



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

**Elaboración de una guía para la lectura de
textos filosóficos en 1º de Bachillerato**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Mariona Rodríguez Conesa
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Elena Álvarez Álvarez
Fecha:	24/06/2024

Resumen

La presente propuesta de intervención didáctica tiene como objetivo responder a la necesidad de formar a nuestros alumnos en el pensamiento crítico, a partir del temario y los recursos ofrecidos por la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Se plantea un proyecto de elaboración de una guía para la lectura crítica de textos filosóficos, para facilitar la introducción a la disciplina y ofrecer recursos necesarios para la gestión de la gran cantidad de información a la que los jóvenes están expuestos. Mediante la elaboración autónoma de recursos que faciliten la lectura filosófica, estructurada mediante las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Colaborativo y el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder, se busca impulsar la toma de un rol activo del alumno en su aprendizaje, fomentar su autonomía y hacer de los conocimientos algo significativo, personalizado, compartido y contextualizado. Tras la elaboración teórica de dicha propuesta, no solo se concluye que, bien implementada, puede alcanzar los objetivos ahora señalados, sino que además puede ser una herramienta para proporcionar al alumnado recursos aplicables a su vida y, con ello, la oportunidad de entender la filosofía como algo conectado, relevante y próximo a su vida.

Palabras clave: pensamiento crítico, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Colaborativo, Lectura crítica, lectura filosófica.

Abstract

This didactic intervention aims to respond to the need to teach our students to think critically by using the tools and resources that the first year of Baccalaureate Philosophy's subject can offer. To do this, we propose a project focused on the creation of an instructions book for the critical reading of philosophical texts, both to facilitate the introduction to the discipline and to help the development of the necessary skills for the management of the large amount of information to which young people are exposed. Through the autonomous elaboration of a set of materials and resources that facilitate philosophical reading, structured through the methodologies of Project-Based Learning, Collaborative Learning and Paul and Elder's Critical Reading framework, we'll try to encourage students to take an active role in their learning, foster their autonomy and make knowledge meaningful, personalized, shared and contextualized. After the theoretical elaboration of this proposal, it is not only concluded that it can achieve the objectives mentioned above, if it is well implemented, but also that it can become a tool to provide students with resources applicable to their lives, making them understand Philosophy as something connected and relevant to their lives.

Keywords: Critical Thinking, Project-Based Learning, Collaborative Learning, Critical Reading, Philosophical Reading.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación	8
1.2.	Planteamiento del problema	9
1.3.	Objetivos.....	10
1.3.1.	Objetivo general	10
1.3.2.	Objetivos específicos	11
2.	Marco teórico.....	12
2.1.	Desarrollo del pensamiento crítico	12
2.2.	Modelo de lectura crítica de Paul y Elder.....	14
2.3.	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	17
2.4.	Aprendizaje colaborativo.....	23
3.	Propuesta de intervención.....	31
3.1.	Presentación de la propuesta.....	31
3.2.	Contextualización de la propuesta	32
3.2.1.	El centro y el alumnado	32
3.2.2.	Marco legal	34
3.3.	Intervención en el aula	34
3.3.1.	Objetivos.....	35
3.3.2.	Competencias	36
3.3.3.	Contenidos.....	38
3.3.4.	Metodología	39
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	42
3.3.6.	Recursos.....	55
3.3.7.	Evaluación.....	55

3.4. Evaluación de la propuesta	56
4. Conclusiones.....	58
5. Limitaciones y prospectiva	60
Referencias bibliográficas.....	63
Anexo A. Lectura seleccionada	66
Anexo B. Opciones de paráfrasis del texto	67
Anexo C. Ficha de análisis	68
Anexo D. Ficha para la preparación del debate	70
Anexo E. Orientaciones y requisitos para el desarrollo de la Guía de lectura	71
Anexo F. Rúbrica evaluativa para el desarrollo de la Guía de lectura.....	74
Anexo G. Orientaciones para la exposición del proyecto	75
Anexo H. Escala de valoración para los alumnos	76
Anexo I. Escala de valoración para el docente	77

Índice de figuras

Figura 1: <i>Comparación de la Taxonomía de Bloom original y la versión revisada</i>	15
Figura 2: <i>Rúbrica de evaluación del proyecto</i>	55

Índice de tablas

Tabla 1: Objetivos de etapa a los que atenderá la intervención.....	35
Tabla 2: Competencias clave a las que atenderá la intervención	37
Tabla 3: Relación de elementos curriculares.....	38
Tabla 4: Cronograma, distribución de sesiones	43
Tabla 5: Resumen de la primera sesión.....	44
Tabla 6: Resumen de la segunda sesión	45
Tabla 7: Resumen de las sesiones tercera y cuarta.....	46
Tabla 8: Resumen de la quinta sesión	47
Tabla 9: Fragmento de la ficha de orientaciones y requisitos para el desarrollo de la Guía de lectura.....	49
Tabla 10: Resumen de la sexta sesión	52
Tabla 11: Resumen de las sesiones séptima y octava	53
Tabla 12: Resumen de las sesiones novena y décima	54
Tabla 13: Escala de valoración para el alumando	56
Tabla 14: Escala de valoración para el docente	57

1. Introducción

Actualmente, nos encontramos rodeados de una abrumadora cantidad de información, que nos llega desde medios muy diversos y de manera casi incesante. Pese a que, por supuesto, este no sea el único sector poblacional afectado y debamos contar siempre con la inmensa heterogeneidad dentro de los grupos, los adolescentes y los jóvenes, principales destinatarios de las materias de filosofía, nacen y crecen en este contexto, convirtiéndolo así en un factor importante que tener en cuenta en su educación.

Como veremos en los siguientes párrafos y apartados, en un mundo con incesante información es necesario desarrollar la capacidad de discernimiento, vinculada a y desarrollada a través del pensamiento crítico. La educación de hoy en día, siempre que esta mantenga el objetivo de formar de manera íntegra a una ciudadanía crítica, necesita más que nunca del desarrollo del pensamiento crítico y de una educación mediática, ambas aptitudes que pueden trabajarse desde la lectura filosófica.

1.1. Justificación

La elección de esta actividad se debe a la firme convicción de la importancia del análisis crítico de las fuentes de información y la información misma que nos es dada, así como de la idea de que este análisis crítico puede trabajarse y mejorarse a partir de la lectura crítica, y más concretamente, la lectura crítica de la filosofía. Esta convicción nace y toma especial relevancia debido a las características de nuestros tiempos, ya señaladas por autores de distintas disciplinas, en los que nos descubrimos poseedores de una cantidad de información y un rápido acceso a ella que no tiene precedentes.

Este acceso a la información, lejos de ser únicamente un avance, conlleva la necesidad de una educación en la gestión y filtraje de esta misma; gestión y filtraje que, tal y como podemos constatar con estudios tales como *Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática* (López-González, Sosa, Sánchez, Faure-Carvalho, 2023), está formado por un conjunto de procesos intelectuales complejo. De ahí deriva que autores como los recién mencionados apunten a la necesidad de una educación y alfabetización mediática que pasa por el desarrollo del pensamiento crítico.

Tal y como se expresa en el artículo, el pensamiento crítico, pese a no ser el único componente relevante de esta educación, resulta esencial para ella y esta, a su vez, fomenta y mejora el pensamiento crítico.

La lectura filosófica requiere siempre de una lectura crítica, que es interdependiente con el pensamiento crítico. Esto la convierte, cuando que se lleve a cabo de forma verdaderamente crítica, en una herramienta para el desarrollo de este mismo. Bajo esta lógica, la lectura crítica se presenta como una competencia esencial para “la formación de una ciudadanía capaz de usar la información de manera crítica” (López-González, Sosa, Sánchez, Faure-Carvallo, 2023, p. 399), del mismo modo que para estos autores lo es la alfabetización mediática, en tanto que la primera es parte de la segunda. Podemos afirmar, entonces, que la formación en la lectura filosófica es una herramienta para la educación del buen criterio y discernimiento, incluidos en la alfabetización mediática, pasando a ser no solo una competencia a desarrollar para la superación del Bachillerato, sino una serie de conocimientos que ayudarán al alumnado a vivir de forma libre y crítica.

1.2. Planteamiento del problema

Si bien la filosofía se presenta como una disciplina que proporciona un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, esta resulta, muchas veces, de difícil acceso. Parte del acceder a ella, tal y como está planteada académicamente, pasa no solo por la familiarización con ciertos conceptos, teorías y autores, sino también por la lectura de su fuente primaria, los textos filosóficos, puesto que constituyen su forma principal de expresión y, actualmente, el modo de estudio hegemónico de la disciplina.

Estos acostumbran a ser complejos por su gran carga teórica, la naturaleza abstracta de su contenido y el hecho de ser autorreferentes, en el sentido de que los autores entran en diálogo con otros autores de la tradición filosófica, haciendo complicado comprender a uno sin nociones de otros. Este hecho, acompañado de la disminución del hábito lector y de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos actuales, reflejados en estudios como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE, 2022), conocido por sus siglas en inglés, PISA, hace especialmente difícil la tarea de enseñar a

leer filosofía, habilidad que no solo es requerida para la correcta realización del currículo propuesto para Bachillerato, sino también beneficiosa para aprender a analizar textos en un sentido más amplio.

Como se ha señalado anteriormente, dependiendo de cómo se plantee este análisis de texto, que para la filosofía debe ser siempre de forma crítica, las herramientas y recursos cognitivos adquiridos en dicho ejercicio se concreta también en herramientas y recursos para el análisis crítico de cualquier otro tipo de información, y esta es una habilidad de especial importancia en nuestros tiempos. En tanto que esta lectura se presenta tan relevante, es necesario encontrar la manera de facilitarla a los alumnos. Con este objetivo se propone la actividad que se va a realizar en el aula, que procurará recopilar herramientas, tales como preguntas orientativas, estructuras argumentativas o plantillas para la elaboración de esquemas, de manera significativa para el alumnado.

Con el afán de procurar esta significatividad para el alumnado, en esta propuesta de intervención se emplean metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Con la primera, procuramos que el producto elaborado sea algo personal, y por tanto ajustado a la manera de aprender y comprender de los alumnos, y, en tanto que elaborado por ellos, cargado de procesos metacognitivos. Con la segunda, intentamos que sea también una reflexión conjunta, así como establecer redes de apoyo entre alumnos, sacando provecho de sus distintas aptitudes y habilidades.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención no implementada para primero de Bachillerato que consiste en elaborar un manual útil y personalizado que facilite el análisis de textos filosóficos. Si bien el manual se centrará en esta fuente específica, se pretende orientar a los alumnos a percibir las directrices recopiladas como una herramienta no únicamente aplicable a estos textos y a los contenidos y trabajos demandados por el currículo, sino también a la información que reciban desde otros medios y ámbitos.

1.3.2. Objetivos específicos

De este objetivo general, derivan los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el desarrollo del pensamiento crítico y su desarrollo en estudiantes de Bachillerato.
- Identificar de qué forma específica la lectura filosófica desarrolla el pensamiento crítico.
- Familiarizarse con las metodologías basadas en proyectos y en el trabajo cooperativo.
- Proporcionar al alumnado técnicas, herramientas y recursos para la comprensión y análisis de textos filosóficos.
- Fomentar la metacognición mediante el desarrollo de estrategias adaptadas a las habilidades de cada alumno.

2. Marco teórico

La propuesta que es objeto de este trabajo pretende, como se ha señalado en las páginas anteriores, crear una herramienta que ayude a los estudiantes de 1º de Bachillerato a desarrollar la habilidad del pensamiento crítico. Para este diseño, en primer lugar, determinaremos qué se entiende por pensamiento crítico y qué desafíos plantea su desarrollo a los docentes de Filosofía de la actualidad. A continuación, presentaremos el modelo de lectura crítica de Paul y Elder, puesto que es un instrumento ya probado y útil para los fines de este trabajo. Finalmente, reflexionaremos sobre las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Colaborativo, porque a partir de ellas realizaremos la propuesta de intervención concreta.

2.1. Desarrollo del pensamiento crítico

Pese a que el concepto de pensamiento crítico es de especial actualidad y lo oímos a menudo, no siempre sabemos darle una definición. Si bien podemos intuir que se trata de una forma concreta de pensar, definir las características de esta forma puede ser una tarea compleja, en tanto que no podemos contar con una definición cerrada. Puede orientarnos, sin embargo, la consulta de distintas fuentes y autores, tales como Facione, quien publicó en el Informe Delphi una posible definición. Dicho informe, publicado en 1990, fue el resultado de la convocatoria de varios expertos, provenientes de distintas disciplinas académicas, y nos ofrece una definición acordada de lo que debe entenderse por pensamiento crítico.

Este se describe como un “juicio autorregulador dirigido a un propósito, que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como de la explicación de las consideraciones clarificadoras, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se fundamenta dicho juicio.” (Facione, 2007, p. 44). Estos mismos expertos, se refirieron al pensamiento crítico como un instrumento esencial para la investigación, una fuerza liberadora y un recurso poderoso para la vida social y personal, puesto que lo consideran “la base de una sociedad democrática y racional” (Facione, 2007, p. 44). Dicha definición confirma la suma importancia del desarrollo de esta habilidad tanto para dar respuesta a las problemáticas sociales actuales como para

la consecución del objetivo marcado actualmente por la educación: el desarrollo íntegro de personas razonables y autónomas.

Dada esta importancia, también son varios los autores que han procurado definir el perfil del pensador crítico, delimitación especialmente útil en el momento en que nos proponemos, como pretendemos con esta propuesta de intervención, formar a nuestros estudiantes para ser este tipo de pensadores. Guerrero, Polo, Martínez Royert y Ariza (2018) definen este perfil como aquel que combina complejamente un conjunto de habilidades intelectuales empleadas con fines determinados, entre los que destacan el análisis detallado y lógico de información para determinar su validez y/o la veracidad de su argumentación. El del pensador crítico es un pensamiento independiente y reflexivo que, en palabras de Paul y Elder (2003) es capaz de formular problemas y preguntas con claridad y precisión, evaluar e interpretar información relevante y con ello llegar a conclusiones y soluciones. Destacan también del pensador crítico la mentalidad abierta y la capacidad de reconocer los supuestos, implicaciones y consecuencias de los problemas y soluciones ideados. Otros autores, como Ennis (2001) destacan también la capacidad de autoevaluación del pensador crítico, haciendo referencia, pues, a su capacidad metacognitiva.

Ante este perfil, podemos definir una serie de acciones y actitudes propias del pensador crítico, que Guerrero y otros (2018) resumen de la siguiente manera: para el pensamiento crítico es necesario llevar a acciones como juzgar fuentes, identificar conclusiones, razones y supuestos, valorar la calidad de argumentos, desarrollar una posición personal respecto a los asuntos planteados, hacer preguntas, definir términos y ser precavido en las conclusiones extraídas, entre otros.

Acotado un poco el pensamiento crítico y su sujeto, la pregunta pertinente que debemos formularnos como docentes, especialmente ante las necesidades señaladas en la justificación de este trabajo, es cómo podemos procurar que los jóvenes desarrollen todas estas capacidades. A lo que apuntan estos autores, precisamente, es a la efectividad de la contextualización de los aprendizajes y de la utilización de metodologías activas tales como: los comentarios y análisis conjuntos de diferentes productos culturales (obras literarias, anuncios publicitarios...), la formación de debates, el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, el uso adecuado de las TIC, etc. Su

artículo nos muestra que estas metodologías han ido demostrando su efectividad, mediante la realización de experimentos en varios países, señalando así el camino a seguir para el desarrollo de estas capacidades fundamentales en la formación integral de los individuos.

Dicha efectividad es también una confirmación de que la intervención aquí planteada, planificada y ejecutada pertinentemente, puede lograr los objetivos propuestos: el desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje de la habilidad para realizar un análisis activo y significativo de textos filosóficos. Esto es así por dos motivos: uno, por el uso de estas metodologías activas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico; el segundo porque las funciones cognitivas, habilidades y aptitudes mencionadas a lo largo de estas definiciones del pensamiento crítico y el perfil de aquel que lo emplea, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación, son todas ellas habilidades esenciales y centrales en la práctica filosófica. Haciendo filosofía, pues, las ponemos en práctica, fomentando así también su desarrollo.

2.2. Modelo de lectura crítica de Paul y Elder

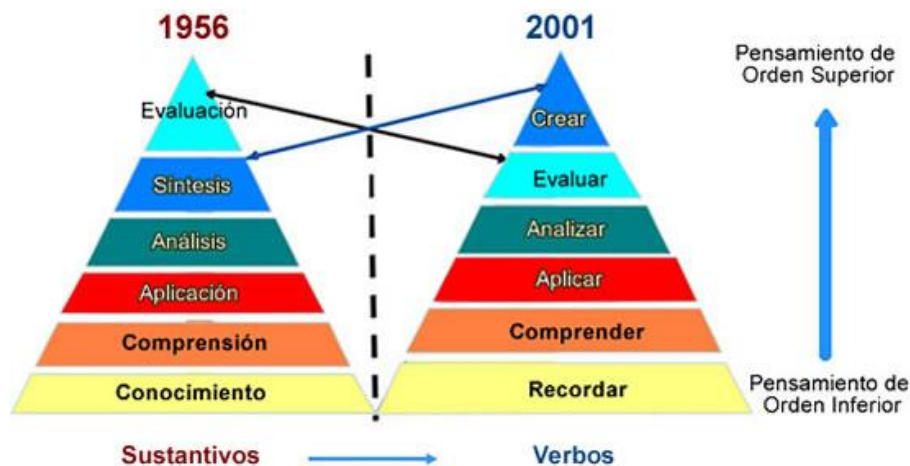
Actualmente contamos con una variedad de modelos, técnicas y estrategias para procurar una lectura profunda y crítica de textos, de los que pueden ser ejemplo los modelos propuestos por Kurlan (*Critical Reading*), Costa & Kalik (*Strategic reading*) o Buehl (*Thoughtful Reading*). El de Paul y Elder es uno más de estos modelos, que no solo comparten gran cantidad de similitudes entre ellos, sino que pueden usarse simultáneamente puesto que son complementarios. La elección de este modelo en concreto responde, como se ha dicho en la introducción al marco teórico, a que se trata de un instrumento ya probado y que consta de un gran conjunto de materiales y guías exhaustivas en la explicación los pasos a seguir durante la lectura, que además son de fácil acceso.

Aclarados los motivos de la elección, debemos centrarnos de nuevo en el modelo escogido. Lo primero que debemos ver es que la lectura crítica está estrechamente vinculada con aquello que acabamos de exponer respecto al pensamiento crítico, pues no solo es un modelo constituido por pensadores involucrados en la investigación del

pensamiento crítico, sino que se define, de base, como una metodología enfocada al desarrollo de este mismo. Los autores mencionados son Paul y Elder, que presentan un modelo de lectura crítica basado en la distinción de 5 niveles de comprensión. Estos niveles de comprensión deben entenderse relacionándolos con los seis niveles descritos en la versión revisada de la Taxonomía de Bloom. Para contextualizar, y sin intención de incidir demasiado, pues queda fuera del alcance y pretensiones del presente trabajo, podemos decir que la que la Taxonomía de Bloom es una clasificación de habilidades cognitivas relevantes en el ámbito de la educación (Eduteka, 2002), llevada a cabo tras el acuerdo entre distintos intelectuales en un encuentro informal tras la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, en 1948.

Esta pirámide de habilidades cognitivas, igual que hará el modelo propuesto por Paul y Elder, marca una escala ascendente en cuanto a complejidad, situando así las habilidades cognitivas más complejas en la punta de dicha pirámide y la menos complejas en su base. En el caso de la propuesta de Paul y Elder, aquello que va en ascenso es la complejidad del grado de comprensión de los textos.

Figura 1: Comparación de la Taxonomía de Bloom original y la versión revisada



Fuente: Eduteka, adaptado del trabajo de Wilson, Leslie O. (2019)

Los niveles descritos por esta propuesta, en base a la adaptación de Eduteka de Paul y Elder (2014), son los siguientes:

- **Primer nivel, parafrasear:** relacionado con a los procesos cognitivos de recordar y comprender de la Taxonomía de Bloom. Consiste en enunciar con las propias palabras el significado de aquello leído.

- **Segundo nivel, explicar:** relacionado con los procesos cognitivos de comprender y aplicar de la Taxonomía de Bloom. Saber identificar y expresar los puntos principales de la lectura, ofrecer ejemplos, generar metáforas o analogías, ser capaz de formular esquemas, diagramas, etc.
- **Tercer nivel, analizar:** relacionado con el proceso cognitivo de analizar de la Taxonomía de Bloom. Implica la formulación de preguntas que vayan algo más allá del texto, comprendiendo este como el producto del razonamiento de un autor. El modelo nos ofrece algunas preguntas orientativas, tal y como son:
 - ¿Qué pregunta trata de responder el autor?
 - ¿Cuál es el propósito del autor?
 - ¿Cuál es el punto de vista del autor respecto al tema?
 - ¿Que está presuponiendo el autor en su razonamiento?
 - ¿Qué información está usando el autor a lo largo de su razonamiento?
 - ¿Qué concluye o infiere el texto?
 - ¿Cuáles son los conceptos básicos del autor?
- **Cuarto nivel, evaluar:** relacionado con el proceso cognitivo de evaluar de la Taxonomía de Bloom. Este nivel se centra en la evaluación de la lógica de aquello que se está leyendo. De nuevo, se nos ofrecen preguntas orientativas, tales como:
 - ¿Enuncia el autor claramente su intención?
 - ¿Es acertado lo que el autor dice?
 - ¿Es el autor preciso en sus detalles y especificaciones?
 - ¿Introduce el autor material irrelevante, por lo que divaga?
 - ¿Escribe sobre el tema de manera superficial?
 - ¿Considera el autor otros puntos de vista relevantes, aunque sean contrarios al suyo?
 - ¿Es el texto internamente consistente?
 - ¿Es un texto significativo?
 - ¿Demuestra el autor imparcialidad?
- **Quinto nivel, representar:** relacionado con proceso cognitivo de crear de la Taxonomía de Bloom. Paul y Elder nos sugieren el ponernos en la piel del autor como demostración de una comprensión completa del autor y su texto.

Cabe destacar que, igual que en la taxonomía de Bloom, por mucho que se dé una ordenación de menor a mayor complejidad no son estados aislados o que deban realizarse en dicha secuencia. Tal y como expresan los autores, “el lector reflexivo no siempre utiliza todos (los niveles de lectura cuidadosa), sino que elige entre ellos según sea el propósito de la lectura” (Paul y Elder, 2003). Así mismo, analizar, por ejemplo, implica comprensión, por lo que a través del análisis o la evaluación también podremos comprender o parafrasear un texto, accediendo así a los niveles inferiores desde uno superior. La gran ventaja del modelo de Paul y Elder es que tiene el objetivo de ser una guía para el desarrollo paulatino de esta comprensión, siendo también una guía para la implementación en el aula. En él podemos identificar una incitación a alejarnos de la literalidad del texto, entrenándonos en la formulación de inferencias, juicios de valor respecto a lo leído y preguntas que vehiculan los procesos anteriores y que aportan otro grado de apertura a lo leído. Una lectura crítica pasa, pues, por una captación de las implicaciones, intenciones y consecuencias de lo escrito, que nos llevan precisamente a no aceptar lo dicho o lo dado sin más, sino a cuestionarlo y a mirarlo desde nuevos ángulos.

Ya solo en tanto que ejercita el pensamiento crítico resulta pertinente su aplicación a nuestra intervención, pues concuerda con sus objetivos. Pero además nos ofrece un trabajo ordenado y secuenciado para comprender de forma completa y compleja fuentes de información, en este caso textos, objetivo que también queríamos lograr con nuestra intervención. Se muestra, pues, como una metodología pertinente en un doble sentido.

2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Tal y como expresan Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas en su artículo *Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar*, la Enseñanza por Proyectos o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología didáctica que surgió de forma orgánica a través de la propia práctica educativa. Fue teorizada por primera vez por William Heard Kilpatrick, un discípulo de Dewey, en un artículo publicado en 1918. En este, se puede constatar que su base

teórica es el constructivismo, cosa que le hace reconocer y nacer de “la importancia de diferentes psicólogos y educadores como John Dewey, Jerome Bruner y Jean Piaget” (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018, p. 130), así como poner al estudiante como centro de la práctica educativa para procurar que sea este quien construya su propio conocimiento.

Si bien iremos definiendo y concretando las características de esta metodología a lo largo de la sección, puede sernos útil atender a una primera definición, de carácter más informal, proporcionada por la Consejería de Educación y Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias (2017), puesto que nos permite ver una idea general de qué entendemos por ABP. Dicha fuente, define esta metodología de la siguiente manera:

“(…) una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o retos, mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Consejería de Educación y Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, 2017).

Así pues, en esta primera aproximación, constatamos que esta metodología se define por la centralidad de una problemática a resolver mediante un proceso de investigación y por el papel protagonista del alumno, quien, de manera autónoma, se hace cargo de investigación, proposición y ejecución de soluciones. Tal y como expresan los autores ya citados, Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, el ABP concede un lugar central a la experiencia que el alumno vive durante el proceso educativo; experiencia que intenta atender a los intereses personales de dichos estudiantes y que es vehiculada por el trabajo en equipo, la solidaridad y la autonomía (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018).

En relación con esta toma de responsabilidad por parte del alumno, los autores nos dicen que en esta metodología los actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el docente y el alumno, toman roles distintos a aquellos que normalmente adquieren en una educación más tradicional: el docente pasa a ser una figura de guiaje y orientación, que busca momentos de aprendizaje y actúa en ellos

aprendiendo él también activamente; mientras, el alumno toma este rol protagonista, haciéndose “sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento y máximos responsables de su aprendizaje” (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018, p. 132).

A lo acabado de mencionar, estos mismos autores, tomando testigo de la investigación realizada por Northwest Regional Educational Laboratory, añaden tres características del ABP:

- Implica transdisciplinariedad y trabajo colaborativo en grupos reducidos.
- Favorece la inclusión de diversos estudiantes debido a que acoge la diversidad.
- Las temáticas usadas son tomadas de la realidad circundante al estudiante.

Esta metodología es un modelo ampliamente elaborado y bien testado, que, pese a este origen más orgánico que hemos señalado, actualmente consta de estructuras para su implementación muy completas. Es muestra de ello el trabajo realizado por Northwest Regional Educational Laboratory, una de las publicaciones del cual, *Project Based Instruction: Creating Excitement for Learning* (2002), recoge no solo una detallada descripción de sus características y objetivos, sino también instrucciones para orientar a docentes y alumnos en la implementación, así como ejemplos de cómo ha funcionado al ser implementado en colegios de Estados Unidos.

A continuación, presentamos una posible estructura de implementación de un ABP, en este caso tomando de Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, quienes usan como referencia el modelo Galeana (2006). En ella, constan las fases de desarrollo y qué debe acontecer en cada una de ellas (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018):

1. **Inicio:** fase de introducción al alumnado tanto a la metodología y tareas a realizar como al tema vehicular de los proyectos. Esta fase debe pasar por:
 - a. Definir el tema del proyecto.
 - b. Familiarizar al alumnado con la metodología de trabajo: definir los distintos momentos de la elaboración del proyecto al grupo-clase y establecer programas, metas parciales y métodos de evaluación.
 - c. Identificar recursos

- d. Identificar requisitos previos, dando respuesta a preguntas tales como:
¿Cómo definir y desarrollar un proyecto complejo? ¿Cómo se va a obtener el conocimiento necesario para la elaboración del proyecto?
 - e. Establecer los objetivos del proyecto
 - f. Conformar los equipos, como hemos dicho, siempre grupos reducidos.
 - g. Discutir la frecuencia y sitio de las reuniones.
2. **Actividades iniciales de los equipos:** elaboración y perfeccionamiento de un plan preliminar, que debe pasar por los siguientes puntos:
- a. Puesta en común de conocimientos.
 - b. Sugerencia de posibles proyectos.
 - c. Indagar sobre el proyecto seleccionado.
 - d. Profundizar en los conocimientos necesarios.
 - e. Especificar un primer plan de trabajo: dividir el proyecto en una serie de tareas y repartir responsabilidades.
 - f. Retroalimentación por parte del docente.
 - g. Revisión de la planificación según lo hablado con el docente.
3. **Implementación del proyecto:** cumplimiento del plan de trabajo, los objetivos y las tareas marcados, consiguiendo así una elaboración paulatina y revisada del producto final del proyecto. Para ello es necesario:
- a. Elaborar un plan de trabajo más exacto, en el que se especifiquen tareas, cada una con su programación y meta.
 - b. Realizar un seguimiento del cumplimiento de las tareas y metas marcadas.
 - c. Ajustar continuamente el plan de trabajo y la definición del proyecto con ayuda y guiage del docente.
 - d. Que los miembros del grupo tomen parte del aprendizaje colaborativo, buscando y analizando la información necesaria y dando soluciones cooperativas a los problemas que se planteen.
 - e. Una autoevaluación y una evaluación mutua por parte de los integrantes del grupo, a la que se le sumará la evaluación y comentarios del docente.
4. **Conclusión desde la perspectiva de los estudiantes:**
- a. Revisión final con el docente.

- b. Completar el proyecto y pulir el producto.
- c. Evaluación final.
- d. Presentar el proyecto, en la modalidad acordada, por lo general ante los demás grupos, contando así con la retroalimentación constructiva tanto de compañeros como del docente.
- e. Análisis de los productos, por parte tanto de los individuos como de los grupos, en base a la retroalimentación recibida.

5. Conclusión por parte del profesor

- a. Prepararse para el cierre.
- b. Facilitar una discusión y evaluación general del proyecto en clase.
- c. Calificar y hacer un registro de notas.
- d. Reflexión sobre el proyecto: identificar qué ha funcionado y qué debe mejorarse en futuras implementaciones de la metodología.

Tras familiarizarnos con todo lo ahora descrito, nos debe ser fácil comprender una segunda definición, brindada por Northwest Regional Education Laboratory, en que se describe el APB como “un modelo de instrucción auténtico en que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018, p. 130). Así mismo, nos permite comprender el conjunto de beneficios didácticos señalados por Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas que, de nuevo, en base a los trabajos de Galeana (2006) y de Northwest Regional Education Laboratory, destacan los siguientes (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018):

- **Proporciona un conocimiento globalizado y relacional:** la información, presentada a través de problemas o hipótesis, permiten relacionar distintos contenidos, favoreciendo así que cada alumno construya su propio conocimiento.
- **Está orientado a las necesidades de profesores y alumnos:** es “realista, creativo y flexible con relación a los medios” (Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas, 2018, p. 132).

- **Los conocimientos adquieren significado mediante la acción:** del mismo modo, esta puesta en acción permite la integración entre aprendizajes y una mejor comprensión.
- **Estimula la actividad mental:** enfrenta al alumnado con problemas ante los que se debe dar una solución concreta y bien elaborada.
- **Se basa en actividades realistas:** esto hace de las habilidades y conocimientos adquiridos competencias aplicables a la vida del alumno.
- **Generalmente, involucra a varias personas:** favorece, así, la interacción y las competencias sociales.
- **Desarrolla la autonomía estimulando su iniciativa y creatividad.**
- **Trabaja la tenacidad y constancia de los estudiantes:** estos proyectos requieren llevar a cabo una tarea de principio a fin, incluyendo también su evaluación.

Todo ello nos muestra que nos encontramos ante una metodología activa, capaz de hacer que el conocimiento y el contenido de las materias no queden en mera información que deben obtenerse desde una posición de pasividad, sino algo significativo, contextualizado, aplicable y alcanzado mediante procesos autónomos en el que el interés por dicho conocimiento toma un rol relevante. Si recordamos aquello mencionado sobre el pensamiento crítico, identificaremos rápidamente las coincidencias entre los procesos mentales que se le pide al alumnado en el ABP y aquellos requeridos para que exista el pensamiento crítico. Por esto mismo, el ABP se muestra como una metodología pertinente para la consecución de los objetivos de este trabajo: el pensamiento crítico, decíamos, requiere de proactividad, la contextualización del conocimiento, de proponer preguntas y soluciones sobre aquello que se nos presenta, así como de llevar a cabo procesos metacognitivos, todo ello trabajado y fomentado en el ABP.

Es más, dado lo expuesto, el ABP no solo se muestra como una metodología pertinente para los objetivos de este trabajo, sino también para el estudio de la filosofía: por un lado, la disciplina destaca por requerir y trabajar las competencias y habilidades desarrolladas por el ABP, coincidentes con las del pensamiento crítico, y, por otro, por ser de difícil acceso y aparentemente alejada de los intereses de los jóvenes. Impartirse de forma magistral, es decir, relegando al alumno a un rol pasivo, puede llevar a

fomentar este sentimiento de desconexión, del que muchas veces ya se parte. Por contraste, ofrecer al alumno la ocasión de descubrir por sí mismo formas de analizar y comprender la filosofía puede suponer para él un cambio de perspectiva relevante.

No por ello debemos asumir que la implementación del APB no tiene sus riesgos: tal y como muestra su estructura, requiere de una planificación docente exigente, un buen seguimiento y orientación por parte del docente y mucha implicación y autonomía por parte del alumnado. Acostumbrados a metodologías más pasivas, el cambio puede resultar complicado para ambas partes. Pese a ello, dados los beneficios señalados y la tendencia educativa actual, esta posible desventaja no parece motivo suficiente para no procurar la implementación de este tipo de metodologías.

2.4. Aprendizaje colaborativo

Como ha quedado ilustrado en el apartado anterior, si bien lo habitual en el ABP es trabajar en grupos reducidos, no es una condición *sine qua non* de esta metodología. Por esto mismo, debemos contar que en nuestro caso se debe tener en cuenta un segundo componente socializador: la intervención didáctica propone realizar el proyecto no de forma individual, sino en grupos, es decir, mediante el aprendizaje colaborativo. Resulta pertinente también, pues, indagar en esta otra metodología.

Maldonado Pérez, en su trabajo *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos* recoge un conjunto de definiciones dadas por varios autores de aquello que podemos entender por trabajo colaborativo (Maldonado Pérez, 2008):

- Trabajo que se da en el momento en que hay una reciprocidad entre individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, generando así un proceso de construcción de conocimiento. Mediante la interacción, cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo (Guitert y Jimenez, 2000).
- Trabajar compartiendo experiencias y conocimientos, teniendo una meta grupal. Lo que debe ser aprendido solo puede aprenderse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración, es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, mediante qué procedimientos y cómo se distribuirá el trabajo y la responsabilidad (Gros, 2000).

- Adquisición de destrezas y actitudes que se da gracias a la interacción en grupo (Salinas, 2000).
- Trabajo que tiene como objetivo fundamental la construcción del aprendizaje mediante la cooperación de los miembros del grupo. En él se comparte la autoridad y se acepta una responsabilidad conjunta de las acciones del grupo (Panitz, 1998).
- Situación en la cual una o más personas intentan aprender algo de forma conjunta, cosa que incluye todo tipo de grupos, desde parejas hasta comunidades (Dillenbourg, 1999).
- Conjunto de métodos de instrucción y estrategias usado en grupos, dirigidos a proporcionar el desarrollo de “habilidades mixtas” relacionadas con el aprendizaje y desarrollo personal y social. En él, cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del resto de miembros del grupo (Maldonado Pérez, 2008) (Johnson y otros, 1999)

De estas definiciones podemos extraer que el aprendizaje colaborativo es un método y un conjunto de estrategias que se dan en el momento en que hay un intercambio recíproco de conocimiento, información y/o ideas enfocadas a un objetivo común, objetivo que cada componente del grupo siente como propio. Es importante insistir en lo que Maldonado Pérez señala: el trabajo colaborativo no es una yuxtaposición, una agrupación pasiva de personas, por lo que no podemos esperar de un trabajo colaborativo que consista en “colocar personas sentadas en un mismo salón, y advertirles que son un grupo que debe colaborar” (Maldonado Pérez, 2008, p. 165). El trabajo colaborativo cuenta, de base, con una planificación cuidadosa y unos elementos básicos bien estructurados en cada sesión de trabajo, debidamente transmitidos a los implicados en dicha metodología. Parte de estos componentes básicos son descritos por Maldonado Pérez, tomando de referencia el trabajo de Johnson y otros (1999):

- **Interactividad:** El aprendizaje se desarrolla en la interacción, en el intercambio de opiniones y puntos de vista. Para la consecución del aprendizaje colaborativo se prioriza un aspecto cualitativo de dicha interacción, no uno cuantitativo. Es decir: no es el número de interacciones aquello que determina si se da el trabajo colaborativo o no, sino “el grado de influencia que tiene la interacción en el

proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero” (Maldonado Pérez, 2008, p. 165). El aprendizaje en el trabajo colaborativo se da, pues, en la reflexión y análisis común y el intercambio de ideas y conocimiento, de lo que se obtiene un producto y/o resultado común y enriquecedor para todos los implicados.

- **Sincronía de la interacción:** los autores lo definen como el “diálogo orientado al hacer algo juntos, es decir, con respuestas inmediatas” (Maldonado Pérez, 2008, p. 165), es por eso por lo que se requiere la sincronía. No es posible generar conocimiento común sin respuestas inmediatas, puesto que esto llevaría a una descontextualización y consecuente desmotivación en alguna de las partes. El trabajo colaborativo y este diálogo sincrónico requieren, pues, de un esfuerzo continuo por mantener y construir ese algo compartido. Maldonado Pérez señala que, no por ello, debemos olvidar o menospreciar una fase reflexiva de carácter más individual, dada una vez se ha generado el nuevo conocimiento, y necesaria también para proseguir con la construcción de ese algo común. En esta fase sí que se da una comunicación asincrónica, que permite la maduración del conocimiento y, por tanto, un enriquecimiento necesario para que aquello posteriormente compartido sea relevante.
- **Negociación:** la autora define la negociación como un proceso “por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y generar acuerdos en relación con una idea, tarea o problema” (Maldonado Pérez, 2008, p. 166), y lo considera un proceso distintivo de las interacciones colaborativas. Sin negociación no puede darse este diálogo sincrónico antes señalado; es más, no puede haber diálogo, puesto que este se transformaría en un monólogo en el que hay un interlocutor que queda reducido a un mero receptor, posición que no le permite participar en la construcción de conocimiento. Así pues, para la colaboración es necesaria esta negociación, atendiendo también a que no se dé una imposición de puntos de vista, sino una argumentación, una justificación y un esfuerzo por convencer al otro dirigido al objetivo común.

Maldonado Pérez pone insistencia, tras señalar estos elementos primordiales en el aprendizaje colaborativo, en que es un proceso esencialmente humano, y que por tanto requiere del desarrollo de destrezas sociales. El desarrollo de estas mismas y el trabajo

colaborativo implican también, tal y como señalan Johnson y otros (1999), un aumento en la seguridad en uno mismo, el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo y disminuir los sentimientos individualistas (Maldonado Pérez, 2008).

Con la intención de indagar más tanto en las características como en los beneficios de esta metodología de trabajo, podemos atender al cuaderno publicado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), titulado *Aprendizaje Cooperativo*. Cabe clarificar primero, sin embargo, porque atendemos a este trabajo pese a la diferencia en nomenclatura. En este mismo documento se apunta a que diferenciar entre aprendizaje *cooperativo* y aprendizaje *colaborativo* no es algo unánime, sino que algunos autores hacen distinción entre ambos y otros no. Así mismo, se afirma que la diferencia primordial a la que señalan los autores, como ejemplo de los cuales tenemos a Zañartu (2000), refiere al grado de estructuración de las sesiones. El aprendizaje cooperativo tiene, a ojos de dicho autor, una estructuración exhaustiva en la realización de la actividad por parte del docente, mientras que el aprendizaje colaborativo toma como base una gran autonomía por parte del grupo y es, por tanto, menos estructurado.

Si no consideramos esta diferencia suficientemente significativa como para no poder tomar como referencia dicho cuaderno es por dos motivos: el primero, porque la distinción, si se centra en el carácter organizativo, pierde cierta relevancia al enmarcar el aprendizaje colaborativo que se llevará a cabo en la estructura del Aprendizaje Basado en Proyectos; dicha combinación, de base, convierte a la intervención aquí planteada en una mezcla de ambas metodologías, por lo que su grado de estructuración no corresponde ni a la del aprendizaje colaborativo ni al cooperativo, sino al del ABP.

La segunda razón refiere a que, atendiendo a la definición que se da en dicho cuaderno y a aquellas otras definiciones que hemos planteado hasta el momento, constatamos que, en aquello esencial de las metodologías, en aquello que nos interesa para la propuesta didáctica, no difieren significativamente. Dicha definición concibe el aprendizaje cooperativo como un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes, la implementación de un conjunto de técnicas que llevan a los alumnos a trabajar conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes,

respecto a los cuales comparten responsabilidad (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008). Se hace evidente que podemos identificar elementos comunes respecto a las definiciones anteriores, tales como la persecución de objetivos comunes y la responsabilidad compartida.

Las similitudes continúan cuando dicho cuaderno menciona los componentes básicos del aprendizaje cooperativo, resumidos, de nuevo, a partir del trabajo de Johnson y otros (1999). Si bien en este trabajo se distinguen cinco componentes, atenderemos solo a aquellos que maticen de forma relevante lo dicho en el listado proporcionado por Maldonado Pérez. Dichos componentes son (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008):

- **La interdependencia positiva:** hace referencia al sentimiento de necesidad de las aportaciones del resto de miembros del grupo para alcanzar los objetivos marcados. Este sentimiento reafirma, además, la importancia de uno mismo en la consecución de la tarea.
- **La responsabilidad individual:** se cuenta con que cada miembro, individualmente, asuma también la responsabilidad de conseguir las metas que se le hayan asignado, puesto que es así como se hace responsable también de resultado final del grupo.
- **La autoevaluación del grupo:** se les da a los alumnos la oportunidad de evaluar, con la guía y ayuda del profesor, el proceso de aprendizaje, cosa que les ayudará en el proceso metacognitivo y en la toma de decisiones en futuros trabajos.

El cuaderno desarrollado por el Servicio de Innovación Educativa de la UPM pone también algo más de énfasis en un componente ya mencionado por Maldonado Pérez: las habilidades sociales. El documento apunta a que estas son especialmente necesarias para el buen funcionamiento del grupo, tanto a nivel de aprendizaje como de relaciones entre los miembros: trabajar cooperativamente implica aprender a manejar un conjunto de cuestiones complejas, tales como la gestión y aceptación de los roles de cada miembro, la gestión de conflictos, el ambiente general del grupo, etc. Estas habilidades sociales se adquieren mediante su propio ejercicio, por lo que se aprende a trabajar en grupo trabajando en grupo, siempre y cuando se reflexione sobre la práctica y se evalúe pertinentemente.

Explicadas las características y componentes básicos del aprendizaje colaborativo, si queremos reflexionar sobre su eficacia, beneficios y carencias, será necesario comparar este tipo de aprendizaje con los otros dos modelos que pueden darse en el aula. El Servicio de Innovación Educativa de la UPM, tomado como referencia el trabajo de Johnson & Johnson (1991), García, Traver y Candela (2001) y Prieto (2007), esboza las características de los otros dos tipos de aprendizaje que podemos encontrar al atender a la interacción entre miembros del grupo. Estos son el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individual:

En el primero, el buen rendimiento de un alumno o grupo de alumnos implica necesariamente un rendimiento menor por parte del resto del grupo, haciendo que un estudiante alcance el objetivo cuando los demás no logran alcanzarlo. En el segundo, el alumno se centraliza en la resolución de su tarea y conseguir los resultados previstos a nivel individual, haciendo así que el hecho de lograr o no los objetivos no influya de ningún modo al resto del grupo (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).

Por lo que respecta a la eficacia, el Servicio de Innovación Educativa de la UPM nos afirma, mediante las palabras de Prieto (2007), que esta depende de factores diversos, por lo que no podemos dar una respuesta cerrada. Es notorio, sin embargo, que el aprendizaje cooperativo fomenta un conjunto de valores y habilidades muy distintos a los que brindan el aprendizaje individual o competitivo. Algunas de estas habilidades o competencias son la búsqueda, selección y organización de información, la comprensión profunda de esta misma, la adaptación y aplicación del conocimiento en situaciones reales, la resolución creativa de problemas, las habilidades interpersonales y la organización y gestión personal (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).

A raíz de lo ahora descrito, se pueden intuir algunas de las ventajas del Aprendizaje Cooperativo (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008):

- Desarrollo de habilidades sociales.
- Trabajo y desarrollo de la responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Generación de redes de apoyo para los alumnos.
- Estimulación del aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.
- Fomento de la metacognición.

- Genera en los estudiantes sensación de control sobre la tarea.
- Permite a los estudiantes ver las cosas desde otras perspectivas.

De nuevo, pese a todos estos beneficios, no podemos olvidar un riesgo al implementar esta metodología. Tal y como apuntan algunos autores como Guerrero, Polo, Martínez Royert y Ariza (2018), si no se implementa correctamente, cabe la posibilidad de que el trabajo colaborativo quede en un mero trabajo colectivo, es decir, en un reparto de tareas yuxtapuestas y no una verdadera colaboración. Para su correcta implementación en el aula, por tanto, será necesario ser cuidadosos con esta diferencia, cosa para lo cual puede ser útil atender a las recomendaciones dadas por La Consejería de Educación y Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias. Esta establece en uno de sus artículos un conjunto de fases necesarias para dicha implementación (La Consejería de Educación y Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, 2017):

1. Cohesionar al grupo y propiciar un buen clima en el aula mediante dinámicas para la interacción, el conocimiento mutuo y el consenso.
2. Formar los equipos estructuradamente, distribuyendo roles, estableciendo normas, etc., buscando siempre una interdependencia positiva. Esto se puede hacer mediante dinámicas para la formación de equipos y/o para la organización interna, acompañadas de crear espacios a nivel de aula en el que se favorezcan los contextos de colaboración.
3. Aplicar estructuras cooperativas y evaluar la cooperación mediante evaluaciones grupales e individuales, coevaluaciones y autoevaluaciones.

En conclusión, con el aprendizaje colaborativo nos encontramos, de nuevo, con una metodología activa que permite al estudiante hacer propio el proceso de conocimiento, fomentando así la autonomía y la adquisición de recursos para el pensamiento crítico. Como se habrá podido constatar a lo largo del apartado, el aprendizaje colaborativo es, además, una metodología que complementa perfectamente, sino van unidas ya de base, el Aprendizaje Basado en Proyectos: estos se favorecen mutuamente, impulsando en el otro que se den aquellos beneficios que hemos ido exponiendo de ambas metodologías. Podemos convenir, por tanto, que el aprendizaje colaborativo es pertinente para la

consecución de nuestro objetivo de enseñar a leer filosofía y desarrollar el pensamiento crítico de nuestro alumnado.

3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención elaborada en este trabajo, como ya se ha explicitado en las páginas anteriores, toma como metodologías el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo colaborativo, aplicadas a la elaboración de una guía de lectura filosófica que ayude a los estudiantes de 1º de Bachillerato a desarrollar la habilidad de lectura filosófica y pensamiento críticos. En los siguientes apartados, se detallarán, por un lado, el contexto de dicha intervención y el procedimiento a seguir para su implementación.

Atenderemos primero a una presentación general de la propuesta y a al contexto del centro donde se implementaría, viendo las características de este y a las del alumnado. Acto seguido, contextualizaremos la propuesta en el marco legal y concretaremos sus objetivos, contenidos y las competencias que trabaja. Una vez finalizado esto, atenderemos a una descripción detallada de la propuesta, incluyendo sus actividades, temporalización, los recursos empleados y métodos de evaluación y calificación.

3.1. Presentación de la propuesta

Esta propuesta de intervención didáctica ha sido concebida para ser llevada a cabo en grupos de 1º de Bachillerato, en el momento en el que se trate el bloque temático A apartado 1 definido en los Saberes Básicos estipulados por la legislación vigente. Este, al ser de carácter introductorio, será trabajado a inicio de curso, por lo que debemos contar con un alumnado poco o nada familiarizado con los textos filosóficos o las maneras de proceder de la disciplina. Con el objetivo de trabajar dichos contenidos de manera activa y significativa para el alumnado, dados los múltiples beneficios de estas metodologías ya definidos en el marco teórico, se propone la intervención aquí expuesta. Esta consistirá en una introducción a la lectura de textos filosóficos mediante la elaboración, por parte del alumnado, de una guía de lectura, vehiculada por dos bloques de acción diferenciados:

El primer bloque será la base teórica y práctica para la elaboración de esta guía; irá pues, dirigido a familiarizarse y ejercitar las habilidades requeridas para la lectura crítica,

basándonos en el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder. El segundo, en cambio, se dirigirá a la consolidación de estos conocimientos mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, el producto del cual será dicha guía de lectura.

Para la consecución de dichos objetivos, contaremos con 10 sesiones de 50 minutos, extendidas a lo largo de 5 semanas, puesto que disponemos de 3 horas semanales de la asignatura de Filosofía. La semana 4 no constará de sesiones relacionadas con la intervención, sino que se iniciará la impartición de la siguiente unidad didáctica: se utilizará simplemente como margen para que el alumnado acabe de elaborar sus guías de lectura en las horas no lectivas. La semana 1 y la primera sesión de la semana 2 se dedicarán al primer bloque definido, es decir, a lo que hemos establecido como la base teórica y práctica para la posterior elaboración del proyecto. El resto de la semana 2 y la semana 3 se dedicarán a la elaboración de dicho proyecto; la semana 4 quedará se dejará de invertir tiempo para el proyecto en el aula, pero los alumnos tendrán tiempo en casa de finalizar sus proyectos y la semana 5 se dedicará a las exposiciones de las guías de lectura elaboradas.

A lo largo de todo el proceso se contará con recursos y materiales orientadores proporcionados por el docente, adjuntos en los anexos, además de los materiales y recursos propios del aula (ordenadores, pizarra, proyector, conexión a internet, etc.) y desde el inicio de las sesiones los alumnos trabajarán en grupos reducidos. Al tratarse de clases de 35 alumnos, se harán 7 grupos de 5, que se mantendrán a lo largo de todas las actividades planteadas a excepción del debate, en el que el grupo clase quedará dividido en dos.

3.2. Contextualización de la propuesta

A continuación, se contextualizará la propuesta didáctica en dos dimensiones distintas: primero, se contextualizará en el centro y el alumnado para el que se ha planificado y, posteriormente, en el marco legal en el que se inscribe.

3.2.1. El centro y el alumnado

Esta intervención se realizará en un centro concertado situado en Barcelona, en un barrio de clase media-alta. Se trata de un centro especializado en la educación

postobligatoria, donde se ofrecen distintas modalidades de Bachillerato (tanto nacional como internacional), ciclos formativos de grado medio y superior y programas de formación e inserción laboral. El centro cuenta con años de experiencia y reputación, destacando por su innovación y actualidad en recursos y ofertas de Formación Profesional y, desde hace unos años, por ofrecer la modalidad de Bachillerato Internacional. Por el tipo de estudios ofrecidos, esta extensa experiencia, el gran número de alumnos que puede acoger y su fácil accesibilidad en transporte público, su alumnado no se limita a los jóvenes del barrio, sino que procede de toda el área de Barcelona y las comarcas cercanas, haciendo así que las características de este alumnado no respondan, necesariamente, a las de dicho barrio.

Se trata, pues, de un centro grande, con más de 1.000 alumnos y más de 150 docentes. Por lo que concierne a nuestra intervención, estas características las veremos reflejadas tanto en las características del alumnado como en la repartición de grupos. El centro cuenta con 6 líneas de Bachillerato nacional dividido en 6 modalidades distintas: ciencias, ciencias de la salud, tecnológico, social, humanístico y artístico; y con 3 líneas de Bachillerato Internacional. Esto implica un total de 18 grupos-clase, en el caso de Bachillerato nacional de hasta 35 alumnos y, en el caso del Internacional de unos 25. Al cargo de la asignatura de filosofía, actualmente obligatoria en todas las modalidades de Bachillerato nacional y optativa en Bachillerato Internacional, se cuenta con 4 docentes, que tienen repartidos los 22 grupos que cursan la asignatura. La intervención que llevemos a cabo, por tanto, no se realizará con los 11 grupos de 1º., sino únicamente con los dos grupos que nos corresponden.

Estos dos grupos, de modalidad nacional, son grupos-clase grandes, de 35 alumnos cada uno. Aquí acaban las similitudes, sin embargo, pues, nos encontramos ante dos grupos algo distintos: uno de ellos es de modalidad social, mientras que el otro es de modalidad tecnológica. Si bien no destacan en clase situaciones relevantes respecto a alumnos con NEAE, nos encontramos con dos grupos desmotivados por razones distintas: el primero parece, a nivel general, algo desorientado respecto a su futuro, generando una actitud de poco trabajo por comparación con el resto de los grupos-clase; el segundo, pese a estar centrado y enfocado, ve muy alejada de sus intereses la materia de filosofía, por lo que lograr su atención se hace complicado. Sin embargo, en ambos casos, la respuesta

ante dinámicas que implican la participación ha sido buena, mostrando que, cuando se capta su atención, ambos grupos hacen aportaciones pertinentes e interesantes.

3.2.2. Marco legal

Por lo que al marco legislativo respecta, los documentos que rigen a nivel estatal la asignatura de Filosofía son, por un lado, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, por otro, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanza mínimas del Bachillerato. Dicha legislación clasifica la asignatura de Filosofía, cursada únicamente en el primer curso de Bachillerato, como una materia común. El centro escolar se rige a su vez por el Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato en Cataluña.

Dicha legislación clasifica la asignatura de Filosofía, cursada únicamente en el primer curso de Bachillerato, como una materia común. Esta propuesta de intervención se sitúa en el punto 1 del bloque A, concretamente en el punto “Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso del análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; el pensamiento y el diálogo argumentativos” (BOE, 2022). Si atendemos a la legislación autonómica, dichos contenidos corresponderían al bloque denominado “Què puc saber” (Qué puedo saber).

Si bien la distribución de bloques y de los contenidos recogidos en los saberes básicos de ambos documentos es distinta, no hay diferencias especialmente significativas entre ambas.

3.3. Intervención en el aula

Una vez contextualizada la propuesta de intervención didáctica, atenderemos a su descripción concreta, exponiendo tanto sus objetivos, las competencias clave y específicas que se pretenden trabajar y los contenidos que impartirá como la manera concreta en que se impartirá en el aula. Para esto segundo, atenderemos a una descripción de su metodología, a su cronograma, a los recursos empleados y a su evaluación.

3.3.1. Objetivos

De los objetivos de etapa recogidos por la legislación, tanto a nivel estatal como autonómico, puesto que no difieren de forma significativa, nuestra intervención atenderá a los siguientes (BOE, 2020):

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla 1: Objetivos de etapa a los que atenderá la intervención

Contribución al logro de los objetivos	Objetivos de etapa														
	Estatales (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril)														
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)
	x	x		x	x		x								

Fuente: elaboración propia

En cuanto a objetivos didácticos, es decir, aquellos objetivos específicos que deben guiar la intervención, contaremos con los siguientes:

- Familiarizarse con el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder y sus fases.
- Parafrasear y explicar un texto correctamente siguiendo los parámetros del modelo de Lectura Crítica.

- Realizar correctamente, según los parámetros del modelo de Lectura Crítica, el análisis de un texto.
- Identificar las características de una buena argumentación.
- Conocer conceptos relevantes para el análisis de argumentos (falacia, consecuencia, estructuras lógicas, etc.).
- Elaborar correctamente una argumentación o contraargumentación.
- Desarrollar la capacidad de comunicación asertiva en un ambiente de trabajo.
- Exponer a los estudiantes la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Llevar a cabo una organización coherente y realista de las tareas a realizar.
- Usar adecuadamente las TIC para la búsqueda de información.
- Usar adecuadamente las TIC como recurso de creación de productos.
- Exponer de manera concisa y efectiva el producto creado.
- Uso de mecanismos metacognitivos para la autoevaluación.

3.3.2. Competencias

De las competencias clave recogidas por la legislación atenderemos a las siguientes (BOE, 2020):

- a) **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** A lo largo de toda la intervención se trabajará la expresión oral y escrita, así como la comprensión lectora y el análisis de texto, todos ellos ejercicios relacionados con esta competencia.
- d) **Competencia digital (CD):** Esta competencia se desarrollará a través de la búsqueda y filtraje de información y de la creación de un producto final que, sin ningún tipo de inconveniente, puede incorporar las TIC.
- e) **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** Se trabajará gracias a la metodología empleada, que exigirá a los alumnos trabajar colaborativamente y de manera autónoma, dando pie al desarrollo de sus habilidades sociales y a el uso de precoces metacognitivos que les descubran sus procedimientos de aprendizaje.

f) **Competencia ciudadana (CC):** El trabajo colaborativo y el debate en clase dará pie también al trabajo de las habilidades necesarias para la convivencia pacífica, proporcionando a los alumnos la oportunidad de trabajar su capacidad de argumentar y dialogar de forma ordenada y respetuosa con el resto de compañeros.

h) **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC):** La flexibilidad del producto final, junto con los espacios de debate y de diálogo, tanto con el grupo de trabajo como con el grupo-clase, proporcionarán espacios y momentos en los que desarrollar y conocer el propio discurso, las propias creencias e inquietudes culturales y sociales.

Tabla 2: Competencias clave a las que atenderá la intervención

	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CCE	CCEC
Contribución al desarrollo competencial	x			x	x	x		x

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a las competencias específicas, aquellas al desarrollo de las cuales contribuirá nuestra propuesta, son las siguientes (BOE, 2022):

1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CPSAA1.2, CC1, CC3, CCEC1.

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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: 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.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2.

3.3.3. Contenidos

Nuestra intervención se enmarca en el apartado teórico recogido en los saberes básicos del BOE denominado “Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso del análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; el pensamiento y el diálogo argumentativos” (BOE, 2022), perteneciente al punto uno del bloque A. Si atendemos a la legislación autonómica, dichos contenidos corresponderían al bloque denominado “Què puc saber” (Qué puedo saber).

Por lo que respecta a la relación de los elementos curriculares, quedan recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Relación de elementos curriculares

Filosofía, 1º de Bachillerato				
Competencias específicas	Contenidos	Criterios de evaluación	Descriptor operativo	Objetivos de etapa
1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural...	A. La filosofía y el ser humano. 1. La reflexión filosófica en torno a la propia filosofía.	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	CCL2, CPSAA1.2, CC1, CC3, CCEC1.	a) b) d) e) g)
		3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de	CCL1, CCL5,	

<p>3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales...</p> <p>4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere...</p>		<p>cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>STEM1, CC3.</p>	
		<p>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 cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.</p>	<p>CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2.</p>	

Fuente: elaboración propia

3.3.4. Metodología

Tal y como se ha anunciado, la metodología principal empleada en esta propuesta de intervención será el Aprendizaje Basado en Proyectos, acompañado del modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder. La intervención constará de dos bloques: el primero referido a una familiarización con los saberes básicos a trabajar y con el método de lectura crítico; el segundo dedicado a la preparación y elaboración del proyecto.

Este primer bloque debe servir como base teórica y a la vez práctica para que el alumnado cuente con los conocimientos y recursos necesarios para dar respuesta a aquello que se les pedirá en el segundo bloque, es decir, la realización de la guía de lectura. Por lo que respecta a la manera de proceder en este primer bloque, brevemente podemos resumirlo del siguiente modo:

Mediante el texto seleccionado (adjunto en los anexos) se trabajará simultáneamente los contenidos señalados y las distintas fases de comprensión de textos recogidas por el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder. Se dedicarán a este objetivo, tal y como se especificará en el siguiente apartado, las 4 primeras sesiones de la intervención, procediendo de la siguiente manera:

- **Explicación de la metodología:** Se explicitará al alumnado la manera de proceder de las siguientes sesiones, dejando clara la división en los dos bloques ahora mencionados. Nos centraremos, entonces, en el primero, puesto que la elaboración y preparación del proyecto se explicitará más adelante. Se presentará a los alumnos la propuesta de Lectura Crítica y su relación con la taxonomía de Bloom, los apartados del temario que se irán desglosando a lo largo de las sesiones, el texto seleccionado y las preguntas que vehicularán el primer bloque, es decir, las cuestiones a resolver mediante la puesta en práctica de las actividades propuestas.
- **Lectura conjunta del texto:** Se leerá conjuntamente el texto para ofrecer una primera aproximación al material base de trabajo, atender a las dudas iniciales que este suscite y, para el docente, detectar las dificultades iniciales con las que se encuentran los estudiantes.
- **Formación de grupos:** Se presentarán los grupos, ya formados por el docente previamente para procurar un buen equilibrio de capacidades, motivación y otras características de los estudiantes que los compongan. Los grupos estarán compuestos por 5 integrantes, de modo que, al tratarse de grupos-clase de 35 alumnos, se formarán un total de 7 grupos.
- **Realización de las actividades:** dirigidas a trabajar cada uno de los niveles propuestos por el modelo de Lectura Crítica

- Actividades dedicadas al parafraseo y a la comprensión (1r y 2º nivel): Selección y posterior corrección del resumen que consideren más adecuado a la lectura, acompañado de la dinámica de la diana para poner en común los resultados y hacerla algo más lúdica.
- Actividad dedicada al análisis (3r nivel): Respuesta a preguntas planteadas por Paul y Elder para el análisis de un texto, realizadas mediante una ficha (adjunta en los anexos).
- Actividad dedicada a la evaluación y a la creación (4º y 5º nivel): se preparará y realizará un debate en que una parte del grupo defenderá la postura del autor y la otra parte del grupo procurará contraargumentarla.

En cuanto al segundo bloque, enfocado a la elaboración de la guía de lectura y que comprenderá las siguientes 6 sesiones, junto con horas de trabajo autónomo fuera del aula, la manera de proceder será la siguiente:

- **Explicación de la metodología y del proyecto:** Igual que en el caso del bloque anterior, se presentará al alumnado la propuesta de trabajo, explicitándoles cuáles son los objetivos del proyecto, su temporalización, los recursos, momentos y orientaciones de los que disponen, cómo será la evaluación e ideas de formatos de producto final que pueden presentar.
- **Revisión de grupos:** Se dedicará un breve momento al repaso del funcionamiento de los grupos, ejercicio metacognitivo que les deberá servir para encarar mejor el proyecto y detectar, en caso de que lo haya, problemas relevantes de convivencia o de trabajo. Será pertinente que el docente también haya hecho un ejercicio de observación a lo largo de las sesiones anteriores para detectar posibles problemas y poder valorar, junto con los estudiantes, si es pertinente hacer algún cambio en la distribución de grupos. Pese a que se dé esta oportunidad, debe priorizarse siempre el mantener el grupo, optando por la mediación y la comunicación para la resolución de los conflictos antes que por la reorganización.
- **Trabajo guiado en el aula:** Planteamiento de las preguntas orientativas y tiempo para que los grupos sitúen la tarea, planteen dudas y empiecen a orientar su

proyecto. Los grupos deberán definir roles, establecer objetivos y un plan de acción inicial (qué información buscar, qué recursos utilizar, etc.)

- **Comunicación** de las resoluciones al docente y aprobación del proyecto.
- **Trabajo autónomo en el aula:** Los alumnos dispondrán de tiempo para trabajar en el aula, puesto que esto facilita los espacios y momentos de encuentro; espacio en el que, además, cuentan con el docente como orientador y guía.
- **Trabajo autónomo fuera del aula:** Más allá de las sesiones dadas en el aula, los alumnos contarán con un margen de tiempo antes de la entrega del proyecto.
- **Exposición del proyecto:** Presentación del producto final a sus compañeros. Dicha presentación, más que una exposición exhaustiva de aquello realizado, estará enfocada, tal y como tendrán explicado en las orientaciones para la elaboración de la presentación (adjunta en anexos), a una justificación de sus decisiones, tanto de contenido como de formato, y a una autoevaluación centrada en el funcionamiento del grupo y el proceso de aprendizaje.

Con dicha metodología, tal y como queda explicitado en apartados anteriores, se pretende promover en el aula:

- Metodologías activas y significativas de aprendizaje.
- El trabajo autónomo.
- La capacidad de análisis, tanto de textos como de problemáticas
- El desarrollo de la lectura y el pensamiento críticos.
- La capacidad de trabajar colaborativamente.
- La realización de ejercicios metacognitivos que permitan a los estudiantes conocerse más a ellos mismos y a sus procesos de aprendizaje.
- El trabajo de capacidades comunicativas tales como argumentar y exponer.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Para la elaboración de nuestra propuesta dispondremos de 10 sesiones de 50 minutos, distribuidas en 3 horas semanales y, por tanto, ocupando 4 semanas del curso. Debemos contar también, sin embargo, con esa semana en la que no se dedicará tiempo en el aula al proyecto, pero en la que este seguirá en curso para los alumnos durante las horas no lectivas. La distribución general de las sesiones queda resumida en la siguiente tabla:

Tabla 4: Cronograma, distribución de sesiones

Semana	Sesión	Actividad	Explicación	Duración
Semana 1	1ª	Explicación y Actividad 1	Presentación de la metodología, formación de grupos, lectura y actividad de parafraseo y explicación (niveles 1 y 2)	Presentación y grupos (20') Lectura (15') Actividad 1 (15')
	2ª	Actividad 2	Finalización de la Actividad 1 y Actividad 2, ficha de análisis (niveles 3)	Finalización Act. 1 (10') Análisis en grupo (25') Puesta en común (15')
	3ª	Actividad 3	Actividad 3: preparación (3ª sesión) y realización de un debate (4ª sesión)	Preparación (50') Exposición previa al debate (15') Debate (35')
4ª				
Semana 2	5ª	Explicación ABP	Presentación del proyecto (metodología, temporalización, producto final) Revisión del trabajo en grupos	Presentación (20') Revisión de grupos (15') Tiempo de trabajo guiado (15')
	6ª	Trabajo en el aula	Trabajo guiado: tiempo para definir y comunicar al docente los objetivos, planes e ideas iniciales y de inicio del trabajo (recomendado empezar por un análisis de las sesiones anteriores)	Notificación del plan de acción (25') Tiempo de trabajo y análisis (25')
	7ª		Trabajo autónomo, acompañado por el docente	Sesión de trabajo 1 (50') Sesión de Trabajo 2 (50')
Semana 3	8ª			
Semana 4	Tiempo de trabajo fuera del aula, en clase se avanza temario			
Semana 5	9ª y 10ª	Exposiciones	Sesiones dedicadas a la exposición y comentario de los productos, bajo los parámetros establecidos por las orientaciones para la exposición	15 minutos por grupo

Fuente: elaboración propia

De manera más específica, cada una de las sesiones y bloques se desarrollarán de la siguiente manera:

3.3.5.1. Primer bloque de sesiones

1ª sesión: Presentación y actividad 1

Tabla 5: Resumen de la primera sesión

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesión 1		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">Familiarizarse con el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder y sus fases.Parafrasear y explicar un texto correctamente siguiendo los parámetros del modelo de Lectura Crítica.					
Desarrollo de actividades					
Presentación de la propuesta didáctica (15 minutos), formación de grupos (5 minutos), lectura del texto (15 minutos) y Actividad 1 (15 minutos).					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x		x	x	
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">OrdenadorProyectorPizarra Fotocopias del texto.		

Fuente: elaboración propia

Durante esta sesión se presentará a los alumnos el contenido y la metodología que se seguirán las próximas semanas, centrándonos, primero, en explicitar y aclarar la manera de proceder del Bloque 1. Se presentará y explicará lo más relevante del modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder y su correlación con la Taxonomía de Bloom, se presentará el texto y se explicarán las agrupaciones y su proyección de futuro como grupo de trabajo para el proyecto que se propondrá. Aclaradas las posibles dudas, se repartirá el texto impreso y se leerá conjuntamente. Una vez leído y aclaradas las primeras dudas, los alumnos se dividirán en los grupos asignados (7 grupos de 5 alumnos cada uno) para la realización de la primera actividad.

Actividad 1: Enfocada al trabajo del primer y segundo nivel de Lectura Crítica de Paul y Elder, correspondiente al parafraseo y la explicación. Para trabajar este primer nivel, los grupos se encontrarán ante 5 opciones de parafraseo del texto acabado de leer (fichas adjunta en los anexos A y B), diferenciados por matices y caracterizados por tener alguna afirmación poco ajustada al contenido del texto. Entre los miembros del grupo deberán

acordar cuál creen más pertinente y corregir aquello que consideren que falla o que, por lo menos, puede matizarse. Hecho esto, se pondrá en común con el resto de los compañeros en dos fases: una parte expositiva, realizada por un portavoz de cada grupo, en el que deberán justificar su elección y sus cambios, y una clasificación conjunta de qué grupos se han acercado más al texto. Para esto último, se dibujará una diana en la pizarra y se colocarán, según el grado de acierto, más cerca o lejos del centro el número de grupo. Con estos dos ejercicios, la elección y la exposición, nos aseguramos estos primeros dos niveles de comprensión de la lectura, base para el posterior trabajo de análisis, evaluación y creación.

2ª sesión: Finalización de la actividad 1 y actividad 2

Tabla 6: Resumen de la segunda sesión

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesión 2		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">Realizar correctamente, según los parámetros del modelo de Lectura Crítica, el análisis de un texto.Identificar las características de una buena argumentación.Conocer conceptos relevantes para el análisis de argumentos (falacia, consecuencia, estructuras lógicas, etc.).					
Desarrollo de actividades					
Finalización de la Actividad 1, si es necesario (10 minutos), Actividad 2: trabajo de análisis en grupo (25 minutos), puesta en común (15 minutos).					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x		x	x	
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">OrdenadorProyectorPizarra Fotocopias de la ficha de análisis.		

Fuente: elaboración propia

Durante esta segunda sesión se finalizará la puesta en común de la Actividad 1, en caso de que esta no haya podido finalizarse en la sesión anterior. Hecho esto, seguiremos con el trabajo del texto con la Actividad 2, repartiendo una ficha (adjunta en los Anexo C) a rellenar en grupo y que posteriormente se pondrá en común. Dicha ficha es una síntesis de las preguntas propuestas por Paul y Elder para orientar un análisis de un texto, y consta de un esquema para ordenar las ideas principales y de una tabla con preguntas a

responder. Mediante la puesta en común, tendremos la oportunidad de hacer hincapié en aquello en lo que nos debemos fijar para el análisis argumental y de las fuentes de información dadas, dando lugar a la explicación de distintas falacias y condiciones para la buena argumentación.

3ª y 4ª sesión: Preparación y realización de la actividad 3

Tabla 7: Resumen de las sesiones tercera y cuarta

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesiones 3 y 4		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">• Elaborar correctamente una argumentación o contraargumentación.• Desarrollar la capacidad de comunicación asertiva en un ambiente de trabajo.					
Desarrollo de actividades					
Actividad 3: Preparación y realización de un debate en el que se contraponen el punto de vista del autor y posibles contraargumentaciones. 3ª Sesión: tiempo de trabajo en clase para la preparación de la argumentación o la contraargumentación (50 minutos); 4ª sesión: exposición de argumentos y contraargumentos (15 minutos) realización del debate (30 minutos) y cierre del debate (5 minutos).					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x		x	x	x
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">• Ordenador• Proyector• Pizarra Fotocopias de la ficha de preparación del debate.		

Fuente: elaboración propia

Para la actividad 3 se pedirá a cada grupo que se divida en dos subgrupos (uno de 3 y el otro de 2 alumnos). Usando de base la ficha realizada y una nueva ficha orientativa (adjunta en el Anexo D), uno de los subgrupos deberá ponerse en la piel del autor y defender sus argumentos y puntos de vista, mientras que el otro deberá posicionarse en contra de estos y buscar contraargumentos. Con esta actividad, pretendemos trabajar los dos últimos niveles del modelo de Paul y Elder: la evaluación (4º nivel), mediante la construcción de argumentos, y representación (5º nivel), mediante la adopción de esta postura.

La tercera sesión se dedicará enteramente a la preparación de estos argumentos, contando con el apoyo y supervisión del docente, y la cuarta sesión se dedicará a la puesta en común de argumentos y contraargumentos, acompañada de un debate entre grupos. La cuarta sesión constará de un momento de exposición por parte de los representantes de los subgrupos, primero de los argumentos a favor del autor y posteriormente de los contraargumentos. Después de la exposición de todos los subgrupos que se posicionan a favor, podrán hacerse preguntas y contraargumentar brevemente. Se procederá igual cuando acaben de exponer los subgrupos posicionados en contra, y a partir de las aportaciones se generará el debate en clase.

3.3.5.1. Segundo bloque de sesiones

5ª sesión: Presentación del proyecto

Tabla 8: Resumen de la quinta sesión

Filosofía	1º de Bachillerato		Saberes básicos	Sesión 5	
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">Exponer a los estudiantes la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.Llevar a cabo una organización coherente y realista de las tareas a realizar.					
Desarrollo de actividades					
Inicio del Proyecto: Explicación por parte del docente de la metodología y del producto final del proyecto (20 minutos), revisión del funcionamiento de los grupos (15 minutos) y tiempo de trabajo guiado para orientar el proyecto (15 minutos).					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x	x	x	x	
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">OrdenadorProyectorPizarra Ficha con las orientaciones para la realización del proyecto. Rúbrica de evaluación. Ejemplos de guía de lectura.		

Fuente: elaboración propia

Presentación del proyecto y su metodología. Igual que en el bloque anterior, se presentará al alumnado la propuesta de trabajo, explicitándoles cuáles son los objetivos

del proyecto, su temporalización, los recursos, momentos y orientaciones de los que disponen, cómo será la evaluación e ideas de formatos de producto final que pueden presentar. Se les presentará también la ficha orientativa, adjunta en el anexo E, donde constaran los contenidos mínimos del proyecto, correspondientes a la resolución de las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasos debemos seguir para la para la comprensión de un texto filosófico?
- ¿Hay trucos para su comprensión? ¿Qué nos es útil ante la incompreensión de un texto?
- ¿Qué recursos útiles puedo elaborar para enfrentarme a la lectura (un glosario, “traducción de términos”, fichas a rellenar...)?
- ¿Cómo puedo evaluar un texto filosófico?
- ¿Cómo puedo criticar, con criterio, un texto filosófico?
- ¿Qué recursos me son de utilidad para tener presente dichos criterios? (de nuevo, tablas, glosarios, fichas...)

Queda a continuación parte de la ficha de orientación para la elaboración del proyecto que se entregará a los estudiantes. Respecto a la ficha completa, como ya se ha anunciado adjunta en el anexo E, solo se excluye aquello referido a la temporalización, que ya ha sido explicitada en este apartado y en anteriores.

Tabla 9: Fragmento de la ficha de orientaciones y requisitos para el desarrollo de la Guía de lectura.

Resultado esperado	
<p>Tras el proceso de elaboración, se deberá presentar en clase una guía de lectura, es decir, una suerte de “instrucciones” para leer filosofía. En el deben aparecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué niveles de comprensión se deben alcanzar para considerar que se ha comprendido un texto filosófico. • Materiales de elaboración propia para alcanzar dichos niveles. <p>Es decir, tal y como veréis en la orientación del contenido, deberéis determinar estos pasos o niveles para la comprensión de un texto filosófico y recopilar recursos útiles para lograr alcanzar cada uno de ellos.</p> <p>Preguntas que pueden orientaros para la elaboración de la guía son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasos debemos seguir para la para la comprensión de un texto filosófico? • ¿Hay trucos para su comprensión? • ¿Qué recursos útiles puedo elaborar para enfrentarme a la lectura? • ¿Cómo puedo evaluar un texto filosófico? • ¿Cómo puedo criticar, con criterio, un texto filosófico? • ¿Qué recursos me son de utilidad para tener presente dichos criterios? <p>Estos recursos pueden ser fichas para rellenar, esquemas orientativos, listados de preguntas clave, actividades, ejercicios, trucos, consejos, un glosario, “traducción” de términos filosóficos, tablas... Es recomendable también añadir recursos más genéricos, no directamente relacionados con cada nivel individualmente sino aplicables a todos ellos (un índice de conceptos filosóficos, un esquema de los pasos a seguir ante una lectura filosófica, una ficha que integre todos los niveles y pasos descritos, etc.).</p>	
Posibles formatos	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> • Un dossier • Una infografía • Una web • Un blog • Etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una vez decidido el formato o en caso de que más adelante quiera cambiarse, consultadlo con el profesor. 2. Lo primero que debéis establecer es un plan de trabajo en el que figuren consultas y revisiones del trabajo de forma espaciada y continua. 3. Las preguntas y puntos presentes en la ficha, o, en su defecto, algo validado con el profesor como equivalente, debe constituir el contenido mínimo de vuestro proyecto.
Recordatorios	
<ul style="list-style-type: none"> • Consultad la rúbrica para ver con qué parámetros será evaluada vuestra guía. • No dudéis en consultar cualquier duda a lo largo del proceso y comunicar tanto como podáis los avances y decisiones que tomáis. 	

Orientaciones del contenido		
<p>Sea cual sea el formato elegido, puede ayudaros elaborar primero un índice del contenido planteado. Recordad que lo que aparece en esta ficha constituye el contenido mínimo de vuestro proyecto, así que, de un modo u otro, las preguntas y punto aquí presentes, o en su defecto otros validados como equivalentes, deberán aparecer en el producto final que entreguéis. ¡No dudéis en consultar cualquier duda en cuento a contenido!</p>		
De qué contenido partimos		Qué podemos elaborar
<p>A nivel teórico</p> <p>En clase hemos trabajado el modelo de lectura crítica de Paul y Elder, de modo que la sugerencia es que toméis los niveles que describen y elaboréis en base a estos. Estos cinco niveles eran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parafrasear 2. Explicar 3. Analizar 4. Evaluar 5. Representar 	<p>A nivel práctico</p> <p>Aplicación del modelo mediante actividades, fichas y dar respuesta a preguntas orientativas, que nos han ayudado a realizar tareas relevantes de las que podemos destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desglosar argumentos • Identificar sesgos • Identificar argumentos implícitos • Técnicas retóricas • Identificar puntos fuertes y débiles de la argumentación 	<p>El formato de los recursos de lectura, igual que el formato de presentación del producto final, queda a vuestra libre elección. Aquí tenéis, sin embargo, algunas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para rellenar con la información importante a identificar. • Infografía de los niveles de comprensión. • Listado de preguntas clave. • Listado de trucos o consejos. • Índice de conceptos filosóficos. • Actividades o ejercicios útiles. • Etc.
Qué podemos investigar		
<p>Para ello, os recomiendo investigar sobre estos dos temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros modelos de lectura crítica. • Fundamentos de la retórica y la argumentación, puesto que el texto filosófico es un texto argumentativo. 		
Preguntas orientativas		
<p>En los primeros dos niveles, puede ser útil preguntarse, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedo hacer cuando no comprendo un párrafo? 		

- ¿Cómo puedo identificar los conceptos clave para explicar fidedignamente la idea principal del texto?
- ¿Cuál es la mejor manera de tomar apuntes de la lectura?
- ¿Qué me ayuda ante los textos difíciles?
- Etc.

En cuanto a los dos bloques más complejos, a los que ya hemos puesto énfasis, puede seros útil plantearos las siguientes preguntas, además de las ya presentadas en la parte de análisis del modelo:

- ¿Cómo podemos ver la manera en que el autor construye el razonamiento?
- ¿Con qué parámetros podemos juzgar si es o no es de calidad?
- ¿Qué trucos podemos usar para rebatirlos?
- ¿Hay alguna información sobre el autor que acostumbre a ser útil para comprenderlo mejor?

Recordatorios y sugerencias

- Recordad que **se valorará la originalidad** y la **ampliación del contenido** dado en clase.
- En caso de que queráis **cambiar el modelo de lectura** crítica vehicular del trabajo **deberá consultarse** con el docente.
- Si complementando el modelo de lectura crítica de Paul y Elder queréis **añadir niveles o fases al modelo**, es **recomendable consultarlo** con el docente.

Fuente: elaboración propia

Presentada la ficha y resueltas las dudas que surjan, se dedicará un momento al repaso del funcionamiento de los grupos, siendo el docente el que se acercará a los grupos de forma individual para hacer revisión del funcionamiento hasta el momento. Este ejercicio metacognitivo les deberá servir para encarar mejor el proyecto y detectar, en caso de que los haya, problemas relevantes de convivencia o de trabajo. Será pertinente que el docente también haya hecho un ejercicio de observación a lo largo de las sesiones anteriores para detectar posibles problemas y poder valorar, junto con los estudiantes, si es pertinente hacer algún cambio en la distribución de grupos. Pese a que se dé esta oportunidad, debe priorizarse siempre el mantener el grupo, optando por la mediación y la comunicación para la resolución de los conflictos antes que por la reorganización.

Hecho esto, los grupos se reunirán y podrán empezar a planificar su trabajo, planificación que posteriormente, al final de esta sesión o, como máximo, a mitad de la siguiente, deberán comunicar al docente. Disponen de tiempo para: analizar las preguntas orientativas, distinguir y situar tareas, plantear dudas y empezar a orientar su

proyecto. Los grupos deberán definir roles, establecer objetivos y un plan de acción inicial (qué información buscar, qué recursos utilizar, formato elegido etc.)

6ª sesión: Trabajo guiado por grupos

Tabla 10: Resumen de la sexta sesión

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesión 6		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">Llevar a cabo una organización coherente y realista de las tareas a realizarUsar adecuadamente las TIC para la búsqueda de información.					
Desarrollo de actividades					
Trabajo guiado en el aula: Tiempo para definir y comunicar al docente el plan de acción inicial (25 minutos) para aquellos que no acabaron la sesión anterior y tiempo de trabajo de grupo, en el que se recomienda hacer un análisis de las sesiones anteriores (25 minutos).					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x	x	x	x	x
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">OrdenadorProyectorPizarra Ficha con las orientaciones para la realización del proyecto. Rúbrica de evaluación. Ejemplos de guía de lectura.		

Fuente: elaboración propia

Durante esta sesión se proporcionará tiempo de trabajo guiado en el aula. Se propondrá a los grupos dedicar los primeros momentos a acabar de analizar el grupo, su situación y sus objetivos. A mitades de esta sesión debe quedar comunicado al docente el plan de acción inicial y su primera idea de producto final.

Se recomendará a los alumnos empezar por analizar las actividades de lectura realizadas en clase para discernir por qué se ha hecho, cómo de útiles les ha resultado y qué necesitarían para una mayor efectividad como forma de iniciar su proyecto y la búsqueda de la información necesaria.

7ª y 8ª sesión: Trabajo autónomo en el aula

Tabla 11: Resumen de las sesiones séptima y octava

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesiones 7 y 8		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">Llevar a cabo una organización coherente y realista de las tareas a realizarUsar adecuadamente las TIC para la búsqueda de información.Usar adecuadamente las TIC como recurso de creación de productos					
Desarrollo de actividades					
Trabajo autónomo en el aula: Tiempo para de trabajo para los grupos, contando con la asistencia del docente, presente para resolver dudas y orientar.					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x	x	x	x	x
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">OrdenadorProyectorPizarra Ficha con las orientaciones para la realización del proyecto. Rúbrica de evaluación. Ejemplos de guía de lectura.		

Fuente: elaboración propia

Durante estas sesiones, los estudiantes tendrán tiempo de trabajo autónomo en el aula, acompañados por el docente, que tendrá la tarea de resolver dudas y ayudar a perfilar los proyectos mediante entrevistas con los grupos.

9ª y 10ª sesión: Exposición de las guías de lectura

Tabla 12: Resumen de las sesiones novena y décima

Filosofía	1º de Bachillerato	Saberes básicos	Sesiones 9 y 10		
Objetivos didácticos					
<ul style="list-style-type: none">• Usar adecuadamente las TIC como recurso de creación de productos• Exponer de manera concisa y efectiva el producto creado• Uso de mecanismos metacognitivos para la autoevaluación					
Desarrollo de actividades					
Exposiciones: Sesiones dedicadas a la exposición del producto del proyecto bajo los parámetros establecidos en las orientaciones para la exposición. Cada grupo dispondrá de 15 minutos, de modo que para la exposición de los 7 grupos serán necesarias dos sesiones.					
Competencias	CCL	CD	CPSAA	CC	CCEC
	x	x	x	x	x
Espacios			Recursos		
Aula habitual de clase			Recursos habituales del aula <ul style="list-style-type: none">• Ordenador• Proyector• Pizarra Ficha con las orientaciones para la exposición del proyecto. Rúbrica de evaluación.		

Fuente: elaboración propia

Una vez finalizado el trabajo, los grupos expondrán su producto final al resto de los compañeros. Las exposiciones se harán en horario de clase, y cada grupo dispondrá de entre 10 y 15 minutos para presentar su propuesta según los parámetros establecidos en la ficha brindada al alumnado, adjunta como anexo G. En esta se puede ver la prioridad que se ofrece al proceso metacognitivo y a la justificación de la toma de decisiones, a lo que se dedicará más tiempo que a la explicación del producto final. Tal y como se ve en la ficha, se les pedirá que expongan brevemente su guía de lectura, por qué han escogido ese formato de guía y de recursos, cómo se han organizado y una valoración del proceso de elaboración, atendiendo a las dificultades que se les hayan presentado y las experiencias y aprendizajes positivos que hayan vivido. Acabado el tiempo de presentación, se abrirá una ronda de preguntas y una vez finalizadas todas las exposiciones se dará por cerrado el proyecto. Quedará entonces terminar el proceso de evaluación y calificación por parte del docente.

3.3.6. Recursos

Los recursos empleados a lo largo de la intervención se han ido mencionando y apuntando en las diversas tablas. Resumidamente, estarán constituidos por el material habitual del aula, contando así con proyectores, pizarras, ordenadores... y un conjunto de fichas elaboradas por el docente utilizadas, principalmente, como herramientas orientativas. Todas estas fichas se han ido citando a lo largo de los apartados anteriores y quedan todas adjuntas como anexos, del A hasta el I.

3.3.7. Evaluación

El primer bloque de esta propuesta no será puntuable más allá de las repercusiones que tenga la predisposición y la actitud, que tiene su porcentaje pertinente en la evaluación continua. El segundo bloque, en cambio, será evaluado y puntuado mediante la siguiente rúbrica, aquí solo mostrado como figura pero adjunta en su totalidad en el anexo F, en tanto que es documentación que se proporcionará al alumno.

Figura 2: Rúbrica de evaluación del proyecto

	Nivel de logro				Nota final	
	Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
Organización y planificación	No se han establecido plazos y procesos internos claros y coherentes y/o la carga de trabajo entre los miembros ha sido muy descompensada	Se han establecido plazos y procesos internos, pero no siempre claros y coherentes y/o la carga de trabajo entre los miembros no ha sido del todo equitativa	Se ha repartido equitativamente la carga de trabajo y ha establecido plazos y procesos internos claros y coherentes, pero alguna dificultad destacable en su cumplimiento	Se ha repartido equitativamente la carga de trabajo y se ha establecido plazos y procesos internos claros y coherentes, sin dificultades destacables en su cumplimiento	4	1
Recopilación de información y contenido	La información y contenidos incorporados no aparecen pertinentemente referenciados y/o provienen de fuentes poco fiables	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, pero carecen de interés y/o fiabilidad	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, y proceden de fuentes fiable pese a carecer de exhaustividad y/o interés	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, y proceden de fuentes fiable, son tratadas con exhaustividad y resultan de interés	4	2'5
Ajuste a los contenidos mínimos	El contenido presente en el proyecto se limita a una imitación con deficiencias de lo dado en clase, sin ningún aporte original de formato ni de contenido	El proyecto consta de los mínimos establecidos y cuenta con una mínima ampliación del contenido dado en clase es y algún aporte original de formato y/o de contenido	La ampliación respecto al contenido dado en clase es considerable y se aprecian aportes originales de formato y/o de contenido	La ampliación respecto al contenido dado en clase es extensa, pertinente e interesante y se aprecian aportes originales de formato y/o de contenido	4	3
Elección del formato de producto final	El formato escogido no permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos, pero se muestra ambigua en ciertos puntos	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos.	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos en un formato original y creativo	4	1
Presentación del producto final	El producto final muestra errores graves tales como faltas de ortografía, preparación, errores de edición, etc.	El producto final no muestra errores graves tales como faltas de ortografía, preparación, errores de edición, etc.	El producto no contiene errores significativos, está cuidado y bien finalizado.	El producto no contiene errores significativos, está cuidado y bien finalizado y se muestra original y adecuado para los objetivos del grupo	4	1
Exposición al resto de compañeros	La exposición no involucra a todos los miembros del grupo y no sintetiza los aspectos clave pedidos.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo y sintetiza los aspectos clave pedidos.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo y sintetiza los aspectos clave pedidos con una expresión fluida por parte de algunos miembros del grupo.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo, sintetiza los aspectos clave pedidos con una expresión fluida y demuestra el dominio de todo el grupo de la materia.	4	1'5
Puntuación total					10	

Fuente: Elaboración propia

3.4. Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de la intervención planteada se recurrirá a tres recursos, dos para recoger información y valoraciones de los alumnos y uno de evaluación y autoevaluación docente:

a. Valoraciones en las presentaciones de los alumnos.

A los alumnos se les pedirá para la presentación de su proyecto, tal y como se muestra en la ficha pertinente, adjunta en los anexos, que hagan un listado de aquellas dificultades con las que se han encontrado durante la elaboración del proyecto. Algunos de estos comentarios no deben servir solo como ejercicio metacognitivo para el alumnado, sino también de orientación para el docente para ver aquello que se debe reforzar en futuras puestas en práctica y la sensación general de los alumnos ante el proyecto.

b. Encuesta anónima para los alumnos

Con el propósito de que los alumnos puedan acabar de expresar su opinión respecto a la propuesta, de forma libre y meditada, se les pasará también la siguiente escala de valoración, de nuevo adjunta también en el anexo H, que podrán responder de manera anónima.

Tabla 13: Escala de valoración para el alumando

Asigna un valor numérico entendiéndolo 1 como "Muy en desacuerdo" y 5 como "Muy de acuerdo"					
Indicador	1	2	3	4	5
Las instrucciones de elaboración han sido claras					
Los materiales proporcionados en clase han sido útiles					
Recuerdo y comprendo el contenido de la unidad					
Ha sido un aprendizaje interesante					
Realizarlo en grupo ha sido beneficioso					
Ve utilidad en la guía de lectura creada					
El proceso de elaboración del proyecto ha sido organizado y claro					
Me he sentido acompañado por el docente en la elaboración del proyecto					
Estaría dispuesto/a a repetir un proyecto así					
Añade algún comentario, si quieres					

Fuente: elaboración propia

c. Marcador de objetivos para el docente: escala de valoración tipo Likert

Por último, como ejercicio de valoración personal y de repaso de la implementación de la propuesta, el docente también constará de la siguiente ficha, de nuevo adjunta en el anexo I, en la que mediante una escala de valoración tipo Likert podrá valorar la obtención de los objetivos marcados.

Tabla 14: Escala de valoración para el docente

Asigna un valor numérico entendiéndolo 1 como "Muy en desacuerdo" y 5 como "Muy de acuerdo"					
Indicadores	1	2	3	4	5
Resultados del proyecto					
Los proyectos presentados están completos y bien trabajados					
Los proyectos entregados demuestran una comprensión del contenido mínimo					
Todos los miembros del grupo demuestran solvencia al ser preguntados por el proyecto					
Todos los miembros del grupo demuestran solvencia al ser preguntados por los contenidos					
Se detecta una mejora general en el comentario de texto conjunto					
Las encuestas señalan resultados positivos					
Proceso y elaboración del proyecto					
La mayor parte de grupos han presentado resultados y consultas antes de la entrega final					
La convivencia y trabajo de los grupos ha sido fluida					
No se han debido clarificar aspectos fundamentales del funcionamiento del proyecto					
La mayor parte de los alumnos han demostrado proactividad e interés					
Se ha detectado frustración ante el proyecto					
El tiempo dado ha sido percibido como suficiente					
Los materiales ofrecidos han sido utilizados por los alumnos					

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

La intervención aquí propuesta, como hemos visto, combina las metodologías del Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el modelo de Lectura Crítica propuesto por Paul y Elder con un doble objetivo: proporcionar al alumnado una base teórica y práctica para el análisis de textos filosóficos y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

El modelo de Lectura Crítica nos permitirá asentar las bases teóricas y prácticas necesarias para la posterior elaboración del proyecto planteado, es decir, la guía de lectura para textos filosóficos. Es un modelo ya concebido con la idea de desarrollar una comprensión crítica de las fuentes de información de manera progresiva, partiendo de los niveles más simples para encaminarse hacia los más complejos. Dicho itinerario ya viene marcado con las preguntas y ejercicios pertinentes para el desarrollo de las habilidades cognitivas predominantes en cada nivel, siendo así una guía concreta a la que atenerse en el complejo proyecto de desarrollar el pensamiento crítico. Nos será beneficioso, por tanto, en la medida en que nos ofrecerá guía y estructura, así como ejemplos de aquellas preguntas y cuestiones necesarias para la comprensión de un texto.

Por otro lado, el Aprendizaje Colaborativo permitirá tanto la ayuda mutua de los alumnos entre ellos, compensando así fortalezas y carencias de los miembros del grupo en las distintas competencias y habilidades trabajadas, como el desarrollo de las capacidades necesarias para la convivencia y la construcción de proyectos comunes. Dichos beneficios, deberemos combinarlos también con los propios del Aprendizaje Basado en Proyectos, de los que podemos destacar, especialmente, aprender los contenidos de forma contextualizada y significativa y desarrollar la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas y retos de nuestro alumnado. Ambas metodologías requieren de una buena planificación y preparación docente, así como el pertinente seguimiento exhaustivo de los grupos y su trabajo. Esto, bien ejecutado, lleva también a un cambio de visión del docente, quien pasa a ser un aliado en la educación y formación que el alumno empieza a sentir como propia.

Nos encontramos, pues, con que la implementación de estas metodologías puede tener grandes beneficios, de los que podemos destacar dos ámbitos estrechamente relacionados: el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía. Destacaremos, por lo tanto, beneficios como el desarrollo de la capacidad de análisis de información, objetivo principal propuesto en el momento de plantar la intervención, el trabajo de las habilidades comunicativas necesarias para la convivencia y para la correcta organización y repartición de tareas, de la resolución de problemas, la personalización y significación de los contenidos y el apoyo mutuo entre estudiantes. Todas ellas son competencias esenciales en nuestro contexto actual y para el desarrollo íntegro de nuestros alumnos, que debe ser siempre el objetivo último de la educación.

5. Limitaciones y prospectiva

La primera limitación de la propuesta aquí presentada es el hecho de ser una propuesta teórica no implementada, y por tanto no constatada ni perfeccionada a través de la puesta en práctica. Dicho perfeccionamiento podría pasar por una mejora de la temporización, un mejor ajuste de los recursos e instrucciones proporcionados a los alumnos y un encaje más ajustado con el resto del temario, puesto que se trata de una intervención didáctica bastante extensa y el temario establecido no siempre nos permite dedicar tantas sesiones a un único bloque. En esta misma línea, el hecho de contar con una semana en la que no se invertirá tiempo de horas lectivas al proyecto ni, por tanto, a la unidad didáctica que este trabaja, avanzando así con el temario programado, puede suponer una dificultad: esto podría provocar cierta dispersión en el alumnado, puesto que deberá continuar teniendo presente la unidad didáctica a la que pertenece el proyecto, en el que seguirá trabajando en casa, mientras es introducido a una nueva. Insistimos, sin embargo, en la centralidad y futura aplicación de lo aquí trabajado, en tanto que, si se logran los objetivos propuestos, se estará ofreciendo a los alumnos una base sólida para el trabajo de esta asignatura y de la que le sucede, Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato.

Debemos contar también con las limitaciones propias de las metodologías implementadas. Por lo que respecta al Aprendizaje Colaborativo, como ya mencionamos, cabe la posibilidad de que quede en una mera yuxtaposición de trabajos individuales, no logrando la comunicación, los acuerdos y las puestas en común que nos marcamos como objetivos de esta metodología. Incluso si se da esta verdadera colaboración, el docente deberá estar muy atento al buen desarrollo de la convivencia, a que no se formen dinámicas nocivas o perjudiciales dentro del grupo y a la repartición equitativa de la carga de trabajo; de nuevo, con la idea de lograr una colaboración verdadera que permita a todos los integrantes del grupo adquirir los conocimientos establecidos.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Proyectos, nuestro mayor riesgo es que los conocimientos y habilidades no pasen de la superficialidad, riesgo especialmente presente en el momento en que estas metodologías sean nuevas para el alumnado. Si

nos encontramos en el caso de que nuestros alumnos no han trabajado nunca con este tipo de metodologías activas, es probable que en un primer momento se encuentren algo desorientados y, quizás, abrumados, cosa que puede llevar a esta superficialidad, resultados relativamente bajos pese a las horas de trabajo y a que se alarguen los procesos de elaboración del proyecto. Ante esto será necesario un rol muy activo por parte del docente, especialmente en lo referido al seguimiento y acompañamiento de los grupos: se deberá asegurar la comprensión de aquello que se les pide, orientarlos en la programación y organización de las tareas a realizar, mediar entre los miembros del grupo cuando sea necesario y supervisar y comentar los resultados de las fases de elaboración de dicho proyecto.

Pese a todo ello, como hemos señalado en el marco teórico, en la justificación y en las conclusiones de este trabajo, las metodologías empleadas y la intervención planteada puede aportar muchos beneficios a la formación del pensamiento crítico en el alumnado, ofreciéndoles herramientas tanto teóricas como prácticas para enfrentarse a las demandas de la asignatura y de su presente y futura vida como ciudadanos. De algún modo, las sesiones previas, aquellas dedicadas a trabajar conjuntamente el modelo de Lectura Crítica de Paul y Elder, deben servir para compensar alguno de los riesgos ahora mencionados, especialmente aquellos referidos a la posible desorientación del alumnado ante la demanda de la elaboración de un proyecto, ofreciéndoles un punto de partida y referencia trabajado extensamente.

El resto de los riesgos requieren de una buena implementación por parte del docente, tanto en lo que refiere al seguimiento ya mencionado como en la preparación de los materiales y recursos, y de la familiarización del alumnado con estas metodologías de trabajo. Pese a que podamos colaborar desde nuestra aula, esto último queda algo fuera de nuestra competencia, en tanto que requiere de una incorporación sistemática de metodologías activas en el sistema educativo español, ya desde etapas en las que no podemos incidir. Cabe destacar, sin embargo, que es a estas a las que van encaminados los cambios educativos, por lo que la falta de familiaridad con las metodologías debería ser un inconveniente cada vez menos presente.

Con esta intervención bien implementada y perfeccionada mediante la práctica, podríamos contribuir tanto a esta incorporación de metodologías activas, recién

señalada, como a la creación de una base de conocimientos útiles para la vida de nuestros alumnos y aplicables a cualquier tipo de estudio que decidan cursar. Por lo que refiere a su educación filosofía propiamente, con la base de esta lectura crítica bien trabajada, podrán plantearse debates y actividades de mayor complejidad filosófica, conceptual y argumentativa, dando lugar a una formación filosófica más rica y su consecuente desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Boyadjian, J. (2021) ¿Desinformación, no información o sobreinformación? *La Découverte*, 222, 21-52
- Decreto 171/2022, de 20 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cataluña. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8758.
- Díaz, A. O. (2024). Reseña Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023): PISA 2022. Programa para la evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. Madrid, INEE. *Revista de USITE, Supervisión* 21.
- Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A & O Malley, C (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P Reiman (Eds) *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, 189 – 211. Oxford.
- Ennis, R. (2001). An Outline of Goals for A Critical Thinking Curriculum and Its Assessment. En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 44-46. Alexandria.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2020.
- España. Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de abril de 2022, núm 82.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Forte, M. A. (2022). Comunicarnos hasta morir: hacia un mundo inmaterial y sin memoria. Reseña conjunta de No-Cosas (Taurus, 2021) e Infocracia (Taurus, 2022) de Byung-Chul Han. *Hipertextos*, 10 (18), e060. <https://doi.org/10.24215/23143924e060>
- Fowler, B. (2002). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Eduteka.

- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS
- Gobierno de Canarias (2017) *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deporte.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>
- Gobierno de Canarias (2017) *Aprendizaje colaborativo*. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deporte.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-cooperativo/>
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Gedisa.
- Guerrero Cuentas, H, Polo Mercado, S, Martinez Royert, J y Ariza Colpas, P. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Opción.
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: *Aprender de la Virtualidad*. Gedisa.
- Johnson, D, Jhonson, R y Jhonson, E (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Aique
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. Y Holubec, e. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., Faure-Carvallo, A., (2023) Educación mediática e información y pensamiento crítico: Una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81.
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14, núm. 28, 158-180.
- Panitz, T., and Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing

- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Lectura crítica*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC Editorial
- Prieto, L. (2007). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Octaedro.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratory
- Romero-Martin, G. C., & Chávez-Angulo, B. J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio De Las Ciencias*, 7(4), 03–23.
<https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2408>
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, 199 – 227; en Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Servicio de Innovación Educativa-UPM. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de:
https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_cooperativo.pdf
- Travieso Valdés, D. y Ortiz Cárdenas, T. (2018) Aprendizaje basado en problemas y enseñanzas por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37, núm. 1.
- Zañartu, L. (2000): Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal. *Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*, 28. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Anexo A. Lectura seleccionada

“Es que tú piensas que los pastores y los vaqueros miran por el bien de sus ovejas y sus bueyes y los engordan y los cuidan, considerando algún otro interés que el bien de sus dueños y el de ellos mismos. Y que también piensas que los que gobiernan en los Estados, [digo] los que gobiernan verdaderamente, no tienen ante sí para sus súbditos otras miras que las que se pueden tener para las ovejas y que durante la noche y el día no miran otra cosa que de dónde ellos mismos sacarán provecho. Y de tal manera tú estás avanzado sobre el [conocimiento de] lo justo y la justicia, de lo injusto y de la injusticia, que desconoces que la justicia y lo justo es un bien realmente distinto al interés del más fuerte y del que manda y al propio del que obedece y en perjuicio del que sirve; que la injusticia es lo contrario y manda a los que son verdaderamente tontos y justos; que los súbditos trabajan en interés del que es realmente más fuerte y le hacen feliz obedeciendo, pero de ningún modo a ellos mismos. De este modo, Sócrates, es necesario que te des cuenta de que por doquier el justo se encuentra en inferioridad ante el hombre injusto. Primeramente, en las asociaciones de unos y otros, en las que entra en común lo de unos con lo de los otros, nunca podrías encontrar en la disolución de la sociedad que el justo tiene más que el injusto, sino menos; luego, en los asuntos públicos, cuando hay algunos tributos [a satisfacer], el justo contribuye más en igualdad de bienes, y el otro, menos; cuando de rentas [se trata], el uno no saca provecho; el otro, mucho. Cuando el uno y el otro ejercen algún cargo, es propio del justo, si no hay otro perjuicio, dejar sin atender sus asuntos domésticos, por no poder atenderlos, y no obtiene provecho en los públicos porque es justo; y además se enemista con sus familiares y conocidos al no querer servirlos en perjuicio de la justicia. Todo lo contrario de eso es propio del hombre injusto. Digo, pues, ahora lo que decía [antes], que es capaz de ganar grandes intereses; examina, pues, a ése, si quieres discernir cuánto más ventajosa es en particular la injusticia que la justicia”.

Platón, La República, Libro I, (343b-343e)

Anexo B. Opciones de paráfrasis del texto

Escoge la opción que mejor creas que parafrasea la siguiente frase del texto:

“Y que también piensas que los que gobiernan en los Estados, [digo] los que gobiernan verdaderamente, no tienen ante sí para sus súbditos otras miras que las que se pueden tener para las ovejas y que durante la noche y el día no miran otra cosa que de dónde ellos mismos sacarán provecho”.

Opción A

Tú piensas que aquellos que gobiernan de verdad los Estados no tienen para sus súbditos otra visión que la que tiene el pastor con sus ovejas, y que no piensa en otra cosa que en aquello que las beneficie.

Opción B

Tú piensas que aquellos que gobiernan de verdad los Estados no tienen para sus súbditos otra mira que la que puede tener el pastor con sus ovejas, es decir, que noche y día no piensan sino en cómo sacar provecho para ellos.

Opción C

Tú piensas que aquellos que gobiernan realmente los Estados son como los pastores con sus ovejas, es decir, que no piensan en otra cosa que no sea cómo ellos mismos pueden sacar beneficios.

Opción D

Tú piensas que aquellos que gobiernan realmente los Estados son como los pastores con sus ovejas, es decir, que no piensan en otra cosa que no sea cómo procurar el beneficio a su rebaño.

Opción E

Tú también piensas que los buenos gobernantes de los Estados deben ser como los pastores con sus ovejas, es decir, que no piensan en otra cosa, noche y día que no sea cómo procurar el beneficio a su rebaño.

Fuente: Elaboración propia

Anexo C. Ficha de análisis

Pregunta central formulada por el autor		
Conceptos clave	Conclusiones	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"><div style="text-align: center;">↓</div><div style="text-align: center;">↓</div></div>		
1 idea importante	2 palabras clave	3 ejemplos
Información usada en el texto	Información asumida por el autor	

Fuente: elaboración propia

Respecto al punto de vista	
¿Cuál es el propósito del argumentador?	
¿Cuál es el punto de vista del autor?	
¿Qué implicaciones puede tener aquello que formula el argumentador?	
Respecto a la construcción de la argumentación	
¿Cuál sería el esquema argumental?	
¿Qué argumentos implícitos identificas?	
¿Cuáles crees que son los puntos fuertes de su argumentación? ¿Lo son los argumentos en sí o la manera de expresarlos?	
¿Detectas algún error argumental? ¿Es formal o retórico?	
¿Son argumentos bien contruidos?	
¿Qué técnicas retóricas identificas?	
¿En qué está de acuerdo?	
¿En qué no?	
¿Crees que es valioso o necesario añadir algún argumento?	

Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Ficha para la preparación del debate

--

Argumentos a favor

Argumentos en contra

--	--

Anexo E. Orientaciones y requisitos para el desarrollo de la Guía de lectura

Resultado esperado	
<p>Tras el proceso de elaboración, se deberá presentar en clase una guía de lectura, es decir, una suerte de “instrucciones” para leer filosofía. En el deben aparecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué niveles de comprensión se deben alcanzar para considerar que se ha comprendido un texto filosófico. • Materiales de elaboración propia para alcanzar dichos niveles. <p>Es decir, tal y como veréis en la orientación del contenido, deberéis determinar estos pasos o niveles para la comprensión de un texto filosófico y recopilar recursos útiles para lograr alcanzar cada uno de ellos.</p> <p>Preguntas que pueden orientaros para la elaboración de la guía son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasos debemos seguir para la para la comprensión de un texto filosófico? • ¿Hay trucos para su comprensión? • ¿Qué recursos útiles puedo elaborar para enfrentarme a la lectura? • ¿Cómo puedo evaluar un texto filosófico? • ¿Cómo puedo criticar, con criterio, un texto filosófico? • ¿Qué recursos me son de utilidad para tener presente dichos criterios? <p>Estos recursos pueden ser fichas para rellenar, esquemas orientativos, listados de preguntas clave, actividades, ejercicios, trucos, consejos, un glosario, “traducción” de términos filosóficos, tablas... Es recomendable también añadir recursos más genéricos, no directamente relacionados con cada nivel individualmente sino aplicables a todos ellos (un índice de conceptos filosóficos, un esquema de los pasos a seguir ante una lectura filosófica, una ficha que integre todos los niveles y pasos descritos, etc.).</p>	
Posibles formatos	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> • Un dossier • Una infografía • Una web • Un blog • Etc. 	<p>4. Una vez decidido el formato o en caso de que más adelante quiera cambiarse, consultadlo con el profesor.</p> <p>5. Lo primero que debéis establecer es un plan de trabajo en el que figuren consultas y revisiones del trabajo de forma espaciada y continua.</p> <p>6. Las preguntas y puntos presentes en la ficha, o, en su defecto, algo validado con el profesor como equivalente, debe constituir el contenido mínimo de vuestro proyecto.</p>
Recordatorios	
<ul style="list-style-type: none"> • Consultad la rúbrica para ver con qué parámetros será evaluada vuestra guía. • No dudéis en consultar cualquier duda a lo largo del proceso y comunicar tanto como podáis los avances y decisiones que tomáis. 	

Orientaciones del contenido		
<p>Sea cual sea el formato elegido, puede ayudaros elaborar primero un índice del contenido planteado. Recordad que lo que aparece en esta ficha constituye el contenido mínimo de vuestro proyecto, así que, de un modo u otro, las preguntas y punto aquí presentes, o en su defecto otros validados como equivalentes, deberán aparecer en el producto final que entreguéis. ¡No dudéis en consultar cualquier duda en cuento a contenido!</p>		
De qué contenido partimos		Qué podemos elaborar
<p>A nivel teórico</p> <p>En clase hemos trabajado el modelo de lectura crítica de Paul y Elder, de modo que la sugerencia es que toméis los niveles que describen y elaboréis en base a estos. Estos cinco niveles eran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Parafrasear 7. Explicar 8. Analizar 9. Evaluar 10. Representar 	<p>A nivel práctico</p> <p>Aplicación del modelo mediante actividades, fichas y dar respuesta a preguntas orientativas, que nos han ayudado a realizar tareas relevantes de las que podemos destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desglosar argumentos • Identificar sesgos • Identificar argumentos implícitos • Técnicas retóricas • Identificar puntos fuertes y débiles de la argumentación 	<p>El formato de los recursos de lectura, igual que el formato de presentación del producto final, queda a vuestra libre elección. Aquí tenéis, sin embargo, algunas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para rellenar con la información importante a identificar. • Infografía de los niveles de comprensión. • Listado de preguntas clave. • Listado de trucos o consejos. • Índice de conceptos filosóficos. • Actividades o ejercicios útiles. • Etc.
Qué podemos investigar		
<p>Para ello, os recomiendo investigar sobre estos dos temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros modelos de lectura crítica. • Fundamentos de la retórica y la argumentación, puesto que el texto filosófico es un texto argumentativo. 		

Preguntas orientativas
<p>En los primeros dos niveles, puede ser útil preguntarse, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedo hacer cuando no comprendo un párrafo? • ¿Cómo puedo identificar los conceptos clave para explicar fidedignamente la idea principal del texto? • ¿Cuál es la mejor manera de tomar apuntes de la lectura? • ¿Qué me ayuda ante los textos difíciles? • Etc. <p>En cuanto a los dos bloques más complejos, a los que ya hemos puesto énfasis, puede seros útil plantearos las siguientes preguntas, además de las ya presentadas en la parte de análisis del modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podemos ver la manera en que el autor construye el razonamiento? • ¿Con qué parámetros podemos juzgar si es o no es de calidad? • ¿Qué trucos podemos usar para rebatirlos? • ¿Hay alguna información sobre el autor que acostumbre a ser útil para comprenderlo mejor?
Recordatorios y sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> • Recordad que se valorará la originalidad y la ampliación del contenido dado en clase. • En caso de que queráis cambiar el modelo de lectura crítica vehicular del trabajo deberá consultarse con el docente. • Si complementando el modelo de lectura crítica de Paul y Elder queréis añadir niveles o fases al modelo, es recomendable consultarlo con el docente.

Temporalización			
Dedicaremos 6 sesiones a la elaboración y presentación de vuestras guías de lectura. Pese a que son equivalentes a dos semanas de clase, estarán distribuidas según se explicita aquí:			
1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana:
2 sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª: sesión explicativa y plan de trabajo. • 2ª: Trabajo autónomo. 	2 sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo autónomo. <p>En la tercera sesión de la semana retomamos temario.</p>	No hay sesiones dedicadas al proyecto <p>Proseguimos con el contenido del curso, lo que no tengáis finalizado del proyecto deberéis acabarlo en casa.</p>	2 sesiones: <p>Entrega y exposición de los trabajos</p>

Fuente: elaboración propia

Anexo F. Rúbrica evaluativa para el desarrollo de la Guía de lectura

	Nivel de logro				Nota final	
	Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel	Puntuación
Organización y planificación	No se han establecido plazos y procesos internos claros y coherentes y/o la carga de trabajo entre los miembros ha sido muy descompensada	Se han establecido plazos y procesos internos, pero no siempre claros y coherentes y/o la carga de trabajo entre los miembros no ha sido del todo equitativa	Se ha repartido equitativamente la carga de trabajo y ha establecido plazos y procesos internos claros y coherentes, pero alguna dificultad destacable en su cumplimiento	Se ha repartido equitativamente la carga de trabajo y se ha establecido plazos y procesos internos claros y coherentes, sin dificultades destacables en su cumplimiento	4	1
Recopilación de información y contenido	La información y contenidos incorporados no aparecen pertinentemente referenciados y/o provienen de fuentes poco fiables	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, pero carecen de interés y/o fiabilidad	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, y proceden de fuentes fiable pese a carecer de exhaustividad y/o interés	La información y contenidos incorporados aparecen pertinentemente referenciados, y proceden de fuentes fiable, son tratadas con exhaustividad y resultan de interés	4	2'5
Ajuste a los contenidos mínimos	El contenido presente en el proyecto se limita a una imitación con deficiencias de lo dado en clase, sin ningún aporte original de formato ni de contenido	El proyecto consta de los mínimos establecidos y cuenta con una mínima ampliación del contenido dado en clase es y algún aporte original de formato y/o de contenido	La ampliación respecto al contenido dado en clase es considerable y se aprecian aportes originales de formato y/o de contenido	La ampliación respecto al contenido dado en clase es extensa, pertinente e interesante y se aprecian aportes originales de formato y/o de contenido	4	3
Elección del formato de producto final	El formato escogido no permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos, pero se muestra ambigua en ciertos puntos	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos.	El formato escogido permite una recopilación ordenada y útil de los contenidos requeridos en un formato original y creativo	4	1
Presentación del producto final	El producto final muestra errores graves tales como faltas de ortografía, preparación, errores de edición, etc.	El producto final no muestra errores graves tales como faltas de ortografía, preparación, errores de edición, etc.	El producto no contiene errores significativos, está cuidado y bien finalizado.	El producto no contiene errores significativos, está cuidado y bien finalizado y se muestra original y adecuado para los objetivos del grupo	4	1
Exposición al resto de compañeros	La exposición no involucra a todos los miembros del grupo y no sintetiza los aspectos clave pedidos.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo y sintetiza los aspectos clave pedidos.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo y sintetiza los aspectos clave pedidos con una expresión fluida por parte de algunos miembros del grupo.	La exposición involucra a todos los miembros del grupo, sintetiza los aspectos clave pedidos con una expresión fluida y demuestra el dominio de todo el grupo de la materia.	4	1'5
Puntuación total						10

Fuente: Elaboración propia

Anexo G. Orientaciones para la exposición del proyecto

Orientaciones para la exposición del producto final del proyecto	
Contenido	Temporalización
<ol style="list-style-type: none"> 1. El contenido y el formato: describidnos brevemente qué habéis elaborado. 2. El porqué de vuestras elecciones: ¿por qué esas fichas? ¿Por qué un dossier y no una infografía?... 3. El proceso de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> a. Pasos que habéis seguido y cómo os habéis organizado. b. Cómo habéis tomado las decisiones. c. Experiencia de trabajo con el grupo. 4. Dificultades y aprendizajes: <ol style="list-style-type: none"> a. Dificultades ante las que os hayáis encontrado. b. Aspectos positivos del proceso. 	<p>Dedicaremos 2 sesiones a la exposición de los trabajos, de modo que en cada una de ellas expondréis entre 3 y 4 grupos.</p> <p>Dispondréis de un máximo de 15 minutos y un mínimo de 10.</p>
	Formato
	<p>El formato de presentación y los recursos de apoyo quedan a vuestra libre elección. Es recomendable, sin embargo, consultarlo con el docente una vez lo tengáis decidido.</p>
	Calificación
	<p>Tal y como veréis en la rúbrica, la presentación significa un 15% de la puntuación final.</p> <p>Tened muy en cuenta los parámetros explicitados en la rúbrica.</p>

Fuente: elaboración propia

Anexo H. Escala de valoración para los alumnos

Asigna un valor numérico entendiendo 1 como "Muy en desacuerdo" y 5 como "Muy de acuerdo"					
Indicador	1	2	3	4	5
Las instrucciones de elaboración han sido claras					
Los materiales proporcionados en clase han sido útiles					
Recuerdo y comprendo el contenido de la unidad					
Ha sido un aprendizaje interesante					
Realizarlo en grupo ha sido beneficioso					
Veo utilidad en la guía de lectura creada					
El proceso de elaboración del proyecto ha sido organizado y claro					
Me he sentido acompañado por el docente en la elaboración del proyecto					
Estaría dispuesto/a a repetir un proyecto así					
Añade algún comentario, si quieres					

Fuente: elaboración propia

Anexo I. Escala de valoración para el docente

Asigna un valor numérico entendiendo 1 como "Muy en desacuerdo" y 5 como "Muy de acuerdo"					
Indicadores	1	2	3	4	5
Resultados del proyecto					
Los proyectos presentados están completos y bien trabajados					
Los proyectos entregados demuestran una comprensión del contenido mínimo					
Todos los miembros del grupo demuestran solvencia al ser preguntados por el proyecto					
Todos los miembros del grupo demuestran solvencia al ser preguntados por los contenidos					
Se detecta una mejora general en el comentario de texto conjunto					
Las encuestas señalan resultados positivos					
Proceso y elaboración del proyecto					
La mayor parte de grupos han presentado resultados y consultas antes de la entrega final					
La convivencia y trabajo de los grupos ha sido fluida					
No se han debido clarificar aspectos fundamentales del funcionamiento del proyecto					
La mayor parte de los alumnos han demostrado proactividad e interés					
Se ha detectado frustración ante el proyecto					
El tiempo dado ha sido percibido como suficiente					
Los materiales ofrecidos han sido utilizados por los alumnos					

Fuente: elaboración propia