

NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES APLICADAS AL GRADO DE FILOSOFÍA

**NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES
APLICADAS AL GRADO DE FILOSOFÍA**

**Inmaculada Murcia
Manuel Barrios (eds.)**

**Facultad de Filosofía
Universidad de Sevilla**

**NUEVAS METODOLOGÍAS
DOCENTES APLICADAS AL GRADO
DE FILOSOFÍA**

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Inmaculada Murcia Serrano
Manuel Barrios Casares
(coords.)

SEVILLA 2012

© Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía. Universidad de Sevilla

Esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda para la divulgación de proyectos de investigación, innovación y mejora de la actividad docente, I Plan Propio de Docencia, Convocatoria 2010-2011.

Impreso en España-Printed in Spain
I.S.B.N.: 978-84-939261-9-9
Depósito Legal:
Composición y producción: Fénix-Editora
Telf.: 620 98 36 64 - 41004 Sevilla
Correo electrónico: info@telefonica.net
www.Fenixeditora.com

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro pueden reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla.

INDICE

Prólogo, <i>Manuel Barrios Casares</i>	5
Introducción, <i>Inmaculada Murcia Serrano</i>	9
Historia de la filosofía medieval, <i>Jesús de Garay Suárez-Llanos</i>	13
Teoría de la argumentación, <i>Ángel Nepomuceno Fernández</i> . .	19
Procesos sociales básicos de la educación, <i>Jesús Navarro Reyes</i>	29
Métodos del pensamiento filosófico, y Metafísica, <i>César Moreno Márquez</i>	35
Filosofía de la naturaleza, <i>Ignacio Salazar Fernández de Erenchun</i>	37
Historia de la estética, <i>Antonio Gutiérrez Pozo</i>	41
Filosofía de la mente, <i>Fernando Soler Toscano</i>	45
Ética I y Ética II, <i>José Manuel Panea Márquez</i>	53
Teoría del conocimiento II, <i>José Barrientos Rastrojo</i>	64
Resultados e informe final de la encuesta realizada a los alumnos de primer y segundo curso del Grado de Filosofía, <i>Becarios Juan José Garrido Perrián y Francisco Javier Marín Blesa</i> . ..	75

PRÓLOGO

Como parte de su compromiso con la mejora de la calidad de la docencia, el Decanato de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla asumió desde el momento mismo de implantación de su nuevo Grado de Estudios en Filosofía la necesidad de un desarrollo de estrategias de innovación docente que, adaptadas a las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior, permitiesen al profesorado de nuestro Centro seguir ofreciendo buenos resultados y progresando en la excelencia docente. En ese sentido, promovimos durante el primer año de existencia del Grado la impartición de cursos sobre nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en el EEES y llevamos a cabo la realización de un primer proyecto de innovación docente, centrado en la aplicación de estas nuevas estrategias didácticas en las asignaturas del primer cuatrimestre. Como continuación de esa iniciativa y dentro del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, abordamos el curso pasado, en el que implantábamos el segundo año de Grado de Filosofía, un nuevo proyecto titulado “Experiencia y análisis de las nuevas metodologías docentes de las asignaturas del Grado de Filosofía (II)”. Mediante este proyecto, enfocado a la actividad docente en diferentes asignaturas del segundo cuatrimestre del Grado, se ha completado un primer proceso de análisis de la manera en que dicha actividad se ha visto modificada por ese enfoque metodológico de enseñanza y aprendizaje centrado en la adquisición de competencias que distingue el espíritu de Bolonia.

Junto a la rica variedad de elementos de estudio aportada en las páginas que siguen como resultado de un proceso de reflexión de nuestro profesorado de Filosofía sobre su propia práctica docente en el nuevo entorno del EEES, hay que decir que una evidencia se impone tras estos primeros años de experiencia en el nuevo paradigma de la Educación Superior en Europa. Y es la de la necesidad de diversificar y modular esta concepción del aprendizaje activo de competencias en función de la especificidad de las distintas disciplinas. La excesiva estandarización de los procesos, su reducción a fórmulas demasiado esquemáticas, lejos de beneficiar a la calidad de la enseñanza, la lesiona en su sustancia más propia. Para un

profesorado altamente competente, con una trayectoria dilatada en la enseñanza universitaria de materias de especialidad como es el de nuestra Facultad, ha resultado bochornoso escuchar muchas de las presuntas recetas mágicas para mejorar su capacitación docente que los nuevos gurús en metodologías innovadoras les han recitado en algunos de los cursillos de renovación pedagógica en los que han participado en estos últimos años. Sin un concepto sólido, sin un conocimiento profundo de los contenidos detrás de esas vaguedades, no puede hacerse sino repetir el mismo formalismo vacío del que ya se quejaban los grandes pensadores de la Ilustración y el Idealismo Alemán cuando advertían los estragos que la implantación de una formación monocorde había causado en su tiempo.

Redescubriendo ahora en una nueva clave aquel complejo territorio de las facultades intelectuales desbrozado por la filosofía moderna, el renombrado neuropsicólogo, profesor de la Universidad de Harvard y reciente Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales, Howard Gardner, ha criticado severamente una concepción estrecha del aprendizaje, basada a su vez en una errónea concepción de la inteligencia como una destreza unidimensional, susceptible de ser medida de forma global por los test de inteligencia y aplicable siempre en los mismos registros. La inteligencia es, de hecho, una capacidad mucho más plástica y polivalente, que se adapta en su modo de funcionamiento a los diversos ambientes en que se ve inmersa y a las distintas tareas que ha de afrontar. De ahí que Gardner siempre haya hablado de ella en plural, llegando a distinguir hasta nueve modalidades diferentes de inteligencia (tras añadir dos al listado inicialmente ofrecido en su obra de 1983, *Estructuras de la mente*): lingüística, lógico-matemática, corporal y cinética, visual y espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial o filosófica. Y aunque hay una labor cooperativa entre todas ellas, se desarrollan con cierta independencia. Esto significa que los individuos pueden mostrar un nivel elevado de desarrollo intelectual en algunas facetas y, sin embargo, un nivel mucho menor en otras. La consecuencia directa de esta teoría ha sido la necesidad de diversificar las estrategias educativas en función del tipo de desarrollo cognitivo que se quiera favorecer en cada caso. A lo largo de más de veinte años, en diversos programas de investigación como el celebrado Proyecto Zero, Gardner ha venido profundizando en los mecanismos del aprendizaje y sus ideas han ayudado de manera notable a revisar los principios estandarizados de enseñanza y evaluación a favor de otros más personalizados.

Trabajos como los de Gardner constituyen, sin duda, una sugestiva aportación en un momento en que la reflexión sobre los profundos cambios que han de experimentar los modelos educativos para responder a los retos del presente resulta tan necesaria. Una concepción estrecha del proceso de la formación intelectual, contaminada por el lenguaje economicista de la rentabilidad, y una insistente mentalidad de nuevo rico en buena parte de la pedagogía contemporánea, que ha disimulado su apoyo acrítico a estas recetas tras un aire de cientificidad, han contribuido perniciosamente al verdadero recorte que hoy sufre el ámbito de la enseñanza: el del sentido y la importancia decisiva de su tarea. Es precisa una crítica de las falsas promesas de excelencia educativa de este ideario. Como recordaba no hace mucho Martha Nussbaum, una mera educación para el empleo, la buena renta y la prosperidad económica no es una educación para la *buena vida*. Esta concepción sigue apegada en el fondo a viejos modelos de desarrollo, que descuidan el cultivo de cualidades esenciales para la forja de individuos ilustrados, capaces de argumentar críticamente y contribuir a la mejora de la vida democrática. La filosofía, fiel a su vocación crítica y al estilo de su enseñanza, que siempre ha consistido en una actividad dialógica, en un fomento de la tarea activa de búsqueda propia de la verdad mediante la formulación de problemas y el despliegue de la reflexión, sigue comprometida en este cultivo de las cualidades que mejor nos distinguen como seres racionales. En eso consiste la formación filosófica. Sólo un torpe esquematismo que se representa la actividad filosófica como un aprendizaje puramente “teórico” para luego poder hacer cosas “prácticas” puede plantear la objeción habitual sobre la presunta insuficiencia de las presuntas clases meramente teóricas que darían aquellos que se mantienen supuestamente apegados al caduco estilo de la lección magistral. No es eso. La praxis de la filosofía consiste en teorizar. Así es como se aprende en la práctica a filosofar, cómo se hace uso de la capacidad intelectual cuando ésta adquiere nuevos contenidos filosóficos: pensando, y no haciendo otra cosa más “útil” ni más “práctica”. Lo más práctico que puede hacer la filosofía es pensar; y lo más práctico que puede enseñar un profesor de filosofía, porque muchos lo han olvidado, es qué significa pensar.

Manuel Barrios Casares
Decano de la Facultad de Filosofía
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Con el proyecto de innovación docente titulado “Experiencia y análisis de las nuevas metodologías docentes de las asignaturas del Grado de Filosofía”, la Facultad de Filosofía pretendía someter a examen las modificaciones metodológicas promovidas por los profesores que imparten clase en las diferentes asignaturas del recientemente implantado Grado de Filosofía. El proyecto se suma a otras iniciativas, emprendidas ya por el centro, que están también orientadas a la adaptación de las asignaturas del plan de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como los cursos de renovación de la metodología docente, impartidos durante el mes de mayo de 2010 en la Facultad de Filosofía, o la participación del centro en el objetivo estratégico III del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla titulado “Disponer de la metodología adecuada”. Asimismo, se vincula con la colaboración de la Facultad de Filosofía en la organización, a cargo de la Universidad Pablo de Olavide, del I Congreso de Innovación Docente “Teaching Philosophy”, que tuvo lugar entre los días 10 y 11 de junio del 2010.

El proyecto ha sido realizado en dos fases que se corresponden con las dos convocatorias a las que fue presentado originariamente: la del año 2010 y la del 2011, correspondientes ambas al I Plan Propio de la Universidad de Sevilla y, dentro de él, a la línea de acción orientada a la Innovación y Mejora Docente. La primera fase del proyecto compiló los cambios en la metodología docente que afectaban a las asignaturas del primer cuatrimestre de los cursos primero y segundo del Grado de Filosofía, mientras que la segunda fase lo hizo con las correspondientes al segundo cuatrimestre. En este libro se aglutinan los resultados de ambos períodos, así como los generados por las encuestas a los alumnos del Grado llevadas a cabo simultáneamente por dos estudiantes becados, en concurso público de méritos, por la Facultad de Filosofía, D. Juan José Garrido Perriñán y D. Francisco Javier Marín Blesa. El presente proyecto de innovación nació, pues, en el ecuador de la adaptación de los estudios de Filosofía al Espacio Europeo de Educación Superior, un momento idóneo para someter a examen esas transformaciones y analizar sus resultados.

A la hora de evaluar en qué medida el personal docente e investigador de la Facultad de Filosofía había modificado su metodología de impartición de clases, los coordinadores del proyecto nos inclinamos por la autoevaluación y la entrevista con los estudiantes de todas las asignaturas implicadas. Se trataba de dos fuentes distintas de información que podían ofrecer una panorámica general, aunque fidedigna, del complejo proceso de adaptación de los antiguos estudios de filosofía al EEES. Los participantes en el proyecto procedieron entonces a redactar un breve escrito, que conforma el grueso de este volumen, en el que examinaban su propia acomodación al llamado “proceso de Bolonia”, exponiendo tanto las nuevas metodologías utilizadas en las asignaturas de las que son responsables, como las consecuencias derivadas de su aplicación, o los inconvenientes surgidos a la hora de ponerlas en práctica.

Con las entrevistas a los matriculados en el primer y segundo curso del Grado de Filosofía se pretendía asimismo completar el análisis del proceso de adaptación a la reforma universitaria incorporando al proyecto el punto de vista del estudiante. En el informe generado por dichas encuestas, que se analiza con detalle al final de este volumen, se recopila, por ejemplo, información relativa a los hábitos de estudio de los alumnos (horas no presenciales dedicadas al estudio de las distintas materias), una información que puede ser valiosa para programar, en los proyectos docentes de las asignaturas, las horas destinadas a cada actividad formativa del total de horas que corresponden a los seis créditos ECTS de cada una de las materias. Igualmente, se analiza el uso de las nuevas tecnologías, la frecuencia con la que los estudiantes visitan, cuando es el caso, la plataforma virtual de cada asignatura, o la asiduidad con la que asisten a las tutorías individuales o colectivas. En definitiva, el informe contiene datos variados acerca de los resultados que está teniendo en la práctica la adaptación pedagógica al EEES.

La acomodación de una disciplina como la filosofía a los procedimientos metodológicos de la reforma universitaria europea resultaba a todas luces complicada, dado su carácter eminentemente teórico y la necesidad insoslayable de procurar al estudiante más tiempo y tranquilidad para meditar, entender y criticar en su caso los conceptos, ideas o argumentos filosóficos que se les habían de transmitir. A ello se añadía la dificultad que suponía convertir asignaturas de carácter anual en otras de tipo cuatrimestral, manteniendo, sin embargo, la misma carga lectiva e incorporando acti-

vidades formativas que no siempre fueron habituales en la práctica docente de los planes de estudios extinguidos o a punto de hacerlo. En este volumen conjunto se mencionan, de forma más o menos directa, estos y otros inconvenientes y se ofrecen soluciones que pueden servir de orientación para aquellos docentes que aún no han atravesado el proceso de adaptación al EEES. El libro contiene, pues, información valiosa para arbitrar propuestas de mejora de la calidad docente que satisfagan las exigencias de todos los agentes implicados en la educación universitaria en filosofía.

Dado el carácter radicalmente antidogmático del modo de enseñanza de nuestra disciplina, los coordinadores del proyecto hemos mantenido en todo momento una disposición abierta a cualquier tipo de opinión que el personal docente e investigador de la Facultad de Filosofía haya podido tener de la incorporación de su asignatura al proceso de Bolonia. La forma que cada uno tiene de enseñar filosofía es válida si los resultados son satisfactorios. Y este volumen no es sino una muestra de la versatilidad con que la Facultad de Filosofía está haciendo frente a la reforma. Si el objetivo de un proyecto de innovación docente es mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, el medio no puede ser la asunción sin cuestionamiento de las fórmulas pedagógicas importadas, que, por su generalidad, no se adecuan ni a los contenidos que nos son propios, ni a las características de los estudiantes o de los propios profesores de filosofía. La enseñanza de la filosofía debe desarrollar su propia metodología docente en función de lo que cada materia exija. La diversidad de enfoques y de opiniones que compila este volumen es el signo de que el personal docente de nuestro centro está llevando a cabo una acomodación a las nuevas coordenadas de la educación universitaria que podría considerarse natural y orgánica, impermeable a los formalismos pedagógicos forzados y, al mismo tiempo, coherente con la naturaleza persistentemente inquisitiva de la disciplina filosófica.

Inmaculada Murcia Serrano
Vicedecana de innovación docente y calidad
de la Facultad de Filosofía
Universidad de Sevilla

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL (2º CURSO)

Prof. Dr. Jesús de Garay Suárez-Llanos

Entre los muchos avances que se esperan del denominado “proceso de Bolonia”, hay uno que entiendo afecta de modo particular a la Facultad de Filosofía. En concreto, me refiero al objetivo de reducir el número de horas lectivas en las que el profesor imparte el programa en las llamadas “clases magistrales”, y al deseo de aumentar proporcionalmente el número de horas de “tutorías colectivas” y de “tutorías personales”, así como aumentar el número de horas dedicadas por el estudiante al trabajo personal de la asignatura.

A mi modo de ver, este objetivo se puede concretar y llevar a la práctica de un modo relativamente sencillo, pero que requiere decisión y planificación por parte de decanato.

La dificultad no está obviamente en la primera parte de dicho objetivo (reducción de las horas de las “clases magistrales”), que se ejecuta sin problemas, casi automáticamente, al estar fijado por decanato el número de horas que el Grado prevé para cada asignatura. La dificultad la veo, más bien, en lo que se entiende por “tutorías colectivas”.

Pienso que las “tutorías colectivas” y las “tutorías personales” pueden concretarse en el caso del Grado de Filosofía en un sistema de aprendizaje, muy consolidado y efectivo en el área de Filosofía de muchos otros países. Me refiero a los seminarios dirigidos por un profesor, con un número de estudiantes pequeño (alrededor de los 10), centrados en algún texto relevante de algún filósofo también relevante. Los modos específicos de dirigir el seminario por el profesor pueden variar mucho, pero el resultado perseguido es siempre el mismo: profundizar en un tema central de la asignatura, mediante el estudio personal del autor y el texto y haciendo uso de literatura secundaria.

Estos seminarios culminan en un trabajo individual que elabora cada estudiante al término del seminario, y que representará una parte significativa de la calificación final. Lo ideal sería que cada estudiante expusiera de manera individual el trabajo escrito al profesor, y se sometiera a las preguntas correspondientes. Asimismo para la evaluación del seminario se tendría muy en cuenta la asistencia –en principio, obligatoria- y la participación activa.

Algunas dificultades prácticas que se pueden encontrar para “implementar” estos seminarios son las siguientes:

- 1º) Falta de espacios adecuados para su realización. Sospecho que haría falta algún tipo de obras o, al menos, una redistribución de los espacios en el edificio de Filosofía y Psicología. Las aulas actuales están concebidas para grupos numerosos y además hay una clara escasez de espacio, ya incluso para las clases tradicionales. Es obvio que si esto no tiene solución (por falta de recursos económicos o por otras razones), todo lo dicho hasta aquí es sólo gaseosa.
- 2º) Se requeriría un trabajo de información precisa, pormenorizada y transmitida con suficiente antelación tanto a profesores como alumnos. Entiendo que en mayo como muy tarde debería estar la planificación aprobada y difundida, ya que exige un cambio sustancial en el modelo actual de docencia y aprendizaje. Si se quiere que los profesores tengan el plan de seminarios ya elaborado –y aprobado- en septiembre, el anuncio de la normativa deberá hacerse pronto.
- 3º) Se necesitaría una reformulación por parte de Decanato (y supongo que con la consiguiente aprobación de Rectorado) del número de créditos que debe impartir cada profesor, de tal forma que atienda adecuadamente tanto las horas tradicionales de clases “magistrales” como las horas de los seminarios.
- 4º) Haría falta, en resumen, un trabajo intensivo (de aquí a mayo) de redefinición de créditos, horarios, grupos y espacios en función de los seminarios.

Como soluciones provisionales y “posibilistas”, sugiero:

- 1º) Que los seminarios se realicen principalmente a partir de las 13.00h hasta las 16.00h., para aprovechar al máximo los espacios disponibles.

- 2º) Que los seminarios estén formados por grupos de 15 personas (en vez de ser grupos de 10), de modo que haya menos necesidad de espacios.
- 3º) Que las sesiones de seminario en las que deba obligatoriamente participar un alumno en una asignatura semestral sea un número pequeño de sesiones (quizá entre 3 ó 4), con una duración cada sesión de una hora o quizá algo más.

Por último, quisiera señalar que los objetivos de Bolonia son muy diversos (y algunos equivocados, desde mi punto de vista).

Sin entrar en las cuestiones económicas vinculadas a los másteres, y sólo desde un punto de vista académico, existe el riesgo evidente de que todo Bolonia se traduzca simplemente en:

- a) Reducir el número de horas lectivas por asignatura, con la consiguiente disminución de conocimientos de los estudiantes.
- b) Rellenar concienzudamente –con sensación de estúpidos– toda una serie de impresos con mucha palabrería inútil y vacía, que apenas tiene traducción práctica.
- c) Es decir, el riesgo es que todo siga igual, pero aumentando la retórica y perdiendo calidad académica.

Por otra parte, entiendo que el uso de internet puede ser muy beneficioso para los estudiantes, en cuanto a proporcionar información de la asignatura sobre literatura y textos. Y también puede ayudar –en algunas materias y en algunas ocasiones– las presentaciones en power point o fórmulas similares. Pero quisiera resaltar –con toda la energía que sea capaz– que el aprendizaje de la filosofía exige algo muy específico, que es la reflexión personal y crítica. Y para eso, el aparataje tecnológico es un auxiliar, pero no es imprescindible, e incluso puede llegar a ser contraproducente, porque el “didactismo” puede matar la dureza y la fuerza de las cuestiones filosóficas, debilitando la reflexión crítica así como la formulación de argumentaciones pensadas por el propio estudiante. Es decir, si el énfasis de los cambios de Bolonia se pone en la tecnología, las mejoras serán sólo superficiales y engañosas.

Por todo ello, entiendo que los seminarios en grupos pequeños son para el Grado de Filosofía una vía muy adecuada de fomentar lo que –en mi opinión– son las competencias centrales que debe adquirir un estudiante de Filosofía.

EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA DOCENCIA DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL (CURSO 2010/2011)

Mi experiencia particular se resume en muy pocas palabras: todo ha seguido igual que en cursos anteriores, cuando impartí esta misma asignatura en la Licenciatura. Las pocas diferencias no han sido relevantes. En concreto, el cambio de asignatura Optativa (en la licenciatura) a Obligatoria (en el Grado), y de Anual a Semestral, no ha modificado las exigencias del programa, por mantenerse el mismo número de créditos. Tampoco ha variado de forma significativa el número de alumnos.

Ha sido necesaria, eso sí, una dedicación mayor a la formulación del proyecto docente y del programa para su inclusión en la web, de acuerdo con las normas fijadas por el decanato y el departamento; pero las consecuencias prácticas de esas indicaciones han sido mínimas en mi caso. Quizá me ha exigido una mayor disciplina en seguir el calendario de los contenidos de la asignatura, para impartir el programa completo de la asignatura y quizá también me he sentido más obligado a recomendar la lectura de determinados textos (fuentes y literatura secundaria) para su comentario y discusión en las clases. Pero, con franqueza, las diferencias respecto a cursos anteriores han sido escasas, ya que en los años pasados tenía también ese mismo empeño en terminar el programa de la asignatura y en leer y comentar textos.

Me he planteado –y me sigo planteando– la conveniencia de emplear power point para la exposición de algunos contenidos, sobre todo de aquellas materias que exigen memorizar y ordenar cierta cantidad de información. Pero hasta ahora me resisto a hacerlo porque mi experiencia en el uso de power point es negativa, cuando se trata de explicar filosofía (no así en otras materias). Mi impresión es que los estudiantes agradecen la claridad del power point, porque les permite determinar y ordenar las ideas centrales del tema en cuestión, pero, a cambio, tiene una consecuencia muy negativa para los estudiantes: dejan de realizar por ellos mismos ese trabajo de determinar qué es lo relevante y cómo ordenar esas ideas. Y eso creo que es un desastre para el aprendizaje de la filosofía. *Aprender filosofía* (aunque sea historia, y además medieval, donde se requiere controlar bastante información, sobre la que no se vuelve en otras asignaturas) exige en mi opinión pensar por uno mismo, y eso es lo esencial que se ha de aprender en el Grado

de Filosofía. Por eso, todo el tiempo que se dedique a forzar a los alumnos a pensar por ellos mismos es poco, y las presentaciones de power point suelen ser (en mi experiencia) contraproducentes para este objetivo.

En el aprendizaje de la filosofía creo que es esencial que los estudiantes *reconozcan los problemas* que se discuten, y sobre los que se presentan soluciones diversas por unos y otros pensadores. Conocer las doctrinas de un pensador con mucha profundidad y detalle, pienso que vale de poco si no se reconocen los problemas que ese pensador trata de resolver. Pues bien, la docencia de filosofía (y en particular de historia de la filosofía medieval) exige en primer lugar la presentación del problema: si los estudiantes no son capaces de comprender (incluso de “sentirlo”) el problema que se plantea, toda la información que obtengan vale para muy poco. El reconocimiento de los problemas es particularmente importante en filosofía medieval, porque fácilmente los alumnos ven esos siglos como un anacronismo donde se debaten cuestiones filosóficamente irrelevantes. Por eso, el esfuerzo del docente en mostrar la actualidad de esos problemas “medievales” es central para el aprendizaje de la asignatura. Mi experiencia es que este esfuerzo de actualización de los problemas de la filosofía medieval ha ocupado un lugar central en la preparación de mis clases y en general en la estrategia de mi docencia.

Hay un aspecto de la docencia en Filosofía Medieval, que creo puede mejorarse, y que se ajusta muy bien a la estrategia y exigencias de Bolonia. Me refiero a los textos originales de los pensadores medievales. En otras materias de filosofía, hay una gran disponibilidad en castellano de los escritos de los distintos pensadores. Pero en el caso de filosofía medieval, hay una importante escasez editorial de textos disponibles en castellano. Por ello, entiendo que hay un objetivo asequible para esta asignatura, que puede alcanzarse en uno o dos años, que consiste en disponer de una página web de la asignatura, en la que introducir textos en castellano –textos que no sean de fácil acceso en la biblioteca ni en las librerías-, que ayuden a los estudiantes a trabajar directamente con los escritos originales de los autores medievales.

TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN (CURSO 1º)

Prof. Dr. Ángel Nepomuceno Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Con la creación del Grado de Filosofía aparece una asignatura titulada Teoría de la Argumentación, de la que no se tenía una experiencia directa en la Licenciatura impartida en la Universidad de Sevilla. Esta se imparte por primera vez durante el primer cuatrimestre del curso 2009-2010 al iniciarse la implantación del Grado. Por otra parte, en Junio de 2009, en el Concurso de Cátedra de Universidad en el Área de Lógica y Filosofía de la Ciencia, en la correspondiente memoria docente e investigadora, incorporé un proyecto docente de esta asignatura que mereció el respaldo de todos los integrantes de la Comisión. Dado que se trata de una nueva asignatura de carácter básico y de un plan de estudios que no representa la mera continuidad del último plan vigente de la Licenciatura, la propuesta trataba de seguir el espíritu que informa los estudios de Grado, lo que se ha venido en llamar comúnmente el “Plan Bolonia”. Ello implicaba la adopción de una metodología docente novedosa, acerca de la cual la experiencia que poseemos como docentes puede ser tenida en cuenta, si bien estamos ante nuevos retos. En este trabajo recogemos sobre todo la experiencia de un cuatrimestre de la asignatura, el primero del curso 2010-2011, del grupo mañana, de la segunda promoción del Grado en Filosofía.

2. MOTIVACIONES

En el *Libro Blanco del Título de Grado en Filosofía*, elaborado por la ANECA (pp. 81 y ss.), al estudiar el perfil profesional del titulado en Filosofía, nos dice “El titulado en Filosofía se presenta como un profesional del conocimiento, especialmente habilitado por su programa específico de estudios para ejercer sus funciones tanto en el marco laboral de instituciones y empresas como en el ámbito de la docencia y la investigación”. Desglosando esta consideración

inicial, el grupo de trabajo ha definido principalmente un conjunto de sectores cada uno de los cuales constituye en sí mismo una unidad de análisis. Son los siguientes:

- Docencia / Formación
- Investigación
- Perfil polivalente en ética aplicada y gestión cultural y de la información

En cuanto a este último perfil, uno de los ámbitos donde el titulado en Filosofía puede ejercer su labor profesional es en *actividades relacionadas con la aplicación de la lógica a las tecnologías de la información*: “Una buena parte de las aplicaciones recientes en las TICs de última generación están basadas en la aplicación de modelos lógicos que tienen que ver con la modelización del razonamiento ordinario, lo que permite simular tareas que involucran habilidades razonadoras. Cuando estos modelos se enfocan a la resolución de problemas cotidianos, resultan de gran provecho” (Libro Blanco: 83). Ello viene a poner de manifiesto una vez más, si cabe, la importancia de la teoría de la argumentación, junto con la lógica, en el conjunto de los estudios filosóficos. Así pues, en esta asignatura se proporcionará la formación básica suficiente para alcanzar los objetivos señalados.

Hemos de tener en cuenta que en el caso de los estudios de Filosofía, los conocimientos que se han de adquirir se enmarcan en el ámbito humanístico, tomado este concepto en sentido amplio, que debe tender puentes hacia el científico-tecnológico y el de las ciencias sociales. En el caso que nos ocupa se trata de conocimientos propios de la Teoría de la Argumentación, que se concretan en el temario propuesto, el cual comprende ocho temas distribuidos en dos partes, a saber, I Las bases de la argumentación, y II Análisis de argumentos. Como competencias cognitivas destacan comprender la importancia de la argumentación para presentar estructuralmente el pensamiento, distinguir lo que es argumentación de la mera transmisión de información, así como distinguir los distintos tipos de argumentos, reconocer las principales falacias, etc. Naturalmente, irán parejas ciertas competencias instrumentales (construir buenos razonamientos y por qué se consideran como tales, análisis crítico de problemas y el uso de técnicas argumentativas para la búsqueda de soluciones, etc.) y otras actitudinales, que podemos resumir en la valoración positiva de la necesidad de argumentar con la mayor corrección posible, la ayuda de la argu-

mentación para el desarrollo de la capacidad racional y el posicionamiento frente a la manipulación por medio de falacias.

3. INCENTIVAR LA ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE

Para la aplicación de las técnicas docentes, son necesarios una preparación adecuada del profesor, pues éste ha de poner en ejecución las técnicas pedagógicas, así como la creación de un clima adecuado para motivar al alumno, entendiendo que esta motivación consiste en hacer que el propio alumno se sienta un elemento activo, que, además de ser un elemento receptor en el aula, tiene que desempeñar una labor personal consistente en la utilización de material adicional proporcionado en diversos medios (apuntes, textos, web, biblioteca), aprovechamiento de tutorías, etc.

La implantación del Grado ha supuesto una modificación de los impresos destinados al seguimiento de las clases. Cabe afirmar que tales impresos han sido reestructurados y la adaptación formal ha sido impecable, de manera que en los mismos se diferencia qué tiempo presencial corresponde a clase (magistral), a prácticas, etc. Ahora bien, en ciertos casos nos hallamos, por ejemplo, con dos horas seguidas de tareas en el aula, una de las cuales corresponde a teoría de la materia en cuestión mientras que la segunda es de prácticas ¿Cómo puede un mismo grupo, con una media de asistencia de alrededor de cincuenta alumnos, tras una hora de teoría, trabajar en clases prácticas? El grupo es de más de setenta alumnos matriculados, aunque las aulas tienen una capacidad de algo más de cincuenta. Por otra parte, la asistencia no es obligatoria, lo que casa mal con la responsabilidad de “medir” en cada ECTS diez horas de trabajo en el aula, un porcentaje importante de las cuales es de clases teóricas. Si a todo ello unimos una cierta resistencia a cualquier cambio en las prácticas docentes, es fácil diagnosticar que la implantación real del Grado, tal como éste es concebido en las disposiciones inspiradas en el Plan Bolonia, no va a ser tarea fácil en los próximos años.

Siendo consciente de tales dificultades, mi propósito es tratar, en la medida de lo posible, de contribuir a la paulatina implantación efectiva de estos nuevos planes de estudio. Para ello ha sido necesario aplicar técnicas de enseñanza, consideradas éstas como el conjunto de herramientas mediante las cuales el docente hace llegar el conocimiento al alumnado. Las técnicas empleadas en el desarrollo de la asignatura se dividen, principalmente en:

- Sesiones teóricas. Se trata de la aplicación de una técnica expositiva, basada en la exposición oral por parte del profesor, evitando una actitud dogmática e invitando al alumno a la participación desde los primeros momentos.
- Sesiones prácticas. Similar a la anterior, pero altamente aplicable en el planteamiento y explicación de problemas y búsqueda de soluciones. Destaca la aplicación de la técnica de círculos concéntricos, consistente en el examen reiterativo de la esfera de unos objetivos propios del problema de que se trate, procediendo a refinamientos sucesivos.
- Exposición y debate. Adecuada para el intercambio de ideas y expresión oral. Debe ser utilizada una vez que el alumno tenga un conocimiento mínimo del tema o los temas de que se trate, utilizable de manera muy positiva tras finalizar cada una de las unidades del programa docente. La “técnica del seminario”, que engloba la discusión y el debate, aunque puede ser más amplia, resulta conveniente; ahora el profesor expone los principios fundamentales de un tema y enfoca la problemática de dicho tema, para que el alumno lo desarrolle y profundice en la materia y exponga los resultados alcanzados.
- Tutorización con apoyo tecnológico. Se trata del aula virtual como apoyo de la acción docente, mediante elaboración de cuestionarios, uso del correo electrónico para la consulta, la web como fuente de obtención de material adicional. En definitiva, la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso educativo.

Más en concreto, y a pesar de las dificultades señaladas, he tratado de diferenciar claramente las clases teóricas de las prácticas en aplicación de las primeras técnicas; para ello he recurrido al uso de la proyección de transparencias como elemento diferenciador. Toda la parte teórica del temario se ha recogido en transparencias, que contienen, de manera resumida, los contenidos de cada tema: esquemas, definiciones, notas de interés, etc., y su proyección ha sido siempre acompañada de explicaciones, aclaraciones, comentarios pertinentes, y los ejemplos que fueran necesarios. De esta manera se corrigen algunos problemas que a veces se plantean en la tarea docente-discente: se evita el mero dictado del profesor, la constante interrupción del “puede repetir”, y se cuenta con más tiempo para responder a las preguntas de los alumnos, hacer aclaraciones, improvisar nuevos elementos al hilo de las mismas,

haciendo, en suma, que la clase sea más dinámica. Otro recurso, más tradicional, ha sido la lectura en clase de párrafos de textos incluidos en la bibliografía.

Para los horarios de clases prácticas, en cambio, se presentaban en clases previas los enunciados de los ejercicios a realizar para, en las clases prácticas correspondientes, trabajar en la resolución de los mismos. Por la naturaleza de la materia estudiada, se trata de resolver cada ejercicio mediante la respuesta a ciertas preguntas clave que había de ser respondida de viva voz y, en la medida en que surgieran respuestas discrepantes, se pasaba a una discusión sobre las respuestas propuestas. Para estas clases prácticas es de suma importancia elegir temas de actualidad y someterlos a debate, en aplicación de una de las técnicas indicadas. En diversas ocasiones hemos propuesto este tipo de temas, si bien destacamos dos actuaciones concretas llevadas a cabo con el fin de motivar a todos los estudiantes e incentivar su participación en las discusiones. En la primera mitad del cuatrimestre se propuso la lectura del *Teeteto* de Platón, del cual habrían de hacer, en algún momento, un resumen ante la clase. Llegada la fecha límite, en clase práctica, tres alumnos presentaron un resumen del texto platónico y trataron de relacionarlo con los temas que habíamos visto en clase. La breve presentación de cada uno fue seguida por la intervención de los demás como público oyente. En líneas generales, el grupo fue suficientemente activo.

La otra actuación que deseamos destacar es la de la discusión acerca de la capacidad de adopción de los matrimonios homosexuales. Se solicitó la intervención de una persona que fuera partidaria de que tales matrimonios pudieran adoptar un niño y otra persona en contra. A cada una se le pidió que diera sus propias razones, sin que, en esa primera fase se iniciara debate alguno. A continuación se les pidió un cambio de rol: la persona partidaria debía suponer que no lo era, y la contraria suponer que estaba a favor, dando, en cada caso, una razón para ello (a ser posible, distinta de las que ya se habían presentado). En unos primeros momentos no era fácil el juego, si bien algo después el debate se desarrollaba con una más que aceptable fluidez.

De acuerdo con los planteamientos iniciales, conviene distinguir claramente entre el argumento que defiende una opinión sobre temas más o menos controvertidos del razonamiento que pretende establecer una prueba científica. Es decir, las técnicas deben

aplicarse no sólo promoviendo el debate sobre temas morales, de mayor o menor relevancia social, sino también en el debate que podríamos llamar de carácter científico. Se imparten una serie de nociones que resultan del máximo interés en este punto como, por ejemplo, la noción misma de argumentación y sus clases. Como muestra de sistema de inferencias de carácter filosófico-científico, se ha estudiado la Silogística aristotélica, facilitando la información necesaria para la comprensión de estos conceptos y la realización de una serie de ejercicios que permitan afianzar estos conocimientos. Se hizo uso del método de representación diagramática, además de explicar las relaciones entre clases según el cuadro de oposición de las cuatro formas de la proposición categórica. En todo ello se aplicó la técnica de tutorización con apoyo tecnológico; la plataforma de la enseñanza virtual constituye la herramienta más adecuada. Además de archivar en la misma las transparencias de contenidos teóricos, se ha utilizado para anticipar hojas de ejercicios (distinguir modos y/o figuras silogísticas, identificación de tipos de argumentos, etc.), así como algunos textos de interés, siempre teniendo en cuenta las disposiciones legales que rigen estas materias.

4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Como es sabido, el aprendizaje cabe entenderlo como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes o valores. Hay toda una serie de vertientes en la teoría del conocimiento o aprendizaje, como el *conductivismo*, el *cognoscitivismo*, el *constructivismo* o la *teoría de Gestalt*. En cualquier caso, tienen como factor común que la adquisición de conocimiento se produce a través del estudio, la enseñanza o la experiencia, y la enseñanza no es más que actividad mediante la interacción de tres elementos: el profesor o docente, los alumnos o discentes y el objeto de conocimiento. Hay que advertir aún que las dos concepciones principales de la enseñanza se resumen en la *concepción enciclopedista*, en donde el docente transmite a los alumnos sus conocimientos mediante diversas técnicas y herramientas. El papel del alumno es el de un mero receptor de ideas. Una variante es la que se suele denominar “educación bancaria”, que concibe la acción docente como una mera transferencia de conocimientos del profesor hacia el alumno. La otra es la *concepción cognitivista*, en la que el docente es un guía entre el conocimiento y los alumnos, facilitando un proceso de

interacción basado en, o promoviendo, la iniciativa del alumno en cada momento. Posicionados en esta última, el uso de las nuevas tecnologías adquiere una extraordinaria importancia en el planteamiento de la docencia en la actualidad. Se ha mencionado más arriba la retroproyección como algo habitual en las clases de carácter teórico. Para cada tema se cuenta con un paquete de transparencias, en mayor o menor número, excepto dos temas, uno que se ha presentado sólo como esquema-guía y otro para el que se ha facilitado un material de acceso libre en *internet*. Aunque estos últimos constituyen excepciones, no han faltado las explicaciones así como el trabajo práctico en clase acerca de sus contenidos, como se ha mencionado en el apartado anterior.

Los recursos telemáticos, bien administrados, permiten una mayor fluidez en la comunicación entre profesor-alumnos. La búsqueda de información complementaria en la red ha sido una práctica habitual; como muestra, cabe recordar que algunos alumnos consiguieron así el texto del *Teeteto*. Por otro lado, para llevar a cabo la tarea de resumir un texto de cierta extensión, ante las dificultades de poder utilizar el volumen de la biblioteca en un corto espacio de tiempo, y dado que se podía acceder libremente en *internet*, todos los alumnos que participaron en esta actividad pudieron realizarla en los plazos previstos. El correo electrónico ha sido también una vía de concreción de tutorías, a través del cual se han resuelto consultas sobre los conocimientos impartidos y se ha facilitado la comunicación de información relevante para el desarrollo de las clases.

La apuesta por el uso de las nuevas tecnologías debe implicar un mayor uso de sus posibilidades. En este curso la experiencia es positiva, pero hay que reconocer que es posible una ampliación y mejora de estos usos. Así, por ejemplo, se podrían buscar materiales audiovisuales, como, por ejemplo, videos con debates concretos, ya sean estos reales o pura ficción. A este respecto, una buena práctica en esta asignatura sería el visionado del film *Doce hombres sin piedad*, y el posterior comentario y debate sobre sus contenidos. No obstante, ello requiere tiempo y la creación de grupos más pequeños que el total de los alumnos matriculados en el curso. En cualquier caso, también la plataforma de enseñanza virtual ofrece otras posibilidades que se irán explorando en los próximos cursos.

5. OBSERVACIONES FINALES

Las tres clases de competencias indicadas deben ser entrenadas en esta asignatura, aunque hemos de destacar la capacidad crítica: argumentar es una actividad indisolublemente unida a la tarea propia del filósofo, como muestra la historia del pensamiento. Una constante preocupación ha sido la corrección en el uso del lenguaje. He impulsado un buen uso del lenguaje, la presentación clara de las ideas propias y la referencia a las de otros; comunicación precisa, sencilla y rigurosa. En los debates promovidos en clase, he corregido constantemente expresiones incorrectas, destacado la vaguedad de algunos enunciados, indicado la escasa fuerza de convicción de argumentos defendidos con términos de significación no precisada, etc. Las técnicas que se han señalado y los instrumentos referidos, que serán mejorados en el futuro, facilitarán una mejora.

Son diversos los problemas que requieren quizás una actuación a corto y medio plazo para lograr implantar un Grado que despierte verdadero interés social, por así decir. Ciertos conocimientos de asignaturas de carácter instrumental, como la que no ocupa, deberían ser considerados como transversales. Sólo como ejemplo ¿No sería contraproducente que los alumnos puedan identificar perfectamente la falacia de afirmación del consecuente y, en otra materia, se defienda una tesis con un argumento que contenga tal falacia? Una cierta coherencia global es más que deseable, lo cual exige el abandono de los reinos de taifas y la consideración de la tarea docente-discente inmersa en un proyecto colectivo más amplio. Veamos brevemente algunos puntos para concluir esta breve panorámica. La evaluación no debe entenderse únicamente como un fin exclusivo de verificación del aprendizaje, se puede considerar como un medio que posee el profesor para controlar que el proceso de aprendizaje es correcto, así como un medio para hacer rectificaciones. En último término, la evaluación deberá entenderse como comprobación de lo aprendido por el alumno y medio de rectificación para el futuro. Pues bien, es difícil, de acuerdo con el espíritu del ECTS, que implica la autonomía y autogestión del propio aprendizaje por parte del alumno, poder llevarlo a la práctica, más allá del mero examen tradicional. Por otra parte, se necesitan nuevos mecanismos de lucha contra el absentismo.

Si bien los programas y proyectos docentes de las asignaturas pueden ser conocidos por todo el profesorado, sería conveniente contar con resúmenes de los mismos, especialmente de los pro-

yectos docentes, agrupados por cursos, para que cada docente los tenga en cuenta en la dinámica de su clase. El plan estratégico de la Facultad podría incorporar alguna reunión con el profesorado, por ejemplo, organizada por cursos, para la evaluación del curso anterior y alguna planificación para el siguiente. También debería promoverse una imagen de la importancia del Grado de Filosofía, que proporciona unos conocimientos, no sólo para optar a plazas de profesor de enseñanza secundaria, sino aplicables también en ámbitos generalistas, como la administración pública, la gestión cultural, la investigación en centros de I+D+i (organismos públicos y empresas privadas), etc. A este respecto, el profesor de Grado no puede motivar a los estudiantes presentando como única salida profesional la enseñanza secundaria, cuando tres universidades imparten la titulación sólo en Andalucía y la convocatoria de las oposiciones se toma en foros a los que no tenemos acceso.

Anotamos como apéndice de estos comentarios, un resumen del proyecto docente de este curso.

PARTE I: Las bases de la argumentación

- Los estudios de la argumentación: desde la filosofía griega hasta la Nueva Retórica [6], [7]
- El lenguaje y sus usos: persuasión, ambigüedad, verdad, definiciones [2], [6], [8]
- Diálogo y debate: el discurso argumentativo y sus partes [2], [4], [5]
- La estructura de los argumentos: características de los argumentos complejos [2], [5], [6]

PARTE II: Análisis de argumentos

- Las clases de inferencia: inducción, deducción y formulación de hipótesis [2], [7]
- Las técnicas argumentativas [2], [4], [8]
- El razonamiento falaz: estudio de las principales falacias [2], [8]
- Comunicación basada en argumentos [4], [6]. [8]

Bibliografía básica:

- [1] J. Ferrater Mora: Diccionario de Filosofía Barcelona, Ariel, 1994.

- [2] R. García Damborenea: Uso de la razón. Diccionario de falacias. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- [3] J. Muñoz, J. Velarde (eds.): Compendio de epistemología. Madrid, Trotta, 2000.
- [4] Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca: Tratado de la Argumentación. La nueva retórica. Madrid, Gredos, 1989.
- [5] F. Pizarro: Aprender a razonar. Madrid, Alhambra, 1989.
- [6] C. Plantin: La argumentación. Barcelona, Ariel, 2002.
- [7] L. Vega Reñón: Si de argumentar se trata. Barcelona, Montesinos, 2003.
- [8] A. Weston: Las claves de la argumentación. Barcelona, Ariel, 1994.

PROCESOS SOCIALES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN (CURSO 1º DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL, GRUPO 2)

Prof. Dr. Jesús Navarro Reyes

Tras la implantación de la reforma de los planes de estudio para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, desapareció la asignatura de “Introducción a la Filosofía” que se impartía tradicionalmente en el segundo curso de la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Sevilla. En su lugar, en el nuevo plan de estudios únicamente tiene carácter filosófico una parte de la asignatura “Procesos sociales básicos de la educación”, dedicada a la epistemología de la educación, que se imparte en primer curso del grado, y una asignatura optativa en un curso superior, aún no implantado. La presente memoria responde por tanto a mi experiencia en esos cuatro créditos de la asignatura de “Procesos”, créditos que corresponde impartir al Departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política.

Quisiera reservar aquí mi opinión acerca de este cambio en el plan de estudios, pues considero que es otro el objetivo de esta memoria, aunque no puedo dejar de lamentar que en la comisión de organización del título terminaran por primar criterios de índole práctica o aplicada sobre la necesidad de ofrecer al estudiantado una formación amplia y humanista, a pesar de que ésta sea una condición imprescindible para el desarrollo de la vocación de maestro con madurez y responsabilidad. Con esta salvedad, pasaré a comentar de qué manera ha influido en mi actividad docente la nueva organización resultante de esta reforma y las nuevas metodologías docentes que le son concomitantes.

Hay un aspecto que sin duda es a todas luces positivo, y es la notable reducción de la ratio profesor-alumno. En la Diplomatura los grupos llegaban a tener más de noventa estudiantes, tanto en las sesiones de teoría como en las de práctica, lo cual hacía ab-

solutamente ingobernable el aula, principalmente en actividades de discusión o de debate. De hecho, llevar a cabo este tipo de actividades era en la mayoría de los casos una heroicidad abocada al fracaso. Tras la reforma, sin embargo, la ratio de los grupos de teoría se ha reducido sensiblemente, pasando a tener un máximo de sesenta estudiantes por clase: un 30% menos. Pero el cambio ha sido aún más significativo en la parte práctica de la asignatura, donde el grupo se divide por la mitad, de modo que dicha docencia es impartida en dos ocasiones por el mismo docente, cada vez a un grupo de, como máximo, treinta estudiantes. Aquí la diferencia es crucial, pues durante esas sesiones es perfectamente posible realizar actividades más participativas, que inviten al estudiante a adoptar un rol activo durante el tiempo de la clase. Además, la nueva organización docente incluye la noción de “Actividades Académicas Dirigidas” (AAD): unos pocos créditos que pueden ser administrados según estime conveniente el equipo docente. En mi caso, las cinco horas de AAD que me correspondió impartir tomaron la forma de breves reuniones de veinte a treinta minutos con cada uno de los grupos de prácticas, que tenían entre cuatro y seis estudiantes. El contacto con este grupo aún más reducido facilitó la participación de la totalidad de los estudiantes, pues muchos de ellos son reticentes a intervenir en grupos mayores. Este aspecto del nuevo plan de estudios me parece, por lo tanto, sumamente positivo.

Ahora bien: más allá de este aspecto formal que afecta a la ratio profesor-alumno, mi opinión es que la nueva reforma y la reelaboración del plan de estudios según los nuevos criterios del EEES no ha contribuido de manera significativa a la renovación de las metodologías docentes. Y conste que, personalmente, he estado desde el principio convencido de la necesidad de enfocar la docencia desde la perspectiva del discente y el fomento de sus futuras competencias profesionales, y en este sentido considero que lo que se ha calificado como el “giro copernicano” en el diseño de la educación superior es bastante acertado: un giro que deja de considerar a la disciplina y sus contenidos como el eje sobre el cual gira todo el proceso, y que pasa a centrarse prioritariamente en el modo como esos contenidos contribuyen a la capacitación del estudiante. También en disciplinas eminentemente teóricas como la nuestra, la filosofía, el estudiante debe aprender a *hacer* muchas cosas: no sólo adquirir conocimientos teóricos acerca de la historia o los conceptos filosóficos sino a razonar por sí mismo con ellos y ser capaz

de interactuar con otros sujetos en los diversos contextos donde se desarrolla la actividad filosófica, sea oralmente (impartiendo clases, seminarios, conferencias, participando en debates o discusiones...) o por escrito (redactando textos de carácter filosófico en los distintos géneros y estilos donde se plasma nuestra disciplina). Un filósofo no sólo debe conocer, por ejemplo, las tesis fundamentales de la *Crítica de la razón pura*, sino también ser capaz de discutirlos con otros, de valorarlos críticamente él mismo, de aplicarlos a los problemas que aún hoy nos planteamos acerca de los límites de la razón, la posibilidad del conocimiento o el conflicto entre distintas disciplinas académicas. Si un futuro filósofo adquiere lo primero pero no lo segundo, si asimila el contenido teórico pero no desarrolla la capacidad de *hacer* algo con dicho contenido, no podrá considerarse que se ha alcanzado el objetivo del proceso educativo. En cambio, sólo parece que un filósofo sea capaz de hacer lo segundo si posee lo primero: sólo será capaz de *hacer* filosofía de modo competente si conoce los contenidos teóricos que ha de utilizar en dicha práctica. De modo que el diseño de la docencia orientado a la transmisión de competencias, y la evaluación basada en ellas, parecen ser la vía adecuada para renovar el proceso educativo.

Estando, como digo, de acuerdo en el concepto de fondo que implica este cambio de perspectiva, no concuerdo personalmente con el modo como se ha llevado a la práctica, por varios motivos que ya he manifestado en otro lugar (cfr. "Luces y sombras de la reforma de la educación superior", *Revista de Educación Universitaria*, nº 32 (2009) pp. 37-50). Considero que la reforma se ha llevado a cabo en muchas ocasiones con una concepción simplista de la relación entre teoría y práctica, que ha sesgado la manera de entender la primera, empobreciéndola de manera preocupante. Movidos por estereotipos perniciosos que tienden a clasificar a los docentes entre los "buenos innovadores" y los "rancios conservadores", los defensores del nuevo modelo han cerrado los ojos ante la situación que, de hecho, se ha venido dando, y es que ya, antes de esta reforma, había excelentes docentes cuya valía ha sido reconocida por generaciones de estudiantes y profesionales que se han formado con ellos; docentes cuya experiencia ha sido despreciada por no atenerse formalmente a los requisitos del nuevo modelo.

Ante la necesidad de respetar la libertad de cátedra, los gestores de este proceso se han visto obligados a moverse a medias tintas entre la tentación de imponerlo de la noche a la mañana a todos por igual y la necesidad de respetar (o "tolerar", en el peor sentido

de la palabra, como condescendiente aceptación del error ajeno) a los docentes que se resistían a adaptarse. Y la estrategia elegida no podría haber sido menos acertada: impulsar un cambio radical en el sistema burocrático como vía para unificar ‘en los papeles’ una realidad que tozudamente se resiste a cambiar. Aparece así un sinfín de nuevos documentos docentes donde la reforma supuestamente tiene lugar, sin que propiamente acontezca más allá de ellos: planes de estudio de cientos de páginas, frente a los anteriores que no solían pasar de la docena; programas docentes desglosados en una infinitud de competencias genéricas y específicas; proyectos docentes que describen profusamente una metodología que asfixiaría la didáctica de llevarse a cabo, etc., etc. Si se intenta transformar la realidad cambiando los papeles, lo más probable es que la realidad termine dándoles la espalda, como parece que esté siendo el caso.

Resulta espeluznante pensar en el desperdicio de recursos humanos que está suponiendo esta debacle burocrática, dentro de la cual la docencia no es más que un aspecto particular. Pero, con respecto a la renovación docente, lo más lamentable de esta situación no es ya que el incremento de requisitos burocráticos quede en nada en la práctica con aquellos docentes que no estén convencidos de la finalidad de la reforma. Ese es un mal menor, que cabía esperar en todo proceso de cambio. El problema realmente preocupante es que este aumento exponencial de la burocracia está teniendo el efecto perverso de generar hastío, decepción y escepticismo incluso en aquellos que confiamos inicialmente en la posibilidad y la necesidad del cambio. Cuando el estudiante de una asignatura como “Metafísica” o “Teoría del Conocimiento” recibe un proyecto docente donde se desglosa, de modo profuso y cuantificado, con qué intensidad se van a trabajar competencias genéricas como el “liderazgo”, la “capacidad de trabajo en grupo” o la “comprensión y crítica de textos”, antes de informarle siquiera acerca del contenido de la misma o de sus bloques temáticos fundamentales, el proyecto docente pasa a convertirse en un mal chiste. Cuando, en lugar de poder comentar pormenorizadamente la bibliografía, como tenía costumbre de hacer hasta ahora en mis guías docentes a fin de hacerla más accesible y útil para el estudiantado, me veo obligado a introducirla en una tediosa aplicación donde no hay lugar para nada más que la referencia bibliográfica, el proyecto docente deja de ser el útil instrumento que siempre había sido, y deja de estar a mi servicio como instrumento para estar yo al suyo. Cuando no me

permite ni siquiera tabular los contenidos temáticos para mostrarlos a los estudiantes de modo claro y ordenado, sino que el temario de la asignatura, lo que tradicionalmente se había considerado su parte más esencial, queda relegado a la tercera o cuarta página del documento, sin posibilidad de modificar su formato, como si no fuera más relevante que cualquier otro apartado, el estudiante queda condenado al desconcierto. En definitiva: el proyecto docente me parece de una inutilidad tal, que en la práctica he tenido que acudir a un documento adicional para poder clarificar a los estudiantes el contenido y la metodología de la asignatura.

Con respecto a la innovación docente, aparte de la diferencia de ratio anteriormente indicada (que es crucial en las asignaturas que impartimos en Ciencias de la Educación pero por completo irrelevante en las de la Facultad de Filosofía, dado el escaso número de alumnos matriculados), poco, o nada, en esta reforma me ha facilitado o incitado a realizar algo que no hubiera podido hacer antes. Usaba el ordenador del aula para presentaciones y proyecciones antes, y lo uso ahora. Utilizaba la plataforma virtual antes, y la utilizo ahora. Realizaba actividades de grupo y discusiones temáticas antes, y las realizo ahora. Planteaba trabajos prácticos donde desarrollar las competencias profesionales antes, y las planteo ahora. Y quien no lo hacía antes, nada en el nuevo mecano burocrático le obliga a hacerlo ahora.

Para terminar, si hubiera de señalar concretamente qué aspectos hacían antes, y siguen haciendo ahora, que sea difícil la implementación de metodologías participativas, señalaría al menos los siguientes:

- (1) La falta de flexibilidad de los documentos que articulan burocráticamente la práctica docente, que se han alejado de la misma y han terminado por resultar superfluos.
- (2) La plataforma virtual, a pesar de ofrecer una enorme cantidad de posibilidades (a muchas de las cuales no les veo utilidad alguna), tiene un aspecto y una funcionalidad que parecen haberse quedado obsoletas ante las aplicaciones alternativas que pueden encontrarse (algunas incluso de carácter gratuito). Es poco amigable con el usuario, poco versátil, y necesitaría una revisión a fondo que simplificara su uso y lo hiciera más atractivo para docentes sin conocimientos de informática.
- (3) Hay un déficit importante de materiales docentes en

castellano para que las asignaturas puedan transmitir un contenido realmente actualizado. En lengua inglesa, por ejemplo, proliferan las colecciones de lecturas para discusión en clase (los llamados “readers”), que contribuyen a estandarizar los contenidos entre las distintas universidades y facilitan la planificación docente en torno al tratamiento práctico de textos en discusiones y debates, y hay una oferta mucho mayor de manuales didácticamente adaptados a los niveles educativos universitarios. En mi opinión, aquí se incita poco al profesorado universitario a emplear su tiempo en la producción de materiales docentes de calidad.

- (4) La implementación de metodologías participativas supone un incremento importante en el tiempo y esfuerzo que he de dedicar a las tareas docentes. En universidades extranjeras, este trabajo adicional no es realizado por el profesorado directamente, sino a través de los denominados “asistentes de docencia” (“teaching assistants”), que son coordinados por el docente a la hora de trabajar con grupos pequeños o tutorizar los trabajos. Dichos asistentes, normalmente graduados recientes con algún tipo de beca, se van formando ellos mismos en la actividad docente, de modo que la idea contribuye doblemente a la adquisición de nuevas competencias: en los estudiantes y en los asistentes mismos.
- (5) Caso de no ser posible lo apuntado en el punto anterior, resulta incoherente que se exija al profesorado una decidida implicación en las nuevas didácticas sin que se produzca una reducción considerable de la carga docente, que la equipare siquiera mínimamente con la que existe en universidades extranjeras de prestigio.
- (6) Creo que sería muy beneficioso para la formación global del alumno que se articularan mecanismos de orientación que fueran más allá de los límites de cada asignatura, quizás, a través de planes de acción tutorial de centro.

MÉTODOS DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO (CURSO 1º) Y METAFÍSICA (2º CURSO)

Prof. Dr. César Moreno Márquez

Según la experiencia realizada a la hora de impartir la asignatura “Métodos del pensamiento filosófico” en el primer semestre del Grado, el pasado curso 2009-2010, y por lo que se refiere a los posibles problemas suscitados a la hora de adaptar la asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior, debí modificar la docencia sobre todo en el sentido de tener que ajustar más el cronograma, especialmente para poder adaptar una asignatura anual (el año pasado, *Métodos del pensamiento filosófico* y, en este curso, *Metafísica* (4º semestre)), a un periodo de tiempo no tanto menor en un sentido cuantitativo (lo que es cierto en el caso de la troncal *Metafísica*, que pasa de tener cuatro horas durante todo el curso a cuatro horas durante un semestre), cuanto más intenso en el sentido de la *aceleración* en la impartición de la docencia. Ello es especialmente delicado en un área de saber interrogativo como el de la filosofía, que se presta más, sin duda, a un pensamiento pausado, sereno, argumentativo, etc.

Por lo que se refiere a la incorporación de nuevas técnicas, no he tenido especiales necesidades docentes en tal sentido. Sin embargo, tal vez en el futuro comience a utilizar el ordenador/proyector, cuando la docencia lo requiera. Tampoco he experimentado especiales dificultades –salvo, como ya he dicho, la necesidad de impartir docencia más aceleradamente. Lo que puede tener de beneficio esa mayor aceleración es el que se ordenen más los contenidos y se busque una comunicación con el alumnado más eficaz, lo que exige, como contrapartida en el alumnado, una mayor concentración y dedicación.

Entre los objetivos concretos de las asignaturas impartidas, el más decisivo, a mi juicio, es conseguir que el alumnado comprenda el valor de la interrogación y del concepto filosófico, en general, y tenga herramientas suficientes para abordar, con el rigor filosófico debido, las cuestiones que se le planteen en las disciplinas en cuestión. También me importa especialmente conectar el contenido

teórico de la asignatura con las problemáticas más específicas del mundo contemporáneo, así como brindar un tratamiento interdisciplinar.

Por lo que se refiere al uso de nuevas tecnologías, diría que recorro con mucha asiduidad a materiales a los que el alumno puede acceder mediante Internet. En este sentido, procuro estimular mucho en el alumno el recurso a la “red”, que surte enorme cantidad de materiales de gran provecho. No utilizo por el momento la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla, y las prácticas que realizo en clase guardan relación preferentemente con el comentario de textos.

A mi juicio, las competencias del filósofo que más intensamente entreno en clase se orientan a mantener activa y “en buena forma” en primer lugar la propia pasión interrogativa de la filosofía, y, sin duda, el concepto. También suelo poner gran empeño en que no se descuiden los aspectos metodológicos de la indagación filosófica, que son importantísimos en todas las asignaturas (sin caer, sin embargo, en obsesiones de tipo metodologicista) y todo aquello que contribuya a que el alumno no crea que la filosofía es algo abstracto ajeno al mundo y a la problematicidad de la existencia y del saber en el mundo contemporáneo.

En resumen, y en general, considero que la reforma universitaria no me está planteando graves problemas. Creo que, en este sentido, la reforma plantea mayores desafíos a los alumnos, que les obliga, en muchas ocasiones, a una mayor celeridad en la asimilación de contenidos, al tiempo que la reforma parece estar diseñada para alumnos con una mayor madurez y responsabilidad a la hora de abordar su dedicación al estudio y valorar su propia capacidad –en este caso, filosófica.

FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA (2º CURSO)

Prof. Dr. Ignacio Salazar Fernández de Erenchun

1º A la hora de adaptar su asignatura al Espacio Europeo de Educación Superior, ¿en qué aspectos ha modificado la metodología docente?

Entiendo el proceso de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior como un esfuerzo por dar valor a unos objetivos no estrictamente nuevos, pero que conviene desarrollar en este nuevo tiempo. Así la metodología está vinculada a los objetivos que han adquirido mayor importancia.

Unos objetivos, por ejemplo, que veo importantes son:

- Un seguimiento personal individualizado de los alumnos.
- Un esfuerzo de conexión con la realidad fuera del aula.

Yo diría que de estos dos objetivos derivan muchas metodologías posibles que se pueden poner en marcha si las circunstancias del curso lo posibilitan. No todos los cursos son iguales, y a cada uno hay que intentar hacerle 'la mejor faena posible', por utilizar una metáfora taurina.

2º La metodología que usted utiliza en clase, ¿incorpora técnicas que fomenten el trabajo activo del estudiante? ¿En qué consisten?

Partiendo de que el objetivo en este punto es que el estudiante entienda o viva la asignatura como una parte del camino de su aventura intelectual, las metodologías que procuro consisten en partir o por lo menos no olvidar su propia experiencia. Esta asignatura comporta que todos tenemos ya, antes de empezar la asignatura, una cierta experiencia de nuestra relación con la naturaleza. Experiencia que debe aumentarse y profundizarse.

3º ¿Qué problemas se está encontrando a la hora de poner en funcionamiento esas nuevas técnicas? ¿Necesita algún tipo de apoyo?

Los problemas que yo estoy encontrando más que con las nuevas técnicas, son con las viejas actitudes (mías y de los alumnos...) De todas formas yo “me estrellé” con la plataforma virtual. He incrementado la información recogida en Internet y transmitida casi semanalmente, lo cual permite una ‘conexión con el mundo’ notable, incluida algunos aspectos de la vida de la ciudad de Sevilla y su entorno...

5º Entre los objetivos concretos de su asignatura, ¿cuáles son, para usted, los más importantes?

Especialmente aumentar la capacidad de ver el mundo, porque la capacidad de pensar es correlativa a la de ver. Algún autor ha dicho: “Un escritor de talento sabe ver porque sabe pensar, y sabe pensar porque sabe ver”. Mejorar la capacidad de ver y pensar la naturaleza interior y exterior requiere práctica. No creo que haya fórmulas mágicas ni metodologías de última generación. O si las hay yo no las conozco.

¿Qué actitudes favorece la práctica? O mejor dicho; la imaginación, la ilusión, la experiencia hasta donde llega... me van possibilitando conectar mi mundo y el suyo con el de muchos otros maestros (Aristóteles, Galileo, Buda, Mosterín, Morin...etc.)

Otro objetivo importante es procurar no contentarse con el papel de espectador del mundo. Mi asignatura posibilita implicarse en la tarea de cuidar del mundo... Hay infinidad de metodologías y tareas para el resto de la vida...

6º ¿Utiliza las nuevas tecnologías en su docencia habitual? En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿qué hace con ellas?

Lo más frecuente es darles fotocopias de textos que me llegan por Internet, textos de revistas nacionales (fundamentalmente ‘Integral’) y Power point y documentales que también me llegan por Internet.

Lo normal es que las comentemos. Hay textos que se los doy a unos y no a otros según su interés. Recientemente un artículo

sobre “La sabiduría de los abuelos” se lo di a los que “habían llegado a ese grado de la vida”.

7º ¿Utiliza la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla? ¿Sabe cómo utilizarla?

Aunque hice un curso, no me gusta demasiado el medio, pero le reconozco sus ventajas para los que no pueden asistir a clase...

8º ¿Dedica horas de su asignatura a la realización de prácticas? ¿En qué consisten?

Este año voy a intentar hacer ‘una excursión’... A veces sale, otras no. Procuero hacerles escribir, y que luego una parte lo lean en público. Procuero hacerlos intervenir, que den su opinión, su experiencia.

9º ¿Qué competencias del filósofo entrena en clase? ¿Cómo lo hace?

Lo que primero me viene a la mente es aquello de que “nada del mundo me es ajeno”. Los estudiantes están en el aula por una vocación que deben explorar. La posibilidad de implicarse en los problemas del mundo debe ser gradual... (siempre hay un riesgo de ‘ser aplastado’, con lo cual es importante ‘dosificar las fuerzas’, conocer en la medida de lo posible la ‘resistencia de los materiales’). La pelea contra los grandes problemas del mundo tiene un recorrido que va más lejos que nosotros... Es importante por tanto la preparación para la pelea/aventura filosófica. Aventura que es búsqueda y vivencia. Es importante la vivencia con la filosofía en el aula, no solo la que se pueda experimentar en el futuro.

¿Cómo lo hago...? Supongo que yendo de tema en tema intentando sacar siempre algo “bonito” o “interesante”. La Naturaleza es muy grande (grandiosa...) y ofrece infinitas posibilidades de observación y de reflexión... Como decía Aristóteles, hasta los más pequeños animalitos y plantas son maravillas con las que poder admirarnos. Por otro lado debemos cuidar/proteger nuestro mundo. Y no se protege lo que no se ama, y no se ama lo que no se conoce. Conocer-amar-cuidar parece que va encadenado...

10° ¿Realiza usted tutorías colectivas de contenido programado?
¿En qué consisten?

Normalmente, no. En alguna ocasión, pero no porque lo hubiera programado. Es una forma como de dividir el grupo que puede ser interesante. Mi grupo de este año es muy pequeño, pero en el futuro lo tendré en cuenta.

11° En general, ¿le está resultando fácil la adaptación a la reforma universitaria? Si no es así, ¿qué problemas se está encontrando?

Supongo que de lo que he escrito se desprende que esta adaptación yo la voy interpretando en mi micromundo como buena-mente me va pareciendo mejor o más lógico dentro de mis posibilidades y limitaciones. Quizá lo importante a señalar es que hay una capacidad de mejora..., y quien tenga la competencia puede probar con los medios que estén a su alcance.

HISTORIA DE LA ESTÉTICA (2º CURSO)

Prof. Dr. Antonio Gutiérrez Pozo

Realmente no he tenido que modificar en nada la metodología docente de esta asignatura para adaptarla al denominado 'Espacio Europeo de Educación Superior', ya que he empleado en las asignaturas que anteriormente impartía en la Licenciatura de Filosofía ('Seminario de estética I y II', y la propia 'Historia de la estética') la misma metodología docente que este Espacio Europeo exigía. Siempre me ha parecido la metodología docente más acertada, y no he esperado a la irrupción oficial de este nuevo planteamiento para tener que incorporarla a mi práctica docente. A estas alturas resulta verdaderamente llamativo enarbolar banderas pedagógico-metodológicas que fueron novedades y vanguardia en las exigencias pedagógicas de las décadas de los 60 y los 70. Esa fue la época en la que se afirmó la revolución pedagógica moderna consistente en un verdadero giro copernicano que trasladó el centro gravitacional del proceso educativo del profesor y los contenidos al alumno. La educación tradicional se había centrado en el profesor y en los contenidos que impartía, de manera que el alumno era elemento pasivo-receptivo que giraba alrededor del centro profesoral. La renovación pedagógica por tanto planteó el giro del centro de gravedad educativo, que pasó a localizarse en el alumno, como nuevo núcleo de interés pedagógico. La consecuencia material fue la voluntad de sustituir la clase magistral y la relevancia central de los contenidos, por la participación, el diálogo y el aprendizaje. Mejor dicho: el proceso mismo de aprendizaje pasó a ocupar el centro de interés pedagógico, y, como consecuencia de ello, la participación, el diálogo, pasaron a sustituir a la clase magistral. La educación tradicional daba por supuesto que una vez impartidos los contenidos la mente receptiva del alumno los captaría sin más, sin preocuparse por el proceso. La nueva pedagogía participativa pensaba que era necesario centrarse en el proceso mismo del aprendizaje, y por tanto en el alumno, algo totalmente olvidado y relegado en el modelo anterior.

El evidente precedente de esta metodología pedagógica del aprendizaje, centrada en la actividad, es sin duda el diálogo socrático. Este modelo filosófico representa toda una comprensión pedagógica que tal vez no ha sido superada en ninguna de todas las recientes supuestas innovaciones docentes y metodológicas. Su idea central no es otra que la comprensión del aprendizaje, de la praxis de conocimiento, como clave para la verdadera educación. No cree que la presencia de un contenido de verdad sea suficiente para garantizar al aprendizaje. No cree que la mera clase magistral del profesor que emite contenidos de verdad sea suficiente. Considera que el aprendizaje ha de partir del alumno, como la denominada 'nueva pedagogía', y que sólo entonces se produce verdaderamente la experiencia educativa. Es decir, que sólo hay aprendizaje cuando el alumno descubre por sí mismo, cuando él mismo es protagonista del proceso de aprendizaje y descubre el contenido, no cuando el contenido le es dado por el profesor. Un contenido de verdad sólo es realmente un contenido de verdad para el alumno cuando él mismo lo aprende, cuando él lo descubre, cuando él mismo llega a su conocimiento; no lo es si simplemente el profesor lo transmite magistralmente. Una cosa son los contenidos de verdad y otra los contenidos de verdad en el proceso pedagógico. La educación tradicional olvidaba esta distinción. La revolución pedagógica -iniciada ya por Sócrates- comenzó cuando se hizo esa distinción, y se la consideró como pieza clave del proceso educativo.

Mi metodología docente por tanto incorpora esa tradición pedagógica de inspiración socrática, pero, frente a las radicalidades educativas actuales que pretenden extirpar totalmente la clase magistral, mi intención pedagógica es fusionar esos dos modelos aparentemente antitéticos. La pedagogía del descubrimiento y la participación, y la clase magistral. De esa manera pretendo incorporar técnicas que fomenten el trabajo activo del estudiante, sin olvidar el necesario compromiso educativo del profesor. Temo que en muchos casos la adopción de las nuevas metodologías no sirven sino para encubrir la falta absoluta de compromiso del profesor con su tarea central: enseñar. El profesor no puede olvidar esto, lo que le lleva inevitablemente al uso de la llamada 'clase magistral'. Mi planteamiento es sintetizar esas dos pedagogías. Se puede por ejemplo dar una clase magistral sobre la estética de Kant y emplear, combinándolo con la clase magistral, unos textos de apoyo que los alumnos han de leer, pensar y comprender, y exponer en clase brevemente, en debate con sus compañeros y con el profesor

que ha expuesto previamente –y posteriormente insistirá– la teoría estética kantiana. El comentario del texto por parte de los alumnos debe ser constantemente espoleado, cuestionado y enriquecido por las intervenciones del profesor, haciendo ver en el texto las ideas que previamente había expuesto. Un buen debate-comentario de una buena selección de textos ha de terminar exigiéndole al profesor una vuelta de tuerca en las ideas que expuso anteriormente. El buen comentario-debate de los textos entre los alumnos y el profesor debe obligar al profesor a exigirse más en la comprensión y exposición de las ideas. El imperativo principal de toda pedagogía, sea magistral, sea activo-descubridora, o sea una síntesis de ambas, ha de ser siempre el mismo: la autoexigencia, también en los alumnos, pero especialmente en el profesor. El profesor que da textos para comentar sin más o el que da lo que ya sabe sin más, no acierta. Tiene que exigirse más, tanto al comprender los textos como al exponer sus clases magistrales. Otra forma de implantar esta pedagogía sintética en materias de estética es con la proyección de imágenes de obras de arte. Son como textos. Para ello empleo en clase el ordenador y el cañón proyector de imágenes.

Evidentemente no he tenido problemas para implantar estas técnicas metodológicas, que de hecho llevo usando años, ni he necesitado apoyos. Por supuesto, considero que esta metodología da buenos resultados, pero tampoco me relajo pensando en ello. Confío en poder mejorar el método y los contenidos, de acuerdo con el imperativo de exigencia y con la mira puesta en el objetivo central de la materia, que no es sino el aprendizaje del alumno y el desarrollo de su capacidad de comprensión y exposición de lo aprendido, tanto oralmente como mediante la escritura. En una materia filosófica como la estética el objetivo no puede ser otro que la mejora en la capacidad de comprender ideas y la apertura de la capacidad de pensar, es decir, el inicio en la experiencia del pensar. Se trata de experimentar el pensar, sea para comprender lo ya pensado y visto en los textos, sea para atreverse a pensar, a caminar pensando, a partir de lo ya visto y expuesto. Efectivamente, para mejorar el aprendizaje he usado la Plataforma virtual de la Universidad de Sevilla y también una página web personal que puede servir de ayuda informativa al estudiante. Pero reconozco que en todo esto me queda mucho por hacer. Reconozco que el uso que hago es muy limitado y que, especialmente la plataforma, me abre posibilidades que no he sabido aprovechar. Espero en los próximos cursos usarla mejor y con más relevancia para el alumno.

FILOSOFÍA DE LA MENTE (2º CURSO)

Prof. Dr. Fernando Soler Toscano

1. INTRODUCCIÓN

Esta asignatura, de segundo curso del Grado en Filosofía, se ha impartido por primera vez durante el curso académico 2010-2011. Teresa Bejarano ha estado al cargo del grupo de tarde y Fernando Soler del de mañana. Se trata de una asignatura nueva, que no se adapta al Grado a partir de ninguna preexistente en la Licenciatura, por lo que se han elaborado los proyectos docentes sin una referencia sobre las dificultades que los estudiantes podrían encontrar en la materia. Por ello, el equipo docente vio fundamental aunar criterios de modo que ambos proyectos docentes han seguido los mismos contenidos y criterios de evaluación. Tan solo en el seguimiento de la evaluación continua ha habido algunas diferencias entre los dos grupos. Por ello, la mayoría de lo que contamos a continuación puede aplicarse a ambos grupos, aunque los datos de la evaluación continua serán los correspondientes al grupo de mañana.

El objetivo que nos hemos planteado en esta asignatura ha sido proporcionar las herramientas para que los estudiantes puedan acercarse a los principales problemas, autores y corrientes dentro de lo que se conoce como Filosofía de la Mente. Principalmente, hemos intentado enfrentar a los estudiantes con el problema mente-cuerpo y discutir las principales respuestas que históricamente se han elaborado. Nuestra experiencia ha sido que el tratamiento que hemos dado a los problemas, desde una perspectiva analítica, ha resultado enriquecedor para ellos por complementarse con lo que habitualmente estudian en otras asignaturas.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tanto para el equipo docente como para los estudiantes ha resultado de gran utilidad tener planificadas, prácticamente desde el comienzo del cuatrimestre, todas las sesiones presenciales. Éstas se han dividido en:

- Clases teóricas (entre 1,5 y 2 horas semanales). Exposición y discusión sobre los contenidos conceptuales de cada unidad didáctica.
- Clases prácticas (entre 1 y 1,5 horas semanales). Comentario de textos sobre temas y autores relevantes en cada una de las unidades didácticas.
- Tutorías colectivas (de 30 minutos a 1 hora semanal). Se han dedicado a debatir problemas relativos a los contenidos del programa. El objetivo ha sido que los estudiantes adquieran competencia en la articulación de los conceptos clave de la asignatura y su aplicación en diferentes ámbitos.

Para estimular la participación activa de los estudiantes, por cada una de las siete unidades didácticas de la asignatura se les encargó una práctica cuya resolución implicaba el manejo de los contenidos aprendidos (ver ejemplos de prácticas en el apéndice).

Un detalle que han agradecido los estudiantes es que desde el comienzo del curso contaban con todo el conjunto de textos que se han estudiado (divididos en obligatorios y optativos).

3. USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Para el desarrollo del curso ha resultado de gran utilidad la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla. Los estudiantes han encontrado en ella, principalmente:

- Textos. Versiones digitales de todos los textos de la asignatura, para consulta en línea o impresión.
- Tareas. Las tareas de evaluación continua se han entregado a través de la plataforma.
- Planificación. Ha estado disponible, desde el principio del curso, el cuadrante con el contenido de cada una de las sesiones. Lógicamente, se han producido modificaciones en

alguna ocasión para adaptar el desarrollo del curso al ritmo de los estudiantes.

- Foros. Para discusión de los contenidos del programa.
- Calificaciones. Las tareas de evaluación continua se han corregido en la plataforma, donde se han publicado todas las calificaciones, incluidas las de los exámenes.
- Anuncios. Cualquier novedad sobre fechas de exámenes, cambios de clase, etc., se ha avisado a través de la plataforma.

Como dato, los estudiantes que han seguido la evaluación continua han accedido a la plataforma entre 2 y 3 veces semanales.

Otro uso de las tecnologías que merece la pena destacar ha sido en la corrección de los exámenes de evaluación continua. Dado el valor docente que tiene una buena evaluación, en vez de facilitar a los estudiantes sólo la calificación de los exámenes, dejando las correcciones exclusivamente para los que acudan a revisión, se ha optado por escanear todos los exámenes y enviar a cada estudiante su examen en formato PDF con correcciones y anotaciones incorporadas, así como la puntuación de cada pregunta. Esta medida ha sido bastante bien acogida por el grupo.

Por lo demás, no se ha hecho un gran uso de presentaciones digitales en clase, ya que vimos más importante dedicar el tiempo de las sesiones presenciales al debate sobre los contenidos y comentario de textos que los estudiantes llevaban impresos.

4. EVALUACIÓN

Todos los estudiantes han podido optar a presentarse a las convocatorias oficiales publicadas por la Secretaría de la Facultad. En tal caso, su calificación final ha sido la obtenida en el examen al que se presentaran. Por tanto, no hemos exigido el seguimiento de la evaluación continua para la superación de la asignatura, dada la dificultad que algunos tienen para adaptarse a los nuevos planes de estudios.

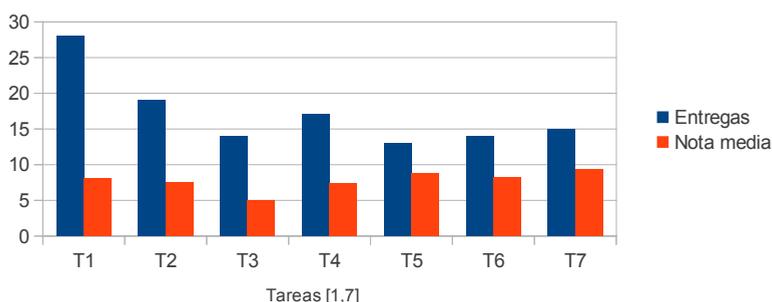
La evaluación continua, que como se ha indicado ha sido voluntaria, ha consistido en la realización de una práctica sobre cada una de las unidades didácticas (ver ejemplos en el apéndice). Aproximadamente se ha pedido una entrega cada dos semanas

(siete en total). Cada una de las prácticas se ha calificado entre 0 y 10. Para superar la evaluación continua se ha requerido tan solo aprobar (calificación de 5 o superior) al menos 3 prácticas. Sin embargo la experiencia ha sido que quienes a final de curso tenían al menos 3 prácticas aprobadas tenían también al menos 5 aprobadas, en un 97% de los casos. La nota media de las prácticas, aumentada con la asistencia y participación activa en las sesiones presenciales, ha sido valorada con hasta 3 puntos en la calificación final. Los otros 7 puntos se han obtenido por la realización de un examen especial, distinto de las convocatorias oficiales, de acceso sólo a estos estudiantes.

La siguiente tabla muestra el número de estudiantes que realizaron cada una de las prácticas (sobre un total de 33 matriculados), así como la nota media de cada una de ellas (de 0 a 10 puntos).

La evaluación continua la han seguido completamente (al menos 3 prácticas aprobadas y asistencia al examen de evaluación continua) 13 de los 34 estudiantes del grupo (coincide prácticamente con los que han asistido regularmente a las actividades presenciales). De ellos 11 la han superado, siendo 2 los que suspendieron el examen de evaluación continua. La calificación final media de estos 11 estudiantes es de 8,8 (Notable), lo que da una idea de la utilidad que para ellos ha tenido este modelo de evaluación, que compensa su reticencia inicial a la realización de las prácticas. Como reto, debemos plantearnos qué hacer para que sean más los que se sientan motivados a la realización de las prácticas. En principio no queremos hacerlo obligándoles, como condición necesaria para superar la asignatura, sino simplemente incentivándolos.

Participación en las tareas de evaluación continua



5. CONCLUSIONES

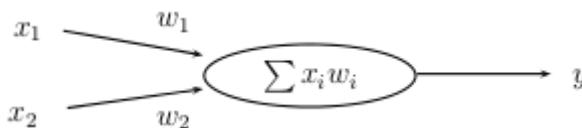
Esta asignatura ha supuesto nuestra primera experiencia docente en el Grado en Filosofía. Al comienzo, los profesores del equipo docente experimentamos cierta desorientación al tener que realizar una planificación tan exhaustiva por adelantado. Pero sin embargo, esto mismo ha resultado muy positivo durante el desarrollo del curso, tanto para profesores como para estudiantes. Como hemos comentado, la dificultad mayor que hemos tenido ha sido motivar al grupo para el seguimiento de las prácticas y la evaluación continua, lo que sólo hemos logrado parcialmente. Pensábamos que nuestros estudiantes, que previamente ya habían cursado tres cuatrimestres según el modelo del EEES, estaban más habituados al trabajo continuo y activo. Sin embargo, observamos algunos de los viejos patrones del alumno pasivo que espera sentarse a recibir clases magistrales. Quizás esto se deba a que en realidad quienes estamos más anclados en este modelo somos los profesores, y seguimos fomentando la pasividad de los estudiantes. Tal vez por ello, la adaptación al EEES no sea aún completa en los cuatrimestres previos. Esperamos que en unos años nuestra metodología complete el giro necesario para que formemos a nuestros estudiantes en las competencias que necesitarán como profesionales y como personas.

APÉNDICE: ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Mostramos a continuación algunas de las actividades prácticas que los estudiantes que han seguido la evaluación continua han tenido que resolver durante el curso.

Tarea 3: El perceptrón simple

La siguiente figura representa un tipo de neurona artificial conocido como *perceptrón simple*:



En este caso se han usado dos entradas (x_1 y x_2) y una salida y . Los valores w_1 y w_2 se llaman *pesos*. La salida y se calcula como:

$$y = \begin{cases} 1 & \text{si } x_1w_1 + x_2w_2 > 0 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases}$$

1. Indicar la analogía entre el perceptrón y una neurona biológica. (Máx: 200 palabras)
2. Proporcionar valores para los pesos w_1 y w_2 de modo que dadas las entradas que se indican en la siguiente tabla, el perceptrón devuelva el valor de y esperado. Explicar el proceso seguido hasta encontrar los valores. (Máx: 200 palabras)

x_1	x_2	y
0.5	0.6	1
0.4	0.3	0
0.2	0.8	1
0.5	0.4	0

1. Buscar información sobre algún procedimiento mecánico para *entrenar* la neurona, es decir, buscar los valores adecuados para los pesos dado un *conjunto de entrenamiento* como la tabla anterior. (Máx: 300 palabras)
2. ¿Qué aporta a la Inteligencia Artificial la posibilidad de entrenar redes neuronales artificiales? Indicar algún ejemplo de aplicación actual. (Máx: 200 palabras)

Tarea 7: Teoría de la Mente

Elegir una de las dos siguientes opciones. Responder en un máximo de 300 palabras.

- Opción 1 (Para quien pueda experimentar con algún niño o niña de entre 3 años y 4 años y medio). Ver el siguiente vídeo sobre atribución de creencias falsas: <http://www.youtube.com/watch?v=9Wj46NgKWOo>

Reproducir el experimento. Indicar la edad (años y meses) y los resultados obtenidos.

- Opción 2. Explicar por qué juegan los niños, qué importancia tiene para el desarrollo de su mente. Se puede prestar una atención especial al juego simbólico.

ÉTICA I Y ÉTICA II (CURSO 1º)

Prof. Dr. José Manuel Panea Márquez

Las consideraciones que siguen son el resultado de las reflexiones que he realizado a partir de la experiencia docente acumulada de los dos cursos en los que, recientemente, he impartido asignaturas de Grado: curso 2009-2010, Ética II, segundo cuatrimestre (primer curso del Grado), y curso 2010-2011, Ética I y II, primer y segundo cuatrimestre (primer curso del Grado).

Sin lugar a dudas, a la hora de adaptar las nuevas asignaturas de Grado al Espacio Europeo de Educación Superior, nos vemos obligados a ajustar no sólo los *contenidos* a nuevas periodizaciones -15 semanas-, sino a modificar las *estrategias pedagógicas* en el aula, para imprimir al desarrollo de las clases un dinamismo participativo por parte del alumno, y más activo también por parte del profesor, en contraste con las metodologías de corte más tradicional, que pivotaban sobre el eje de la clase magistral, en la que la casi totalidad del trabajo en el aula giraba en torno al protagonismo del profesor.

En la nueva estrategia pedagógica, el enfoque cambia. Ahora es el *alumno* quien debe asumir una mayor relevancia, siendo tarea del profesor más la de ser un orientador y gestor del tiempo, y dinamizador de las actividades en clase. Algo que podríamos ilustrar con la figura del *entrenador* en una actividad deportiva, cuyos conocimientos no se vierten en largas exposiciones sobre cómo se debe practicar dicha actividad, sino en diseñar estrategias múltiples que impliquen activamente al deportista, tanto en su preparación física, como en el posterior despliegue del juego. Del mismo modo, la nueva estrategia ha pasado de considerar al alumno como el *destinatario-pasivo* de una charla magistral, a tomarlo como el *sujeto-activo* en el proceso del propio aprendizaje, individual y colectivo, donde las exposiciones del profesor tendrán un lugar compartido con otras actividades, individuales, grupales, o colectivas.

Como es obvio, es el profesor el responsable de *diseñar* el proyecto de la asignatura, que será el *plan de trabajo* para las quince semanas lectivas. Aquí resulta fundamental su papel como director, pues ha de *seleccionar* muy bien los contenidos a trabajar, adecuándose al tiempo disponible, y al perfil del alumno, en el contexto de una nueva praxis pedagógica en el aula.

Como principal repercusión de este cambio de mentalidad en la Educación Superior Europea, a la que nos estamos adaptando, ya no vale acudir al recurso cognitivamente sobrecargado, de los grandes temarios que ha de preparar el alumno, bien en clase, bien por sí mismo, para luego tener que rendir cuentas en un examen. Ahora los contenidos-procedimientos han de diseñarse en el contexto de un nuevo enfoque, esencialmente participativo, *cognitivo* y *procedimental* al mismo tiempo. Por ello, el profesor ha de seleccionar muy bien tanto los contenidos formativos, como las prácticas para desarrollar las distintas competencias de la asignatura.

Así pues, diseñar el “plan de trabajo”, o “plan de entrenamiento” en las distintas competencias de la asignatura, es una tarea muy importante, que cuidadosamente ha de realizar el profesor. El *perfil del alumno* es, como decíamos, esencial. Y lo es porque hay que tener en cuenta qué grado de formación tiene, pues en función de ello se seleccionarán unos contenidos u otros, en un determinado nivel, y se programarán distintas actividades. Del mismo modo, el factor *tiempo* resulta esencial para la perfecta distribución de las tareas que se diseñen en la programación de la asignatura, si se quiere alcanzar el máximo aprovechamiento dentro de un ritmo de trabajo que permita ser razonable, para facilitar el aprendizaje progresivo tanto de *contenidos* como de estrategias que doten al alumno de una mayor *autonomía* en el aprendizaje.

Si, como decimos, lo que se pretende es que el alumno adquiera un mayor protagonismo, es fundamental tenerlo en cuenta en todo el proceso, pues va a ser el eje central de la nueva dinámica en clase. En el caso de la asignatura *Ética I*, del primer cuatrimestre, y que se imparte en primer curso del Grado en Filosofía, se impone una selección de contenidos que sirva para abrir paso al alumno entre los contenidos fundamentales de la Ética, sin por ello renunciar a la profundidad de las cuestiones abordadas. Llegar a un equilibrio entre *accesibilidad* y carácter *fundamental* de los temas tratados es, pues, un objetivo prioritario, según nuestro modo de ver el proceso educativo desde esta nueva estrategia.

Aquí, por tanto, es esencial, ya que el alumno sólo cuenta con la base del bachillerato, como norma general, ir introduciendo progresivamente, en *capas conceptuales*, los nuevos contenidos. En este sentido, resulta fundamental siempre que el alumno cuente con un soporte textual, un *texto-base*, en el que apoyar el seguimiento de las clases.

La idea de seleccionar siempre un *texto-base*, nos parece esencial. El alumno ha de estar, en este respecto, tranquilo, y no perder la concentración, sabiendo que todo el contenido que necesita aprender está recogido en un texto que vamos a trabajar de distinto modo en clase. Aquí también el viejo procedimiento de “dictar apuntes” creemos que debe dejar paso al del análisis y comentario de un texto, así como su debate en clase. Y será a partir de las ideas que vayan surgiendo en el análisis y discusión de estos textos donde el alumno tendrá que acudir, en la medida que lo estime oportuno, al “apunte”, a la anotación. Pero como norma general, el alumno debe tener siempre el *texto-base* para trabajarlo en clase, y en su tiempo de estudio fuera del aula.

La selección de estos *textos-base* para cada tema nos parece muy importante, como inexcusable tarea del profesor, y en donde ha de afinar al máximo en la búsqueda de la calidad. Ello no obsta -más aún, es muy recomendable- para que, al final del curso, el profesor pueda *contrastar* la opinión de los alumnos sobre el proceso educativo en general, y pregunte por la aportación que ha recibido de los *textos-base*. Esto le ayudará a saber cuál ha sido su impacto educativo, su oportunidad, de cara a mantenerlos en sucesivas ediciones de las asignaturas, o bien a retocarlos, o incluso reemplazarlos por otros.

Del mismo modo, nos parece muy importante que la dificultad de los textos se tenga muy en cuenta, máxime cuando se trata, como en nuestro caso, de alumnos de primer curso del Grado, y del primer cuatrimestre, como en la asignatura Ética I. En la asignatura Ética II, del segundo cuatrimestre, sin perder nunca de vista el perfil cognitivo del alumno, así como el motivacional, el margen de trabajo es mayor, pues cuentan con una preparación lograda a lo largo del primer cuatrimestre, ya que se supone que habrán cursado la asignatura Ética I.

En cuanto al trabajo en clase, en esta nueva estrategia, como decíamos, el alumno ha de contar con el texto base. Generalmente, cada *texto-base* será uno o varios capítulos de alguna obra, o

artículo de revista, que el alumno podrá obtener con facilidad de la biblioteca. Es decir, el texto base tiene que estar dotado de localizabilidad. No puede ser que remitamos a un texto cuyo acceso no se facilite al alumno, pues entonces estamos frenando la posibilidad de una participación activa plena en la dinámica del aula.

Un factor fundamental en esta estrategia educativa es, a nuestro entender, manejar bien el par *autoridad-cercanía* con respecto al alumno. Evidentemente, el profesor tiene que cuidar su autoridad en el aula, algo que se gana muy bien cuando demuestra su competencia en los contenidos, y en la gestión de los mismos, así como en el saber hacer de la dinámica pedagógica en el aula. Pero si queremos que el alumno participe en clase abiertamente, hemos de crear un clima de *confianza*, desde los primeros días. Clima de confianza que ha de saberse manejar muy bien, sin descuidar lo más mínimo la autoridad que el profesor siempre ha de saber hacer respetar por parte del alumno.

Pero junto al par *autoridad-cercanía*, hay que hacer mención de otro concepto: *responsabilidad conjunta profesor-alumno en el proceso educativo*. En el enfoque tradicional, el profesor era responsable de la docencia. Pero también asignaba parte de la responsabilidad de la docencia al alumno, que tenía que cubrir partes del programa que no se habían trabajado en clase. Éste era el modelo de responsabilidad que se seguía en tal esquema. Desde nuestro punto de vista, el enfoque de la responsabilidad del profesor y del alumno cambia radicalmente en el nuevo enfoque participativo. Ahora el profesor es responsable de diseñar, programar, dinamizar, todo lo que acontece en el aula. Por otra parte, no parece recomendable, ni coherente, asignar tareas al alumno, si no van a trabajarse *conjuntamente*, profesor-alumno. Esta nueva metodología pretende desarrollar no el enfoque cuantitativo, sino *cualitativo*. Somos conscientes de la inconmensurabilidad de los contenidos a tratar, sea cual sea la disciplina en cuestión. Tarde o temprano hay que elegir, seleccionar, renunciar a determinados temas. Pero lo importante no es cuánto dejamos fuera de nuestro trabajo. Lo relevante es lo que *hacemos en él*. Ahora lo que interesa es que el trabajo en clase sea una oportunidad para el alumno para 1) adquirir aprendizajes de contenido relativos a esa materia, 2) adquirir estrategias de trabajo, habilidades, competencias; 3) desarrollar su motivación para seguir activos en el proceso formativo, que habrá de continuar cuando finalice la asignatura, y también el Grado, pues el campo del saber (filosófico) es inagotable,

y el deseo de aprender debe acompañarnos de por vida. Por todo ello, lo importante es *lo que hacemos en el tiempo del que disponemos*. Y que lo que hagamos sea accesible, esencial -contenidos-, dinamizador -fomente estrategias de búsqueda- y motivador -favorezca una búsqueda intelectual en el tiempo-. Esto es lo importante, verdaderamente, en la nueva estrategia. Poco importa tener que reducir cuantitativamente los contenidos, si *cualitativamente* están bien elegidos, y facilitan la adquisición de las competencias previstas por la asignatura, así como abonan la dimensión *motivacional* de todo aprendizaje a lo largo de un proceso de tiempo más amplio.

Del mismo modo el factor humano es absolutamente digno de la máxima consideración. En este sentido, el profesor habrá de saber manejar bien los recursos de *inteligencia emocional* para gestionar con liderazgo y buen clima de trabajo al grupo. Tendrá que saber dar protagonismo al alumno, valorar la intervención del mismo, crear las condiciones de ambiente distendido para que esta intervención se produzca, sin que el alumno se sienta coaccionado, ni cohibido por la mirada del profesor o del compañero. Es preciso hacer comprender que *toda* intervención es valiosa, que toda pregunta, comentario, opinión, sirven para aclarar, profundizar, relacionar, y mejorar, en fin, el estudio de lo tratado en cuestión. Incluso aquella intervención que pudiera ser un tanto “desenfocada”, sabremos siempre hacer una lectura aprovechable de la misma, reconduciéndola para nuestros intereses en el desarrollo del tema. Sólo así el alumno querrá participar en la nueva estrategia pedagógica, venciendo todo temor o freno posible por el miedo al ridículo o al error.

Pero igualmente importante nos parece la responsabilidad del alumno. Somos absolutamente partidarios del *control diario de asistencia* del alumno, que bajo ningún concepto se puede olvidar o pasar por alto. La enseñanza pública cuesta un *dinero público* considerable – lo que significa mucho esfuerzo de la sociedad en su conjunto- como para que el alumno tenga la *obligación* de responder por él, pues la sociedad lo ha destinado al fin de su formación. Por otra parte, es importante que el alumno comprenda que la asistencia-participación es parte esencial de su *trabajo*, que debe ser controlado y valorado. Forma parte de la cultura de *seriedad* en el *trabajo*, que creemos necesario inculcar con la práctica diaria en la clase. Espíritu de seriedad que es compatible, perfectamente, con el espíritu distendido y abierto que debe regir la nueva estrate-

gia docente. Además, el alumno que cree que puede formarse sin la intervención del profesor, comete un acto de soberbia e ingenuidad intelectual al mismo tiempo, poco recomendable para quien debe aprender a reconocer que siempre debe buscar el *aprendizaje cooperativo*, a partir del concurso de los otros. Ello no implica, como es obvio, que el alumno tenga que renunciar a sus propios puntos de vista, a su talante crítico, personal, antes al contrario, pero la búsqueda del propio criterio tendrá que ser en concurso con los otros. Por otra parte, el alumno que no asiste a clase voluntariamente está suponiendo, en un acto de soberbia miope, igualmente, que ninguna actividad en clase protagonizada por el resto de sus compañeros tiene nada que aportarle. Y al mismo tiempo, que él no tiene nada que aportar a nadie. Lo cual no sólo es un error, sino que es un enfoque egoísta, intelectualmente muy poco recomendable, por no decir, también, moralmente inaceptable.

Por todo ello, creemos esencial el control de asistencia en el aula como medida de refuerzo y dignificación del trabajo en el aula. En nuestra experiencia, he hecho el cómputo de la asistencia total de cada alumno y la he valorado a lo largo de las quince semanas como un punto, a sumar en la nota final, o la parte proporcional, según el número de asistencias. Del mismo modo, se ha establecido un coeficiente a sumar por los trabajos de exposición voluntaria que hacen los alumnos. En cualquier caso, estas puntuaciones extra sólo se añadirán a la nota final una vez que el alumno alcance en la realización de las pruebas evaluativas el mínimo del nivel exigido para superar la materia. Sólo una vez que estos niveles se han alcanzado, dichas actividades, y la asistencia y participación diaria, suman como plus a la nota final de dicho alumno.

Si lo que pretendemos es que el alumno sea participativo, y responsable, la clase, ha de estar perfectamente programada con anterioridad, para dejar sólo un margen razonable a la improvisación, que ha de estar moderada siempre por el profesor, atendiendo a criterios de oportunidad según la dinámica en curso. Lo recomendable es, a nuestro juicio, distribuir la programación semanal desde el principio de curso, y hacerlo de un modo razonable, sabiendo qué va a trabajarse específicamente en cada semana. De este modo, sin coartar la improvisación que refuerce los contenidos que se estén trabajando, optimizamos el tiempo y los recursos disponibles. Por ello, queremos insistir en lo que nos parece esencial, a saber, adecuar los tiempos a los contenidos, y saber exactamente, en la semana en curso, qué actividades se van

a desarrollar, bien por parte del alumno, bien por parte del profesor, bien por ambos.

En mi estrategia, con los alumnos de Ética I, siempre he partido del comentario del texto base, que el alumno siempre cuenta anticipadamente, y que sabe que va a tratarse para la “próxima sesión”, por lo que habrán de haberlo leído y trabajado en su tiempo de estudio propio. La clase se convierte así en una suerte de laboratorio en el que ponemos en valor los contenidos, los sometemos a prueba, los revisamos, discutimos. Siempre iniciando la dinámica el profesor, como director del grupo. Recordemos que son alumnos de primero, en el primer cuatrimestre.

Aquí el factor tiempo, en cuanto a la duración del desarrollo de las clases, nos parece esencial. Hemos notado un gran avance en la dinámica de clase con respecto al antiguo modelo, más escolar, centrado en la clase de una hora. Como las clases, en la nueva estrategia pedagógica, han sido de dos horas, con una breve pausa de cinco minutos entre clase y clase, ello nos ha permitido trabajar mucho mejor, con calma, los contenidos o las actividades que estuvieran programadas. Este factor tiempo, en la duración de la clase, nos parece fundamental, pues evita la desconcentración que supone entrar y salir en un corto espacio de tiempo, o desplazamientos de los alumnos a otras aulas, además que facilita un aprovechamiento más racional y eficaz del tiempo, pues no hay que estar constantemente retomando en cada clase -de formato de 1 hora- lo visto el día anterior, con la pérdida de tiempo que ello conllevaba. Además, el nuevo formato de 2 horas permite una intervención más relajada del alumno, pues facilita tanto sus preguntas, como la discusión o la exposición de trabajos, con la tranquilidad necesaria para desarrollar dichas actividades con la calma precisa. De manera que nos parece, sin lugar a dudas, pedagógicamente, mucho más interesante y eficaz, dado el nuevo enfoque docente, más participativo, y que requiere, pues, de más tiempo en cada sesión que el viejo modelo, centrado en el discurso del profesor.

Por otra parte, el formato de 2 horas permite la inclusión de elementos “externos” al contenido académico en sentido estricto tradicional de lección magistral o apuntes; con el nuevo formato temporal pueden hacer entrada en el aula, con la posibilidad de ser afrontados adecuadamente, informaciones procedentes de prensa, radio, televisión, o cine, que pueden ser debatidos con el interés que dichas cuestiones merecen. Ésta ha sido una práctica que he-

mos intercalado a lo largo de nuestra experiencia docente, y tenemos que admitir que es muy estimulante, y muy aconsejable, pues refuerza la concreción de los contenidos que se están abordando en el proyecto de la asignatura.

Entre las *competencias* que nos parecen más importantes, cabe destacar el fomentar la lectura y comprensión crítica de los textos, en su mayoría clásicos. Creemos que la experiencia de lectura es fundamental para el alumno. Tampoco vale aquí el recurso al manual, más frecuente en la enseñanza tradicional, aunque siga siendo imprescindible como material de apoyo. Resulta fundamental que el alumno tenga una experiencia directa de los grandes autores, de los grandes filósofos, porque creemos que es en ese encuentro con el texto del autor donde mayor riqueza de ideas va a obtener el alumno, además que se convertirá para él en una experiencia única. Pero también porque nos parece un entrenamiento fundamental para que pueda mejorar su nivel cognitivo en la materia en cuestión. Pero, a un tiempo, porque nada como el texto mismo para fomentar esa discusión y análisis que son competencias que nos parecen fundamentales en el proceso formativo del alumno. A su vez, la competencia crítica se intensifica cuando nos enfrentamos a un texto fértil, como lo será siempre el de un clásico o contemporáneo de altura intelectual.

Pero además de las competencias de análisis, comprensión, discusión y crítica, la nueva dinámica participativa del alumno en clase, fomenta la competencia de hablar en público, de tener que argumentar un punto de vista ante la atenta mirada de los otros, lo cual implica tener que mejorar los contenidos adquiridos, así como cultivar las destrezas que la oralidad exige: claridad expositiva, consistencia en los argumentos, respeto al tiempo de los otros, atención a los matices derivados de enfoques plurales, etc. Esta ruptura con el silencio tradicional del alumno, bajo el omnipresente discurso magistral, tiene, y hemos constatado fehacientemente en nuestras clases, un extraordinario impacto cognitivo y motivacional para el alumno y su proceso formativo.

Por otra parte, en nuestra experiencia hemos podido constatar como muy positivo el visionado de alguna película, documental, o el comentario en clase de algún artículo de opinión, relativo al presente. En estos materiales y actividades, el alumno desarrolla la competencia de actualidad de aquello que estamos trabajando más académicamente, por decirlo así. En este tipo de experiencias, el

alumno puede constatar *in situ* cómo el concepto se hace concreto en la realidad del film, del documental, o de la noticia, que luego son desgranados, debatidos y compartidos en clase, aportando pues un extraordinario refuerzo a lo cognitivo como a lo motivacional. Esto es posible, en buena medida, por el cambio de mentalidad operado con las nuevas estrategias más participativas, y por la flexibilidad de un tiempo disponible más amplio -2 horas-, pues de otro modo resultaría mucho más complejo poder llevarlo a cabo, pues se trataba de un formato demasiado escolar, pensado sobre todo para el protagonismo del profesor en el aula.

En cuanto a la *participación* del alumno en la clase, ésta va desde la intervención puntual con preguntas o comentarios sobre la marcha, hechos al profesor o a otros compañeros, a la exposición de trabajos para la propia marcha del contenido de la asignatura, o de algún trabajo extra realizado fuera de clase. Del mismo modo, la preparación de partes del temario y su exposición en clase, siempre las hacemos con intervenciones de dos o tres alumnos sobre una misma cuestión, para que pueda apreciarse la diferencia de matices, siempre enriquecedoras, que sobre un mismo asunto pueden darse, cuando las miradas son plurales. Este tipo de actividades -desarrolladas sólo parcialmente en Ética I, pero de un modo más presente en Ética II- resultan muy motivadoras para el alumno. El papel del profesor, cuando hay una intervención de este tipo programada, debe ser la de estar atento a moderar los tiempos de exposición de los alumnos en cuestión sin que ésta reste tiempo al análisis y debate colectivo. Del mismo modo, aquellos contenidos que no se hubieren explicitado y que resulten esenciales, tendrá el profesor que sacarlos a la luz, con lo cual queda clara la importante responsabilidad compartida del alumno y profesor en la dinámica de la nueva estrategia educativa actual. En este punto el profesor ha de ser especialmente vigilante, pues el alumno puede focalizar demasiado su exposición en algún punto, descuidando otros contenidos igualmente importantes. Pero el “riesgo controlado” por el profesor es siempre muy productivo para todo el conjunto de la clase, según ha sido nuestra experiencia.

Hay, no obstante, una gran diferencia entre el nivel de participación que puede obtenerse entre los alumnos del primer cuatrimestre, con respecto de los del segundo, debido al nivel formativo tan elemental (pues procedían del bachillerato) de los alumnos de primer curso de Grado del primer cuatrimestre. Por ello, aquí la participación se ha ceñido a fomentar un tiempo para las preguntas,

para la discusión en clase, para verter opiniones libremente, siempre con el requisito de que se *argumenten públicamente*. Pero es sólo en el segundo cuatrimestre cuando hemos logrado una mayor participación individualizada, por lo que respecta a las intervenciones de dos o tres alumnos para preparar algún texto o tema en público.

No obstante, en el primer cuatrimestre, en Ética I, los alumnos han respondido muy bien a una intervención colectiva, cuando les he propuesto analizar una obra entre todos, sin salir a la palestra, sino desde su propio asiento, dando turnos de palabra. Ha sido sobre todo en el análisis de una obra clásica, que se ha discutido en clase, ya en la recta final del cuatrimestre, y probablemente haya sido la actividad práctica que más ha implicado al alumno, por lo que es una práctica común que quiero fomentar en el futuro.

En Ética II, los alumnos, por grupos de 2 ó 3, se han preparado partes de los textos a analizar y han intervenido muy activamente. La experiencia ha sido muy satisfactoria, muy rica para ellos en particular, y para todos en general, tanto cognitiva como motivacionalmente hablando.

Tal vez la competencia que quiero fomentar en sucesivas ediciones es la de la escritura, pues nos hemos centrado tal vez excesivamente en la oralidad. Creo que es perfectamente compatible, y así quiero hacerlo en próximas ediciones, que el alumno prepare por escrito un material para entregar al profesor y repartir también al resto de los compañeros, una vez que haya sido supervisado por el profesor. De este modo tendríamos las dos competencias, la de la expresión escrita y oral, al mismo tiempo. Ello lo estimo como inexcusable, porque he podido apreciar las dificultades de expresión que en los exámenes escritos muestran los alumnos. Y no se trata tanto de un problema de contenidos, cuanto de expresión escrita, que pretendemos fomentar más en próximos cursos, del modo que he indicado. En efecto, y como decimos, hemos detectado la necesidad de fomentar más la competencia de escritura. Y por ello, tal vez, en aras a fomentarla, introduzca, en próximas ediciones, como obligatoria la realización de algún trabajo, que los alumnos tendrán que preparar en sesiones de tutoría, y que habrán de entregar al profesor y al resto de los compañeros, para que también sirva de material de apoyo junto al resto de textos y lecturas que se vayan incorporando al dossier de cada alumno.

Tenemos que añadir que la plataforma virtual no la hemos utilizado este curso. Y ello debido a que ha funcionado muy bien la co-

municación real, directa, en el aula. Si hemos utilizado materiales de apoyo diferentes al capítulo de libro o de revista tradicionales, como hemos indicado: la prensa, cine o documentales, incluso algún programa de radio que hemos recuperado en clase, y lo hemos comentado posteriormente. También hemos utilizado las nuevas tecnologías necesarias para ello, ordenador, internet, dvd, retroproyector, así como se han realizado exposiciones por parte de los alumnos con *power point*, y también hay que decir en favor de esta última práctica que ha sido muy bien acogida entre el alumnado, pues es un modo complementario muy interesante y eficaz de acercar la información, aunando palabra e imagen. En cualquier caso, reconocemos cierta dificultad técnica en la utilización de dicha plataforma, lo cual haría muy recomendable la posibilidad de recibir formación técnica al respecto, para poderla poner en marcha en próximas ediciones.

En cuanto a la realización de trabajos voluntarios por parte de los alumnos, ésta ha sido una actividad minoritaria. Por ello, y debido a que la comunicación en clase ha sido absolutamente fluida, el empleo de las tutorías individualizadas por parte del alumno, ha sido también un recurso muy escaso o puntualmente utilizado por el alumno. Sin embargo, sí se ha utilizado la tutoría colectiva, en la propia clase, donde se han expuesto abiertamente las dificultades que algunos temas pudieran estar presentando, o se han dado consejos o instrucciones para un mejor aprovechamiento del esfuerzo del alumno, en el aula y en su estudio personal, por lo que en este sentido las consideraciones metodológicas de estudio y trabajo nos han parecido de crucial importancia.

Por último, en cuanto al proceso *evaluador*, he seguido el criterio de recoger la máxima información posible del alumno para evaluarlo. En este sentido, la evaluación no sólo es el resultado final de la prueba escrita, que sigue siendo el montante mayor de la nota, tal y como lo he planteado este curso, sino también el de todo trabajo cuanto el alumno haya venido desarrollando a lo largo del curso: asistencia y participación en clase, realización de exposiciones, y posibles trabajos escritos. De todos modos, la prueba esencial global común sigue siendo el examen, cuya superación satisfactoria es *conditio sine qua non* para activar los otros capítulos evaluativos. De este modo se evita que un alumno supere una asignatura, si no ha alcanzado los contenidos de suficiencia requeridos, y viceversa, pero también valoramos todo aquello que el alumno ha sumado como plus de esfuerzo a dichos contenidos, por su propia actitud y trabajo.

En cualquier caso, como docente, para próximas ediciones, quisiera incorporar más en mis clases futuras las nuevas tecnologías. A veces son los alumnos quienes mejor manejo tienen de las mismas. En este sentido, tal vez por ser de una generación diferente, he de reconocer que me he encontrado con ciertas dificultades al respecto, tanto en la activación y gestión de la Plataforma Virtual, como en la utilización por mi parte de dichas tecnologías. No descarto, antes al contrario, sería muy recomendable, siempre que sea asequible, inscribirme en algún curso formativo que la Universidad ofreciera al respecto, habida cuenta del extraordinario impacto que ha tenido entre los estudiantes el uso de dichas tecnologías, cuando han sido utilizadas en clase, o lo interesante que puede ser también reforzar la docencia con la Plataforma Virtual.

En cualquier caso, las nuevas tecnologías habrán de utilizarse de un modo equilibrado. Pero siempre será interesante que podamos acceder como docentes a cursos de formación en dichas tecnologías, para poderlas llevar con mejor aprovechamiento al aula. Resulta crucial, a nuestro entender, en todo este proceso educativo, el texto-base, columna de nuestra actividad docente, sobre el que habrán de girar las opiniones argumentadas, los análisis, los debates, las referencias a la actualidad, etc.. Por último, en todo el proceso educativo, creemos fundamental inculcar, mediante el trabajo día a día, una filosofía de la seriedad, del trabajo bien hecho, y del trabajo en común, pues sin lugar a dudas, es la actividad compartida en la clase una insustituible fuente de aprendizaje y motivación, no sólo para los alumnos, sino también para el profesor.

TEORÍA DEL CONOCIMIENTO II (2º CURSO)

LA PLATAFORMA VIRTUAL COMO MEDIO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.¹

Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo

EL ESCENARIO: LA DECLARACIÓN DE BOLONIA

El proceso Bolonia se fraguó en 1999 en una declaración homónima firmada por los Ministros Europeos de educación y algunos pertenecientes a países externos como Rusia o Turquía. A pesar de que la Unión Europea no poseía competencias en educación, de ahí que el carácter no vinculante del documento resultante, conminó a una transformación educativa que hoy, doce años más tarde, empieza a visibilizarse en las aulas universitarias.

Entre sus prerrogativas, se gesta un marco europeo común y competitivo frente a países como Estados Unidos. Dentro de las aulas, esto implica dos objetivos nítidos: (a) el acrecentamiento de la autonomía personal y social de los estudiantes, de la responsabilidad social de sus estudios en un mundo que precisa de sus servicios especializados y (b) la constatación de ambos ingredientes mediante la vinculación entre la teoría y la práctica. Un medio óptimo para actualizar el segundo punto es el aprendizaje significativo, puesto que facilita que la memorización trascienda hacia instancias operativas y actitudinales del sujeto. Además del apren-

1. El presente trabajo obvia la mayor parte del aparato crítico filosófico debido a la naturaleza didáctica del lugar en que se encuadra.

dizaje significativo, la formación basada en competencias muestra coherencia con los resultados esperados: la competencia aúna tres focos básicos de formación: teoría, habilidades y actitudes. Las metodologías que hemos intentado implantar en la asignatura *Teoría del conocimiento II* del Grado de Filosofía se ciernen sobre estas propuestas.

En 2008, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa intentan vehicular sus intenciones a través del *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC). Este documento distingue con claridad los conceptos “competencia”, “destreza” y “conocimiento”. Cada categoría incluye niveles de desempeño y se define en los siguientes términos:

- “conocimiento”: resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos;
- “destreza”: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos);
- “competencia”: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía².

El propósito de esta taxonomía es equiparar la formación europea desde el establecimiento de las capacidades prácticas y contenidos teóricos mínimos adquiridos por los estudiantes en cualquier universidad europea adscrita al contexto de Bolonia.

2. UNIÓN EUROPEA: *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC), Bélgica, 2008. Disponible online en http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccomisioneeuropea/Marco_cualificaciones_EQF_MEC_2008.pdf, último acceso 31 de mayo de 2011.

Volviendo a la competencia, descubrimos que esta nueva formación exige que el estudiante disponga de conocimientos y le sume la evidencia de su capacidad para utilizarlos, por una parte, y para llevarlos a cabo desde el universo de la responsabilidad y la autonomía, por otra. Esto sugiere que una formación basada en estas raíces exige del docente universitario un modo de enseñanza y evaluación que se aparta, al menos levemente, de las metodologías al uso (sin que esto suponga negarlas). Será precisa (1) la *aplicación* del conocimiento adquirido y (2) la verificación de que las respuestas de examen vinculadas con las actitudes del alumno no conforman exclusivamente un ardid útil para lograr una elevada calificación en el examen³.

1. CONTEXTO DE LA ASIGNATURA

El escenario precedente se implementa en la asignatura *Teoría del Conocimiento II*, impartida en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado de Filosofía y que posee una carga docente total de seis créditos ECTS. La carga efectiva impartida por nosotros corresponde a dos terceras partes habiendo sido el tercio restante responsabilidad del Profesor José Antonio Marín Casanova.

A pesar de ubicarse en los tramos de docencia más tempranos (diez a doce de la mañana), la asistencia a las clases con este sistema ha rondado el ochenta por ciento y la participación en las actividades ha superado las tres cuartas partes de los asistentes.

Durante la primera clase, se indica a los alumnos que se hará uso de la Plataforma Virtual para la cumplimentación de actividades, facilitar material de clases, temarios y contactos con el alumno (que se añaden a las tutorías). La cumplimentación de las tareas allí descritas, se señala, constituirán algo más de un cuarto de la nota final; por tanto, se anima a la participación activa y efectiva. Asimismo, se les explica en las primeras clases el sentido de este tipo de docencia en relación al epígrafe arriba señalado.

Las finalidades consignadas con anterioridad se completan con las siguientes:

1. Insertar la teoría en la práctica diaria del alumno.

³ Aunque consideramos que la mejor herramienta para conseguir tales fines es el uso de la herramienta pedagógica "Portafolios", este curso no lo hemos podido poner en funcionamiento por diversas razones académicas y personales.

La asignatura injerta los temas desde la ejemplificación actual y cercana al alumno, es decir, se vincula la Teoría del Conocimiento con los modos de implantación del sujeto en la contemporaneidad. Esta circunstancia impone la conexión del estudiante de contenidos como la epistemología de la racionalidad tecnológica, la verdad retórica del día a día, la relación entre la ruptura identitaria de Internet con la quiebra de los metarrelatos postmodernos.

2. Entrenamiento de capacidades intelectuales, volitivas, emocionales y ónticas.

A la luz de todo lo anterior, se insertarán metodologías que rebasen, sin negarlo, la exposición magistral de contenidos. Se intenta que el estudiante (1) tenga *experiencia* de lo expuesto en clase y (2) que esa experiencia llegue a ser evaluada en las pruebas realizadas y en las actividades propuestas. La *experiencia* constituye un rendimiento plural en que se explicita si la *competencia* ha sido adquirida de modo adecuado.

3. Vinculación de las capacidades anteriores mediante síntesis competenciales realizadas por el estudiante.

La competencia requiere el uso de habilidades intelectuales, la actualización de la voluntad, las destrezas en el manejo de actitudes y la constitución de un modo de ser específico, por lo que su actualización sintetiza el objeto anterior.

3. COMPETENCIAS ENTRENADAS Y RECURSOS ASOCIADOS

Específicamente, las competencias filosóficas del Programa de Organización Docente de la asignatura y actualizadas por medio de diversas actividades son las siguientes:

- (1) Pensamiento crítico.

Se asume como competencia transversal tanto de esta como de otras asignaturas del Grado en Filosofía. Su entrenamiento transversal implica que, a lo largo del curso, se anime al alumno con acciones como:

- Búsqueda del estudiantado de webs útiles para los contenidos de las clases y explicación de su utilidad y de los criterios usados para evidenciar su calidad académica.

- Uso de videos y materiales de la web para la reflexión en torno a ciertos temas de las clases. Por ejemplo, usamos el video de la conferencia del profesor universitario Randy Paush, afecto de un cáncer terminal, (http://www.youtube.com/watch?v=My2ym2_pAkA) para analizar la relación entre información, conocimiento y sabiduría. Su conferencia versa sobre los contenidos importantes de la existencia, por lo que se trasciende el universo de la información y el conocimiento y se acerca al de la sabiduría.

Por otra parte, visionamos el video “razón o verdad” (<http://www.youtube.com/watch?v=RVvrl5BAurk>) para introducir una quiebra en las formas modernas de entender la racionalidad y provocar una pequeña reflexión sobre las de acceso a la verdad. El video permite introducir en la diferenciación orteguiana entre “ideas y creencias” en la búsqueda zambraniana de una verdad vívida y facilita una crítica de la ideología que ha trabajado la Sociología del Conocimiento.

En relación a la priorización entre ética y epistemología, usamos un fragmento de poco más de dos minutos de la película *Matrix* en que se anima al protagonista a elegir entre la verdad y la falsedad, con el agravante de que la segunda conduce a un mundo dominado por la ideología que resta autenticidad y el primero asegura la realidad constatable aunque exige duros sacrificios por la guerra contra las máquinas en que se alinea el género humano (<http://www.youtube.com/watch?v=cs8GrspESsI&feature=related>).

- Evaluación crítica del alumnado: una de las preguntas de un examen consistió en el comentario del impacto que supuso el racionalismo sobre el tradicionalismo dogmático proponiéndose un comentario de un fragmento de una película italiana en que un grupo de médicos, durante la modernidad, se oponían a las visiones médicas de Aristóteles y de Galeno y religiosas del cristianismo ofreciendo como prueba de sus aseveraciones un cadáver abierto.

(2) Resolución de problemas.

Uno de los ejercicios más exitosos en lo que a participación y interacción se refiere consistía en el comentario de un diseño de un modelo de clase basada en un aprendizaje originado en el concepto de “saber de la experiencia” de María Zambrano. A tal fin, debía

clarificarse las notas básicas de este tipo de acceso cognoscitivo y conectarlo con la situación docente actual en secundaria.

La actividad se realizó a través de un foro grupal por WebCT abierto, por tanto, se facilitaba a los estudiantes la retroalimentación positiva entre ellos mejorando cada intervención con las sugerencias de los compañeros.

(3) Capacidad de autocrítica.

Se usó en diversas clases una metodología dialéctico-socrática a través del mantenimiento del profesor de una localización sofisticada. El profesor se ubicaba en todas las posiciones posibles y forjaba un criticismo ante cada uno de los puntos de vista. Esta circunstancia, que obviamente sólo se producía esporádicamente, ubica al profesor en el papel analítico antes que en el de impositor de contenidos. Con ello, se persigue la autocrítica del alumno y se le fomentaba a crear síntesis autónomas abiertas y alejadas de dogmatismos cerrados y acabados. Nuestra experiencia pone de manifiesto una mayoría de sujetos sedientos de respuestas cartesianas y con dificultades para el trato con ópticas postmodernas. Esta dinámica pretendía que el alumno, más allá de conocer teóricamente esta corriente, fuera capaz de enfrentarse a su abismo y la asumiera como otra posibilidad filosófica real en la contemporaneidad.

(4) Pensamiento creativo y aplicación de la teoría a la práctica.

Con el fin de que el complejo “Información-conocimiento-sabiduría” se constatare de modo práctico, solicitamos al estudiantado la siguiente actividad en la Plataforma Virtual: exponer cada una de las tres fases del complejo citado en la adquisición de un saber particular. Le sugerimos que esta aplicación se vinculase con su aprendizaje filosófico presente, con el del pasado o el esperado en el futuro.

Añádase para el aprendizaje de esta competencia, el comentario del alumnado de ciertas noticias aparecidas en los medios de comunicación vinculadas con el temario. Por ejemplo, colgamos una noticia de Eric Abidal, jugador de fútbol, quien describía un cambio de vida después de padecer un cáncer hepático. Abidal manifestaba en la noticia una “evidencia” zambraniana o “revelación” orteguiana ligada con cada una de sus dimensiones ontológicas y con las derivaciones éticas (vendió parte de sus coches para entregarlos a beneficencia).

(5) Reconocimiento de la diversidad.

El traslado entre diversas modalidades epistémicas ha provocado a lo largo de la historia posiciones encontradas fuertes. Tal fue el caso del enfrentamiento durante la primera modernidad entre el empirismo y el tradicionalismo de Aristóteles o los médicos filósofos. Comprender la situación de complejidad que se opera en este momento es el objetivo del uso del video italiano mencionado arriba (véase <http://www.youtube.com/watch?v=RVvrl5BAurk>)

(6) Comunicación escrita y dialéctica grupal.

La necesidad de que la mayoría de estas actividades hayan de ser desarrolladas en foros grupales de WebCT gesta dos resultados: el entrenamiento en habilidades de comunicación escrita y la capacitación dialéctica en universos grupales. En relación al segundo punto, se animaba a los alumnos a que interactuasen, jugando el profesor el rol de animador del debate y crítico de las posiciones para avivar y mejorar los argumentos.

4. PLATAFORMA METODOLÓGICA

La plataforma metodológica desde el que se han realizado las dinámicas referidas es la que habilita la Universidad de Sevilla a tales fines: *WebCT*.

Se infiere de todo lo anterior que no hemos hecho uso de algunas herramientas potentes como *WimbaVoice*, *WimbaClassroom* o las *Wikis*, por el momento. Diferente situación es el uso de recursos como foros, tareas y vínculos como hemos visto con anterioridad.

Asimismo, hemos colgado los materiales de toda la asignatura en formato *Powerpoint* y/o PDF. Así, se facilitaba al alumnado la labor de descarga de documentos y textos, evitando su fotocopiado indiscriminado en copistería en todos los casos.

Por último, se ha facilitado algún ejercicio de autoevaluación que oriente al alumnado en torno a pruebas parciales y finales.

Además de la función nodal de facilitar el aprendizaje del alumno a través de internet, consideramos que la implementación de la e-formación contribuye a un objetivo transversal esencial en nuestra actual sociedad: se propicia que el estudiante añada a la red una percepción como medio de instrucción y trabajo y no sólo de ocio y vagabundeo intelectual. El trabajo con textos, videos y páginas webs y la discriminación del material ofrecido frente a otros,

desarrolla las capacidades críticas del alumno en relación a su apropiación del medio tecnológico en red.

5. RESULTADOS

Los resultados conseguidos permiten inferir el éxito de la metodología desde la óptica de las consecuciones del alumnado por varias razones.

Por una parte, los alumnos manifiestan interés sobre el modo en que se facilita el material complementario de clase. Así, lo solicitan frecuentemente y no muestran inconvenientes de que este acceso a la información sustituya a la tradicional (dejar los apuntes en copistería). Las transparencias colgadas son una herramienta de gran utilidad para el estudio, aunque esta circunstancia podría llevar a concluir en un efecto adverso esperable: el absentismo en el curso presente y/o en futuras ediciones del mismo. Así sería si no hay una apropiación de las nuevas metodologías docentes. La enseñanza tradicional supone, casi exclusivamente, la memorización de contenidos teóricos y su evaluación en exámenes de conocimientos. Como hemos indicado, Bolonia exige el aprendizaje (y evaluación) de *competencias*. Consecuentemente, los contenidos teóricos conforman una parte de las mencionadas competencias. Las clases facilitarían la adquisición del resto de elementos que integran la competencia. Sin la asistencia a las mismas, la calificación final podría depauperarse hasta el suspenso. Sin la presencia física del alumno en clase, éste tendrá graves dificultades para elaborar un trabajo crítico, puesto que no son suficientes las nociones teóricas sino que el estudiante se haya implicado en ejercicios similares tutorizados en clase o sobre los que se ha realizado seguimiento por parte del profesor a través de la plataforma virtual. En suma, sin la concurrencia discente, el alumno dispondrá de videos o textos pero no de los rudimentos necesarios para estudiarlos, poseerá esquemas pero no será capaz de aplicarlos a casos concretos o desarrollarlos de forma oportuna y no dispondrá de los resultados de un aprendizaje colaborativo sobre el que también se puede cuestionar a los alumnos en su evaluación.

Ni que decir tiene que si sólo se verifica la adquisición de conocimientos teóricos en los exámenes, el riesgo anterior de absentismo es cristalino: como se poseen los apuntes colgados en la red, la presencia en clase no es imprescindible (a menos que se imponga coercitivamente).

A pesar de todo ello, en nuestro caso, se avisó al alumno que la asistencia a clase provocaría un ostensible aumento de la calificación final puesto que, este curso, no hemos podido aplicar el modelo Bolonia íntegramente.

Siguiendo con la evidencia de resultados, una pequeña evaluación informal anónima evidenció el atractivo de las actividades por parte de gran parte del alumnado: solicitaban que las actividades de los foros se mantuvieran a lo largo de todo el curso, puesto que había sido estimulante para su aprendizaje. La mencionada encuesta también destacó la importancia de la aplicación de los videos a la teoría, puesto que clarificaron conceptos confusos en clase. Ítem más, los videos habían servido para que su percepción de la realidad que los circundaba se transformase. Esta es la base del aprendizaje significativo, base de este tipo de metodologías.

En síntesis, la actividad, a pesar de requerir esfuerzo y creatividad al profesor para elaborar actividades, buscar videos, noticias y otros recursos de aprendizaje, facilita que el alumnado se introduzca en un proceso educativo con una mayor incidencia en sus aspectos ontológicos; es decir, el proceso de *hacer-se* filósofo.

INFORME Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER Y SEGUNDO CURSO DEL GRADO DE FILOSOFÍA

Becarios Juan José Garrido Perrián y Francisco Javier Marín Blesa

I. INTRODUCCIÓN

La encuesta sobre la docencia recibida por los estudiantes de los cursos primero y segundo del Grado de Filosofía se realizó durante el mes de diciembre de 2010, tanto al turno de mañana como al de tarde, por lo tanto, a un total de cuatro grupos del Grado de Filosofía y 51 alumnos.

El objetivo de esta parte del proyecto de innovación docente era recabar datos acerca del funcionamiento de las nuevas metodologías docentes puestas en marcha por los profesores del Grado, para su posterior análisis y estudio.

Las preguntas que formaban parte de la encuesta eran las siguientes:

1. De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas? ¿Por qué?
2. ¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula? ¿Cuáles son las más frecuentes?
3. ¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?
4. ¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

5. ¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?
6. ¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?
7. Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?
8. ¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?
9. ¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?
10. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?
11. ¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo, ¿se entrenan en clase?

Por motivos de claridad hemos dividido el estudio por grupos. A continuación, se mostrarán los resultados de cada uno de ellos. En un apartado posterior, a modo de conclusión, reuniremos los más destacados.

II. CONTENIDO DE LA ENCUESTA

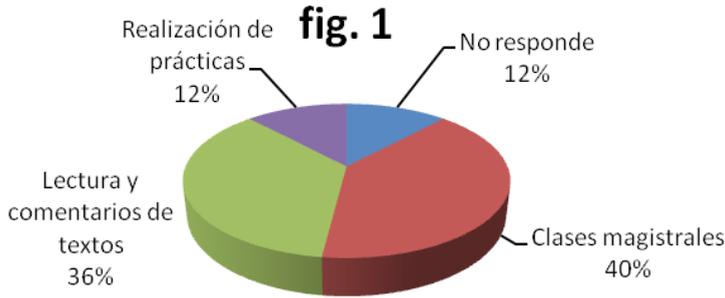
II.1. Curso 1º. Turno de mañana

El número de encuestados en este grupo fue de 25 personas.

Pregunta número 1:

De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas?

10 alumnos han respondido que les está resultando más provechosas las clases magistrales; 9 alumnos, que la lectura y comentario de textos; 3 alumnos, que la realización de prácticas; y 3 alumnos no han respondido o bien sus respuestas no procedían (fig. 1).



¿Por qué?

Las razones que los alumnos aportan para inclinarse por las clases magistrales se reparten así: 2 alumnos argumentan que la visión de conjunto que expone el profesor con su teoría es requisito previo indispensable de su trabajo personal; 1 alumno argumenta que es más provechosa la clase magistral del profesor en vez de la realización de prácticas porque, dada la duración de la clase, desarrolla más temario; 2 alumnos argumentan que la clase magistral es la forma más clara de comprender el sentido correcto de los textos y autores; 3 alumnos argumentan que la clase magistral es la metodología que se corresponde con la idiosincrasia filosófica; 2 alumnos no aportan razones para inclinarse por las clases magistrales.

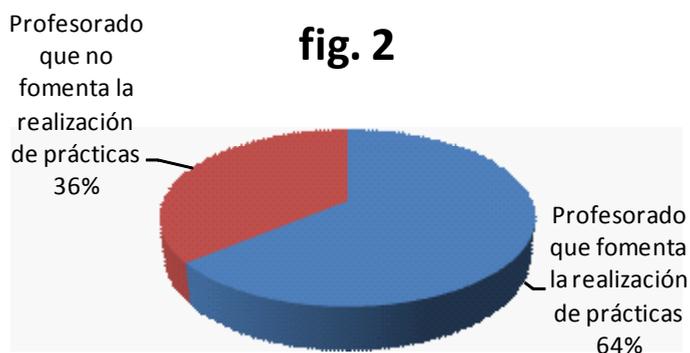
Las razones que los alumnos aportan para inclinarse por la lectura y comentario de textos se reparten así: 3 alumnos argumentan que la lectura es requisito indispensable para la comprensión del sentido correcto de los textos y autores; 3 alumnos argumentan que la lectura y comentario de textos es la metodología más objetiva y ecuánime, por encontrarse a medio camino entre la clase magistral y las exposiciones demasiado personalizadas de alumnos en particular; 3 alumnos no aportan razones para inclinarse por la lectura y comentario de textos.

Las razones que los alumnos aportan para inclinarse por la realización de prácticas se reparten así: 2 de ellos argumentan que éstas tienen la cualidad de la concreción, al aplicar la teoría a situaciones determinadas; 1 alumno no aporta razones para inclinarse por la realización de prácticas.

Pregunta número 2:

¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula?

16 alumnos han respondido que en general la totalidad de los profesores sí fomenta la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.). 9 alumnos han respondido que sólo una minoría del profesorado fomenta la realización de prácticas (fig. 2).



¿Cuáles son las más frecuentes?

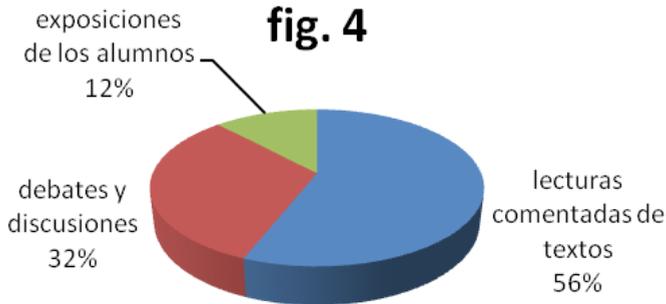
3 alumnos han respondido que se fomentan, en particular, las lecturas comentadas de textos: 15 alumnos, que se fomenta tanto los debates y discusiones como las exposiciones de los alumnos; 4 alumnos, que se fomentan los tres tipos de prácticas por igual, y 3 alumnos no responden, o bien sus respuestas no proceden (fig. 3).



Pregunta número 3:

¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?

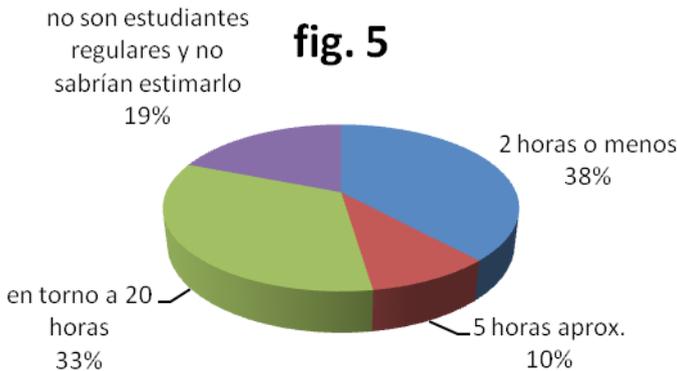
14 alumnos han respondido que consideran más útiles las lecturas comentadas de textos; 8 alumnos, que los debates o discusiones; 3 alumnos, que las exposiciones de los alumnos (fig. 4).



Pregunta número 4:

¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

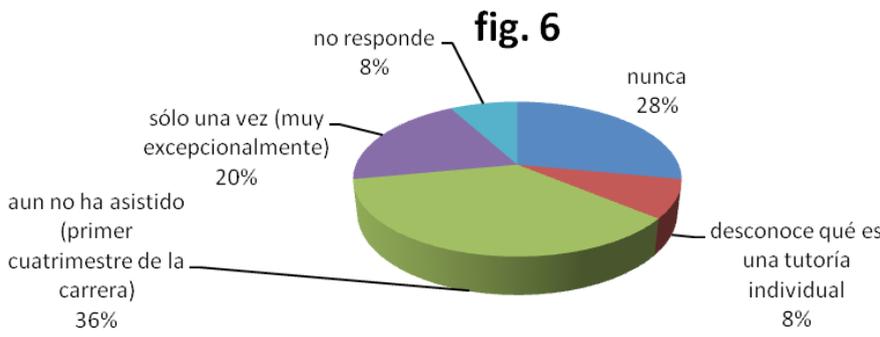
8 alumnos han respondido que dedican al estudio de las asignaturas en las que se han matriculado 2 horas o menos: 2 alumnos, 5 horas aproximadamente; 4 alumnos, en torno a 10 horas; 7 alumnos, en torno a 20 horas; y 4 alumnos declaran no ser estudiantes regulares y no sabrían estimarlo (fig. 5).



Pregunta número 5:

¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?

7 alumnos han respondido que nunca acuden a las tutorías individuales. 2 alumnos han respondido que no saben qué es una tutoría individual. 9 alumnos han respondido que todavía no han asistido (*primer cuatrimestre de la carrera*). 5 alumnos han respondido que sólo han acudido una vez, o en ocasiones muy excepcionales. 2 alumnos no han respondido o bien sus respuestas no proceden. (fig. 6)



Pregunta número 6:

¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?

15 alumnos han respondido que no ha asistido a ninguna tutoría colectiva; 8 alumnos, que no saben qué es una tutoría colectiva. 1 alumno ha respondido que sí ha asistido a una tutoría colectiva. 1 alumnos no ha respondido, o bien su respuesta no procede (fig. 7).



Pregunta número 7:

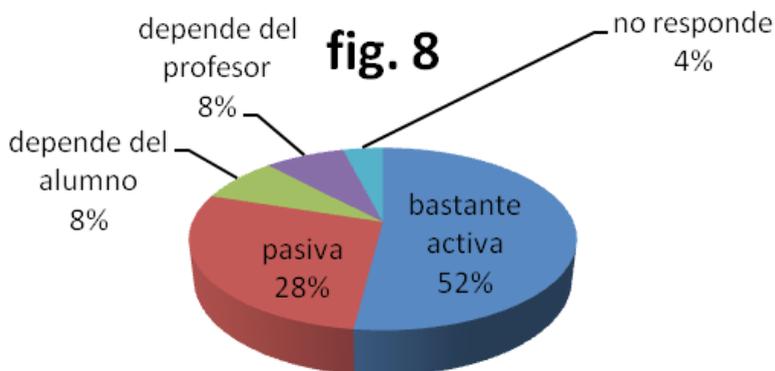
Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?

El único alumno que admite haber asistido a una tutoría colectiva de contenido programado ha respondido que consistió en aclarar algún tema en concreto y en dar solución el profesor a preguntas de los alumnos.

Pregunta número 8:

¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?

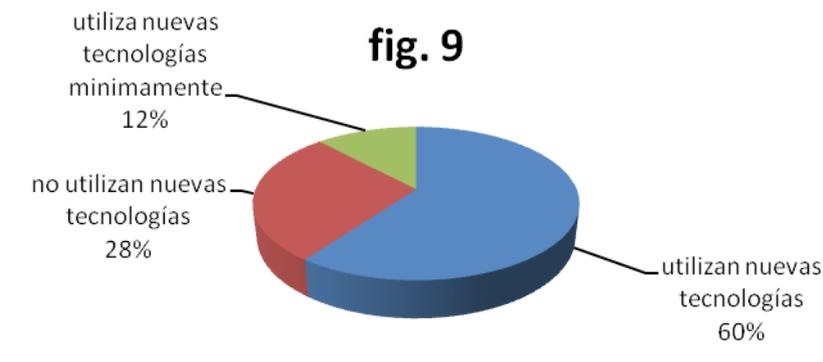
13 alumnos han respondido que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase es bastante activa. 7 alumnos que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase es pasiva. 2 alumnos han respondido que la actitud del alumnado en general varía dependiendo del alumno, porque los estudiantes participativos son siempre los mismos. 2 alumnos han respondido que el grado de participación del alumnado depende del profesor. 1 alumno no ha respondido o bien su respuesta no procede (fig. 8).



Pregunta número 9:

¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?

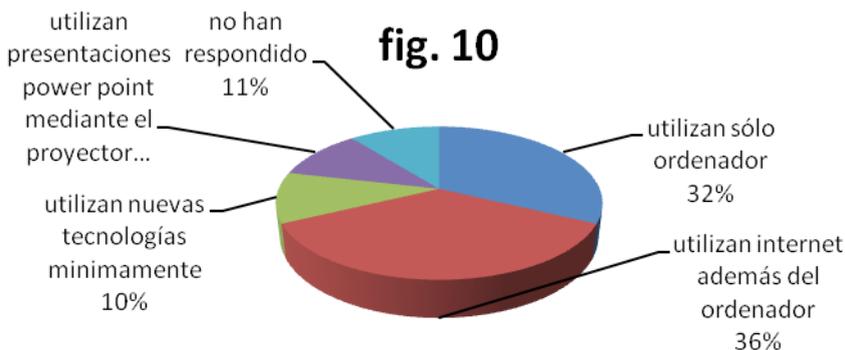
15 alumnos han respondido que sí utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado; 7 alumnos han respondido que no y 3 alumnos han respondido que mínimamente (fig. 9).



Pregunta número 10:

¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?

6 alumnos han respondido que como recursos tecnológicos utilizan sólo el ordenador; 10 alumnos, que Internet; 3 alumnos, que presentaciones power point mediante el proyector; 3 alumnos, que el sistema de enseñanza virtual y 3 alumnos no han respondido o bien sus respuestas no proceden.

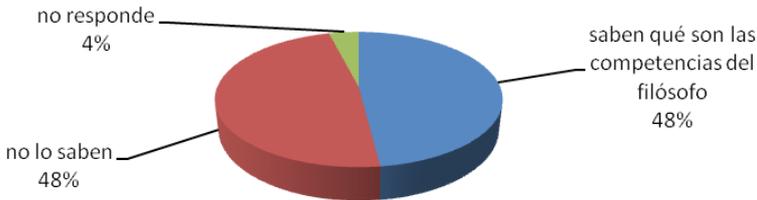


Pregunta número 11:

¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo ¿se entrenan en clase?

12 alumnos han respondido que no saben qué son las competencias del filósofo; 12 alumnos han respondido que sí saben lo que son, y 1 alumno no ha respondido, o bien su respuesta no procede (fig. 11).

fig. 11

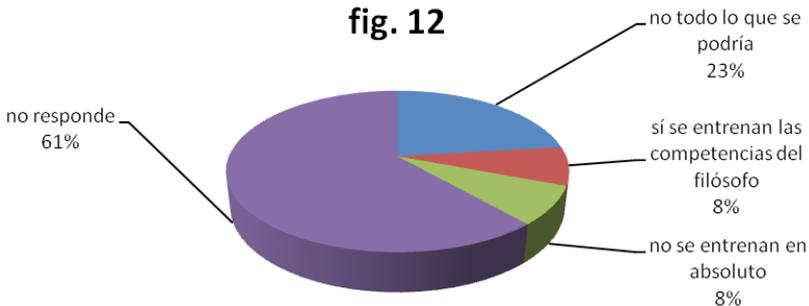


Acerca de lo que sean las competencias del filósofo, de entre los que aportan razones (sólo 6 de 12 alumnos), 2 alumnos han respondido que las competencias del filósofo consisten en habilidades investigadoras; 1 alumno ha respondido que consisten en poseer capacidad crítica y locuacidad discursiva; 1 alumno ha respondido que consisten en poseer capacidad crítica y solucionar los problemas de la sociedad; y 2 alumnos han respondido que poseer capacidad crítica y conocer el pensamiento de diferentes épocas.

¿Se entrenan en clase?

3 alumnos han respondido que no se entrenan todo lo que se podría; 1 alumno, que sí se entrenan; 1 alumno que no se entrenan en absoluto; y 8 alumnos no han respondido o su respuesta no procede (fig. 12).

fig. 12



II.2. Curso 1º. Turno de tarde

El número de encuestados en este curso fue de 6 personas.

Pregunta número 1:

De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas? ¿Por qué?

La mayor parte de los entrevistados coinciden en señalar la importancia de las clases magistrales. A la misma vez, indican que hay que enfatizar sesiones prácticas – lecturas de texto, comentarios, etc.

¿Por qué?

3 alumnos dicen que las clases magistrales y los comentarios de textos son útiles porque, en ambos procesos, se da un diálogo que sirve para aprender y comprender mejor las ideas filosóficas. Consideran además que las clases magistrales y los comentarios de textos son los únicos modelos pedagógicos que se llevan a cabo en las clases.

1 alumno “no sabe que responder” porque, aunque las clases magistrales son de gran ayuda, dependen del profesor, y los comentarios de textos, aunque son de gran provecho, suelen ser tarea demasiado lenta con respecto a la exigencia de la programación del curso.

1 alumno dice que las clases magistrales permiten estudiar “por tu cuenta”.

1 alumno afirma que las clases prácticas todavía no se han realizado en su curso.

1 alumno no contesta.

Pregunta número 2:

¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula? ¿Cuáles son las más frecuentes?

Los 6 encuestados afirman que se suelen fomentar.

No todos los encuestados contestan a la segunda cuestión. 4 alumnos dicen que lecturas de textos, junto con exposiciones orales son las más frecuentes.

2 alumnos declaran que las prácticas dependen de la asignatura y del profesor.

Pregunta número 3:

¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?

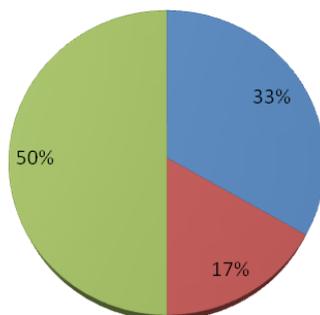
Debates: 2 alumnos

Lecturas comentadas: 1 alumno

Exposiciones en clase: 3 alumnos

Fig 13

■ Debates ■ Lecturas ■ Exposiciones



Pregunta número 4:

¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

Los entrevistados afirman:

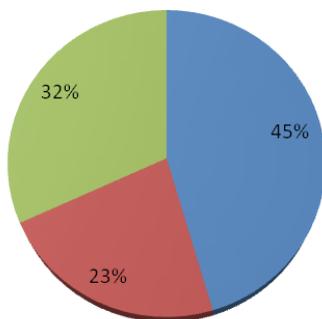
Estudian 20 horas: 2

Estudian 10 o < horas: 1

No especifican el número de horas: 3

Fig 14

■ 20 horas ■ 10 o < h ■ No especificación



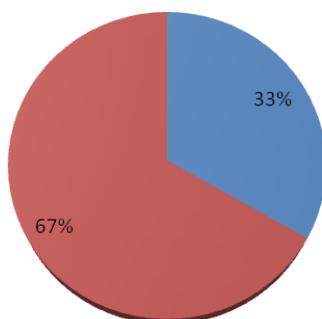
Pregunta número 5:

¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?

De los encuestados, 4 afirman no haber ido nunca a las tutorías. Sólo 2 personas afirman ir con frecuencia.

Fig 15

■ Asistentes ■ No asistentes



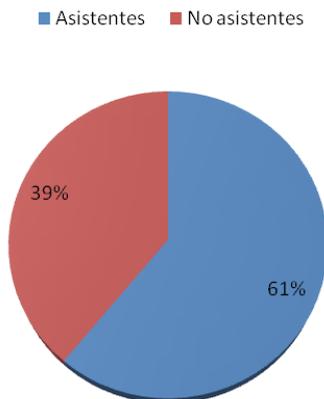
Pregunta número 6:

¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?

Afirman haber asistido: 5

Afirman no asistir: 1

Fig 16



Pregunta número 7:

Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?

Los 5 alumnos que han asistido afirman que estas tutorías consistieron en ejercicios de repaso de la temática de la asignatura.

Pregunta número 8:

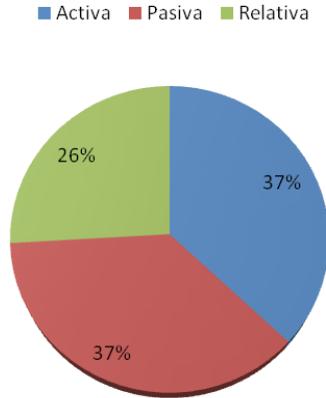
¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?

Los encuestados tienen posturas antagónicas para esta cuestión.

Pasiva: 2 alumnos

Activa: 2 alumnos

Relativa a la asignatura y al profesor: 2 alumnos

Fig 17

Pregunta número 9:

¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?

Hay unanimidad entre los encuestados que afirman que sí.

Pregunta número 10:

¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?

Los entrevistados dicen tener contacto con algunas aplicaciones informáticas. Ninguno utiliza la plataforma virtual de la US u otras aplicaciones análogas.

4 alumnos utilizan internet – de estos, 2 alumnos, 1 dice también que utiliza e-books.

En 1 alumno, la respuesta no procede

2 alumnos más utilizan ordenadores

Pregunta número 11.

¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo ¿se entrenan en clase?

Los encuestados afirman que sí conocen cuáles son las competencias del filósofo en su mayoría. No obstante, las respuestas a la segunda cuestión son negativas. La mayoría afirma que no se entrenan en clase.

1 alumno afirma que esta cuestión es relativa a cada persona. Supone que la competencia del filósofo consiste en conocer conceptos y considera que no se entrenan en clase a nivel laboral.

2 alumnos afirman que no.

En 1 alumno, la respuesta no procede.

1 alumno se limita a responder tan sólo “sí”

1 alumno afirma que sí pero que no se entrenan en absoluto.

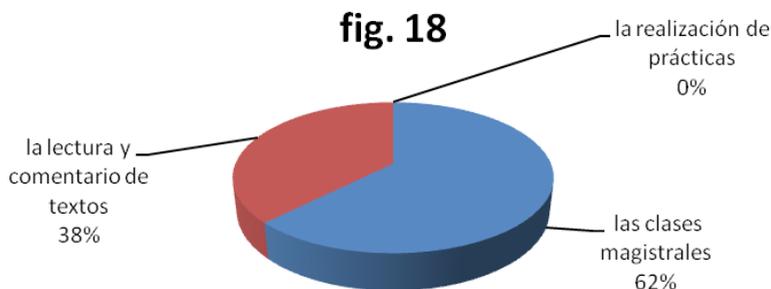
II.3. CURSO 2º. TURNO DE MAÑANA

El número total de encuestados de este curso fue de 6 personas.

Pregunta número 1:

De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas?

5 alumnos han respondido que les están resultando más provechosas las clases magistrales; 3 alumnos, que la lectura y comentario de textos, y ningún alumno ha respondido favorablemente a la realización de prácticas (fig. 18).



¿Por qué?

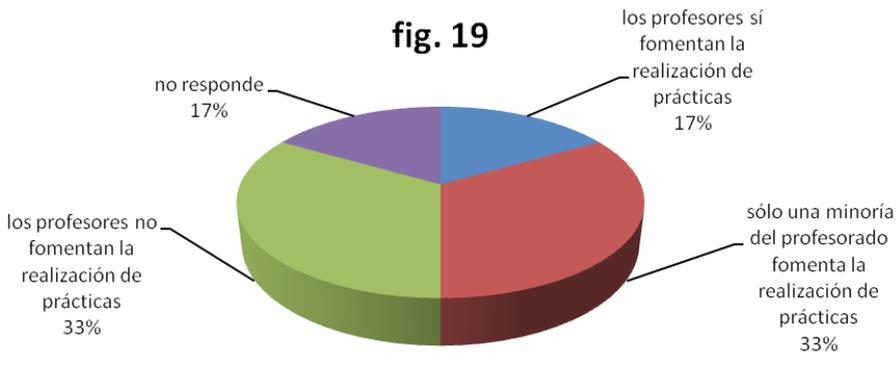
De los 5 alumnos que han respondido que les están siendo provechosas las clases magistrales, 1 solo argumenta que éstas son necesarias para entender puntos de vista diferentes al propio.

Las razones que los alumnos aportan para inclinarse por la lectura y comentario de textos se reparten así: 1 alumno argumenta que la lectura es requisito indispensable para la comprensión del sentido correcto de los textos y autores; 1 alumno, que la lectura y comentario de textos es la metodología que se corresponde con la idiosincrasia filosófica; y 1 alumno no aporta razones para inclinarse por la lectura y el comentario de textos.

Pregunta número 2:

¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula?

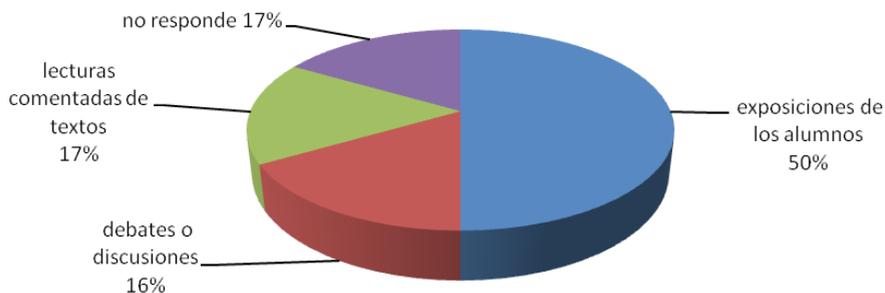
1 alumno ha respondido que los profesores sí fomentan la realización de prácticas; 2 alumnos han respondido que sólo una minoría del profesorado fomenta la realización de prácticas; 2 alumnos han respondido que en general los profesores no fomentan la realización de prácticas; y 1 alumno no ha respondido (fig. 19).



¿Cuáles son las más frecuentes?

3 alumnos han respondido que las prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) fomentadas más frecuentemente son exposiciones de los alumnos; 1 alumno, que debates o discusiones; 1 alumno, que lecturas comentadas de textos; y 1 alumno no ha respondido (fig. 20).

fig. 20

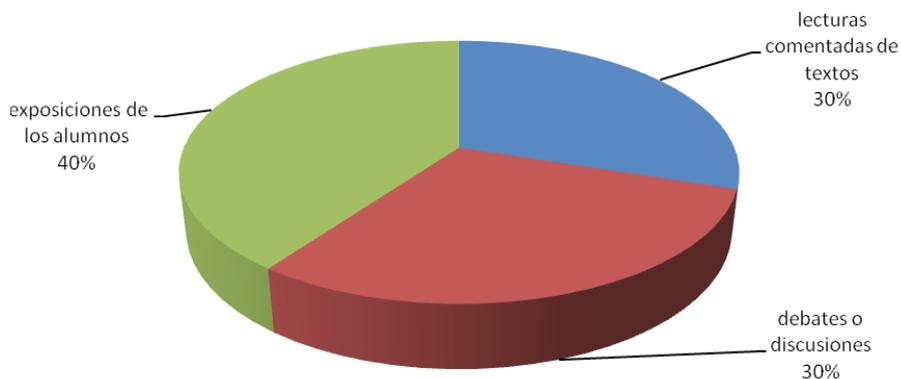


Pregunta número 3:

¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?

3 alumnos han respondido que las lecturas comentadas de textos son las prácticas más útiles para su aprendizaje; 3 alumnos, que los debates o discusiones; y 4 alumnos, que las exposiciones de los alumnos (fig. 21).

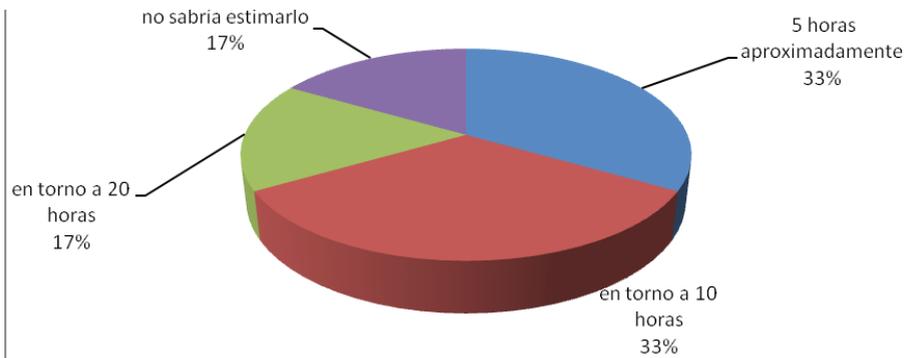
fig. 21



Pregunta número 4:

¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

2 alumnos han respondido que dedican 5 horas aproximadamente a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado; 2 alumnos, en torno a 10 horas; 1 alumno en torno a 20 horas; y 1 alumno declara que no sabría estimarlo y hace constar que esta pregunta es “muy científica y cuantificadora siguiendo el sesgo del Plan Bolonia” (fig. 22).

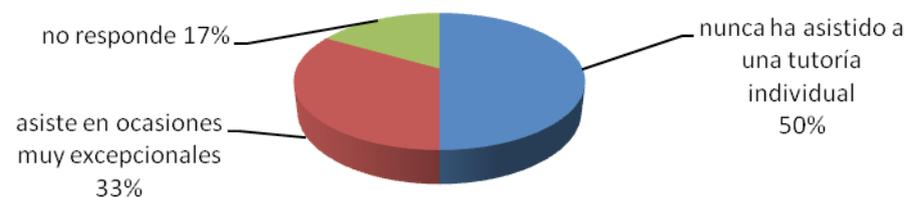


Pregunta número 5:

¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?

3 alumnos han respondido que nunca han asistido a una tutoría individual; 2 alumnos, que en ocasiones muy excepcionales; y 1 alumno no ha respondido (fig. 23).

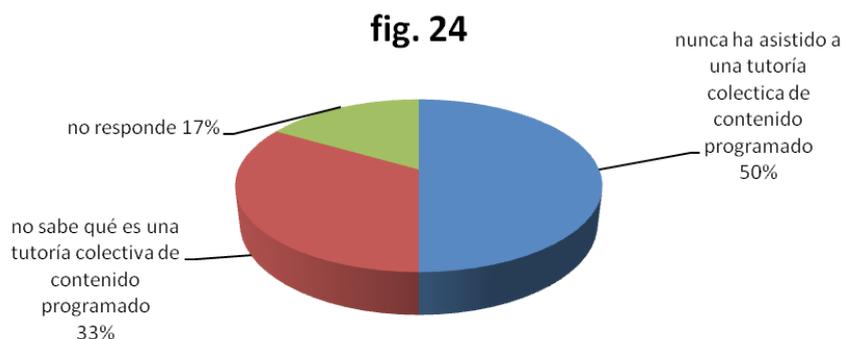
fig. 23



Pregunta número 6:

¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?

3 alumnos han respondido que nunca han asistido a una tutoría colectiva de contenido programado; 2 alumnos, que no saben qué es una tutoría colectiva de contenido programado; y 1 alumno no responde (fig. 24).



Pregunta número 7:

Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?

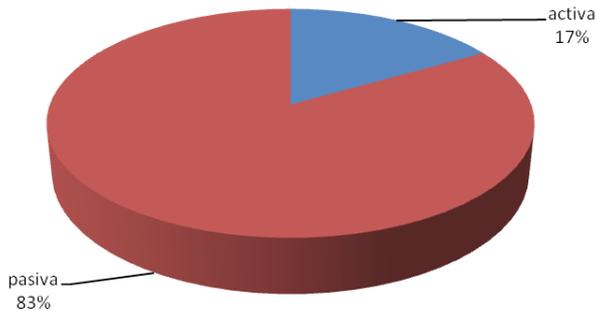
Ningún alumno de este grupo ha respondido a esta pregunta.

Pregunta número 8:

¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?

1 alumno ha respondido que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía en las horas presenciales es bastante activa; 5 alumnos han respondido que dicha actitud es pasiva. 1 alumno de estos 5 hace constar que la pasividad depende del alumnado y no de la falta de fomento de la participación por parte de los profesores (fig. 25).

fig. 25

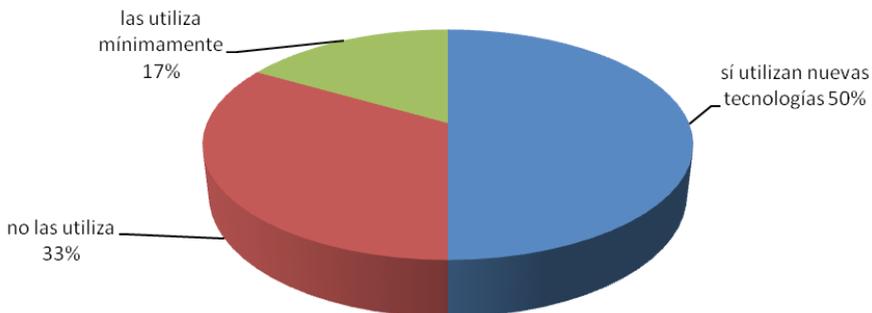


Pregunta número 9:

¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?

3 alumnos han respondido que sí utilizan nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas; 2 alumnos, que no las utilizan; y 1 alumno que las utiliza mínimamente (fig. 26).

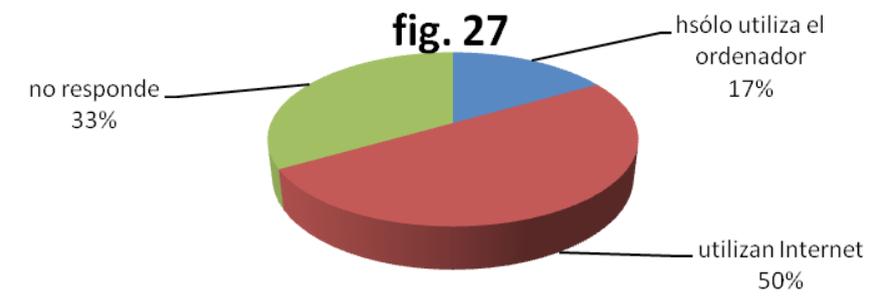
fig. 26



Pregunta número 10:

¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?

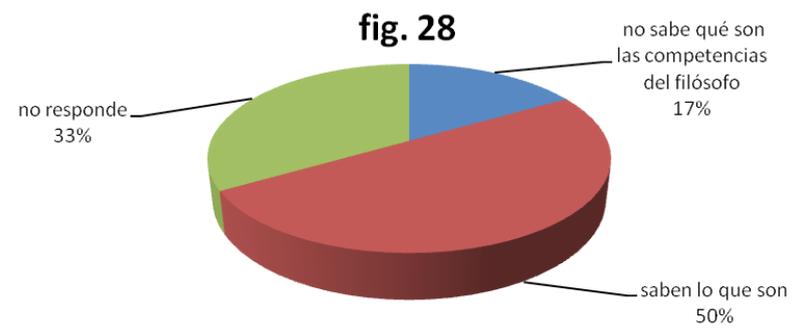
1 alumno ha respondido que sólo utiliza el ordenador; 3 alumnos han respondido que utilizan Internet; y 2 alumnos no han respondido (fig. 27).



Pregunta número 11:

¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo ¿se entrenan en clase?

1 alumno ha respondido que no sabe qué son las competencias del filósofo; 3 alumnos, que saben lo que son; y 2 alumnos no han respondido (fig. 28).

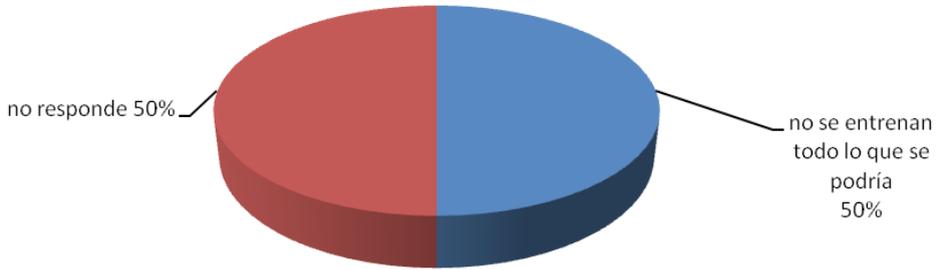


Acerca de lo que sean éstas, 3 alumnos han respondido que las competencias del filósofo consisten en poseer un espíritu participativo e iniciativa; 1 alumno, que consisten en poseer capacidad crítica, de comprensión, y de síntesis.

¿Se entrenan en clase?

3 alumnos han respondido que no se entrenan todo lo que se podría y 3 alumnos no han respondido (fig. 29).

fig. 29



II.4. Curso 2°. Turno de tarde

El número total de encuestados en este curso fue de 13 personas

Pregunta número 1:

De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas? ¿Por qué?

La mayoría de los alumnos coinciden en afirmar que las clases magistrales y lecturas o comentarios de los textos filosóficos son las mejores vías de aprendizaje y que se usan asiduosamente en las clases diarias.

1 alumno dice que los comentarios de textos provocan en el alumno esfuerzo y el esfuerzo lleva al aprendizaje.

1 alumno dice que los comentarios nos llevan directamente a los textos originales.

4 alumnos dicen que las clases magistrales son de gran ayuda para el trabajo posterior del alumno. De aquí, 1 alumno dice que las clases magistrales son las únicas que se realizan.

3 alumnos dicen que las lecturas nos llevan al contacto directo con los autores.

3 alumnos nos dicen que lo más adecuado es una correcta síntesis entre clases magistrales y ejercicios prácticos porque, de este modo, el alumno se forma mejor y aprende más.

Pregunta número 2:

¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula? ¿Cuáles son las más frecuentes?

Los 13 encuestados afirman que existen diferencias pedagógicas entre las distintas asignaturas: hay profesores que hacen sesiones prácticas y aceptan la participación activa del alumno en clase, y hay otros, que no lo hacen en absoluto.

4 alumnos dicen que la frecuencia de las prácticas es escasa. Las prácticas más frecuentes son lecturas y exposiciones.

5 alumnos dicen que sí son frecuentes. Las prácticas más frecuentes son las lecturas.

1 alumno dice que muy poco. Las clases prácticas más frecuentes son los debates.

1 alumno dice que sí. Las clases prácticas más frecuentes son las exposiciones.

1 alumno dice que depende del profesor y la asignatura y que “no se puede hablar en general”.

1 alumno dice que sí pero de forma irregular.

Pregunta número 3:

¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?

Debates: 1 alumnos

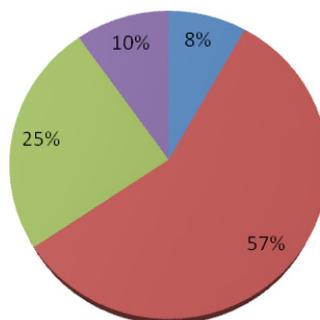
Lecturas comentadas: 7 alumnos

Exposiciones en clase: 3 alumnos

Trabajos de investigación: 2 alumnos

Fig. 30

■ Debates ■ Lecturas ■ Exposiciones ■ Trabajos



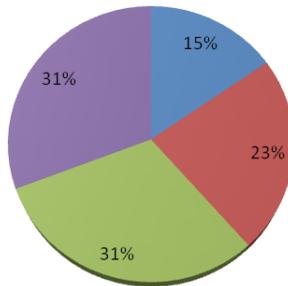
Pregunta número 4:

¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

De los entrevistados:
 20 horas: 2 alumnos
 10 > horas: 3 alumnos
 10 < horas: 4 alumnos
 No especifican: 4 alumnos

Fig.31

■ 20 horas ■ 10 > horas ■ 10 < horas ■ No especifican



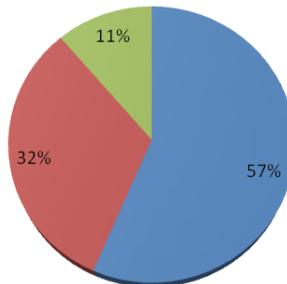
Pregunta número 5:

¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?

Sí: 8 alumnos
 No: 4 alumnos
 No contesta: 1 alumnos

Fig. 32

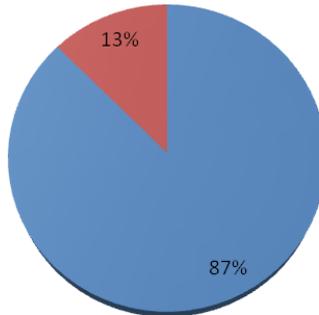
■ Si ■ No ■ No contesta



Se debe advertir que de los alumnos que afirman haber asistido a las tutorías, 7 dicen asistir muy poco o excepcionalmente. Tan sólo 1 alumno afirma asistir semanalmente.

Fig. 33

■ Muy poco ■ Semanalmente



Pregunta número 6:

¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?

Los alumnos afirman lo siguiente:

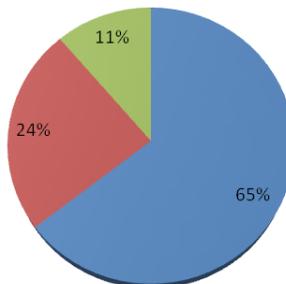
Si: 8 alumnos

No: 3 alumnos

No contestan: 3 alumnos

Fig. 34

■ Si ■ No ■ No contestan



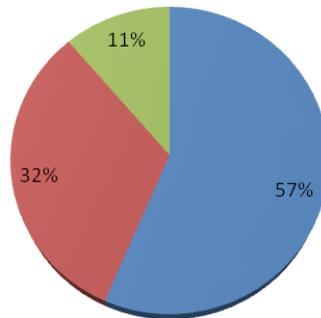
Pregunta número 7:

Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?

7 alumnos no han contestado a esta pregunta. 4 alumnos dicen que las tutorías consistieron en ejercicios de repaso y 1 alumno dijo que las tutorías consistían en exposiciones y comentarios.

Fig. 35

■ No contestan ■ Repaso ■ Exposiciones



Pregunta número 8:

¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?

Los alumnos han dividido sus opiniones:

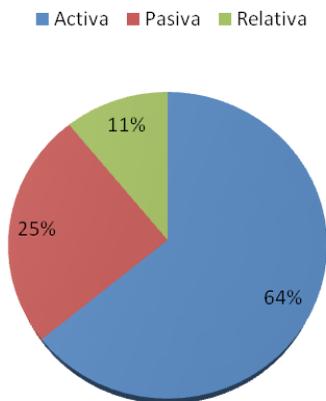
Activa: 3 alumnos

Pasiva: 4 alumnos

Relativa: 5 alumnos

Un alumno se limitó a decir que la actitud es “buena”. Cuando se dice “relativa” se quiere expresar que la actitud del alumno depende de los profesores o de las clases; que no es homogénea.

Fig 36



Pregunta número 9:

¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?

8 alumnos han respondido que sí; 3 alumnos que no; y 1 que mínimamente.

Pregunta número 10:

¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?

Los entrevistados dicen tener contacto con algunas aplicaciones informáticas especialmente el power point. Otros dicen consultar la plataforma virtual de la universidad y análogas aplicaciones de la Universidad de Sevilla.

11 alumnos dicen que internet y ordenadores

1 alumno dice que power point

2 alumnos declaran que visitan la plataforma virtual

1 alumno no contesta

Pregunta número 11:

¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo ¿se entrenan en clase?

5 alumnos afirman no conocer nada sobre las competencias del filósofo. 2 alumnos no contestan. 5 alumnos afirman que las competencias del filósofo estriban en conocer la totalidad y en tener un pensamiento crítico-social. De entre los que contestaron afirmativamente, nadie aporta respuesta sobre si se entrenan en clase estas competencias o no.

III. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA

Pregunta número 1:

De las metodologías docentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) que utilizan en clase sus profesores, ¿cuál o cuáles les están resultando más provechosas?

La mayoría de los alumnos coinciden en la importancia de las clases magistrales y, en menor medida, de la realización de comentarios de textos. Por el contrario, se observa una ausencia casi total de alumnos que aprecien positivamente la realización de prácticas.

Pregunta número 2:

¿Fomentan sus profesores la realización de prácticas (lecturas comentadas de textos, debates o discusiones, exposiciones de los alumnos, etc.) dentro del aula?

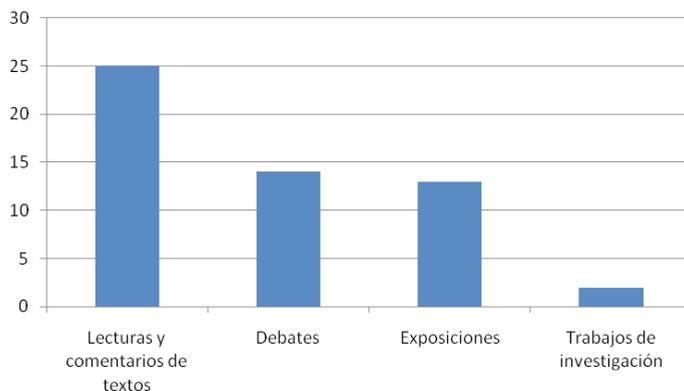
Para esta pregunta, consideramos que es imposible realizar una lectura general y común de las respuestas dadas, ya que son heterogéneas y diversas.¹

Pregunta número 3:

¿Cuáles de esas prácticas considera más útiles para su aprendizaje?

De los 51 alumnos encuestados, la opinión general es la que sigue:

Fig. 36

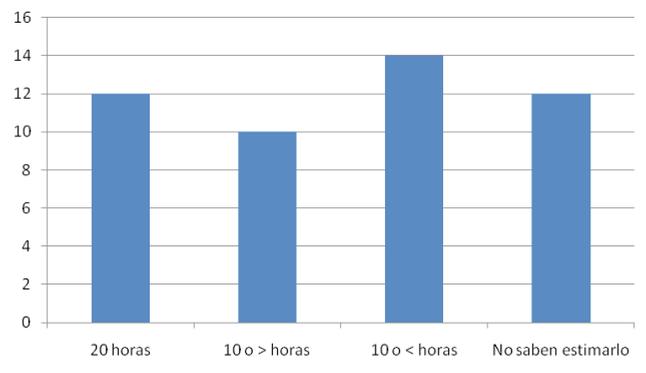


Pregunta número 4:

¿Cuántas horas dedica a la semana al estudio de las asignaturas en las que se ha matriculado?

De los 51 alumnos entrevistados:

Fig. 36



Pregunta número 5:

¿Con qué frecuencia acude usted a las tutorías individuales?

Los alumnos que dicen haber asistido a las tutorías individuales lo hacen muy excepcionalmente. 1 alumno tan sólo declara asistir semanalmente.

Pregunta número 6:

¿Ha asistido en alguna de sus asignaturas a tutorías colectivas de contenido programado?

La opinión general ante esta pregunta es diversa y antagónica -véanse las gráficas fig.7, 16, 24, 34.

Pregunta número 7:

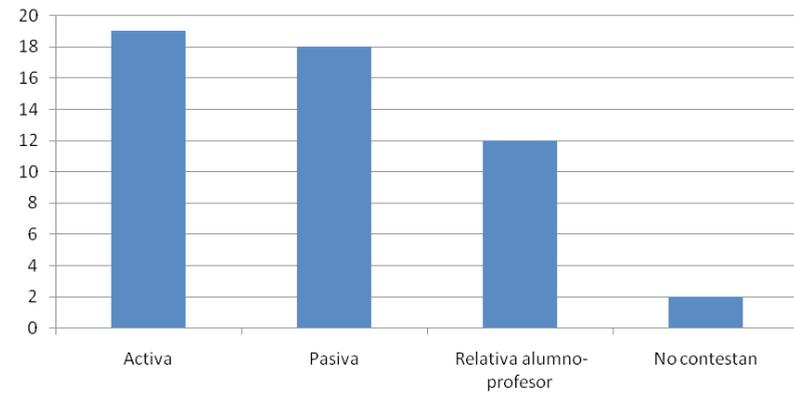
Si ha asistido alguna vez a tutorías colectivas de contenido programado, ¿puede explicar en qué han consistido?

Los 13 alumnos que han contestado que sí, afirman que estas tutorías consistieron en ejercicios de repaso de la asignatura.

Pregunta número 8:

¿Cree que la actitud en general del estudiante del grado de filosofía durante las horas de clase (horas presenciales) es activa o pasiva?

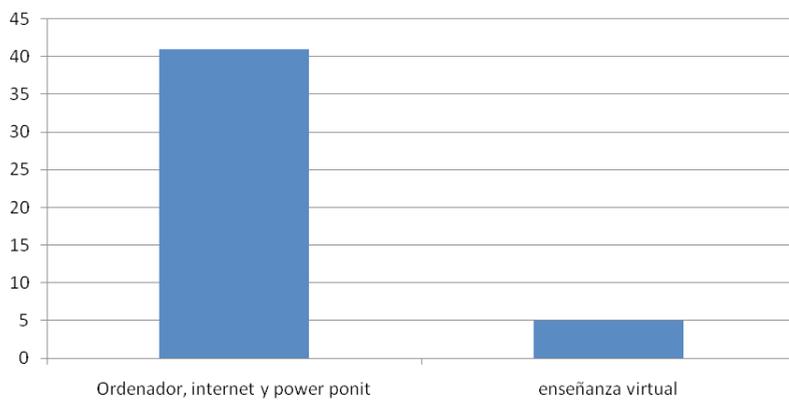
Fig.37



Pregunta número 9-10:

¿Utiliza nuevas tecnologías a la hora de estudiar el contenido de las asignaturas en las que se ha matriculado?

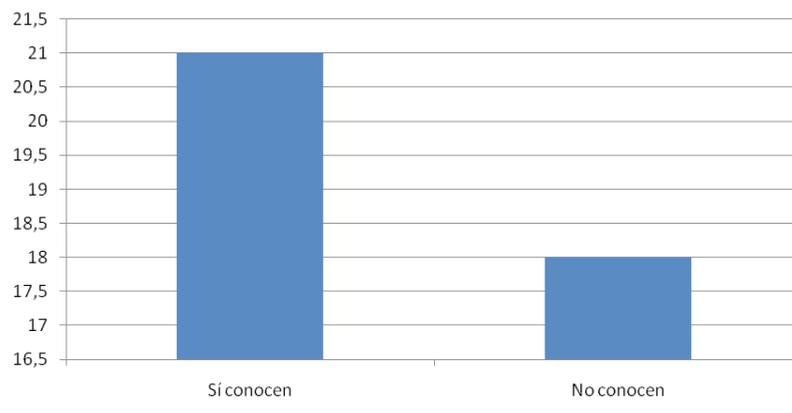
¿Qué recursos tecnológicos utiliza en concreto?

Fig. 38

La mayoría de los encuestados han afirmado que sí utilizan los medios virtuales. Tan sólo una minoría – véase los apartados anteriores- afirman que no utilizan nada o simplemente no contestan.

Pregunta número 11:

¿Sabe qué son las competencias del filósofo? En caso afirmativo ¿se entrenan en clase?

Fig.39

Las respuestas de la segunda cuestión son altamente divergentes ya que algunos alumnos dicen que sí se entrenan, otros que no. De los que afirman conocer las competencias de los filósofos, los encuestados dicen que éstas estriban en tener un pensamiento crítico, en conocer ideas y conceptos fundamentales del pensamiento.

1 En el caso de que suceda lo mismo para otra pregunta consideramos mejor omitirla.

