluyen una gran variedad de actividades de evaluación, algunas de las cuales como los portafolios, las presentaciones hechas por los alumnos, etc., que son muy adecuadas cuando se usan TIC

De todos modos, sea cual sea la forma que se elija para evaluar, si partimos de la base de que la enseñanza con TIC irá potenciando estudiantes cada vez más activos y autónomos en la gestión de su aprendizaje, habrá que ir buscando qué cambios hay que introducir y cuáles son los más convenientes en la evaluación del trabajo con TIC, en día a día de las clases de filosofía.

Por todo lo anterior, sería interesante investigar la aplicación de distintos sistemas de evaluación en las clases de filosofía. Con ello, se conseguiría hasta idear un sistema de evaluativo que fuera más acorde con el uso de TIC y también con las nuevas concepciones tanto del rol del profesor como del alumno.

C) Extender y ampliar la investigación realizada, trabajando en grupo con otros profesores de filosofía.

Dado que esta investigación ha sido realizada, en un solo grupo de un solo centro y por sólo una profesora, podría ser también interesante poder hacer este mismo tipo de trabajo, en lugar de “en solitario”, trabajando con un equipo de profesores de la misma asignatura, ya fuese en el mismo centro o en otro centro o mucho mejor, en varios centros a la vez.

Para que lo anterior fuera posible, se necesitaría, en primer lugar, formar a dichos profesores en la metodología de la investigación acción colaborativa y, en segundo lugar, asegurar que todos tuviesen un mismo nivel de conocimientos en lo referente a las TIC y, caso de no tenerlo, darles la formación adecuada. También sería interesante homogeneizar la formación de todos en lo referente a técnicas de evaluación para trabajar con TIC.

Una vez terminada la formación anterior, quedaría constituido el grupo de investigación el cual se podría dividir entre los profesores que la llevarían a cabo personalmente, en sus aulas y los que actuarían como amigos críticos. También sería interesante contar con la ayuda de algún experto externo que también actuase como observador y guía de lo que se fuese haciendo

A partir de ahí habría que decidir quién o quienes coordinarían todo el proyecto y establecer un sistema de reuniones periódicas, bien fuera presencial, virtual o semi presencial, para llevar a cabo lo siguiente:

- Empezar por analizar el contexto de cada centro y las distintas problemáticas.
- Delimitar los objetivos de la investigación.
- Partir de la investigación realizada en lo referente a:
 - Programación
 - Esquema de enseñanza-aprendizaje
 - Uso de TIC (plataforma, presentaciones, etc.)
 - Instrumentos de recogida de información
- Introducir como novedad la investigación de un sistema de evaluación más adecuado con la didáctica que se llevaría a cabo.
- Realizar un plan de acción común que contemplase las diferencias y buscarse los puntos de convergencia, formulando las distintas acciones estratégicas comunes que se llevarían a cabo.
- Decidir los periodos destinados tanto al desarrollo de las acciones programadas como a la observación, la recogida de información, la reflexión y la validación.
- Realizar la investigación en los tiempos que se acordasen
- Poner en común, validar y redactar las conclusiones de la investigación
- Proceder a la difusión de los resultados.

La investigación que acabo de esbozar, tendría como base teórica en lo referente a la elaboración y realización de todo el proyecto, las recomendaciones de Whitehead y McNiff (1998-2002). En este sentido, buscaría el desarrollo profesional de todos los participantes, que como profesionales reflexivos se plantearían cómo mejorar sus clases de filosofía utilizando determinadas TIC y buscando maneras de evaluar más adecuadas a dicha utilización.

Todo el equipo analizaría su práctica, en función de unos valores comunes y compartiría los resultados. Todos nos preguntaríamos: Primero: ¿Cómo puedo mejorar mi práctica? Y luego, ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica? Se identificarían problemas y se buscarían soluciones y al mismo tiempo, los colegas críticos nos ayudarían a cambiar aquello que en la evaluación individual y del grupo se considerase necesario.

En el feed -back con los colegas críticos y el grupo de validación, se irían examinando las posibles contradicciones entre lo pensado y lo vivido al tiempo que se clarificarían los propios valores y los del grupo. Esta forma de actuar facilitaría además la recogida y el análisis de las evidencias de que las acciones programadas van conduciendo a las soluciones esperadas.

Por último, el seguimiento sistemático de las acciones y la reflexión común sobre las mismas irían haciendo que se generase una teoría compartida sobre una nueva

didáctica, que sin perder los beneficios del diálogo socrático, trabajase con TIC y fuese aplicable a las clases de filosofía de nuestro siglo.

Y para terminar, he aquí una cita de una de las mejores expertas en investigación-acción y que recoge perfectamente tanto lo realizado como lo proyectado:

“...vivimos en un universo profundamente unificado, donde todas las cosas están conectadas, a menudo de maneras muy distantes, pero sus efectos son evidentes en las vidas de cada uno - el efecto de la mariposa...puede tener repercusiones en términos globales. Para mí, todos los sistemas abiertos tienen el potencial de transformarse en versiones más ricas de sí mismos. Los seres humanos y las interacciones del ser humano, por el hecho de que están viviendo, son sistemas abiertos...Hacer investigación de acción ayuda a crecer profesionalmente, a demostrar cómo se está ampliando el propio conocimiento profesional... Hacer investigación le ayuda a examinar su propia práctica y a ver si vive sus propias expectativas en su trabajo. Si dice que lleva a cabo ciertos valores, ¿cómo puede demostrar que usted está viviendo en esa dirección? Mostrándole a la gente lo que está haciendo, puede establecer un procedimiento sistemático de la evaluación... puede identificar los criterios, o los estándares, que usted y otros están utilizando, juzgar la calidad de lo que usted está haciendo... Usted debe intentar seguir aprendiendo siempre en su profesión. La gente asume demasiado a menudo que una vez que han alcanzado estado cualificado, no necesitan aprender más. ¿Cómo concibe su aprendizaje profesional? ¿Se ha estabilizado y cree que ha aprendido que todo lo que debía saber?... ¿O usted va a mirar el aprender como un proceso de por vida que es tan natural como respirar? Es su opción.” (McNiff, 2002).

10 BIBLIOGRAFÍA

- Abengochea, S y Romero, E. (1990): *Selección y empleo de medios*. RENFE. Escuela de Gestión. Madrid. Repromarket.
- Adorno, Theodor W. (1972): *Filosofía y superstición*. Taurus Ediciones, S. A. El libro de bolsillo. Madrid. Alianza Editorial.
- Aebli, Hans. (1991): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid. Narcea. S.A de Ediciones.
- Aguaded, José Ignacio - Cabero, Julio. (2002): *Educación en red: Internet como recurso para la educación*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- Alonso Tapia, Jesús (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona. Edebe.
- Alonso Tapia, Jesús. (1998): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. AULA XXI Madrid. Santillana.
- Alonso, T. J. y Montero García-Celay, (1992): I. *Motivación y Aprendizaje Escolar. Desarrollo Psicológico y Educación, vol. II*. Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (Comp.). 183-198., Madrid. Alianza.
- Alonso Tapia, Jesús (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona. Edebe.
- Alonso Tapia, Jesús. (1992): *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ancona, Leonardo. (1971): *Cuestiones de psicología*. Barcelona. Herder
- Arana, J.M. (1997): *Manual de prácticas de percepción y atención*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Araújo, João B. (1993): *Tecnología educacional: teorías de instrucción*. Barcelona. Paidós
- Aristóteles. (1970): *Metafísica de Aristóteles Vol I y II*. Madrid. Gredos
- Ary, D y otros. (1987): *Introducción a la investigación pedagógica*. Mexico. Interamericana

- Astolfi, J.P. (1997): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Serie Fundamentos nº 17. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla. Diada.
- Atkinson, John W. (1964): *An Introduction to motivation*. New York. Van Nostrand Reinhold
- Ausubel, D. P. Novac, J. D. y Hanesian, H. (1991): *Psicología educativa. El punto de vista cognoscitivo*. Mexico. Trillas.
- Ausubel, David P. y otros. (1991): *Psicología educativa. El punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Añaños, E. (1999): *Psicología de la atención y de la percepción*. Bellaterra. Barcelona. Servei de publicacions de la UAB.
- Barberá, H. (2004): *La educación en la red*. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós.
- Bartolomé, Antonio R. (1994): *Recursos tecnològics per a la docència universitària*. Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Bartolomé, Antonio R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona. Graó de Serveis Pedagògics-ICE Universidad de Barcelona/Colección MIE.
- Bartolome, M. y Anguera, M.T. (1990): *La investigación cooperativa: Vía para la innovación universitaria*. Barcelona. PPU.
- Berlo, D. (1973): *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Berges, M. Sola, C. Y otros. (1994): *Aspectos didácticos de la filosofía 3*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Beltran Llera, Jesús A. (2003): *Cómo aprender con Internet*. Madrid. Fundación Encuentro
- Bisquerra, Rafael. (1989): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Ceac.
- Bou, G. (1997): *El guión multimedia*. Madrid. Anaya-UAB.
- Boujon, Ch. y Quaireau, C. (1999): *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid. Narcea.
- Bruer, John T. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós. Temas de educación M. E. C.
- Bruner, Jerome S. (1963): *El proceso de la educación*. México. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana,
- Bruner, Jerome S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza,

- Bueno, Gustavo. (1970): *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Ciencia Nueva. Madrid
- Cabero Almenara, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza: aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla. Alfar.
- Cabero, J y otros. (1999): *Tecnología educativa*. Madrid. Síntesis.
- Cabero, Julio (editor): y al. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. Síntesis Educación. D. O. E.
- Cabero Almenara, Julio. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en enseñanza*. Paidós. Barcelona
- Cabero, Julio; Castaño, Carlos, i otros. (2002): *Las TICs en la universidad*. Alcalá de Guadaira, Sevilla. MAD
- Cabero Almenara, Julio. (2003): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación*. Barcelona. UOC
- Calvo, José M. (1994): *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona. Paidós
- Callejas, José M^a. (1988): *El teatro educa. Experiencias didácticas en filosofía*. Editorial Narcea S A. Madrid
- Campbell, Donald T y Stanley, JC. (1973): *Diseños experimentales y quasiexperimentales en en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Carrasco, J. B y Calderero, J. F.(2000): *Aprendiendo a investigar en educación*. Madrid. Rialp, S. A.
- Castañeda, F. S. y López, O. M. (1995): *Antología. La Psicología Cognoscitiva*. ITESM, México.
- Castañeda, F. S. y López, O. M. (1996): *Antología. Aprendiendo a Aprender*. UNAM. México.
- Castañeda, F. S. y López, O. M. (1996): *Antología. Aprendiendo a Aprender*. UNAM. México.
- Castañeda, F. S. y López, O. M. (1996): *Antología. Aprendiendo a Aprender*. UNAM. México.
- Castells, M. y otros (1994): *Flujos, redes e identidades. Una teoría crítica de la sociedad informaciona.Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. y otros (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castillejo, J. L. y Colom, A. J. *Pedagogía Sistémica*. Barcelona. CEAC,

- Cebrián de la Serna, Manuel. (1992): *La Didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga. Universidad de Málaga.
- Cebrián, M y otros. (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid. Narcea.
- Chalvin, M^o Joseph. (1993): *Deux cerveaux pour la classe*. Nathan. París
- Cifuentes, Luis M., Gutiérrez, José Ma. y otros. (2001): *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori,
- Cioran, E. M. (1982): *Adiós a la filosofía y otros textos*. Prólogo y selección de F. Savater. Alianza Editorial. Madrid.
- Clifford. T. Morgan. (1969, 271 y s.s.): *Introducción a la Psicología* Alianza Editorial. Madrid.
- Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Colom, Antoni J. (1988): *Tecnología y medios educativos*. Madrid. Cincel.
- Colom, A. J. et al. (1997): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona. Ariel Educación.
- Coll, César y otros (compilación):(1991): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid. Alianza Psicología.
- Comte-Sponville, André. (2002): *Invitación a la filosofía*. Paidós. Barcelona
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986): *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*. En T. D. Cook y C. S.
- Creswell, John. W. (1998): *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California; SAGE Publications. Inc.
- Creswell, John W. (2003): *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California. Sage.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997): *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona. Kairós,
- Deci, Edward L. y Richard M. Ryan. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum.
- Sanchez, A. y Arana, JM. (1997). *Manual de prácticas de percepción y atención*. Salamanca: Amarú Ediciones
- De Sánchez, M. (1994): *Teorías y modelos del desarrollo intelectual*. México. ITESM.
- De Sánchez, M. (1996): *Modelos cognitivos*. México. ITESM.

- Del Rincón, Delio y otros. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.
- Delval, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.
- Dember, W.; Warm, J. (1990): *Psicología de la percepción*. Psicología. Capítulo 10. «Influencias de la motivación en la percepción». Madrid. Alianza.
- Dember, W.; Warm, J. (1990): *Psicología de la percepción*. Psicología. Capítulo 12. «Desarrollo perceptivo». Madrid. Alianza
- Descartes, René. (1985): *Discurso del Método*. Madrid. Alianza Editorial.
- Domínguez Reboiras, M. L y Orio de Miguel, B. (1985): *Método activo. Una propuesta filosófica*. Madrid. M. E. C.
- Duart, Josep.M i Sangrà, A. (1999): *Aprenentatge i virtualitat*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Dunn, Rita y Duna, K. (1984): *La Enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid. Anaya.
- Elli , A.W.; Young, A.W. (1992): *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona. Masson .
- Elliott, John y otros. (1988): *Investigación/acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata
- Echeverría, José. (1997): *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Anthropos. Barcelona
- Erikson, Erik H. (1970): *Infancia y sociedad*. 3ª ed. Buenos Aires. Hormé
- Escolano, A y otros. (1989): *Aspectos didácticos de la filosofía 2*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Feyerabend, P.K. (1974): *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Trespalacios, J.L.; Tudela, P. (1992): “Atención y Percepción”. En J. Mayor y J.L. Pinillos, *Tratado de psicología general* (vol. 3): Capítulo 10. “El aprendizaje perceptivo”. Madrid. Alhambra.
- Ferrater Mora, José. (1963): *La filosofía en el mundo de hoy*. Madrid. Revista de Occidente.
- Ferreres Pavía, V. (1990): *Elección y empleo de medios y recursos didácticos*. Zaragoza. Fondo Formación DL

- Feyerabend, Paul K. (1984): *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona. Orbis.
- Flavell, John H. (1984): *El Desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor.
- Forgus, R.; Melamed, L. (1989): *Percepción*. Barcelona. Trillas.
- Franch, J. (1973): *Comunicació-Educació*. Barcelona. Editorial Nova Terra
- Freud, Sigmund. (1984): *El Malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid. Alianza.
- Gagné, Ellen D. (1991): *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor Aprendizaje.
- García-Albea, José E. (1986): *Percepción y computación*. Madrid. Pirámide
- García Sevilla, J. (1997): *Psicología de la atención*. Madrid. Síntesis.
- Gardner, Howard. (1987): *La Nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós,
- Gardner, Howard. (1995): *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, Howard. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.
- Goldstein, E.B. (1995): *Sensación y percepción*. Madrid. Debate.
- Gonzalez, J. et al. (1998): *Programación curricular y unidades didácticas*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Goslin, David A. (1973): *Handbook of socialization theory and research*. 3rd print. Chicago. Rand McNally
- Grigorenko, E. Sterberg, R. (1995): *Thinking styles*. In D.H. Saklofske y Zeidner (eds): *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-229): New York. Plenum Press.
- Gros, B. (Coord): (1997): *Diseños y programas educativos*. Barcelona. Ariel
- Guba, Egon G y Lincoln, Y. (1989): *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Guski, R. (1992): *La percepción*. Barcelona. Herder.
- Gutierrez Martín, Alfonso. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid. Ediciones de la Torre.

- Gutiérrez Martín, Alfonso. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Proyecto didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. Madrid
- Heidegger, Martin (1990): *¿Qué es filosofía?*. Madrid. Narcea de Ed.
- Inhelder, Bärbel. (1970): *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent essai sur la construction des structures opératoires formelles par Bärbel Inhelder et Jean Piaget*. Paris Presses Universitaires de France.
- Insa, D y Morata, R. (1998): *Multimedia e Internet*. Madrid. Paraninfo.
- Izuzquiza, Ignacio. (1982): *La Clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya.
- Jaspers, K. (1981): *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1967): *Crítica de la razón pura I y II*. Buenos Aires. Losada. SA.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (1988): *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes
- Koffka, Kurt. (1973): *Principios de psicología de la forma*. Buenos Aires. Paidós,
- Köhler, Wolfgang. (1973): *Psicología de la forma*. Buenos Aires : Paidós.
- Kohlberg, Lawrence. (1981): *The Philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. Cambridge. Harper and Row cop.
- Latorre, A. y otros. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.
- Latorre, A. (2003): *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó.
- Lévy, Pierre. (1999): *¿Qué es lo virtual?* Barcelona. Paidós.
- Lévy, Pierre. (1998): *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.Proa.
- Lillo, J. (1993): *Psicología de la percepción*. Madrid. Debate.
- Lincoln, Yvonna S. (1985): *Naturalistic inquiry*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Lipman, M. i altres. (1989): *Recerca filosòfica. Manual d'instruccions per acompanyar la descoberta de l'Aristòtil Mas*. Col·lecció Filosofia 6/18. Bellaterra (Barcelona). Servei de publicacions de la UAB.
- Lipman, Matthew (1992): *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre

- Lipman, Matthew (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Luria, A.R. (1974): *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella.
- Luria, A. (1979): *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal.
- Llanos, Alfredo. (1969): *Los Presocráticos y sus fragmentos: desde los milesios hasta los sofistas del siglo V* / Alfredo Llanos ; [traducción según la recopilación en griego de Hermann Diels] . Buenos Aires : Juarez
- McNiff, Jean. (1988): *Action research: principles and practice*. London. Routledge
- Mahillo, J. (1997): *¿Sabes enseñar? Manual para padres y profesores*. Madrid. Espasa
- Majó, J. (1997): *Xips, cables i poder*. Barcelona: UOC. Biblioteca Oberta. Proa.
- Marqués Graells, Pedro. (1995): *Software educativo. Guía de uso y metodología*. Barcelona. Estel.
- Marshall, C y Rossman, G. M. (1989): *Designing qualitative research*. Londres. Sage
- Martín, F. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid. Síntesis
- Maslow, Abraham H. (1975): *Motivación y personalidad*. Barcelona. Sagitario,
- Matlin, M.; Foley, H. (1996): *Sensación y percepción*. México. Prentice Hall.
- Merriam, S. *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco. Jossey-Bass.
- McNiff, Lomas y Whitehead. (1996): *You and Your Action Reserch Project*. London and New York. Routledge.
- McNiff, Jean. (1988): *Action research: principles and practice*. Houndmills. MacMillan Education
- Martens, Ekkehard. (1991): *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Universitat de València. València
- Moles, A. (1978): *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires. Paidos
- Moreno, F y Baillo-Baillière, M. (2002): *Diseño instructivo de la formación on line*. Barcelona. Ariel Educación.
- Morgan, Clifford Thomas. (1969, 271 y s.s.): *Introducción a la Psicología* Madrid Aguilar

- Morin, Edgar. (2000): *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Informe elaborat per Edgar Morin com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible. Centre UNESCO de Catalunya. Barcelona
- Morin, Edgar. (2001): *Tenir el cap clar: per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona. La Campana.
- Morin, Edgar. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Versión html del archivo <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>.
- Moñivas, A. (1993): «Procesos, teorías y modelos de la atención». En A. Puente (coord.): *Psicología Básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 116-150): Madrid. Eudema.
- Morris, Ch. (1962): *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires. Losada
- Mussen. P. (1985): *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas
- Negroponte, N (1995): *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Neisser, U. (1976): *Psicología cognoscitiva*. México. Trillas.
- Nickerson, R. (1987): *Enseñar a pensar*. Ed. Paidós. México.
- Nisbet, John y Shcksmith, Janet. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana. Aula XXI
- Nunan, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid Cambridge University Press (Sucursal en España):
- Orio, B, Almazan, N y otros. (1985): *Aspectos didácticos de filosofía. 1*. ICE. Zaragoza.
- Ortega y Gasset, J. (1981): *¿Qué es la filosofía?* Alianza Editorial. Madrid
- Papalia, D.E. Et al. (1985): *Desarrollo humano*. México, D.F. McGraw-Hill
- Papalia, D.E. Et al. (2001): *Psicología del Desarrollo*. (8ª edición): Bogotá, D.C., Colombia; McGraw-Hill.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid. La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.

- Piaget, Jean. (1969): *El Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Aguilar
- Piaget, Jean. (1983): *La Psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica
- Porlán, R y Martín, J. (1996): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Diada Editora.
- Quesada, Daniel y otros. (2000): *Aspectos didácticos de la filosofía 5*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Reeve, J. (1994): *Motivación y emoción*. Madrid. McGraw-Hill.
- Reichardt (Eds.):, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58): Madrid. Morata.
- Rheingold, Howard. (1996):*La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona. Gedisa,
- Reuchlin, M. (1980): *Psicología*. Madrid. Morata.
- Rodriguez, M. (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. La Muralla
- Rodrigo, M. (1995): *Los modelos de la comunicación*. Madrid. Tecnos
- Rosch, E. (1977): *Human categorization*. En N. Warren (eds.): *Studies in cross-cultural psychology*, vol. Nueva York. Academic Press.
- Roselló i Mir, Jaume. (1998): *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Rubert de Ventós, Xavier. (1983): *Per què filosofia?* Edicions 62. Barcelona.
- Savater, Fernando. (2002): *Política para amador*. Barcelona. Ariel.
- Savater, Fernando. (2002): *Ética para amador*. Barcelona. Ariel
- Sagan, Cara. (1994): *El Cerebro de Broca*. Barcelona. RBA, cop.
- Sanders, J. R. (1998): *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Sandín Esteban, M. Paz. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Aravaca. Mc Graw Hill.
- Santillana (1991): *Tecnología de la Educación*. Madrid, Santillana
- Santiuste, Victor y Gómez de Velasco, Francisco. (1984): *Didáctica de la Filosofía. Teoría. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid. Narcea
- Sarramona, J. (1988): *Comunicación y educación*. Barcelona. Ediciones CEAC.

- Sartori, Giovanni(1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid. Santillana. Taurus.
- Sevillano García M^a Luisa y otros. (1995): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Shepard, Roger N. (1982): *Mental images and their transformations*. Cambridge. Mit Press,
- Squires, D. y Mac Dougall, A. (1997): *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid. Morata.
- Stake, R. E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Sterberg, R. J. (1999): *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona. Paidós.
- Stone, Marta (1999): *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós,
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Terricabras, J. M. (1988): *Fer Filosofia avui*. Edicions 62. Barcelona
- Tejada, J. (1998): *El formador ante las NTIC. nuevos roles y competencias profesionales*”. Comunicación y Pedagogía, 158, págs. 17-26. Barcelona
- Tejada, J. (1998-99): *Nuevas tecnologías y educación. Consideraciones psicopedagógicas de selección, diseño y aplicación.*, Comunicación y Pedagogía, 155-156, págs. 17-23. Barcelona
- Tejedor Campomanes, Cesar. (1984): *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid. SM
- Tiffin, John y Rajasingham, Lalita. (1997): *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Temas de educación. Paidós.
- Titone, Renzo. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica, teorías y modelos de análisis*. Madrid. Narcea Ediciones
- Tudela, P. (1992): “Atención”, en J. L. Fernández Trespalacios y P. Tudela (coord.): *Atención y percepción*. Vol. 3 (pp. 119-163);, en J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.): *Tratado de psicología general*. Madrid. Alhambra.
- UNESCO (1998): *World education report. Teachers and teaching in a changing world*, París. UNESCO
- UNESCO (1998): *Rapport mondial sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, París. UNESCO

- UNESCO (1999): *Rapport mondial sur la communication et l'information 1999-2000*, Paris. UNESCO
- UNESCO (2000): *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation . vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, París. UNESCO
- UNESCO (2001): *Research seminar ethical, psychological, societal and legal problems of application of information and communication technologies in education*. Final Materials. Moscow. UNESCO-IITE,
- UNESCO (2002a): *Open and distance learning trends, policy and strategy considerations*, París. UNESCO-Division of Higher Education
- UNESCO (2002b): *Aprendizaje abierto y a distancia Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*, Moscú. UNESCO-IITE. Edición en español. Ediciones TRILCE. Montevideo, Uruguay
- UNESCO (2002c): *Open and distance learning trends, policy and strategy considerations*, París. UNESCO-Division of Higher Education
- UNESCO (2002d): *Teacher education guidelines.using open and distance learning Technology – Curriculum – Cost – Evaluation*, París. UNESCO
- UNESCO (2002e): *Information and communication technology in education a curriculum for schools and programme of teacher development*, UNESCO-París. Division of Higher Education
- UNESCO (2002f): *Information and communication technologies in teacher education. A planning guide*, París. UNESCO-Division of Higher Education
- UNESCO (2004a): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*, París. UNESCO- División de Educación Superior. Edición en español. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay
- UNESCO (2004b): *Information and communication technologies in secondary education*. Position paper, Moscow. UNESCO
- Verlee Williams, Linda. (1986): *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial*. Martínez Roca. Barcelona
- Vizcarro, Carmen y León, José A. (1998): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid. Pirámide/Psicología.
- Vygotskii, L. S. (1991-1995): *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Vygotskii, L. S. (1979): *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

-
- Ward Bynum, T and James H. M. (1998): *The digital phoenix: how computers are changing philosophy*. Oxford Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Watzlawick, P y otros. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Herder. Barcelona
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986): *The Teaching of learning Strategies*. En M.
- Wittrock, C. (Ed): *Handbook of Research on teaching* (pp. 315-327): New York Macmillan.
- Wittrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I y II*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Wertheimer, Max. (1991): *El Pensamiento productivo*. Barcelona, Paidós,
- Witkin, H.A.; Goodenough, D.R. (1991): *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid. Pirámide.
- Woolfolk, Anita E. (1999): *Psicología educativa*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana cop.
- Wittgenstein, Ludwig. (1973): *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid. Alianza, cop.
- Wittrock, M. (Ed.): (1989): *Handbook of research on teaching*. (pps. 432-463): New York: Macmillan.
- Yin, Robert, K. (1984): *Case study research*. Los Angeles. SAGE.
- Zabalza, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS EN INTERNET

Se ha preferido hacer una revisión final de toda la bibliografía obtenida a través de Internet para **actualizarla a la fecha en que se termina esta tesis.**

Por ello, las fechas de consulta que constan son las del momento de dicha actualización y no las de las consultas anteriores. También se desea destacar que la información de las páginas en algunos casos, ha cambiado ya que la mayoría fueron consultadas por primera vez, entre los años 2000-2004. Esto supone que, en ocasiones, no es posible acceder a los textos a los que se accedió la primera vez, bien sea porque la página ya no existe o porque ha cambiado y ya no los incorpora o porque el acceso ya no es gratuito. En esos casos, se ha hecho constar la página que más se aproxima a la información inicial encontrada. Tanto estas páginas como las que no ha sido posible actualizar se citan separadas.

Páginas actualizadas

ADELL, Jordi. (1997): "*Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*". EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa Núm. 7. Noviembre 1997 Disponible en:
http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
(Consulta: febrero 2006)

AREA, Manuel. (1997): "Futuro imperfecto. Nuevas tecnologías y desigualdades educativas". Web de tecnología Educativa Universidad de la Laguna. Disponible en:
<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-desigualdades.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):

AREA, Manuel: "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación". Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa, v. 11, n. 1. 2005_. Disponible en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
(Consulta: febrero 2006)

AVIRAM, R. (2002): "¿Conseguiré la educación domesticar a las TIC?". Ponencia presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una Visión Crítica, Barcelona 26, 27, 28 de junio de 2002. Disponible en:
<http://web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf> (Consulta: 28 febrero 2006)

BASTIAN, Marcia. (2000): "The media or the message: The Clark/Kozma media effects debate Clark-Kozma". Disponible en:
www.coe.tamu.edu/~mbastian/Clark-Kozma/CK-Debate.htm
(Consulta: 28 febrero 2006)

BARTOLOMÉ, Antonio. (1996): "Preparando para un nuevo modo de conocer". Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. Núm. 4. Diciembre 1996. Disponible en:

<http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec4/revelec4.html>
(Consulta: 28 febrero 2006):

- BUENO, Gustavo. (1995): "¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época". Pentalfa. Oviedo. Disponible en:
<http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995qf.htm> (Consulta: febrero 2006)
- CABERO ALMENARA, Julio. (2001): "Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje". Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales de Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional, celebradas en Jaén del 28 al 30 de marzo de 2001. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/48.pdf> (Consulta: febrero 2006)
- CABERO, J. (1996): "Nuevas tecnologías, comunicación y educación", en Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa, nº 1. Febrero 1996. Disponible en:
<http://www.uib.es/depart/gte/relevec1.htm> (Consulta: febrero 2006)
- CALLISON, Daniel Valoración Auténtica. Eduteka . Septiembre 2002. Disponible en:
http://www.eduteka.org/ediciones/profesor_agosto02.htm
- CALLISON, Daniel. (2002): "Valoración Auténtica". EDUTEKA: Agosto 24 de 2002. Disponible en: <http://www.eduteka.org/profeinvid.php3?ProfInvID=0013> y también en: http://www.eduteka.org/ediciones/profesor_agosto02.htm (Consulta: febrero 2006)
- CNICE. MEC. (2005): "Etapas evolutivas de los hijos" En: Escuela de padres. Orientación familiar. Disponible en:
[tp://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/adlscen.htm](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/adlscen.htm)
(Consulta: febrero 2006)
- COTE, Yvon. (2004). "De beaux ados, pas forcément «technos»... Table ronde réunissant des élèves du secondaire" En : Dossier : Les technologies de l'information et des communications : Au-delà des murs de l'école. Revue : Vie pédagogique. Septembre -Octobre 2004. Ministère de l'Éducation du Québec. Disponible en: http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/vp132_8-11.pdf (Consulta: febrero 2006)
- DONDI, Claudio y otros. (2000-2004): "Proyecto BENVIC, una metodología y criterios de calidad para evaluar entornos y plataformas virtuales de aprendizaje". Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes (España):, 2000- 2004. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/sangra.htm
(Consulta: febrero 2006)

- FERNANDEZ MUÑOZ, Ricardo. (1997): "Los medios audiovisuales en el aula: vídeo y retroproyector. Estudio de su incidencia en la motivación y el aprendizaje de los alumnos".UCLM. Disponible en:
<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Poster.htm>
(Consulta: 28 febrero 2006)
- FILOTIC. Web de Filosofía y TIC. Disponible en:
<http://www.rafaelrobles.com/tic.htm> (Consulta: 28 febrero 2006)
- DÍAZ, Frida. (2003): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Conferencia magistral presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación: "Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento" Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 5, Núm. 2, 2003. Disponible en:
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
(Consulta: 28 febrero 2006)
- GARCIA, Carlos Marcelo. (2000):" Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje". 2000. Disponible en:
<http://prometeo.us.es/teleformacion/articulo/teleformacion.htm>
(Consulta: febrero 2006)
- GARCÍA MORRIÓN, Félix. (1998): "¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía?" Ponencia. The Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998. Paideia. Philosophy and children. Disponible en:
<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm> (Consulta: febrero 2006)
- GONZÁLEZ SOTO, Ángel-Pío. (1996): "Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión". Grupo GET de Tarragona. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/1.4.htm> (Consulta: febrero 2006)
- GRABINGER, Scott. (2000): Technology and learning a pedagogical framework University of Colorado at Denver. 17 November 2000. Disponible en:
http://ceo.cudenver.edu/~Scott_Grabinger/ (Consulta: febrero 2006)
- GRANT, Wiggins (1990): "The case for authentic assessment Practical Assessment, Research & Evaluation" Eric Digest. 1990. Disponible en:
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. (Consulta: febrero 2006)
- HENRÍQUEZ C. y otros. (1999):. "Los estándares para el diseño e implementación de entornos de enseñanza-aprendizaje en red". EDUTEC 99. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/default.htm>
(Consulta: 28 febrero 2006):
- HELLERS, Nicolás. (2004): "¿Qué es un entorno virtual de aprendizaje?" Sin fecha. Disponible en:
http://www.infojobs.net/cr_recurso.cfm?id=306974680
(Consulta: febrero 2006)

- HOWELL-RICHARDSON, Christina and Parkinson, Brian. (1988): "Learner Diaries: Possibilities and Pitfalls." En: ERIC #: ED350828. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/2c/74.pdf (Consulta: febrero 2006)
- HUGHES, Ian.(1999): "How to Keep a Research Diary" Action Research Electronic Reader 24 August, 1999. Disponible en: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rdiary.html> (Consulta: febrero 2006)
- LABERGE, Clément. (2004). "Le matériel didactique sera-t-il un jour vraiment multimédia?" En : Dossier : Les technologies de l'information et des communications : Au-delà des murs de l'école. Revue : Vie pédagogique. Septembre -Octobre 2004. Ministère de l'Éducation du Québec. Disponible en: Http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/vp132_mat_didac.pdf (Consulta: febrero 2006)
- LAFERRIÈRE, Thérèse y autres. (2004) "L'école éloignée en réseau. Une contribution au maintien et au développement des petites écoles de village". CEFRIO et le Ministère de l'Éducation du Québec. Québec et Montreal. Disponible en: <http://www.cefrio.qc.ca/rapports/EER-SYNTHESE.pdf> (Consulta: febrero 2002)
- LÓPEZ RAYÓN, Ana Emilia y otros.(2002): "Comunidades y ambientes virtuales de aprendizaje". PRE-SIMPOSIO VIRTUAL SOMECE 2002. Mesa 1. Coloquios de informática educativa. Disponible en: <http://www.somece.org.mx/virtual2002/mesas/uno/ava.htm> (Consulta: febrero 2006)
- MARQUÉS, Pere. (2003): La pizarra digital en el aula de clase: Estudio piloto - primavera (2/11/03). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/pdigital/es/estudpil.htm> (Consulta: febrero 2006)
- MARQUÉS, Pere. (2004):" La pizarra digital en el aula de clase: Estudio curso 2003-2004" (última revisión: 4/09/05). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/pizarra.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARQUÉS, Pere. (2005): "La cultura de la Sociedad de la Información. TIC: aportaciones y dificultades para su expansión." Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/ectstic2.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARQUÉS, Pere.(2002): "Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones.". (última revisión: 7/01/06): Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):

- MARQUÉS, Pere. (2005): "Plan "Internet en el aula" y datos sobre la aplicación de las TIC en educación en España, Europa y el mundo". 8/11/05 Recopilación. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/dadainfo.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARQUÉS, Pere. (2000): "Competencias básicas y alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy." (Última revisión: 3/01/06). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARQUÉS, Pere.(2000): "Los docentes hoy: funciones, roles, competencias necesarias, competencias TIC, formación del profesorado." (última revisión: 8/11/05): Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARQUÉS, Pere.(2004): "ESQUEMAS: TIC y sociedad de la información 2004" (última revisión: 28/08/04): Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/temas2/esquemtici.html> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MASON, MARK. (2000): "Integrated Critical Thinking." Thirty-fourth Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain. Oxford: Oxford University. Disponible en: <http://educ2.hku.hk/~mmason/files/CriticalThinking.doc> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARTÍNEZ, Francisco.(1996): "Educación y nuevas tecnologías" EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 2. Junio 1996. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec2.html> (Consulta: 28 febrero 2006):
- MARTÍNEZ Sánchez, F y PRENDES, M^a Paz.(2002): "Poniendo los pupitres en red". Comunicación del Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia 17-19 Septiembre 2002 Disponible en: <http://www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/EXP38.html> (Consulta: febrero 2006)
- MASTERS, Janet.(1995): "The history of action research" Action Research Electronic Reader.1995. Last update: 24 August 1999. Disponible en: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html> (Consulta: febrero 2006)
- MCNIFF, Jean.(1995-2002):"Action research for professional development Concise advice for new action researchers." A celebration of 21 years of collaboration with Jack Whitehead. First and Second Editions 1995, 1997 Third edition 2002. Disponible en las páginas: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/> (Consulta: febrero 2006)
- MCNIFF, Jean. (2001): Action Research and the Professional Learning of Teachers. A Paper presented at the Qattan Foundation, Palestine January 2001.

- Disponible en: <http://www.jeanmcniff.com/palestine.html> (Consulta: febrero 2006)
- NEWBURY, Darren.(2001): "Diaries and Fieldnotes in the Research Process" Research issues in art design and media. Issue 1 Autumn 2001. <http://www.biad.uce.ac.uk/research/rti/riadm/issue1/abstract.htm> (Consulta: febrero 2006)
- PROJECTE ASTROLABI. "Els informes del Projecte Astrolabi sobre la implantació i l'ús de les TIC pels centres d'ensenyament no universitari" : 1r Informe: Juny 2000: "Informe sobre l'equipament, els usos i el plantejament pedagògic dels centres davant les TIC." Disponible en: http://astrolabi.edulab.net/int_inf_informe_punt1.html (Consulta: febrero 2006)
- PROJECTE ASTROLABI. "Els informes del Projecte Astrolabi sobre la implantació i l'ús de les TIC pels centres d'ensenyament no universitari" : 2n Informe: Octubre 2000: "Informe sobre actitud dels docents davant les TIC." Disponible en: http://astrolabi.edulab.net/int_inf_2_informe_punt1.html (Consulta: febrero 2006)
- PROJECTE ASTROLABI. "Els informes del Projecte Astrolabisobre la implantació i l'ús de les TIC pels centres d'ensenyament no universitari" :3r Informe: Juny 2001:" Informe sobre l'ús que l'alumnat fa de les TIC." Disponible en: http://astrolabi.edulab.net/int_inf_3r_informe.htm (Consulta: febrero 2006)
- RICHARD, Paul y Elder, Linda. (2003):" La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas". Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: www.criticalthinking.org y <http://www.criticalthinking.org/resources/spanish.shtml> (Consulta: febrero 2006)
- RICHARD, Paul y Elder, Linda. (2002): "El Arte de Formular Preguntas Esenciales" . Disponible en:<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf> (Consulta: febrero 2006)
- RICHARD, Paul y Elder, Linda. (2003): Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil. 30 ideas prácticas. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf> (Consulta: febrero 2006)
- PÉREZ Y GARCÍA, Adolfin. (1997): "DTTE. Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través de correo electrónico". Pixel-Bit. Revista de medios y educación. Núm. 9. Junio 1997. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n9/n9art/art96.htm> (Consulta: febrero 2006)
- PÉREZ Y GARCÍA, A. (1997): «DTTE: una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico», Pixel Bit. Revista. de medios y educación.

- Nº 23. 1997. Disponible en:
http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf
(Consulta: 28 febrero 2006)
- PUIG DE LA BELLACASA, Ramón. (1997): "Las sociedades de la información ante los procesos de exclusión social" Documentos de estudio. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna. 1997. Disponible en:
<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bellacasa.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- RAMIRO I ROCA, Enric. (1998): "¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía" Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 29, 15 de noviembre de 1998. <http://www.ub.es/geocrit/sn-29.htm>
- RUIZ, Esther. (1999): "Las actitudes de los/as alumnos/as de enseñanza secundaria hacia los ordenadores en función del género". EDUTEC 99. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/default.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- ROBLES; Ana. (2003-2004): Página dedicada a: Aprender a aprender. Disponible en:
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>
(Consulta: 28 febrero 2006):
- RODRÍGUEZ Santero, Javier. (1999): "Aportaciones de Internet al plano científico-educativo" EDUTEC 99. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/default.htm> (Consulta: 28 febrero 2006):
- ROS, Adela. (2000): "Riesgos y oportunidades de la enseñanza virtual. la experiencia de la UOC". Disponible en:
<http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/ros/ros.html>
(Consulta: febrero 2006)
- SALINAS, J. (1999): "Enseñanza flexible, aprendizaje flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramienta para la formación". En EDUTEC Revista Electrónica de Nuevas Tecnologías. Núm.10. Febrero 1999. Disponible en:
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html> (Consulta: febrero 2006)
- SANKARAN, Shankar. (1999): "A Tool to Improve Reflection during an Action Research Project Memos to myself" 1998. Action Research Electronic Reader. Last update: August 1999. Disponible en:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rshankar.html>
(Consulta: febrero 2006)
- SEIFERT, Josef. (1999): "Is Advocacy of Specific Philosophical Positions in the Classroom Pedagogically Acceptable?" APA Newsletters. Fall 1999. Volume 99, Number 1. Disponible en:
<http://www.apa.udel.edu/apa/publications/newsletters/v99n1/teaching/article-seifert.asp> (Consulta: febrero 2006)

- SEYMOUR-ROLLS, Kaye & Ian Hughes. (1999): "Participatory Action Research: Getting the Job Done" Action Research Electronic Reader. 11 October 1999. Disponible en:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rseymour.html>
(Consulta: 28 febrero 2006):
- SWEPSON, Pam. (1999): "Action research: understanding its philosophy can improve your practice" Resource Papers in Action Research. Last update: 1999. Disponible en:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/philos.html>
(Consulta: 28 febrero 2006)
- TERRICABRAS, J. M.(2000): "¿Se puede enseñar a pensar?" En: las diecinueve Jornadas que organiza el Ámbito de Investigación y Difusión María Corral. 20 de noviembre de 2000. Disponible en:
<http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-terricabras.htm>
(Consulta: 28 febrero 2006)
- TISHMAN, Shari y Andrade, Albert.(1999): "Disposiciones de pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad". Disponible en:
learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.pdf
(Consulta: 28 febrero 2006):
- WHITEHEAD Jack. (1988): "Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do i improve my practice?'. May 1988. Published in the Cambridge Journal of Education, Vol. 19, No.1, 1989, pp. 41-52. Disponible en:
<http://www.bath.ac.uk/%7Eedsajw/writings/livtheory.html>
(Consulta: febrero 2006)
- YÁBAR, José Manuel y otros.(2000): "Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal". Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/yabar.htm
(Consulta: febrero 2006)

Páginas que han cambiado su contenido, ahora el acceso no es gratuito o ya no se encuentran disponibles actualmente:

- APICV. "Definición de TIC.2003: Documentación". (Consulta: 2003):
<http://www.apicv.com/documentacion/varios/TIC-Infom%E1tica.htm>
- BELLOCH Ortí, C. (2000): Las tic en las diferentes modalidades de enseñanza. En. http://cfv.uv.es/belloch/Edu_t5_06.htm
- GRABINGER, Scott. (2002): Technology and learning a pedagogical framework University of Colorado at Denver. 17 November 2000. En. Laap 2000. pdf http://ceo.cudenver.edu/~Scott_Grabinger/

- <http://www.apicv.com/documentacion/varios/TIC-Infom%E1tica.htm>
- GRINDER, Michael. (2003) Righting the Educational Conveyor Belt. Metamorphous Press. En. Aprender a aprender. 1991. Página de Ana Robles. (Consulta: 2003):
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>
- HERRMANN, Ned. (2003): "Les dominances cérébrales et la créativité". Herrmann Internacional Europe. Ned Herrmann Group. 1992. <http://www.herrmann-europe.com/fr/> (Consulta: 2003):
- MORSE, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002): Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods 1 (2):, Article 2. from <http://www.ualberta.ca/~ijqm/> (Consulta 2002):
- OSPINA, Patricia. (2003): "El diario como estrategia didáctica" Universidad de Alberta. Docencia +Tic. Recursos. 2003
<http://docencia.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=3569>
(Consulta: 2004):
- RAMIREZ, E. (2002): Consolidación del Campus Virtual como generador de aprendizajes significativos a través de nuevos entornos y ambientes de aprendizaje. En. <http://teledu.cimted.org/abstracts/17PRERamirezCo.doc>
- VINCHON, Cristophe. (2002): "Un réseau, c'est quoi ? ". Disponible en:
<http://cvinchon.waica9.com/node71.html> (Consulta: 2002):
- VARIS, T. (1997): "Educar para la sociedad de la información. Nuevas necesidades, viejas estructuras". Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, Versión electrónica. 1997. Disponible en:
<http://www.fundesco.es/publica/telos.html> (Consulta:2003):
- WIGGINS, Grant. (1990): The Case for Authentic Assessment. . Practical Assessment, Research & Evaluation, A peer-reviewed electronic journal.1990. Eric Digest. Disponible en:
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. (Consulta : 2002)
- WHITEHEAD Jack. (1988): Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do i improve my practice? May 1988. Published in the Cambridge Journal of Education, Vol. 19, No.1,1989, pp. 41-52.
<http://www.bath.ac.uk/%7Eedsajw/writings/livtheory.html> (Consulta: 2002)
- UNIVERSITY OF MICHIGAN. (1998): "What is cognitive Psychology?" Cognitive Psychology. UM. Department of Psychology.: Antes disponible en: www.umich.edu/cogpsych/. Ahora sale en su lugar:
<http://www.lsa.umich.edu/psych/areas/cognition/> (Consulta: 2000)
- ZUBERO, I.. (1997): "Participación y democracia ante las nuevas tecnologías. Retos políticos de la sociedad de la información", en Telos. 1997.Cuadernos de

Comunicación, Tecnología y Sociedad. Versión electrónica.
<http://www.fundesco.es/publica/telos.html> (Consulta: 2002):

ANEXOS

Los anexos de tesis están recogidos en el CD adjunto.

A continuación se muestra la tabla de contenidos de dicho CD:

ANEXOS			
TABLA DE LOS CONTENIDOS DEL CD			
LOS INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN			
LAS CLASES DE FILOSOFÍA DEL CURSO 2004-2004			
LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS		LOS DIARIOS DE LA PROFESORA	
Primera evaluación		Primera evaluación	
Segunda evaluación		Segunda evaluación	
Tercera evaluación		Tercera evaluación	
LAS PROGRAMACIONES		LOS CUESTIONARIOS	
Primera evaluación		Primera evaluación	
Segunda evaluación		Segunda evaluación	
Tercera evaluación		Tercera evaluación	
LA PLATAFORMA			
LAS PRESENTACIONES	LOS EJERCICIOS Y LOS EXÁMENES	LOS FOROS	ALGUNAS VISTAS
Primera evaluación	Primera evaluación	Primera evaluación	Primera evaluación
Segunda evaluación	Segunda evaluación	Segunda evaluación	Segunda evaluación
Tercera evaluación	Tercera evaluación	Tercera evaluación	Tercera evaluación
LA PÁGINA WEB			

