



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Filosofía de mesa: El arte de pensar
jugando. Una aproximación a la ética
mediante la Gamificación para Filosofía de
primero de Bachillerato.

| | |
|--|----------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Eiden Gael Marín Rodríguez |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Filosofía |
| Director/a: | Laia Navarro Capilla |
| Fecha: | Junio 2024 |

Resumen

La filosofía se sigue impartiendo, en la mayoría de los casos, de manera excesivamente teórica. Este trabajo pretende dar una alternativa innovadora para el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía a partir de la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos. Concretamente, se desarrolla una propuesta de intervención gamificada sobre los contenidos de ética para para la asignatura de primero de Bachillerato. Para ello, se han llevado a cabo dos actividades gamificadas grupales. La primera, una actividad para aprender a realizar un comentario de texto a partir de la lectura de contenidos de las principales corrientes éticas. La segunda, una actividad gamificada para el aprendizaje de las distintas posturas éticas a partir de la presentación de dilemas morales que el alumnado tendrá que resolver argumentando y aplicando las diferentes perspectivas éticas explicadas.

Palabras clave: Gamificación, Innovación pedagógica, Filosofía, Ética

Abstract

Philosophy is often taught in a highly theoretical manner. This project aims to offer an innovative approach to learning and teaching philosophy by integrating gamification and game-based learning. Specifically, the project focuses on creating a gamified intervention for first-year Bachillerato students studying ethics. Two group gamified activities have been developed for this purpose. The first activity involves learning to analyze texts by providing commentaries on readings from major ethical theories. The second activity is designed to teach students about various ethical positions through the presentation of moral dilemmas. Students are tasked with solving these dilemmas by representing potential solutions from different ethical perspectives.

Keywords: Gamification, Pedagogical innovation, Philosophy, Ethics

Índice de contenidos

Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 8 |
| 1.1. Justificación..... | 9 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 11 |
| 1.3. Objetivos | 11 |
| 1.3.1. Objetivo general | 11 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 12 |
| 2. Marco teórico..... | 13 |
| 2.1. El juego y el aprendizaje | 13 |
| 2.2. Gamificación | 14 |
| 2.2.1. Elementos de la gamificación | 15 |
| 2.2.2. Beneficios y peligros de la gamificación | 16 |
| 2.3. Aprendizaje basado en juegos | 17 |
| 3. Propuesta de intervención | 19 |
| 3.1. Presentación de la propuesta | 19 |
| 3.2. Contexto legislativo | 20 |
| 3.3. Contextualización de la propuesta | 20 |
| 3.3.1. Características del Aula A: Humanidades..... | 20 |
| 3.4. Intervención en el aula | 21 |
| 3.4.1. Objetivos de la etapa..... | 21 |
| 3.4.2. Competencias claves y específicas | 22 |
| 3.4.3. Objetivos didácticos de la propuesta | 25 |
| 3.4.4. Contenidos..... | 26 |
| 3.4.5. Metodología | 29 |

| | | |
|--------|------------------------------------|----|
| 3.4.6. | Cronograma | 30 |
| 3.4.7. | Secuenciación de actividades | 30 |
| 3.4.8. | Recursos..... | 38 |
| 3.4.9. | Evaluación..... | 38 |
| 3.5. | Evaluación de la propuesta..... | 41 |
| 4. | Conclusiones..... | 43 |
| 5. | Limitaciones y prospectiva | 45 |
| 6. | Referencias bibliográficas | 46 |
| 7. | Anexos | 48 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. <i>Objetivos de etapa</i> | 22 |
| Tabla 2. <i>Competencias clave</i> | 23 |
| Tabla 3. <i>Competencias específicas</i> | 24 |
| Tabla 4. <i>Relación de elementos curriculares</i> | 26 |
| Tabla 5. <i>Posturas éticas</i> | 29 |
| Tabla 6. <i>Cronograma</i> | 30 |
| Tabla 7. <i>Actividades 01 y 02</i> | 31 |
| Tabla 8. <i>Actividad 03</i> | 32 |
| Tabla 9. <i>Actividades 04, 05 y 06</i> | 35 |
| Tabla 10. <i>Recursos</i> | 38 |
| Tabla 11. <i>Evaluación</i> | 39 |
| Tabla 12. <i>Rúbrica comentario de texto</i> | 40 |
| Tabla 13. <i>Rúbrica autoevaluación</i> | 41 |
| Tabla 14. <i>DAFO</i> | 41 |

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se ha elaborado una propuesta de intervención para la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato basada en la metodología de la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABS) para trabajar los contenidos de la ética.

La imagen y la enseñanza de la Filosofía se basa en un modelo, en muchas ocasiones, nada atractivo para el alumnado, y en general, para la mayoría de la población debido a su carácter profundamente teórico, abstracto y, en ocasiones, alejado de la realidad (París Albert, 2018). Hecho que implica que en muchas ocasiones nuestro alumnado esté desmotivado o no encuentre el sentido de nuestra asignatura cuando, en realidad, debería ser una disciplina conectada con la vida y, más concretamente, con la vida de nuestro alumnado. La Filosofía debe interpelar a quién lee, debe hacer hacerse preguntas sobre cuestiones vitales. Para Kant, hay tres grandes cuestiones o preguntas, ¿Qué puedo conocer? ¿Cómo debo obrar? ¿Qué puedo esperar?, correspondientes a tres de sus grandes obras, *Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*.

En este trabajo, nos hemos centrado, como ya hemos mencionado, en esta segunda pregunta. Llevando a cabo una propuesta gamificada para motivar a nuestro alumnado a hacerse preguntas sobre ética que les interpielen directamente. Para ello, lo primero que encontramos en este trabajo es la justificación del tema y metodología escogida, que tal y como hemos dicho, necesitamos un cambio en la forma de enseñar que se adecue más a los tiempos y a las necesidades del alumnado, y la gamificación nos permite hacerlo. En segundo lugar, hemos hecho una pequeña revisión bibliográfica acerca de la metodología escogida, explicando en qué consiste la gamificación y el ABS, así como desentrañando los beneficios y dificultades de dicha metodología. El tercer apartado corresponde ya propiamente a la propuesta de intervención a través de dos actividades gamificadas. La primera, el aprendizaje de realizar un comentario de texto, en este caso, con la temática de la ética para ir trabajando la comprensión lectora, la síntesis de ideas y comenzar a manejar conceptos de carácter filosófico. La segunda, una actividad grupal gamificada basada en la resolución de dilemas morales, que serán las misiones, cuya complejidad irá incrementándose progresivamente y en las cuales deberán ser capaces de defender las distintas posturas éticas, aplicar el pensamiento de dichas perspectivas y argumentar porqué han escogido dicha postura. Esta

actividad concluirá con una exposición de los diferentes grupos sobre las respuestas que han dado a los distintos dilemas éticos planteados. También se han detallado los instrumentos que utilizaremos para la evaluación y los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

Por último, podemos encontrar las conclusiones y las limitaciones del trabajo, reflexionando acerca del cumplimiento o no de los objetivos planteados y siendo críticos con la propia propuesta para saber qué aspectos se podrían mejorar.

1.1.JUSTIFICACIÓN

Como sabemos, la modernidad ha traído consigo una serie de transformaciones que han impactado en las estructuras de las sociedades occidentales trayendo consigo una serie de cambios en los modos de producción desde finales del siglo XIX y que se han ido acentuando durante el siglo XX. La aparición de las nuevas tecnologías a finales del siglo XX y la irrupción de las redes sociales en el siglo XXI han trastocado los cimientos de nuestra sociedad, y con ello, la manera de relacionarnos y de aprender.

La digitalización del mundo en que vivimos avanza inexorable. Somete nuestra percepción, nuestra relación con el mundo y nuestra convivencia a un cambio radical. Nos sentimos aturridos por el frenesí comunicativo e informativo. El tsunami de información desata fuerzas destructivas. Entretanto, se ha apoderado también de la esfera política y está provocando distorsiones y trastornos masivos en el proceso democrático. La democracia está degenerando en *infocracia*. (Byung-Chul, 2022, 25)

Cuando el arranque de la modernidad, el proceso de la innovación y cambio se aceleró en forma geométrica hasta lograr una velocidad vertiginosa como la que se observa. Los expertos dicen que en los tiempos que corren el volumen de conocimientos se duplica cada cinco años tomándose imposible pretender abarcar la totalidad del conocimiento producido. En ese contexto la idea de ir permanentemente hacia lo nuevo hace que hoy es un hallazgo y una novedad, mañana sea algo obsoleto. No solamente se ha acelerado el proceso creativo, sino que el producto de la creatividad es parte del engranaje de la sociedad que tienen relación directa con el área del desarrollo económico y empresarial y esta tendencia está indicando que la innovación es considerada como un recurso estratégico, redituable y que permite competir exitosamente. (Moschen, 2008, 21).

Sin embargo, parece que la educación y el modelo de enseñanza mayoritario en la sociedad española, no ha evolucionado ni se ha renovado ante todos estos cambios (Contreras-Espinosa, R. S., 2016). La arquitectura de los centros educativos sigue estando planteada para un modelo tradicional, el cuerpo docente continúa impartiendo mayoritariamente las clases de manera magistral, las ratios de alumnos por clase siguen siendo muy elevadas, la escasa tecnología en los centros educativos, especialmente en los públicos, y los malos resultados del informe PISA de 2023, entre otras cuestiones, ponen de manifiesto la necesidad de innovación educativa.

Pero, si bien es cierto que el estudio de la innovación ha ganado la delantera en el área de la producción económica, son muchos los que comienzan a interrogarse sobre la necesidad de incorporar esas nuevas temáticas en la formación de los educadores. Son variadas las cuestiones que habría que plantear en relación con esa formación: ¿cuál es el espacio académico destinado al estudio de la búsqueda de la innovación educativa? ¿En qué medida el estudio de la innovación está presente en los programas de formación profesional de los docentes? ¿Las escuelas sólo transmiten conocimientos más o menos actualizados o también producen conocimientos? (Moschen, 2008, 21)

En la materia de filosofía, que es lo que aquí nos concierne, todavía se puede hacer más evidente la falta de nuevas metodologías innovadoras a la hora de enseñar dicha materia. Nos hemos acostumbrado a que la filosofía esté expresada en un lenguaje profundamente teórico y que esté en un plano académico de constantes réplicas entre autores y autoras sobre cuestiones abstractas y complejas, obviando en muchas ocasiones su aplicación práctica. La manera en que hemos accedido a la filosofía, especialmente desde occidente, ha sido a través de los ensayos teóricos y la transmisión de conocimientos que en muchas ocasiones poco o nada tienen que ver con nuestro alumnado. Las propias Universidades donde se imparte el Grado de Filosofía siguen siendo un lugar profundamente tradicional en los métodos de enseñanza y desconectado de la realidad.

En el tema de la educación hay una tensión dialéctica evidente entre las teorías educativas y la práctica entre los modelos teóricos y la acción (actividad docente). En el caso de la filosofía, debido a que emplea un lenguaje conceptual y abstracto que exige un buen dominio del lenguaje y de los anclajes históricos de los diferentes autores y las corrientes filosóficas, se plantea de modo patente el divorcio entre la teoría y la práctica, entre la filosofía como pura teorización y la filosofía como guía práctica de la vida. (Cifuentes & Gutiérrez, 2010, 11)

Por todo ello, es necesario comenzar a repensar la acción educativa en filosofía. El presente trabajo pretende ofrecer herramientas innovadoras para la enseñanza de la filosofía en Bachillerato a través de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Si bien se podría haber escogido otras metodologías innovadoras, se ha optado por éstas por diversas cuestiones. La primera tiene que ver con una motivación personal, pues los juegos, especialmente los de mesa, son para mí una pasión. Dedico muchas horas a jugar a juegos de mesa con otras personas y a compartir esta afición participando en una asociación para la promoción de los mismos con el fin de acercarlos a la ciudadanía. Y la segunda tiene que ver con la necesidad de trasladar un conocimiento filosófico, que en muchas ocasiones puede ser o percibirse por el alumnado como aburrido, de una manera divertida sin perder de vista el objetivo de toda acción educativa: el aprendizaje.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como expusimos anteriormente, la educación necesita de metodologías innovadoras, necesita una transformación para educar desde otros lugares y de otras maneras posibles para adaptarse a los tiempos tan frenéticos que vivimos. La filosofía no es menos, al contrario, al ser una materia de carácter mayoritariamente teórico, o al menos, así se ha venido desarrollando y enseñando, es urgente poder ofrecer herramientas y metodologías que aborden dicha cuestión para sacar la filosofía de su zona de confort y facilitar su enseñanza de otras maneras.

Para ello, el presente trabajo pretende ofrecer algunos recursos pedagógicos de carácter innovador para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía a partir de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato a partir de la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos para el bloque C. Acción y creación, según el BOE 2022-

5521 Real decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Más concretamente para trabajar los contenidos del documento citado siguientes “Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. Éticas aplicadas”.

1.3.2. Objetivos específicos

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las metodologías de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos.
- Elaborar una propuesta gamificada y de aprendizaje basado en juegos para el curso y contenido propuesto.
- Crear los materiales gamificados para la enseñanza del bloque seleccionado.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se exponen las diferentes perspectivas teóricas y los conceptos claves a propósito de la gamificación y el aprendizaje en juegos a partir de la recopilación y la síntesis de la revisión bibliográfica llevada a cabo, tanto de fuentes primarias como secundarias.

2.1. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE

A lo largo de la historia hemos podido constatar cómo el ser humano tiene una necesidad de manifestar y expresar su pensamiento y emociones a través de la creación artística explorando así su faceta creativa desde sus orígenes y cómo ello está imbricado con los procesos culturales. Sin embargo, en muchas ocasiones se ha obviado el papel que han tenido los juegos y la actividad lúdica en los procesos de culturización y construcción de la sociedad, así como la casi nula atención que se le ha prestado al potencial educativo de los mismos.

Desde nuestra temprana historia, el ser humano se ha sentido atraído por el juego en sus múltiples facetas (azar, destreza, otros); el juego no es algo que se desarrolle con un propósito cognitivo deliberado, sino que está integrado en lo más profundo del ser; así, pues, la naturaleza y el significado de jugar se pueden configurar como un fenómeno cultural, en tanto el juego se define como una función social significativa y se percibe una sensación de completitud y bienestar al jugar. (Aguilera Castillo et al., 2014, 128).

Hay que diferenciar entre jugar y juego ya que son dos palabras que provienen de raíces lingüísticas distintas. Por un lado, jugar “proviene del griego *paideia*, acción que indica que hay libertad y espontaneidad” (Aguilera Castillo et al., 2014, 128). Por otro lado, juego proviene de *ludus* “definido por una estructura que enmarca el conjunto de decisiones que llevan a determinados resultados, es decir, aprendizaje y solución de problemas” (Aguilera Castillo et al., 2014, 128). Este segundo término refleja y pone de manifiesto lo que nos interesa, el juego y su potencial educativo.

2.2. GAMIFICACIÓN

El concepto de gamificación tiene su origen en el mundo empresarial y se ha trasladado a otros ámbitos como el de la educación (Biel & Jiménez, 2016). El término proviene de la palabra en inglés *game* (juego), en español a veces también se utiliza la palabra ludificación. Tal y como se puede intuir por la propia etimología de las palabras, entendemos por gamificación o ludificación “El uso de elementos de juego y sus técnicas de diseño, en un contexto de no juego” (Aguilera Castillo et al., 2014, 132). Es decir, cuando hablamos de gamificar el aprendizaje o el aula, estamos hablando de implementar aquellas técnicas y estrategias que emplean los juegos para el aprendizaje. No se trata sólo de introducir un juego y que el alumnado juegue, se trata por el contrario de:

Hacer uso del instinto intrínseco del ser humano por el gusto al juego para motivarlo a jugar por jugar. Por el contrario, a través de un diseño innovador y atractivo para el sujeto, se busca comprometerlo con la actividad para mejorar sus capacidades, habilidades, conocimientos o se persigue un fin comercial (customer engagement). (Aguilera Castillo et al., 2014, 132).

Por tanto, podemos decir que “con la gamificación se pretende generar en el alumno las mismas emociones y sentimientos que siente con los juegos a los que se aficiona, con el fin de «engancharlo» al proceso de aprendizaje” (Ayén, 2017, 8). De hecho, en muchas ocasiones muchos docentes han utilizado dicha metodología y técnicas que hoy diríamos que son gamificadas antes incluso de que existiera el concepto, como por ejemplo el uso de recompensas. Cabría preguntarse, pues, ¿Cómo gamificar el aula? ¿Qué elementos debemos aplicar para hacer un aprendizaje gamificado? ¿Cuáles son aquellos elementos y técnicas de los juegos que podemos aplicar en el aula? ¿Cuáles son las partes del aprendizaje que podemos gamificar? Estas y otras preguntas son las que trataremos de responder a continuación para poder comprender cómo funciona la gamificación y cuáles son los elementos a tener en cuenta a la hora de gamificar.

Es importante entender que podemos gamificar una tarea pequeña o una parte de la unidad didáctica o bien hacer toda una unidad didáctica gamificada. Para Ayén:

La forma más completa de gamificación es la «tarea gamificada», es decir aquella que integra varias actividades, más o menos gamificadas, relacionadas entre sí. Todas estas actividades están interconectadas y se orientan hacia unos objetivos finales específicos. Estas tareas gamificadas pueden presentarse preelaboradas por el docente, es decir, éste ofrece el juego,

o pueden integrarse en un proyecto didáctico concreto en el que los alumnos primero realicen el juego y luego jueguen. (Ayén, 2017, 10).

En muchas ocasiones las tareas gamificadas han tendido a hacerse mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, esto no tiene por qué ser así.

2.2.1. Elementos de la gamificación

Siguiendo con lo propuesto por Ayén (2017), nos dice que lo primero que tenemos que hacer es gamificar el lenguaje. Ya no hablaremos de ejercicios o actividades, sino que a partir de ese momento lo que tendremos son juegos, misiones, retos o desafíos. Cambiar la forma en la que nombramos las cosas nos ayudará a introducir y motivar al alumnado.

Pero esto no es lo único que tenemos que cambiar para llevar a cabo una actividad gamificada. Para Ayén existen once elementos que nos permitirán gamificar el aprendizaje.

- 1) Sistema de puntos: Al realizar las diferentes misiones vas consiguiendo puntos que se van acumulando, con lo que conseguimos una sensación de progreso. Además, estos puntos nos pueden servir para desbloquear la siguiente misión/reto/juego.
- 2) Insignias, medallas o trofeos: Son recompensas o premios que se obtienen al conseguir distintos logros, como por ejemplo el más colaborador, o cumplir ciertas condiciones. Se podrían hacer colecciones para aumentar la motivación del alumnado a conseguir dichos logros.
- 3) Recompensas, premios, bonos, tesoros o privilegios: consiste en otorgar alguna recompensa especial que les permitan tener alguna ventaja en el aula. Por ejemplo, cambiarse de silla, subir la nota de una tarea, etc.
- 4) Ranking dinámico: Una tabla dónde exponer los progresos del alumnado. Si bien puede en algunas ocasiones motivar, puede, sin embargo, desmotivar al alumnado más abajo de la tabla.
- 5) Niveles: Este es uno de los aspectos más importantes de la gamificación según Ayén, así como de los más propios. Los niveles nos ayudan a generar una sensación de progreso, ya sea colectiva o individual, así como ir añadiendo dificultad a las tareas de forma progresiva.

- 6) Curva de dificultad: Relacionado con lo anterior, es importante que las misiones vayan ascendiendo el nivel de dificultad, ya sea a partir de los niveles mencionados con anterioridad u otros mecanismos que no tiene por qué ser visibles, pero sí que a la hora de gamificar debemos tener presente.
- 7) Roles o personajes: Es la asignación de una clase/oficio y/o un personaje que puede tener ciertas habilidades que nos van a permitir alcanzar los objetivos de las misiones, además de darle más inmersión al aula.
- 8) Elige tu propia historia: la idea de este elemento es la elección que puede tener el alumnado sobre su propio itinerario de aprendizaje.
- 9) Adaptar la gamificación a los diferentes perfiles de alumnos: Como sabemos, no todo el alumnado responde de la misma manera ni tiene los mismos intereses ni habilidades. Por ello, es muy importante que a la hora de gamificar lo tengamos presente. Según Richard Bartle existen cuatro tipos de jugadores:
 - Sociales: se basan en la interacción con el resto.
 - Exploradores: buscan experiencias novedosas.
 - Triunfadores: la motivación es alcanzar el éxito.
 - Asesinos: disfrutan con el enfrentamiento con el resto.
- 10) La historia: la narrativa de los juegos es un elemento importante para darle credibilidad e inmersión, creando así un hilo conductor entre las distintas misiones.
- 11) La estética: cuidar el aspecto visual, sea o no una gamificación que use las TIC, es importante para favorecer la motivación y el interés.

2.2.2. Beneficios y peligros de la gamificación

En relación con los beneficios diversos autores afirman que la gamificación puede ser una propuesta que aporte una experiencia gratificante al alumnado para llevar a cabo su proceso de aprendizaje, así como aprender soluciones rápidas a través de un sistema práctico. También afirman que la gamificación puede ser una metodología que ayude a motivar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje facilitando así la adquisición de saberes y habilidades (Ermi y Mäyrä, 2005).

No obstante, hay que tener en cuenta que también podemos correr algunos riesgos a la hora de gamificar una asignatura, unidad o actividad. El más frecuente es perder de vista el

objetivo, el aprendizaje, y acabar utilizando la gamificación sin su sentido original, simplemente porque resulta atractivo. Otro de los peligros o dificultades de la gamificación es el tiempo que se le debe dedicar a la preparación y planificación de la propuesta y lo rápido que se acaba su implementación en el aula, es decir, el trabajo que requiere por parte del profesor diseñar la propuesta y lo poco que dura la actividad en clase. (Ayén, 2017, 13-14). Por último, destacamos también que la gamificación puede tender a una excesiva competición entre el alumnado si no se tiene en cuenta, generando un ambiente poco propicio a la cooperación y al trabajo grupal, así como disputas entre el alumnado por “ganar” y generando frustración en los que “pierden”.

Aún con todo, una buena planificación, teniendo en mente estas cuestiones, entre otras, la gamificación sigue teniendo un potencial innovador, transformador y motivador para nuestras aulas que no debemos pasar por alto.

2.3. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

Si la gamificación es el uso de elementos propios de los juegos en entornos no lúdicos, el Aprendizaje basado en juegos (ABJ) es el uso de los juegos de manera educativa.

Por su parte, el ABJ (aprendizaje basado en juegos) —GBL, Game-based Learning, en inglés— consiste en usar juegos para aprender, o en aprender jugando. La ABJ se refiere al uso de juegos que guardan relación con los contenidos didácticos, mientras que la gamificación se refiere a la aplicación de técnicas y elementos de los juegos en el desarrollo de los contenidos, aunque no se esté trabajando con un juego. En un caso el material de trabajo es el juego; en el otro, los contenidos adaptados. Como puede deducirse, con frecuencia la diferencia entre una cosa y otra puede llegar a ser muy sutil. (Ayén, 2017, 8)

Como mencionábamos al principio del apartado, los juegos tienen un potencial educativo que en muchas ocasiones se ha obviado. Por ello, el ABJ de alguna manera recupera y pone de manifiesto dicha potencialidad. Existen diferentes formas de aplicar los juegos en el mundo educativo y utilizarlos como herramientas pedagógicas. Desde adaptaciones de juegos clásicos para enfocarlos a la materia específica que queramos trabajar o bien la creación de juegos específicamente educativos.

El juego de mesa es por tanto una herramienta pedagógica muy diversa con la que podemos trabajar muchas facetas del desarrollo cognitivo y personal del alumnado: reconocimiento de objetivos y finalidades, atención selectiva (Dobble), creatividad, socialización, planteamiento y resolución de problemas (Hombre Lobo), representaciones mentales (Dixit), expresividad (Story Cubes), normas y consenso o comunicación (Ritmo y Bola). (Rodríguez Bueno, 2015, 139-140)

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Como se ha venido indicando, la propuesta de intervención pretende desarrollar diversas actividades gamificadas para la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato. Para esta propuesta hemos escogido el tema de la ética, enmarcado dentro de los saberes básicos del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Concretamente el apartado C. Acción y creación, más específicamente, los contenidos relacionados con la ética y la moral.

La propuesta consta, en primer lugar, de dos sesiones de carácter expositivo para dar a conocer y explicar los contenidos básicos de la ética para poder llevar a cabo las actividades gamificadas.

En segundo lugar, se presenta una actividad gamificada para trabajar y mejorar el comentario de texto a partir de lecturas de la temática seleccionada, concretamente, el ejemplo que hemos facilitado es sobre J.S. Mill y el utilitarismo. En dicha actividad, mediante el juego, deberán recomponer un fragmento de texto desordenado y al que le faltan algunas palabras. Para hacerlo, tendrán diferentes roles y habilidades que les permitirán recabar la información necesaria.

En tercer lugar, se presenta otra actividad gamificada para trabajar los contenidos de la ética y sus distintas posturas a partir de dilemas morales de distintos niveles que deberán resolver en grupos. Para ello, cada persona del grupo representará a un autor o una corriente ética abordada en las primeras sesiones. Cada persona deberá defender y argumentar ante el resto de su grupo la perspectiva para la resolución del dilema correspondiente basándose en los principios éticos de la postura o autor que representa, intentando convencerles de que su opción sería la más adecuada. El grupo, una vez expuestas las diferentes posibilidades deberá votar la que le parezca más adecuada para la resolución del dilema. A continuación, cada grupo deberá exponer la solución planteada al resto de la clase y qué postura o posturas han ayudado a resolver el dilema ético. Por último, se hará una votación en toda la clase para decidir qué grupo ha resuelto mejor el dilema planteado. Esta actividad se repetirá dos veces más incrementando la dificultad de los dilemas planteados.

3.2. CONTEXTO LEGISLATIVO

Para la realización de esta propuesta didáctica se ha tenido en cuenta los siguientes marcos legislativos. A nivel estatal Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Dado que la propuesta se enmarca en la comunidad autónoma de Cataluña, también se ha utilizado como marco legislativo el propio de dicha comunidad autónoma, correspondiente al Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato.

3.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención se contextualiza en un centro educativo de carácter rural de la provincia de Tarragona, Cataluña. El centro ofrece educación de Secundaria y Bachillerato configurándose como instituto, que, al ser de carácter rural, acoge a alumnado de los pueblos colindantes con un servicio de transporte de autobús escolar. Además, el centro educativo participa en el programa de calidad, por ello, recibe frecuentes inspecciones para asegurarse de que cumple con los requisitos y estándares de calidad. En nuestro caso la propuesta está orientada a Bachillerato, concretamente al curso de primero de Bachillerato. Encontramos tres líneas de Bachillerato: humanidades (aula A), ciencias sociales (aula B) y científico (aula C). En el aula A encontramos que está compuesta por un total de veinticuatro alumnos, el aula B por un total de veinticinco y el aula C por un total de veintisiete.

Para esta intervención utilizaremos la contextualización del aula A, aunque sería replicable a todas las clases añadiendo o modificando aquello que fuera necesario, especialmente para atender a las necesidades de cada grupo.

3.3.1. Características del Aula A: Humanidades.

Está compuesta por veinticuatro alumnos heterogéneos, principalmente de clase trabajadora con algunas familias de clase media. En cuanto a la diversidad cultural, la mayoría son familias de cultura catalana excepto tres alumnos, dos de ellos nacidos en Tarragona cuyas familias

son de origen marroquí y una alumna nacida en china, pero que vive en la provincia de Tarragona desde pequeña. En relación con la categoría sexo/género, encontramos ligeramente más chicas que chicos (ninguna persona que se defina fuera del espectro binario), siendo quince las alumnas y nueve los alumnos. En cuanto a la atención a la diversidad, solamente encontramos a una persona diagnosticada de dislexia.

En cuanto a las características cognitivas, de funcionamiento y perfil del grupo, destacamos que es un grupo trabajador, funcional, participativo y con buen ambiente en clase. Las relaciones son sanas y todo el mundo tiene su grupo de amistades. Encontramos a una persona que tiene más dificultades para relacionarse con el resto a causa de su disfemia que le genera vergüenza a la hora de hablar, lo cual dificulta tanto su participación en clase como su interacción con los demás.

3.4. INTERVENCIÓN EN EL AULA

Para la actividad de intervención en el aula vamos a elaborar una propuesta didáctica para el aprendizaje de las distintas posturas y perspectivas éticas a lo largo de la historia de la filosofía que utiliza la metodología de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Consiste en la introducción y resolución de diversos dilemas éticos de forma gamificada.

3.4.1. Objetivos de la etapa

A partir de la siguiente tabla, se puede observar cuáles de los objetivos de la etapa educativa de Bachillerato van a poder desarrollarse a través de la propuesta de este trabajo. Dado que tanto los objetivos del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, como los del de Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato se corresponden y son los mismos con el mismo orden de letras, en la siguiente tabla hemos marcado las letras que sirven para ambos marcos legislativos.

Tabla 1. *Objetivos de etapa*

| Objetivos de etapa | |
|--|-------------------|
| Contribución al logro de los objetivos | a, b, c, d, h, k, |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla brevemente como la propuesta va a desarrollar los objetivos marcados en la tabla anterior.

a) Este objetivo se trabajará mediante la participación, el diálogo y el debate que deberán llevar a cabo los diferentes grupos, así como en las votaciones de la solución más adecuada para cada situación (dilema).

b) Este objetivo se trabajará mediante la participación, el diálogo y el debate que deberán llevar a cabo los diferentes grupos, fomentando el respeto hacia la opinión del resto, buscar soluciones conjuntas y desarrollando el espíritu crítico al tener que realizar una reflexión ante una situación conflictiva.

c) Este objetivo podrá llevarse a cabo mediante los dilemas morales, introduciendo elementos que tengan que ver con la igualdad y la equidad.

d) Este objetivo podrá alcanzarse mediante la lectura de los fragmentos de los textos proporcionados.

h) Este objetivo se fomenta a partir de plantear situaciones y dilemas contemporáneos que tocan directamente con sus vidas y teniendo que llevar a cabo una propuesta de solución.

k) Para este objetivo el alumnado deberá ser creativo y buscar soluciones a partir de las herramientas y los conocimientos ofrecidos en el aula y a su vez deberán ser flexibles y buscar soluciones en las que la mayoría están de acuerdo, fomentando la cooperación y el trabajo en equipo.

3.4.2. Competencias claves y específicas

A efectos de este Real Decreto, las competencias clave del currículo son las siguientes:

a) Competencia en comunicación lingüística. (CCL)

- b) Competencia plurilingüe. (CP)
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. (STEM)
- d) Competencia digital. (CD)
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. (CPSAA)
- f) Competencia ciudadana. (CC)
- g) Competencia emprendedora. (CE)
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

En la siguiente tabla se muestran las competencias claves que se desarrollan con la propuesta de intervención de este trabajo:

Tabla 2. *Competencias clave*

| Competencias claves | | | | | | | | |
|---|-----|----|------|----|-------|----|----|------|
| | CCL | CP | STEM | CD | CPSAA | CC | CE | CCEC |
| Contribución al desarrollo competencial | X | | | | X | X | | |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla brevemente como la propuesta va a desarrollar las competencias claves marcadas en la tabla anterior.

La competencia CCL se podrá trabajar a partir de la lectura de los textos y los diálogos y debates participativos.

La competencia CPSAA podrá desarrollarse a través de la reflexión y el debate participativo, la escucha activa de otras propuestas y analizarlas detenidamente, sintetizando las ideas de forma clave, cooperando con el resto del grupo y proponer soluciones para cada una de las situaciones planteadas.

La competencia CC se fomentará a partir del desarrollo del pensamiento crítico ante diferentes situaciones que deben resolver sobre dilemas contemporáneos a los que pueden

tener que hacer frente algún día, analizando detenidamente el problema y la situación, reflexionando sobre los diferentes valores y principios éticos como los derechos humanos.

En relación con las competencias específicas a trabajar, se presenta la siguiente tabla relacionándolas con los descriptores operativos del perfil de salida.

Tabla 3. *Competencias específicas*

| Competencias específicas | Descriptores operativos del perfil de salida |
|---|--|
| 3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso de forma rigurosa, y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis. | CCL1, CCL5, STEM1, CC3. |
| 4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. | CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2. |
| 5. Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos. | CCL5, CC1, CC2, CC3. |
| 8. Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral. | CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1 |

Fuente: Elaboración propia

3.4.3. Objetivos didácticos de la propuesta

El objetivo principal de la intervención es la adquisición de los conocimientos y las principales respuestas a los problemas éticos (éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud, entre otras) a partir de la práctica.

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer las principales posturas éticas a lo largo de la historia de la filosofía occidental.
- Analizar situaciones de conflicto ético a partir de dilemas morales.
- Aplicar las principales teorías éticas a la resolución de problemas o conflictos reales.
- Reflexionar sobre las diferentes posturas éticas que se pueden utilizar ante de una situación.
- Formular una posible solución a los dilemas éticos planteados para la actividad

3.4.4. Contenidos

Tabla 4. Relación de elementos curriculares

| Filosofía 1º Bachillerato | | | | | |
|---|------------------|--|--|---|----------------------------------|
| Situación de aprendizaje: Dilemas éticos | | | | | |
| Saberes básicos | Comp. Específica | Criterios de evaluación | Indicadores de logro | Descriptor operativo | Objetivos etapa |
| C.1.1 El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético. C.1.2 La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una | 3 | 3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas. 3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias. 3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás. | 3.1.1. Participar en el debate y diálogo. 3.2.1. Reconocer y argumentar los sesgos argumentativos. 3.3.3. Respetar y escuchar al resto del grupo, integrando los argumentos ajenos en los propios. | CCL1, CCL5, STEM1, CC3. | a, b, c, d, h, k, |
| | 4 | 4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de | 4.1.1. Práctica de la escucha activa y la lectura de textos 4.1.2. Participación en los debates. | CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, | |

| | | | | | |
|---|----------|--|---|--|--|
| <p>ética universal de mínimos. C.1.3 Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental.</p> | | <p>cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.</p> | | <p>CCEC3.2.</p> | |
| <p>Éticas aplicadas.</p> | <p>5</p> | <p>5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos. 5.2 Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.</p> | <p>5.1.1. Capacidad de ser permeable, admitir los propios errores y predisposición al cambio de mirada. 5.2.2. Aplicar los argumentos de las distintas teorías vistas en clase.</p> | <p>CCL5, CC1, CC2, CC3.</p> | |
| | <p>8</p> | <p>8.1 Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.</p> | <p>8.1.1. Participar en el debate aplicando los conceptos de las teorías vistas en clase a la situación planteada. 8.1.2. Aplicación de los conceptos y las principales corrientes éticas. 8.1.3. Aplicación de los conceptos y las principales corrientes éticas en la resolución de un caso práctico.</p> | <p>CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1</p> | |
| <p>Contenidos transversales:</p> | | | <p>Aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo</p> | <p>CCL, CPSAA, CC</p> | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | La comprensión lectora La expresión oral y escrita El fomento del espíritu crítico La educación emocional y en valores La educación para la paz y no violencia La creatividad | | |
|--|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

Para concretar lo expuesto en la tabla, los contenidos a desarrollar corresponden con las principales respuestas de las distintas corrientes éticas a lo largo de la historia de la filosofía occidental a los distintos problemas o reflexiones.

En primer lugar, será necesario abordar la diferencia entre ética y moral, así como los elementos y características de ambas para poder adentrarnos posteriormente en lo que nos interesa. Además, será también imprescindible hablar sobre qué acciones son éticamente relevantes para su estudio.

En segundo lugar, y ya entrando en materia, se pretende profundizar sobre las diferentes posturas éticas más relevantes para la historia de la filosofía occidental. Se desarrollarán las éticas formales y los materiales. A continuación, se presenta una tabla con las diferentes posturas y perspectivas a trabajar.

Tabla 5. *Posturas éticas*

| Éticas formales | Éticas materiales |
|------------------------------|--|
| Ética del deber (Kant) | Intelectualismo moral (Sócrates) |
| Ética discursiva (Habermas) | Éticas eudemonistas (Hedonismo, Estoicos, Aristóteles) |
| Ética de la justicia (Rawls) | Éticas consecuencialistas (Utilitarismo) |

Elaboración fuente propia

3.4.5. Metodología

La propuesta de intervención que planteamos tiene como principio pedagógico fomentar que el alumnado aprenda por sí mismo, así como trabajar en equipo y saber aplicar los métodos de investigación apropiados para su desarrollo personal y de aprendizaje siguiendo las directrices de la actual ley educativa vigente (LOMLOE).

La metodología escogida, como ya se ha señalado con anterioridad, tiene que ver con la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, y por ello, se pretende fomentar los principios metodológicos de la cooperación, el trabajo en grupo, la motivación, el interés, la actividad y experimentación, así como la participación y la autonomía.

Para el desarrollo de las competencias y los saberes, seguiremos la taxonomía de Bloom para la adquisición de conocimiento y aprendizaje, pasando de los elementos más bajos de la pirámide como son el recordar, comprender y aplicar, para progresivamente ir alcanzando el grado superior de la pirámide como son analizar, evaluar y crear.

El agrupamiento del alumnado por un lado será el habitual en el aula para las sesiones de carácter más teórico y por el otro de grupos pequeños de cuatro a seis personas para poder desarrollar parte de las actividades planificadas que se detallarán en el siguiente apartado.

3.4.6. Cronograma

La siguiente tabla presenta el cronograma de las actividades que se llevaran a cabo

Tabla 6. *Cronograma*

| | Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 | Actividad 4 |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Sesión 1 | | | | |
| Sesión 2 | | | | |
| Sesión 3 | | | | |
| Sesión 4 | | | | |
| Sesión 5 | | | | |
| Sesión 6 | | | | |
| Sesión 7 | | | | |

Fuente: Elaboración propia

3.4.7. Secuenciación de actividades

A continuación, se desarrolla la secuenciación de las diferentes actividades que se llevarán a cabo durante el desarrollo de la unidad divididas por sesiones. Primero se presenta la tabla de las actividades a modo de resumen, con los elementos necesarios y, posteriormente, se presenta un desarrollo más detallado de las actividades de cada tabla.

Tabla 7. Actividades 01 y 02

| | | | |
|--|--|--------------------------------|---|
| Actividad 1 y 2: Fundamentos de la ética y sus distintas perspectivas. | | | |
| Tipología: Explicación de contenidos, detección de conocimientos previos y motivación. | | | |
| Objetivos didácticos | Conocer las principales posturas éticas a lo largo de la historia de la filosofía occidental. | | |
| Tiempo estimado: 2 clases (50 minutos cada una) | Espacio: Aula | Agrupamiento: Toda la clase | Recursos: Power Point, Pizarra, ordenador y proyector. |
| Descripción de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Introducción sobre qué es la ética. - Explicación de las distintas corrientes y posturas éticas. - Formación de los grupos para posteriores actividades. | | Competencias claves: CCL |
| Evaluación de la actividad | | | |
| Procedimiento: | Observación activa de las preguntas y respuestas. Anotación en cuaderno de la participación y a la actitud del alumnado. | Momento: | 3er Trimestre |
| Agente: | Docente | Instrumento de evaluación: | Observación y cuaderno de participación. |
| C. Específica | Contenido | Criterios de evaluación | Indicador de logro |
| 5, 8 | C.1.1. C.1.2. C1.2.3. | ----- | 3.1.1. |

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1

En esta primera sesión se realizará una introducción al tema a trabajar, la ética. Se explicará qué es la ética, sus diferencias con la moral, así como las características y funciones de ambas para que el alumnado pueda hacerse una idea de qué hablamos cuando hablamos de ética. También se abordará qué son los valores, si estos son objetivos o subjetivos y en qué consisten los dilemas éticos. Se utilizarán ejemplos para que puedan comprender mejor el temario.

Sesión 2

En esta segunda sesión se explicará de forma breve las ideas principales de las corrientes éticas a trabajar (ver tabla 1 del apartado anterior) para que el alumnado pueda realizar la actividad propuesta con ciertas nociones que le guíen en su proceso de aprendizaje y desarrollo de la actividad. Antes de finalizar la sesión, se asignará a cada alumno una de las seis posibles corrientes éticas que se han visto en clase. Se agruparán todos los mismos filósofos por grupos, es decir, tendremos un grupo con la perspectiva ética del intelectualismo moral, otro grupo con el utilitarismo, etc. Formando así 6 grupos de 4 personas, ya que son 24 alumnos. Estos grupos se utilizarán para llevar a cabo la siguiente sesión. En cuanto al modo de elegir el filósofo o corriente se pueden utilizar diferentes métodos: asignación al azar, asignación por parte del profesor, que cada alumno escoja... Para nuestra propuesta, utilizaremos la asignación al azar por diferentes motivos: no generar conflictos, que haya una distribución equitativa de corrientes éticas y que los grupos no se formen por afinidades relacionales permitiendo así fomentar la cohesión de grupo y nuevas amistades.

Sesión 3

Tabla 8. *Actividad 03*

| | | | |
|-------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| Actividad 3: El comentario de texto | | | |
| Tipología: Profundización | | | |
| Objetivos didácticos | Conocer las principales posturas éticas a lo largo de la historia de la filosofía occidental. | | |
| Tiempo estimado: 50 minutos | Espacio: Aula | Agrupamiento: Toda la clase | Recursos: Fragmento de texto |

| | | | |
|-----------------------------|---|----------------------------|--|
| | | | Elementos de juego (Ver anexo I y II) |
| Descripción de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Prepararemos tantos sobres como grupos formemos para la actividad con los materiales necesarios (ver explicación y anexo A). - Deberán seguir las instrucciones facilitadas para ordenar el texto y encontrar las palabras claves que faltan. - Desarrollo del comentario de texto siguiendo las instrucciones. | | Competencias claves: CCL |
| Evaluación de la actividad | | | |
| Procedimiento: | El alumnado tendrá en todo momento la rúbrica para consultar, y una vez realizada la actividad, se evaluará según los criterios. También de pasará al final un cuestionario de autoevaluación para cada grupo. | Momento: | 3er Trimestre |
| Agente: | Docente y Alumnado | Instrumento de evaluación: | Rúbrica y Autoevaluación alumnado |
| C. Específica | Contenido | Criterios de evaluación | Indicador de logro |
| 3, 8 | C.1.1. C.1.2. C1.2.3. | 3.1. 5.1. 8.1. | 3.3.3. 4.1.1. 4.1.2. 5.1.2. |

| | | | |
|--|--|--|------------------|
| | | | 8.1.1. 8.1.2. |
|--|--|--|------------------|

Fuente: Elaboración propia

Preparación

Prepararemos tantos sobres como grupos formemos para la actividad. En cada sobre se deberá colocar el texto seleccionado (Anexo I) recortado en fragmentos desordenados al que previamente le habremos eliminado algunas de las palabras marcadas en cursiva que serán distintas en cada sobre. Además, el sobre deberá contener el encargo de misión, los roles y sus funciones, las instrucciones de cómo hacer un comentario de texto y una ficha de color por sobre que marcará el color de cada equipo (Ver Anexo II). En algún lugar del aula asequible para todas las personas se colocará el profesor, quién hará de Bibliotecario Interestelar y dispondrá de un dispositivo al que el alumnado podrá acceder siempre y cuando el Bibliotecario les de permiso para buscar datos relevantes sobre los autores o corrientes éticas correspondientes (vida, obras relevantes, resumen de su teoría...).

Desarrollo

En función de los grupos formados en la sesión anterior, se les entregará un sobre a cada grupo (ver apartado anterior). El profesor, que ahora será el Bibliotecario interestelar, les explicará el funcionamiento de la dinámica y lo que deberán entregar al final de la sesión y en una semana (ver apartado de evaluación). La actividad comenzará con la lectura de los documentos del sobre y deberán ponerse manos a la obra. Aunque el orden puede variar un poco, lo primero que deberán hacer es leer las tarjetas 1,2 y 3 (Ver Anexo II) para saber qué es y qué no es un comentario de texto y lo que debe hacerse antes de empezar a realizarlo, así como ordenar los distintos fragmentos del texto, conseguir las palabras que faltan, informarse sobre la vida del autor e identificar el tema, la tesis y el problema que se plantea. Para ello harán uso de los roles que tienen (con sus habilidades) y de la información que deberán buscar donde el Bibliotecario Interestelar (Ver anexo II). Aproximadamente esto nos podría llevar 15-20 minutos. Después, deberán comenzar a desarrollar ya lo que es el comentario de texto, o más bien, el guión de este. Deberán seguir los pasos indicados para ir elaborando y entendiendo el proceso del comentario de texto. Al final de la clase, cada grupo deberá entregar un mapa conceptual o alguna cuestión similar que recoja las ideas principales de lo que deberá contener su comentario de texto.

Evaluación

Al final de la sesión deberán entregar un producto que recoja las ideas principales de lo que debería contener su comentario de texto. Esto puede ser un mapa conceptual, un dibujo explicando dichas ideas, un audio que explique dichas ideas... El formato del producto debe ser flexible para que se adapte a la necesidad de cada grupo. Además, se les pedirá que en los próximos días realicen una autoevaluación individual y de los miembros del grupo. Opcionalmente, se puede pedir que en los próximos días entreguen el comentario de texto propiamente desarrollado de manera individual basándose en lo que trabajaron y también se puede permitir la flexibilidad en el producto a la hora de entregarlo.

Atención a la diversidad: Cada grupo puede entregar un producto final adaptado a sus necesidades.

Sesión 4, 5 y 6

Tabla 9. *Actividades 04, 05 y 06*

| | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|
| Actividad 4,5 y 6: Los dilemas morales | | | |
| Tipología: Profundización | | | |
| Objetivos didácticos | <ul style="list-style-type: none"> - Analizar situaciones de conflicto ético a partir de dilemas morales. - Aplicar las principales teorías éticas a la resolución de problemas o conflictos reales. - Reflexionar sobre las diferentes posturas éticas que se pueden utilizar delante de una situación. - Formular una posible solución a los dilemas éticos planteados para la actividad. | | |
| Tiempo estimado: 3 clases (50 minutos cada una) | Espacio: Aula | Agrupamiento: Por grupos de 6 personas. | Recursos: Ver anexo (III) |
| Descripción de la actividad | <ul style="list-style-type: none"> - Formaremos 4 grupos de 6 personas. Cada grupo estará compuesto de | | Competencias claves: CCL, CPSAA, CC. |

| | | | |
|----------------------------|--|----------|---------------|
| | <p>cada una de las corrientes éticas vistas con anterioridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cada una de las sesiones se abordará un nivel de los dilemas éticos preparados. - Cada persona del grupo representará una corriente ética y tendrá que argumentar y exponer soluciones desde esa perspectiva. - Una vez cada persona del grupo haya hablado y expuesto sus argumentos, se llevará a votación. La solución más votada se llevará una insignia. - Los últimos veinte minutos cada grupo expondrá su solución al resto de la clase. Habrá nuevamente una votación para ver el grupo que ha tenido la mejor propuesta, quién se llevará una insignia. | | |
| Evaluación de la actividad | | | |
| Procedimiento: | <p>Aplicación de la rúbrica al finalizar las sesiones. Valoración del alumnado mediante votación sobre la propuesta más interesante.</p> | Momento: | 3er Trimestre |
| Agente: | Docente y alumnado | | |
| Instrumento de evaluación: | Rúbrica Votación alumnado | | |

| C. Específica | Contenido | Criterios de evaluación | Indicador de logro |
|---------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|
| Todas | C.1.1. C.1.2. C1.2.3. | Todos | Todos |

Fuente: Elaboración propia

Preparación

En esta sesión, formaremos grupos, pero esta vez, 4 grupos de 6 personas. Cada grupo estará compuesto de cada una de las corrientes éticas vistas con anterioridad. Para hacer los grupos, volveremos a utilizar la asignación al azar.

Se dejará el mazo de cartas con los dilemas éticos ordenados de menor a mayor (I, II, III).

Desarrollo

Cada grupo revelará la primera carta del mazo y leerá el dilema ético que les ha tocado. El grupo deberá dar solución a dicho dilema ético poniéndose en el lugar del filósofo que tienen que interpretar intentando convencer al resto del grupo de que su solución es la más idónea. Cada persona tendrá unos 5 minutos para dar argumentos sobre una posible solución al dilema ético desde su postura.

Una vez cada persona del grupo haya hablado y expuesto sus argumentos, se llevará a votación. Cada persona debe votar un argumento que no sea el suyo propio. La corriente o corrientes que hayan recibido más votos se llevará una insignia. Después, deberán plantear una solución a partir de los argumentos expuestos.

Los últimos 20 minutos se dejarán para que cada grupo explique al resto la solución más votada y qué postura(s) ética(s) hay detrás. Cada grupo, deberá votar al grupo con la solución que le haya parecido más adecuada (no se pueden votarse a sí mismos). El grupo más votado recibirá una insignia.

Esto se repetirá cada sesión hasta completar los tres dilemas éticos (misiones) que se irán complicando en cada sesión introduciendo elementos que hagan más compleja la situación.

Evaluación

Al final de todas las sesiones, deberán entregar un resumen de las distintas soluciones que se pueden dar desde las posturas éticas trabajadas recogiendo los distintos argumentos proporcionados por el alumnado relacionándolos con los autores.

El formato puede ser variado (resumen escrito, podcast, cómic...) para atender a las necesidades del alumnado.

Sesión 7

El docente podrá hacer una recopilación y síntesis de los diferentes temas tratados para así acabar de asentar los conocimientos y resolver las dudas que pueda haber.

3.4.8. Recursos

En la siguiente tabla se recogen los distintos recursos que serán necesarios para desarrollar la propuesta de intervención.

Tabla 10. *Recursos*

| | |
|-------------------------|---|
| Recursos humanos | <ul style="list-style-type: none">- Docente- Alumnado 1º Bachillerato |
| Recursos TIC | <ul style="list-style-type: none">- Ordenador- Proyector- Pizarra |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">- Materiales gamificados- Papel- Bolígrafo- Sobres- Insignias |
| Espacio | <ul style="list-style-type: none">- Aula |

Fuente: Elaboración propia

3.4.9. Evaluación

La evaluación será continua a lo largo de toda la propuesta gamificada, valorando la participación, la actitud y la implicación. Así mismo, habrá dos entregas, la primera en relación con la actividad 3, el comentario de texto, y la segunda correspondiente a las actividades 4, 5

y 6 los dilemas morales, que puntuaran el 30% y el 40% respectivamente. La actitud se contará con el 20% restante y se evaluará en todas las sesiones. Además, las insignias conseguidas durante las actividades subirán 0'5 puntos la nota final.

Tabla 11. *Evaluación*

| Sesión 3 | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|-------------------|
| Instrumento de evaluación | Competencia específica | Criterio de evaluación | Peso | Porcentaje |
| Rúbrica 01 | 3 y 8 | 3.1. 5.1. 8.1. | 1 | 30% |
| Sesión 4, 5 y 6 | | | | |
| Instrumento de evaluación | Competencia específica | Criterio de evaluación | Peso | Porcentaje |
| Rúbrica 02 | 3, 4, 5 y 8 | Todos | 1 | 40% |
| Todas las sesiones | | | | |
| Instrumento de evaluación | Competencia específica | Criterio de evaluación | Peso | Porcentaje |
| Escala numérica | Todas | Todos | 1 | 20% |

Fuente: Elaboración propia

Las medidas de acción para la atención a la diversidad están basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permitiendo diferentes formatos en las entregas para adaptarse a las necesidades y perfil del alumnado. Tal y como se ha desarrollado en las sesiones, las actividades a entregar podrán ser realizadas en diferentes formatos para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.

A continuación, se adjunta una muestra de rúbrica para la actividad 3 y una muestra de rúbrica de autoevaluación

Tabla 12. Rúbrica comentario de texto

| Comentarios de texto | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--------------|------------|
| Nivel de logro | | | | | | |
| | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Logro | Puntuación |
| Identifica las ideas claves del texto. | No identifica las ideas claves | Identifica una de las ideas clave | Identifica dos ideas claves | Identifica tres o más ideas claves | | 2.5 |
| Expresión y vocabulario | No se expresa correctamente y utiliza un vocabulario adecuado | Se expresa correctamente pero no tiene un vocabulario adecuado | Utiliza un vocabulario adecuado, pero no se expresa adecuadamente | Se expresa y tiene un vocabulario adecuado | | 2.5 |
| El formato es adecuado. | No se ajusta al formato. | Se ajusta levemente al formato | Se ajusta correctamente al formato | Se ajusta al formato y es original. | | 2.5 |
| Las ideas están expresadas y relacionadas entre ellas | No se aprecia una contraposición en las ideas, aparecen sin relacionarse. | Hay algunas ideas contrapuestas, pero de manera insuficiente y poco conexa. | Aparecen varias ideas relacionadas de manera correcta. | El material está elaborado a partir de la contraposición de ideas en las que se contraponen unas a otras. | | 2.5 |
| | | | | | Total | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Rúbrica autoevaluación

| Nombre y apellidos: | | |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Aptitud | Puntuación | Comentario |
| Colaboración en el trabajo | | |
| Aportación de ideas | | |
| Cumplimiento de las tareas asignadas | | |
| TOTAL | | |

Fuente: Elaboración propia

3.5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de la siguiente matriz DAFO se evalúa la propuesta con sus debilidades y amenazas, así como sus fortalezas y oportunidades.

Tabla 14. DAFO

| Debilidades | Amenazas |
|---|--|
| Complejidad para implementar la gamificación en el aula de Bachillerato | Dificultad para utilizar una metodología innovadora en el aula. |
| Pocas sesiones de contenidos teóricos para tener unas bases. | Al ser una actividad del tercer trimestre puede ser que el alumnado tenga más dificultades para atender y motivarse. |
| Que el alumnado no sepa encajar que su propuesta no sea la más votada. | Poco espacio para actividades grupales |
| Que la actividad no encaje con los intereses y motivaciones del alumnado. | Que se produzcan conflictos para cooperar y ponerse de acuerdo con la solución del conflicto. |
| Fortalezas | Oportunidades |
| Motivación tanto para los docentes como para el alumnado por aprender de otras maneras. | Salir de la dinámica tradicional de la clase, generando interés y motivación. |
| Fomentar el diálogo y el debate a través de la escucha activa y la reflexión crítica. | Metodología innovadora para implementar en el centro y en otras asignaturas. |
| Resolución de situaciones que pueden tener | |

| | |
|------------------------|--|
| a lo largo de su vida. | |
|------------------------|--|

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede apreciar, se destaca entre las debilidades la dificultad que puede generar implementar una propuesta gamificada en aula de Bachillerato, puesto que puede verse como una actividad infantil y poco seria, así como los conflictos que pueden darse por el hecho de ser una propuesta en la que hay ciertos elementos competitivos que pudieran generar confrontación o frustración por parte del alumnado. Respecto a las amenazas, se destaca la dificultad que puede generar el hecho de que la actividad esté desarrollada en el tercer trimestre, ya que éste suele ser el trimestre más corto y donde el alumnado puede venir con más cansancio y estar más disperso en el aula.

No obstante, no todo es negativo, hay cuestiones positivas a destacar. Del lado de las fortalezas, aunque hemos dicho que la gamificación puede ser difícil de implementar en el aula, si lo logramos, los resultados pueden ser beneficiosos por la motivación que puede generar, así como al tratarse de una propuesta sobre cuestiones éticas y de resolver dilemas morales, es un aprendizaje que pueden llevarse para aplicar en su vida diaria. Para finalizar, en cuanto a las oportunidades, podemos destacar que, aunque sea el último trimestre y tenga sus particularidades, puede ser una metodología que permita salirnos de las dinámicas tradicionales del aula implementando una propuesta innovadora que ayude a motivar al alumnado.

4. CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos intentado hacer una propuesta de intervención en el aula de carácter innovadora para la asignatura de Filosofía. Materia que tiende a ser de carácter teórico y que, por este mismo hecho, suele hacerse aburrida para nuestro alumnado cuando, en realidad, la filosofía debería ser una motivación en sí misma puesto que habla y reflexiona sobre cuestiones vitales de la vida.

Como se ha podido ver a lo largo de todo el trabajo, hemos implementado una metodología gamificada y de aprendizaje basado en juegos para hacer más atractiva la enseñanza de la filosofía a nuestro alumnado ya que las ventajas y los beneficios de la gamificación, tal y como se ha podido ver, pueden ser de ayuda para dicho fin.

Con la propuesta creemos haber cumplido con los objetivos planteados, tanto con el objetivo general como los específicos. Respecto al objetivo general, tal y como se puede ver en el trabajo, hemos desarrollado una propuesta de intervención para la enseñanza de la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato a través de una propuesta gamificada para los contenidos seleccionados (la ética). Respecto a los objetivos específicos, el primero, creemos haberlo cumplido dado que se puede observar la revisión bibliográfica realizada en la construcción del marco teórico del presente trabajo, así como toda esa revisión está implementada en toda la propuesta y se materializa en la bibliografía. El segundo, también creemos haberlo cumplido ya que la propuesta de intervención desarrollada en el presente trabajo está basada en la metodología escogida aplicando algunos de los elementos claves como son: la implementación de personajes y roles en las actividades, el desarrollo de distintos niveles de dificultad en los dilemas éticos o la entrega de puntos (insignias) en las actividades. El tercero y último, también creemos haberlo cumplido, puesto que en los anexos se pueden encontrar los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades planteadas.

La filosofía no tiene por qué ser una disciplina que sólo sea de carácter teórico, aunque se haya enseñado siempre así y sea la tendencia natural que adoptamos frente a ella, precisamente, al ser una disciplina que toca tantos temas diversos y que están conectados con nuestro día a día, tiene un potencial todavía por explotar de otras maneras de hacer y enseñarla. Quizá es un reto cambiar toda una forma de hacer, pero nos queda un horizonte amplio por descubrir. Si la filosofía nos enseña a transformar nuestra mirada, es necesario que

la filosofía se transforme a sí misma y su modo de hacer. Es necesario empezar a hacer filosofía de mesa, hacer del pensamiento un juego. En definitiva, podemos hacer de la filosofía el arte de pensar jugando.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Una de las mayores dificultades con las que nos hemos encontrado es la poca bibliografía que hay en relación con la gamificación, y especialmente, la gamificación en filosofía. Si bien es cierto que esta metodología ha comenzado a llegar a nuestro país y cada vez más encontramos propuestas gamificadas para el mundo de la educación, en el terreno de la filosofía este campo todavía está muy inexplorado.

Otra de las dificultades y limitaciones de la propuesta es el hecho de que una cosa es lo planificado y otra lo que pueda llevarse a cabo según lo planificado. Me explico, esta actividad puede necesitar de adaptaciones temporales en función de cada grupo, así como la motivación puede no ser la misma en función del alumnado que tengamos.

Otra de las limitaciones que podemos ver es que las dos actividades planteadas, si bien son interesantes y necesarias, pueden quedar un poco aisladas entre ellas y entre toda la unidad didáctica.

Pero no todo son limitaciones, también creemos que la propuesta tiene prospectiva. En primer lugar, es una propuesta adaptable a los diferentes grupos, especialmente, la actividad referente a los dilemas morales, ya que puede ajustarse el nivel de dificultad y los dilemas seleccionados para adaptarse a las necesidades e intereses de cada grupo clase. En segundo lugar, creemos que puede ser una herramienta útil para trabajar metodologías innovadoras en los centros educativos y puede ser una base sobre la que construir. En tercer lugar, creemos que es una propuesta que el alumnado puede recibir con ganas y motivación debido a su carácter participativo y lúdico, sin olvidar el objetivo principal: el aprendizaje de la filosofía. Para finalizar, creemos que es necesario investigar e innovar más mediante la metodología de la gamificación y el ABS, ya que son metodologías que nos pueden aportar muchos beneficios en el aula si se aplican con objetivos educativos y que están muy poco exploradas. Por ello, creemos que esta propuesta contribuye mínimamente a explorar estas metodologías y sería necesario continuar haciéndolo ya que es un campo con un gran potencial.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Castillo, A., Fúquene Lozano, C. A., & Ríos Pineda, W. F. (2014). Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje. *IM-Pertinente*, 2(1), 125-143.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1(8), 7-16.
- Biel, L. A., & Jiménez, A. M. G. (2016). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español*. Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518500>
- BOE-A-2022-5521 Real decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (s. f.). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Cifuentes, L. M., & Gutiérrez, J. M. (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Editorial Graó.
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona,.
- Cortina, Adela (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Paidós.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938056>
- Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle: #filoretos para la vida cotidiana*. Planeta.
- Mill, J. S. (2022). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moschen, J. C. (2008). *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Bonum.

París Albert, S. (2018). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon*, nº 74.

Rodríguez Bueno, J. A. (2015). Aprendizaje basado en juegos. In *IX JORNADAS NACIONALES DE LUDOTECAS. Ponencias y comunicaciones* (pp. 139-151). Comarca de la Sierra de Albarracín.

7. ANEXOS

Anexo I: Texto J. S. Mill (Utilitarismo)

"[1]-La doctrina de la utilidad sostiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, y equivocadas en la medida en que tienden a producir el contrario de la felicidad. Por felicidad se entiende placer y la ausencia de dolor; por infelicidad, dolor y la privación de placer.

[2] Para juzgar la bondad o la maldad de las acciones según este criterio, el utilitarista invita a imaginar un ideal de sociedad en la que los placeres y dolores están equitativamente distribuidos. Según el utilitarismo, la acción correcta en cualquier situación es aquella que produce el mayor equilibrio de placer sobre dolor, o, en otras palabras, la que tiende a la mayor felicidad general.

[3] El utilitarismo reconoce que algunas acciones son intrínsecamente más placenteras que otras, y algunas más dolorosas que otras. Por lo tanto, no se limita a considerar simplemente la cantidad de placer o dolor producido, sino también su calidad. Además, el utilitarismo no prescribe un enfoque egoísta de la felicidad individual, sino que busca maximizar la felicidad en general, incluyendo la de los demás.

[4]Esto significa que las acciones egoístas que traen placer a uno mismo a expensas de la felicidad de los demás no son consideradas éticas según la perspectiva utilitarista."

Anexo II: Bienvenida, roles e instrucciones comentario de texto

Saludos tripulación,

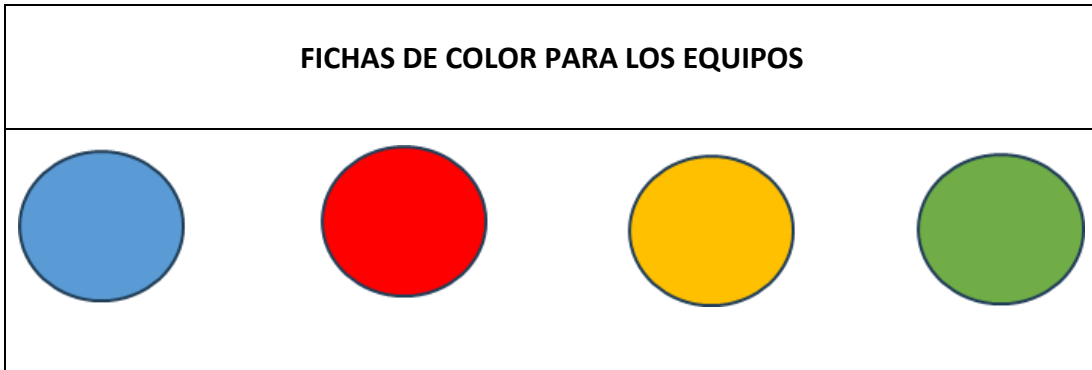
Si estáis leyendo esto es que habéis sido nombrados para la misión especial 23: análisis del texto perdido. En el sobre que acabáis de recibir, encontraréis un fragmento de un texto muy importante, pero desgraciadamente no se ha conservado del todo bien. Como podréis comprobar, dentro de dicho sobre hallaréis un texto de un autor cuyo nombre se ha perdido y deberéis buscar en la nave-aula. Además, el texto se ha desconfigurado y ha quedado desordenado, necesitamos que lo volváis a ordenar para poder saber qué quiere decir su autor. Si no fuera suficiente desgracia, además se han perdido algunas palabras, pero no os preocupéis, este texto también lo tienen otros grupos, necesitaréis explorar otras naves para averiguar quién tiene las palabras que os faltan, pero necesitaréis llevar a vuestro mejor comerciante, ya que seguro que os piden algo a cambio. Aunque no es recomendable, siempre podéis tirar del espía si vuestro comerciante no lo consigue, aunque el precio a pagar puede ser caro. Por último, recordad escoger bien quién liderará el equipo.

Una vez lo tengáis, deberéis enviar el documento final al evaluador supremo.

Mucha suerte en vuestra misión.

Saludos,

El amanecer de la filosofía.



| ROLES | |
|----------------|---|
| Líder | Se encarga de organizar el tiempo, la información y de entregar el informe final. |
| Mano del líder | Se encarga de anotar las definiciones y comentarios que sean necesarios para llevar a cabo el comentario de texto. |
| Comerciante | Intercambia información de su nave por información de otra nave, pero antes tiene que saber dónde ir. Para hacer el intercambio, además de la palabra a intercambiar, deberán dar la definición de dicha palabra. |
| Explorador | Puede viajar entre naves para ver la información que tienen otras naves. Sólo puede volver a hacer otro viaje cuando el comerciante haya vuelto. Para hacerlo deberá utilizar la ficha de su color de equipo. |

Toda la información ha sido extraída de las referencias bibliográficas del trabajo pero no está citado ya que se muestra tal y como se daría al alumnado. Cada recuadro deberá ser una tarjeta.

COMENTARIO DE TEXTO

Definición: Un comentario de texto consiste en analizar un fragmento breve de una obra filosófica. En dicho análisis es conveniente tratar una serie de cuestiones tales como: sobre qué tema gira el texto, qué problemas aborda, cuáles la tesis que se sostiene, cuáles son los términos más relevantes que aparecen en el texto, cómo debe situarse el texto dentro de la obra del autor, qué circunstancias histórico-ideológicas condicionaron la obra, qué posibles relaciones pueden existir entre el texto en cuestión y otros textos filosóficos del mismo autor o de otros autores, etc.

1

LO QUE NO ES UN COMENTARIO DE TEXTO

- a) No consiste en hablar de toda la obra del autor, es decir, el texto no debe ser una excusa para que, a partir del mismo, se escriba todo lo que uno sepa de la obra a la que pertenece dicho texto.
- b) No consiste en hablar acerca de la vida del autor, lo que menos importa es dónde nació, cómo vivió, dónde y cuándo murió, etcétera.
- c) No consiste en volver a decir lo mismo que dice el texto con otras palabras distintas, es decir **no es parafrasear** el texto, sin que se clarifique el mismo.

2

ANTES DE COMENZAR SIGUE ESTOS PASOS

- 1) **Estudio previo del autor y la obra**, de modo que ello nos permita ubicar el texto dentro de la obra y ésta dentro de la época en que se escribió.
- 2) **Lectura del texto**. Se debe leer varias veces el texto hasta que realmente se llegue a discernir no sólo el núcleo y la tesis central, sino también las principales ideas que el autor sostiene. Debemos, por consiguiente, averiguar el sentido del texto, lo que el autor nos pretende decir,
- 3) **Subrayar los términos** significativos que aparezcan en el texto, lo cual facilitará su posterior análisis. Se trata de seleccionar tres o cuatro términos que tengan una relevancia importante dentro del texto. De estos términos seleccionados habrá que realizar un breve análisis con el fin de averiguar qué significado tienen para el autor y qué papel desempeñan dentro del propio texto. En este caso, ya tenéis algunos señalados para definir.
- 4) **Identificar el tema, la tesis y el problema** del texto. Todavía no estamos en la fase de redacción. Ahora se trata de anotar cuál es el tema sobre el que gira el contenido del texto, cuál es la tesis que defiende el autor y que problema aborda el texto.

EL DESARROLLO DE UN COMENTARIO DE TEXTO

- 1) Breve **resumen**, a modo de introducción en que figuren, la tesis y el problema contenidos en el texto.
- 2) **Análisis de los términos** que previamente hemos subrayado, indicando cuál es el significado que les otorga el autor. Se debe tener presente que un mismo término puede tener diversos significados en función del autor que lo utilice (La utilización de un diccionario de filosofía ayudará indudablemente en esta tarea).
- 3) **Análisis de contexto** al que pertenece el texto a comentar. Se trata de llegar a comprender el texto averiguado cuáles son los condicionantes que han permitido su concepción, es decir, se trata de saber que no es un texto aislado, sino que el texto pertenece a una obra que fue escrita en y por unas circunstancias históricas ideológicas, culturales, filosóficas, etc. determinadas.
- 4) **Análisis del texto**. Estamos en el momento más importante del comentario, por ello, debe ser también la parte más amplia. Se trata de explicar lo que el autor ha pretendido decir en ese texto en concreto, de modo tal que se diga lo mismo que ha dicho el autor, pero sin tener que repetir las mismas palabras que aparecen en el texto.
- 5) **Comentario crítico**. Aquí llegamos a la recta final. Se trata ahora en este punto de establecer unas conclusiones al comentario que no consiste en una valoración personal en la que se limite a expresar si se está en **acuerdo** o en **desacuerdo** con lo argumentado por el autor, sino que es **necesario fundamentar esa valoración apoyándose en alguno/s de los puntos arriba señalados**.

Anexo III

Insignia



Ejemplos de dilemas morales

Dilema moral I

Imagínate que ves a tu colega enrollándose con otra persona.
¿Se lo dirías a la pareja de tu colega?

Dilema moral II

Imagínate que ves a tu colega enrollándose con otra persona,
quién también es tu colega. ¿Se lo dirías a la pareja de tu colega?

Dilema moral III

Imagínate que ves a tu colega enrollándose con otra persona,
quién también es tu colega. ¿Se lo dirías a la pareja de tu colega,
quién también es tu colega?