

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

Trabajo Fin de Máster

Título: Desarrollo de la *inteligencia emocional* en la programación didáctica de Educación Ético-Cívica en 4º de ESO.

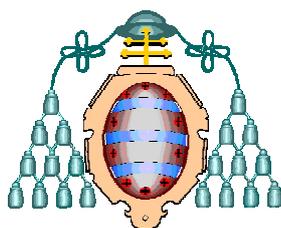
Autor: Mikel Rascón Muñoz.

Director: José Vicente Peña Calvo.

Fecha:30/05/2013

Nº de Tribunal

Autorización del directora/a. Firma



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

Trabajo Fin de Máster

Título: Desarrollo de la *inteligencia emocional* en la programación didáctica de Educación Ético-Cívica en 4º de ESO.

Autor: Mikel Rascón Muñoz.

Director: José Vicente Peña Calvo.

Fecha:30/05/2013

Nº de Tribunal

Autorización del directora/a. Firma

ÍNDICE GENERAL.

-INTRODUCCIÓN.....	6
-BLOQUE I: LAS PRÁCTICAS.....	6
I.1. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS.....	6
I.2. ALGUNAS PREGUNTAS QUE DEBE HACERSE TODO PROFESOR EN PRÁCTICAS.....	9
I.3. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL CURRÍCULO OFICIAL DE LA MATERIA Y CURSO CORRESPONDIENTES QUE PERMITAN JUSTIFICAR LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	15
I.4. PROPUESTAS INNOVADORAS Y DE MEJORA A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.7
-BLOQUE II: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN ÉTICO- CÍVICA DE 4ª DE LA ESO.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.9
II.1. JUSTIFICACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.9
II.2. CONTEXTO DEL CENTRO Y DEL GRUPO:	21
II.3. OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA.....	22
II.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN, DETERMINACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS:	23
II.5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA POR UNIDADES.....	24
<i>Unidad Didáctica I: Introducción.....</i>	<i>24</i>
<i>Unidad Didáctica II. Identidad y Alteridad.....</i>	<i>26</i>
<i>Unidad Didáctica A: El ocio.....</i>	<i>28</i>
<i>Unidad Didáctica III. Teorías éticas. Los derechos humanos. ...</i>	<i>3</i> ¡Error! Marcador no definido.
<i>Unidad Didáctica IV. Ética y Política. La democracia. Los valores constitucionales.....</i>	<i>33</i>
<i>Unidad Didáctica V. Problemas sociales del mundo actual.....</i>	<i>36</i>
<i>Unidad Didáctica VI. La igualdad entre hombres y mujeres.....</i>	<i>38</i>
<i>Unidad Didáctica B: La indefensión aprendida</i>	<i>40</i>
II.6. CONTENIDOS TRANSVERSALES E INTERDISCIPLINARIEDAD.....	42
II.7. ORGANIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN.....	44
II.8. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.....	44
II.9. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	46
II.10. RECURSOS, MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS.....	50
II.11. RECUPERACIÓN Y ALUMNADO CON AUSENCIAS DE LARGA DURACIÓN	50
II.12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	50
BLOQUE III: DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS PROPUESTAS EN LA INNOVACIÓN: ..	5 ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
III.1. UNIDAD DIDÁCTICA A.....	5 ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
III.2. UNIDAD DIDÁCTICA B.....	70
CONCLUSIONES.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

ANEXOS I Y II	88
----------------------------	-----------

ÍNDICE UNIDAD DIDÁCTICA A: EL OCIO.

1. JUSTIFICACIÓN	52
2. RELACIÓN DE LA UD CON EL CURRÍCULO	53
3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	54
3.1. OBJETIVOS CONCEPTUALES.	54
3.2. OBJETIVOS PROCEDIMENTALES.	54
3.3. OBJETIVOS ACTITUDINALES.....	54
4. COMPETENCIAS	55
5. CONTENIDOS.....	55
5.1. CONTENIDOS CONCEPTUALES.	55
5.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.	56
5.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES.	56
6. TEMPORALIZACIÓN	56
7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	57
8. EVALUACIÓN	57
9. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	58
10. RECURSOS MATERIALES.....	59
11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	59
12. RECUPERACIÓN	59
UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR	61

ÍNDICE UNIDAD DIDÁCTICA B: LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.

1. JUSTIFICACIÓN	70
2. RELACIÓN DE LA UD CON EL CURRÍCULO	70
3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	7;ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.1. OBJETIVOS CONCEPTUALES.	7;ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.2. OBJETIVOS PROCEDIMENTALES.	7;ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.3. OBJETIVOS ACTITUDINALES.....	7;ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
4. COMPETENCIAS	72
5. CONTENIDOS.....	72
5.1. CONTENIDOS CONCEPTUALES.	72
5.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.	72
5.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES.	72
6. TEMPORALIZACIÓN	72
7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	73
8. EVALUACIÓN	73
9. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	73
10. RECURSOS MATERIALES	74
11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	74
12. RECUPERACIÓN	75
UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR	77

INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo Fin de Máster contiene tres bloques de carácter distinto. El *Bloque I: Las prácticas* es un documento de carácter individual o personal. En él hay un ejercicio de introspección y de reflexión sobre los conocimientos y la experiencia adquirida como profesor en prácticas en el IES Aramo y como alumno del Máster. El *Bloque II: Programación didáctica para Educación Ético-Cívica de 4º de la ESO* es un documento que se postula como colectivo. Son los departamentos didácticos de cada centro los encargados de su elaboración. Esta programación didáctica contiene elementos a varios niveles de actuación que concurren con la tesis, según la cual, la inteligencia emocional puede ser eje de la asignatura. Finalmente, el *Bloque III: Desarrollo de las unidades didácticas propuestas en la innovación* viene a concretar la propuesta del bloque anterior. En este último bloque, además se aporta la materia didáctica que consideramos sustancial para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.

BLOQUE I: LAS PRÁCTICAS.

I.1. Reflexión acerca de las prácticas:

Como Profesor en prácticas he tratado de mantenerme expectante ante todos los detalles de las prácticas. He tratado de ser reflexivo sin perderme en las valoraciones teóricas. Creo que haber trabajado desde los 16 años en ámbitos profesionales distintos a la educación me ha podido dar un bagaje tan útil como la universidad. He conocido a compañeros de clase con experiencias personales muy ricas. Creo que, en general, estamos preparados para afrontar la responsabilidad de ser profesores y creo que hay muchas personas entre los compañeros del Máster que pueden aportar tanto o más de lo que pueda hacerlo yo.

Con mi tutor del instituto y los otros profesores del departamento hemos tenido una relación muy fluida. Me he sentido respetado y valorado. Ellos pertenecen a otra generación distinta y tienen una amplia experiencia que los profesores en prácticas no tenemos. Estas características han hecho que la experiencia haya sido enriquecedora. A mi entender, necesitábamos después de tantos años estudiando y trabajando un poco de confianza de parte de quienes nos precedieron. Esta confianza la he encontrado y resulta un estímulo para el camino que sigue.

En una ocasión, antes de impartir mi segunda unidad le pregunté a mi tutor qué preguntas exactas iban a hacerme los alumnos. Yo confiaba en que el profesor iba a saberse de memoria la reacción habitual de los alumnos/as y así fue. También me aconsejó acerca de las respuestas que debía dar. En una de esas respuestas concretamente yo no estaba completamente de acuerdo. Pero decidí responder como él lo hubiera hecho no por temor ni por agradar a mi tutor, sino por entender que los

profesores recién llegados no podemos saber todas las respuestas. Nuestra voluntad es querer transformar todo el primer día. Debemos tratar de mejorar la educación pero no borrando inmediatamente las respuestas que otros se han esforzado en encontrar. No estoy abogando por la tradición ni por respuestas mesiánicas. Me refiero a que los planteamientos deberán ir cambiando poco a poco.

Respecto a la labor burocrática del profesorado, tuve una primera decepción el día que fuimos a Redes. Esta reunión está planteada, teóricamente, como un seguimiento del alumnado anterior a las evaluaciones. Estuve apuntando qué tipo de adjetivos se utilizaban para describir al alumnado y descubrí que sólo se utilizaban tres: “trabajador, flojo y raro”. Además sólo hablaba la profesora de matemáticas que era la que había suspendido a más alumnos. Después de esta reunión empecé a teorizar sobre lo que había visto. Por el peso casi omnímodo que había tenido la profesora de Matemáticas, y lo poco que habían hablado los profesores de las materias de Humanidades, me pareció haber visto el espíritu del informe PISA rondando en aquella reunión. Sin embargo, caí en la cuenta que mi decepción había sido producto de mi desconocimiento. En realidad lo que sucedió es que Redes es un trámite burocrático al que el profesorado apenas presta atención salvo aquella profesora. En la evaluación trimestral pude comprobar que el profesorado tiene un gran nivel de conocimiento de sus alumnos. En la evaluación se señaló el origen y expediente académico de los alumnos que venían de otros centros, las actividades extraescolares que realizan, el nivel de implicación de los padres, las problemáticas familiares, el nivel de motivación de los alumnos en las distintas clases, las enfermedades y situaciones particulares respecto a la salud, los informes del departamento de orientación y de psicólogos privados, etc. Esta experiencia fue un ejemplo claro de que, en ocasiones, confirmamos lo que estamos dispuestos a ver. Es decir, fue una profecía auto-cumplida.

Las expectativas que tengamos hacia el alumnado pueden influir decisivamente sobre los rendimientos y los resultados. Al menos así lo consideraron en los años 60, Rosenthal y Jacobson, en su informe *Pigmalión en clase* (Guerrero, 1996, p.156). Quizá siempre suceda que en los centros en los que predomina una clase media o alta, se deposita más confianza en el alumnado. En el caso del Aramo este efecto Pigmalión puede causar que se exija (a algunos alumnos) por encima de sus necesidades generando así frustración en el alumno.

Otro asunto a valorar es la agrupación del alumnado. Según Guerrero (1996, p.224) los principales modos de agrupamiento son los siguientes:

- Estratificado por cursos: Clases integradas por alumnos/as de igual nivel o rendimiento escolar.
- Estratificado por asignaturas: Es una variante del anterior. Se agrupa el alumnado con igual nivel en determinadas clases (idiomas, matemáticas, etc.) y para otras asignaturas el agrupamiento se realiza en función de criterios integradores.

- Integrado o de habilidad mixta: Los alumnos y alumnas se agrupan por el criterio de la edad sin hacer diferencias entre niveles o rendimiento escolar. La salvedad es el alumnado repetidor.

A nuestro entender estos criterios se pueden imponer a priori pero también puede existir una deriva más o menos independiente de la voluntad del organizador. Así, aunque el modelo que existe en el Aramo es integrador, se produce una deriva de los alumnos/as de mayor rendimiento hacia el bachillerato tecnológico. Una razón importante puede ser que para acceder a los Grados de Ingeniería necesitas haber realizado el Bachillerato tecnológico mientras que para acceder a muchas carreras consideradas de Humanidades puedes provenir de cualquier Bachillerato. Así la decisión de “qué debo estudiar” se retrasa prudentemente dos años.

Debemos hacer referencia también a los documentos que hemos manejado durante nuestra estancia en el centro y confrontarlos con las reuniones que se hicieron sobre ellos y con su utilización práctica.

En el Aramo está todavía por llevar a la práctica el Plan de Acción Tutorial. En las tutorías no se realiza ningún tipo de trabajo específico. Esta es una situación reconocida por los propios tutores. En la reunión de tutores se visualizaron una serie de videos sobre métodos de estudio que el Director había seleccionado para los asistentes.

El PLEI (Plan de Lectura e Investigación) considero que es una buena iniciativa en cuanto que es una propuesta transversal. Generar actuaciones dirigidas al fomento de la lectura siempre es positivo. Las ayudas con las que cuenta este plan han sido mermadas con las nuevas partidas, imponiéndose fórmulas originales y menos costosas que la compra anual de libros que venía celebrándose. Así el alumnado de Pintura abrió un concurso para decorar la biblioteca de forma más atractiva, etc.

Fue muy interesante asistir al Consejo Escolar en el que se trató la Programación General Anual. Entre las mejoras producidas que se señalaron estaba la implantación de un aula de convivencia, su protocolo y los incidentes que se habían registrado. Además, se revisaron las cuentas para saber los recursos económicos disponibles. En este punto, el Secretario señaló que la asignación para todo el año llega en torno a Marzo o Abril y que era necesario establecer un remanente para el año siguiente puesto que los presupuestos podrían recortarse. En esta reunión pude constatar las dificultades que entrañan las cuentas de un instituto cuando no se conoce el presupuesto del año posterior.

En la reunión con el profesor de Tecnología Manuel Martínez Martínez responsable del Plan de integración de las TIC del IES Aramo, pudimos conocer cuál es la situación concreta al respecto. Según el Profesor Martínez, este centro es el primer lugar en el que se implantan las novedades. Es una especie de instituto “piloto” para la región. El proyecto de la escuela 2.0 quedó a medias en Asturias ya que los ordenadores llegaron a manos de los alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. pero la red de

internet no soporta todo ese número de ordenadores funcionando. Aquí pudimos observar las consecuencias de este gran error de cálculo o de organización en el proyecto. El resultado, suponemos, es que hay alumnos/as que tienen en casa dos ordenadores mientras que habrá alumnos que no tengan ninguno. Los proyectos y las ayudas deberían tener en cuenta las diferencias que pueda haber respecto al acceso a las tecnologías del alumnado. En esta reunión se nos indicó también que todos los alumnos tienen una clave para entrar a *Educastur* aunque no suele ser muy visitado su correo, como han podido comprobar los profesores. Me pareció interesante ver la diferencia entre un instrumento que es útil y un instrumento que a los alumnos les parezca útil. A veces creemos que todo lo que suponga un progreso tiene que producirse necesariamente. En este sentido, el profesor realiza casi una labor de ventas, una especie de “externalización” de los recursos educativos.

En conclusión, las labores del profesorado son muy diversas. Éstas deben llevarse a cabo en diferentes grupos de trabajo (con padres y madres, miembros del departamento, alumnado, resto de profesores, etc.). Por ello, la docencia no es un trabajo individual y solitario sino que exige de la búsqueda de consensos.

I.2. Algunas preguntas que debe hacerse todo profesor:

En este apartado trataremos de conectar la experiencia que hemos obtenido en las prácticas con lo aprendido en las asignaturas del máster. Planteamos esta reflexión a través de preguntas que creemos que todo profesor debe hacerse. Entendemos que estas preguntas deben estar sujetas a cambio e ir reformulándose a medida que vayamos teniendo más experiencia como profesores. Según nos comunicó personalmente el profesor Eduardo Vicente Dopico Rodríguez (*Diseño y desarrollo del currículum*), todo profesor debe construir sus propias ideas y sus propios conceptos que le ayuden a explicar, en definitiva, cómo entiende su trabajo. Este apartado es un primer intento en esa dirección.

¿Qué es la educación?

La distinción que nos permite entender cuál es la esencia de lo educativo es la distinción entre lo justo e injusto socialmente. Esto parece ser una perogrullada pero de ningún modo lo es. En el I.E.S. Aramo tuve la posibilidad de dar clase a un alumno al que se le denominaba entre los profesores como raro. Este joven se caracterizaba a juicio de mi tutor por una mentalidad filo-nazi y tender a hablar sobre asuntos militares. Cuando propuse realizar a mis alumnos/as un ensayo, pude comprobar que este alumno había desarrollado gran capacidad para la argumentación. Quizás su posición de enfrentamiento frente a los demás le ha dado armas que realmente pueden ser útiles a la filosofía. La pregunta propuesta para un pequeño ensayo a realizar por los alumnos/a era: ¿Es la superioridad física del hombre era la razón fundamental de la violencia de género? Indudablemente la respuesta a esperar es “no” pues la violencia de género es un problema cultural. El muy audaz vino a contradecirme todo lo que yo había explicado, respondiendo positivamente a la pregunta sin mencionar a hombres y mujeres. Su

ensayo hablaba del “eslabón débil”. La nota que le puse fue muy positiva, felicitándole incluso por su capacidad de argumentación.

La cuestión de la nota la podríamos resolver en términos analíticos. Si el alumno ha sido capaz de argumentar lógicamente de forma correcta y ha incluido lo explicado en clase, el alumno debe recibir buena nota independientemente de su posicionamiento ideológico. Le hice a este alumno una observación larga por escrito pues una falacia, como sabemos, no sólo puede ser formal sino que también puede ser informal. Señalé así los contenidos falsos de sus premisas y definí en la observación cómo es verdaderamente una persona débil en relación a la definición de “asertividad” que los alumnos habían dado en clase con el profesor Manuel Gereduz Riera.

Creo que la cuestión de la nota tiene un significado más allá del plano analítico del lenguaje. Sin duda dando clase sobre las cuestiones de género pude comprobar que los profesores de filosofía tenemos herramientas muy útiles. A veces, cuando algunos profesores introducen la perspectiva de género, con la mejor voluntad, acaban dando razonamientos dogmáticos que no tienen en cuenta la situación y la mentalidad del alumnado. Y terminan en un enfrentamiento improductivo. Confío en que la buena nota y las observaciones positivas y negativas que recibió nuestro alumno, le sirvan como estímulo para seguir razonando y dudando. Sólo así podrá adquirir las habilidades necesarias para zafarse de una mentalidad que sólo le servirá para encubrir aún más sus verdaderas insatisfacciones.

No podemos perder de vista que como profesores somos una esfera más de poder. De ahí que la *justicia social* sea, como señalaba al principio, la esencia de la educación. No es lo mismo que un policía se porte incorrectamente con nosotros a que, por ejemplo, se enfrente negativamente a nosotros un oficinista. En un caso consideraremos que hemos sido víctimas de un abuso de la autoridad y en otro caso criticaremos la burocracia. No es lo mismo que un traumatólogo te dispense un trato, incorrecto cuando te rompas una pierna, a que lo haga un psiquiatra cuando sufras por cualquier desgracia. El profesor como el policía y como el psiquiatra representa la autoridad y de ellos depende que se imparta justicia o, al menos, que se reconozcan las injusticias.

¿Es la educación siempre educación compensatoria?

A mi juicio la respuesta es “sí”. Tanto si estamos en tiempos de crisis como en tiempos de prosperidad. Será más evidente en tanto en cuanto mayor sea la crisis social.

Toda crisis política y social supone un vacío de poder. Además del *macro-poder*¹, existe el *micro-poder*. Es decir, relaciones entre personas más o menos jerarquizadas que constituyen núcleos de poder. Pongamos, por ejemplo, a otra de mis alumnas que tuve en el instituto. Ella era una alumna de origen marroquí. Debemos tener en cuenta que en los países en los que el macro-poder falla, los lazos de

¹ Michel Foucault trató estos dos conceptos “Macro-poder y micro-poder” entre otras obras en *Microfísica del poder*. (Traducida por Julia Varela y Álvarez-Uría. (1979), (2ª edición). Madrid, España. Consultada: 8 Mayo del 2013 en <http://sociologicahumanitatis.files.wordpress.com/2009/10/foucault-microfisica-del-poder-espanol.pdf>)

solidaridad familiar se vuelven más importantes. Las ayudas que debiera recibir una persona del estado son suplidas por las ayudas familiares. Las familias, como es lógico, tienden a unirse por los matrimonios. Así, lo que piensen unos de otros es muy importante. Una férrea moral sirve de autocontrol. En países como Marruecos esta férrea moral viene marcada por la creencia en Dios. Una voluntad superior a la que los hombres se someten en una situación de vacío de poder. Debemos entender que para esta alumna una perspectiva filosófica atea le produzca terror porque entonces todo está permitido.

Cuando el macro-poder falla es sustituido por el micro-poder. Aquí podríamos dividir este micro-poder en dos esferas muy simples, a saber, lo que sucede dentro del ámbito escolar y lo que sucede fuera. Pues bien, nosotros como profesores estamos en posición de recoger las frustraciones que el alumno pueda sufrir en sociedad porque somos esa tercera esfera de poder en la que el alumno busca socializarse y realizarse. Debemos proveer al alumno de un equilibrio entre estas tres esferas con todas las medidas que tengamos a nuestra disposición.

¿Cuáles son las características principales de los adolescentes?

A propósito de esta pregunta, el profesor Enrique del Teso Martín en la asignatura de *Comentario de Textos en la Educación Secundaria* realizó un comentario que sintetiza la respuesta que podamos dar. Él nos caracterizó a los adolescentes de una manera que considero certera y práctica en cuanto que ayuda al trato que tengamos con ellos. En esta pregunta reproduzco sus palabras de la forma más fiel que me es posible.

Debemos observar en el alumnado adolescente tres cuestiones:

- Tiempo instantáneo, sin antes ni después. Saben bien lo que es el tiempo, pero están hasta cierto punto desconectados emocionalmente de su sucesión. Por eso los malos momentos son inconsolables y el amor no tiene límites: cada momento es como si no tuviera otro detrás. Por eso también su ciclotimia: tienen gestos desabridos y hostiles y luego momentos cariñosos. En ningún caso consideran que su conducta tenga consecuencias para un momento posterior.

- Falta de aislamiento emocional. Normalmente nuestras emociones están vinculadas a situaciones y compartimentos vitales. Puede que una preocupación o una ilusión invada todos nuestros ámbitos vitales, pero siempre con límites y siempre de manera puntual. En el caso de un adolescente, parte de lo que percibimos como "inmadurez" consiste en que cualquier emoción invade sin restricciones todos los compartimentos vitales hasta anularlos. De hecho, no es raro que un adolescente entre adultos (normalmente familiares) esté ausente con música en los oídos o con alguna lectura, completamente ajeno a los demás y con señales de estar fuera de sitio. No modulan su conducta y emociones en situaciones diversas.

- El paso de la niñez a la adolescencia supone y es marcado por la aparición de la autoestima. Los niños no hacen nada encaminado a que los demás tengan un concepto u otro de ellos. Con la autoestima y la imagen pública llega la sensibilidad a lo que los

demás sepan o desconozcan de nosotros, empezamos a querer que ciertas cosas no sean parte de esa imagen pública y otras sí y también a sentir tensión por las cosas que ciertas personas sepan o no. Es decir, aparece la privacidad y, en sentido propio, los secretos. Invadir la intimidad de un adolescente (controlar sus mensajes, por ejemplo) es mala política.

¿El papel del psicólogo?

Considero que sería muy oportuno que las clases de psicología las diera el departamento de Orientación. Aquí nos encontramos ante un problema de personal y gremial. Pero creo que sería posible que en los centros que cuenten con un psicólogo/a, diera él/ella las clases de Psicología. Así, el psicólogo podría hacer una valoración de primera mano de cómo está el centro aunque sea en asignaturas reducidas a un número mínimo del alumnado. La separación de la docencia de este departamento puede conllevar desconocimiento.

¿Qué es una unidad didáctica?

Esta pregunta nos fue planteada por el Profesor Alberto Hidalgo Tuñón a todos los alumnos de la asignatura *Aprendizaje y enseñanza*. Quiero ahora responderla con todos los argumentos que me han proporcionado las clases teóricas y con todo el realismo que pueda haberme dado realizar las prácticas.

La “unidad didáctica” respecto a los antiguos “temas” cumple varias funciones:

-Función didáctica: En la asignatura de *Aprendizaje. Desarrollo de la personalidad* el Profesor David García Álvarez nos mostró cómo David Ausubel fue el pionero de lo que podríamos denominar como *hitos textuales*. Ejemplo de estos hitos textuales son una introducción amena al comienzo de la unidad didáctica (podemos encontrarla en todos los libros de texto del alumnado), los recuadros que añaden información pertinente, actividades, etc. A nuestro entender aquí está el indicio más claro de la transformación de los temas en unidades didáctica. Estos hitos textuales no pueden entenderse exclusivamente como grandes marcadores textuales. La intencionalidad didáctica que encontramos establece, además de un ritmo, una infraestructura en los manuales que permite al profesor adaptar los contenidos a tres niveles distintos de la clase. Estos niveles son el nivel de los alumnos que necesitan reforzar lo aprendido, el nivel de los que pueden avanzar más que el nivel general de la clase, y el nivel medio. Según el profesor Samuel Fernández Fernández estos niveles se ven claramente en las actividades que se encuentran al final de la unidad didáctica. Consideramos que esta fuerte intencionalidad didáctica es una de las características propias de la “unidad didáctica” frente a la “lección” o frente al “tema”.

-Función metalingüística: Entendemos que la unidad didáctica tiene dos partes diferenciadas. La primera parte es aquella en la que se expresa la justificación, el contexto, los objetivos, contenidos (mediante guiones), las competencias (si procede), criterios, etc. La segunda parte es el desarrollo de los contenidos tal y como deseamos llevarlo preparado a clase. Pues bien, la primera parte puede entenderse, aunque no

exclusivamente, como explicación metalingüística del plano lingüístico que vamos a utilizar en las sesiones.

-Función gremial: El profesor Alberto Hidalgo Tuñón nos comunicó que una de las posibilidades de entender qué es una unidad didáctica pasa por verla como un esfuerzo de análisis de tipo taylorista. Así puede llegar a ser utilizada gremialmente como una enumeración de todas las actividades que hemos realizado los profesores.

-Función reflexiva: Al diseccionar *a posteriori* las actividades realizadas encontraremos que muchas de las prácticas que hemos realizado consciente o inconscientemente pueden ser erróneas o no haber funcionado. Esto nos permitirá autoevaluarnos.

-Función legislativa: Para que una unidad didáctica se dé por “terminada” debe haber sido explicada en clase y después haber sido evaluada en función del éxito de la misma. Pero esta concepción es reduccionista en tanto que consideramos al sujeto de la educación al alumno/a. Podemos perfectamente considerar que el sujeto del producto que estamos elaborando son los padres. Es decir, los ciudadanos que verdaderamente pagan ese producto. La unidad didáctica nace en el BOE, se concreta en los Reales Decretos, sigue repitiéndose con pequeñas variantes en el BOPA (en el caso asturiano), vuelve a concretarse en la concreción curricular del centro y se desarrolla en la programación gracias a la labor de los departamentos. Por otro lado, este mismo proceso es llevado a cabo por las editoriales. Cerrándose el círculo en las clases que ofrecemos a nuestro alumnos.

En todo este proceso que avanza dialécticamente (asimilando los intereses de la institución de la que parte y a la que llega) obviamos a “los padres”. La Profesora Silvia Hernández González, jefa del Departamento de Filosofía del IES Aramo me comunicó en una charla distendida que como profesora se sentía muchas veces como la primera y última línea de la democracia. Según ella, los profesores estamos obligados a responder hoy en día continuamente ante los padres, sin embargo, las propuestas de los profesores, raramente, son escuchadas por instancias superiores. Esta declaración nos da la idea de que en un estado definido como *estado de derecho* un profesor debe tener a mano una serie de documentos que sirvan para ponerlos ante los ojos de los padres. Estos documentos son entre otros la programación realizada por unidades didácticas en las que se contempla además de una justificación, unos criterios de evaluación y unos contenidos mínimos para aprobar.

Cuando realizamos una unidad didáctica debemos plantearnos a quién estamos escribiendo. Es decir, hay una implicatura conversacional del lenguaje por desentrañar. ¿Quién es nuestro receptor? ¿El profesor del Máster? ¿El tribunal de las oposiciones? No creemos que sea así. Con quien estamos parlamentando es con el currículo que establecen las leyes. En ese sentido, estamos colaborando a desarrollar esas mismas leyes. En esto consiste la función legislativa de la unidad didáctica. Lo positivo sería

ensanchar los cauces que permitan mayor comunicación desde las ideas de los padres, a las ideas de los profesores, hacia instancias superiores.

-Función selectiva: A medida que la implantación de los Másteres de Profesorado siga haciéndose efectiva y el sistema de entrada a la función pública sea las oposiciones, la unidad didáctica servirá cada vez más como criba. Toda obra de arte para que aparezca en un museo y tenga un valor económico sustancial debe hoy en día tener un marco conceptual que le permita entrar en el circuito. Las unidades didácticas suponen ese cuadro conceptual en unos contenidos cada vez más sencillos y devaluados por la democracia. Es decir, contamos con un profesorado sobre-cualificado que no tiene opciones a trabajar y la unidad didáctica ejerce el papel de instrumento discriminador. La educación no sólo es saber muchos contenidos. Pero cuando el requisito de acceso a la educación era saberse los contenidos, el profesor podía vislumbrar fácilmente el motivo de su éxito o fracaso. De igual forma la pintura no es sólo virtuosismo de la técnica. Así con el arte conceptual contemporáneo, no sabemos a qué atenernos para que una pintura sirva y no otra.

A efectos prácticos podemos decir que quizás falte desarrollar aún más todas las opciones que abre la unidad didáctica. Muchos profesores siguen utilizando la “unidad didáctica” como sinónimo de “tema”. La razón, a mi entender, es que la idea de unidad didáctica es contra-intuitiva. Nuestro tutor del instituto, el profesor Manuel Gereduz Riera, siempre nos insistía en que con el tiempo vas dándote cuenta de aquellas cosas que funcionan en clase y qué es lo imprescindible. Y creo que es una buena observación. Con el tiempo, supongo, vas encontrando unos temas que funcionan como un cuerpo de doctrina en el sentido que mantienen una coherencia interna entre sí. Nuestra programación didáctica debe estar sujeta a cambios y todo profesor siempre es un aprendiz. Pero es difícil manejarse con un lenguaje que no surja de la práctica docente y que parezca considerar como un todo cada una de las partes de una programación.

¿Cuál es el papel de las tecnologías en la educación?

Las antiguamente denominadas “nuevas tecnologías” ya han transformado la educación y el papel del conocimiento. Para nuestro alumnado en su mayoría formado por nativos tecnológicos, se hace necesario aprender a gestionar la información de manera diferente a como lo hicimos quienes crecimos sin ordenador. Así podemos decir que el estatus de las fuentes bibliográficas ha cambiado. No podemos impedir que el alumnado consulte *Wikipedia*. Debemos enseñarles la diferente fiabilidad de las fuentes. Así un *blogg* es como un desconocido que encontramos por la calle. *Wikipedia* sería un amigo “todo-lo-sabe” que suele equivocarse. Las páginas de instituciones oficiales son fuentes de mayor confianza pero que también tienen un sesgo propio. De igual forma los alumnos y alumnas deben saber diferenciar entre un libro de “auto-ayuda”, un libro de “divulgación científica”, y una “publicación académica”. Estos son los retos a los cuales nos enfrentamos los profesores. Ya no vale enfrentar al alumno dogmáticamente a la “mala literatura”.

El móvil es un instrumento provisto de internet y ya cuenta con partidarios para su utilización en clase. Al respecto quisiera hacer sólo una prevención. Las redes sociales están cambiando la conformación de las tres esferas que hemos señalado antes (la esfera de lo que hemos llamado macro-poder y las dos esferas del micro-poder). Tenemos que pensar si es positivo abrir un canal que mantenga a el alumnado constantemente conectado a su familia o a sus amigos.

Otra cuestión que se abre con las nuevas tecnologías y con las nuevas metodologías didácticas es el papel del profesor. Debemos señalar que el profesor es la pieza más importante de la educación. No podemos cometer en la educación el mismo error que se ha cometido en los hogares. Como ya no tenemos tiempo para la educación de los niños, confiamos en que la tecnología les eduque. Hay que señalar que una máquina nunca va a sustituir a un profesor/a. El componente humano de la educación es indispensable. Los jóvenes deben socializarse en un contexto en el que la figura del profesor no sea eclipsada por el anonimato de las máquinas.

I.3. Análisis y valoración del currículo oficial de la materia y curso correspondientes que permitan justificar la programación didáctica.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7 y en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la educación secundaria obligatoria son las siguientes:

- a) competencia en comunicación lingüística.
- b) competencia matemática.
- c) competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d) competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- e) competencia social y ciudadana.
- f) competencia cultural y artística.
- g) competencia para aprender a aprender.
- h) autonomía e iniciativa personal.

La asignatura de Educación Ético-Cívica incide en todas las competencias básicas salvo la competencia matemática; siendo la *competencia social y ciudadana* la fundamental. Creemos que es necesario reforzar todas las competencias no sólo desde los contenidos que utilicemos sino también desde la metodología de trabajo que se proponga. En este sentido, la creación de ensayos filosóficos por el alumnado puede ser un buen instrumento. Escribir ensayos beneficia la comunicación lingüística (expresión escrita) al igual que los debates (expresión oral). Los ensayos también suponen la expresión de las opiniones propias. Esto mejora la interacción con el mundo que nos rodea, complejizando los juicios del alumno/a (competencia en el conocimiento).

La competencia cultural y artística es subrayada por los textos literarios utilizados en las unidades didácticas. Además el alumno podrá proponer en el ensayo pequeñas parábolas o cuentos iluminadores para la cuestión tratada. El ensayo también ayuda a construir el conocimiento por uno mismo de forma que el alumno/a aprende a aprender. En definitiva todo ello incrementa la autonomía e iniciativa personal.

A nuestro entender el planteamiento general de la asignatura de Educación Ético-Cívica es sólido, en el sentido de que hay un fuerte hilo argumental.

Veamos cuales son los bloques que establece el citado Real Decreto:

Bloque I: Contenidos comunes.

Bloque II: Libertad y responsabilidad.

Bloque III: Teorías éticas. Los derechos humanos.

Bloque IV: Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

Bloque VI: La igualdad entre hombres y mujeres.

Obsérvese que la verdadera piedra angular de estos contenidos son los “derechos humanos”. De los derechos humanos depende discursivamente la transición que se produce entre el individuo (persona, emociones, sentimientos, empatía, habilidades sociales, asertividad, etc.) y el grupo (ética y política). Gracias a la búsqueda del respeto por la dignidad humana podemos encauzar el hilo argumental de la programación. Al menos esta es la lectura que creemos que llega al alumnado.

A nuestro entender, la desconexión aparece cuando el plano político-social se retrata de manera positivista (a través del derecho) y como un tótem revolútem de problemáticas sociales. Entendemos que el derecho no ha de entenderse como la muerte de la filosofía, sino que es una conquista histórica y social y un elemento organizador de la sociedad. Sin embargo, en la asignatura de educación ético-cívica sí se produce esta lectura del derecho como fin de las disertaciones o las discusiones ante la multiplicidad de las teorías éticas. Para resolver este problema, proponemos introducir transversalmente como elemento dinamizador la *inteligencia emocional*. Advirtiendo siempre que el papel de la filosofía no se reduce a la búsqueda de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional ya es un contenido que se ha impuesto en la programación de los institutos y en los manuales de secundaria. Pero todavía no tiene un papel protagonista. Es todavía un neologismo extraño a la asignatura. Su existencia puede asegurarnos una reinterpretación de la “competencia social y ciudadana” y, en consecuencia, una dinamización de la programación de la asignatura.

Daremos un breve ejemplo de esta reinterpretación y dinamización: El bloque dedicado a la igualdad entre hombres y mujeres aparece al final del curso como una problemática social. Si tenemos en cuenta la inteligencia emocional al tratar la cuestión de violencia de género, en seguida podemos engranar el bloque I con el bloque VI. Mientras que si la inteligencia emocional no aparece como contenido transversal, esta vinculación será más difícil y extraña para el alumno/a.

En resumen, en Educación Ético-Cívica encontramos un método expositivo inductivo que va desde el individuo hasta el grupo. Sin embargo los contenidos conceptuales están a nuestro entender débilmente conectados. El bloque dedicado a la identidad y alteridad en el que cabe explicar la inteligencia emocional es todavía un extraño en la asignatura. El bloque II aunque está en la tradición de la filosofía también se ofrece desconectado del resto. Lo que tratamos de realizar no es una suma de contenidos sino una nueva relación entre ellos que ayude a solventar esta desconexión que se produce entre el bloque I y II y el resto de bloques. Esto está en concordancia con las metodologías didácticas propias del aprendizaje relacional que nos recuerdan la importancia de la *symploké* filosófica.

I.4.Propuestas innovadoras y de mejora a partir de la reflexión sobre la práctica.

Realizando las prácticas estuve barajando tres posibilidades muy distintas de innovación en función de las necesidades que había detectado:

- Tutorías: Una innovación que consistiera en llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial mediante una programación de actividades que incluyera contenidos de lo que se denominaba “Transición a la vida adulta”. La materia de esta extinta asignatura consistía en la Formación y Orientación Laboral. Creo que resultaba muy enriquecedora para todo el alumnado.

- Aula de inmersión lingüística: Otra innovación posible es preparar una programación adaptada al currículo de la materia del departamento de filosofía para el aula de inmersión lingüística. Todo el alumnado de inmersión lingüística de Oviedo acude al I.E.S. Alfonso I y al I.E.S Pando. Sería una programación para filosofía como lengua extranjera. Los alumnos con dificultad en el idioma suelen basar su inmersión en materiales propios de filología, se hace necesario que aprendan el vocabulario del resto de asignaturas y que tengan un método sistemático y eficaz para estudiar todas las materias.

-La inteligencia emocional: La inteligencia emocional se encuentra por derecho propio dentro de la programación de Educación Ético-Cívica del IES Aramo pero todavía como un extraño en la asignatura. No se han puesto en práctica las posibilidades de la inteligencia emocional.

A mi juicio, Educación Ético-Cívica, por su naturaleza, no destaca por sorprender al alumno. Me atrevería a afirmar que es una asignatura que puede llegar a ser aburrida. La pregunta es ¿Por qué en filosofía debemos ser entretenidos? No creo que debamos serlo de forma gratuita, simplemente deberíamos hacernos otra pregunta ¿Por qué no vamos a serlo?

Las matemáticas generan unos problemas, situaciones artificiales como el deporte que llevan al alumno a superarse por resolver las dificultades. Eso la hace atractiva como asignatura y disciplina. En educación Ético-Cívica no nos encontramos con los problemas que sí son esenciales en filosofía como disciplina. Si la comparamos

a Filosofía y ciudadanía de 1º de Bachillerato o a la Historia de la filosofía de 2º de BAC, nos damos cuenta de que es una asignatura en el que el modelo de aprendizaje por descubrimiento está ausente. Prima un modelo de interrelación de los contenidos en el que la solidez del discurso construido es su mejor virtud. En esta última línea tratamos pues de enriquecer la asignatura transversalmente gracias al concepto de inteligencia emocional. Además se tratará de crearles “problemas” ofreciendo en la innovación una temática que pueda estar en contacto con la natural problemática de sus vidas. Así se favorece en la programación didáctica la conexión con los intereses y experiencias del alumno. Esta temática tiene que ver con el “mundo de la pareja” y el “mundo del ocio”.

BLOQUE II: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA DE 4º DE LA ESO.

II.1. Justificación.

Esta justificación de la programación didáctica se remite a una serie de antecedentes y a los componentes específicos de la inteligencia emocional útiles para la asignatura.

Antecedentes.

La primera formulación de la inteligencia emocional se debe a los psicólogos Peter Salovey (University of New Hampshire) y John Mayer (Yale University) en 1990. Por entonces, el debate acerca de la inteligencia se centraba en la importancia del cociente intelectual (CI) como criterio de excelencia en la vida y si éste tenía origen genético o era la experiencia el componente esencial. La nueva expresión sintetizaba un gran número de investigaciones en diversos campos de investigación como, por ejemplo, la neurociencia afectiva (Goleman, 2012, p.9)

El antecedente más cercano a la inteligencia emocional debe situarse en las inteligencias múltiples del **Dr. Howard Gardner** de la Universidad de Harvard. Él planteó ya en 1983 ("*Frames of Mind*") que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. Estas inteligencias son:

-Inteligencia Lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

-Inteligencia Lógica: Tiene que ver con el desarrollo del pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

-Inteligencia Musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

-Inteligencia Visual - Espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio; y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

-Inteligencia Kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos.

-Inteligencia Interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

-Inteligencia Intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Gardner acuñó dos tipos de inteligencia que conformarán la posterior inteligencia emocional, a saber, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Gardner definió a ambas como sigue:

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (2012, p.45).

La Inteligencia intrapersonal se construye a partir del...

[...] conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (2012, p.48).

Según Gardner (2012, p.50) estas inteligencias son independientes en un grado significativo en contraste con las medidas tradicionales del CI que encuentran altas correlaciones entre las puntuaciones de los test. Pero esta independencia no significa que se den por separado. Por ejemplo, la danza implicaría la capacidad o inteligencia cinético-corporal, musical, interpersonal y espacial en diversos grados. De este modo, se acuñaría la inteligencia emocional en la que participa tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal.

La Filosofía parece quedar desplazada respecto a la definición tradicional de la inteligencia. Esta definición había consistido en una hipóstasis de la esfera intelectual del ser humano respecto a la esfera manual considerada socialmente de menor status. La Filosofía desde la postura tradicional estaba envuelta del halo de dignidad propio de las ideas. En realidad, después de Gardner y el reconocimiento académico que ha tenido Daniel Goleman tras su *best seller* mundial *Inteligencia emocional*, se produce una categorización distinta en la que se debe calibrar de nuevo el peso y el enfoque que queramos dar a la Filosofía en la educación.

En 2002, la UNESCO llevo a cabo una iniciativa de alcance internacional remitiendo a los ministros de educación de ciento cuarenta países una declaración de los diez principios básicos para poner en marcha programas SEL (*Social and Emotional Learning*). El informe Delords presidido por Jacques Delords, describe los fundamentos de una nueva educación que debe pasar de la noción de calificación a la noción de competencia. Todos estos cambios en la concepción tradicional de la educación certifican que Educación Ético-Cívica debe absorber el impacto de las propuestas innovadoras.

Componentes específicos de la inteligencia emocional útiles para la asignatura:

La inteligencia emocional engloba dos áreas o inteligencias más específicas, a saber, (1) la inteligencia intrapersonal y (2) la inteligencia interpersonal.

Al primer grupo pertenecen **tres** habilidades:

1. a. La **autoconciencia**: capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo.

1. b. El **control emocional**: regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización.

1. c. La capacidad de **motivarse y motivar** a los demás.

Al segundo grupo pertenecen **dos** habilidades:

2. a. La **empatía**: entender qué están sintiendo otras personas, ver las cuestiones y situaciones desde su perspectiva.

2. b. Las **habilidades sociales**: habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

Las habilidades son rasgos adquiridos y por tanto moldeables, no son rasgos de personalidad. Dentro de estas habilidades se encuentran las habilidades sociales como un conjunto de conductas que se dan en la interacción social. La programación didáctica de Educación Ético-Cívica debe tener en cuenta todas estas habilidades reforzando la competencia social y ciudadana.

II. 2. Contexto del centro y del grupo.

El Instituto Aramo está situado cerca del centro de Oviedo en una entorno en el que hay otros centros escolares y universitarios. Junto a él se encuentra el IES Fleming, El CP La Gesta I y II y el Campus Universitario de Llamaquique.

Además, en esta zona de la ciudad están situados los juzgados, el Palacio de Congresos, dos centros comerciales y el Auditorio Príncipe Felipe, entre otros edificios.

Los estudiantes que acuden al IES Aramo pertenecen a núcleos mixtos de población tanto de ámbito urbano como rural. Además hay un ascenso en los últimos años de alumnos matriculados que pertenecen a población inmigrante, en su mayoría de países de América Latina y en menor proporción de países de Europa del Este. La edad de los alumnos va desde los 12 a los 20 años, aproximadamente. Los contextos socioeconómicos y culturales de los que provienen son contextos medios/altos.

El número total este curso escolar es de 894 alumnos y alumnas.² El número de alumnado extranjero es de 110, lo que representa un 12,3% del total. El número de alumnos está repartido en los diferentes niveles en un total de 37 grupos. 17 grupos pertenecen a los niveles de secundaria, 4 de primero, 5 en segundo, 4 en tercero y 4 en cuarto. El alumnado de ESO representa un total de 386 alumnos/as (un 43,18%) de los cuales 63, es decir, un 16,3% es alumnado extranjero.

En el nivel de Bachillerato hay 14 grupos con un total de 350 alumnos, siendo el 39,14% del total. 42 de ellos son extranjeros, lo que representa un 12% en este nivel. En los Ciclos de Grado Medio y Grado Superior (Comunicación, Imagen y Sonido) hay un total de 158 alumnos, esto representa el 17,67% restante. 5 de ellos

² Estos datos nos fueron proporcionados por el director del IES Aramo en la primera reunión que tuvimos con él los profesores en prácticas (curso 2012-2013).

son extranjeros, un 3,2%.

Respecto al grupo meta de la programación existen cuatro grupos de 4º de la ESO. Son un total de 97 alumnos repartidos en clases mixtas (alumnos y alumnas) con un máximo de 25 alumnos/as por clase. Estos alumnos están agrupados en función de las asignaturas optativas. Esto supone que comparten un mismo interés académico pero no tienen por qué conocerse ya que los grupos, como se señala, no son inamovibles desde 1º de la ESO.

II.3. Objetivos Generales de la materia:

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal a sumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer y reflexionar sobre los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa.

II.4. Criterios de selección, determinación y secuenciación de contenidos:

Los títulos de las unidades didácticas 3, 4, 5 y 6 coinciden con los títulos de los bloques 3, 4, 5 y 6, respectivamente, que aparecen en el BOE (2013.p.1930).

La unidad didáctica 1, titulada de forma breve “Introducción”, es una presentación más formal o académica que los “Contenidos comunes” instituidos por el Ministerio de Educación en el bloque del mismo nombre; e incluye un punto que aparece en el bloque II, a saber, “La especificidad del discurso sobre lo bueno y lo justo. Presentación del ámbito de reflexión propio de la Filosofía. (BOE, 2013, p.1930)”. Esta unidad comprende las herramientas útiles necesarias para poder discernir entre la especificidad de la ciencia y la filosofía. Además, ofrece una primera definición de la Ética y de la Filosofía. Como aspecto innovador incluye la explicación de aspectos básicos de la metodología y la evaluación como contenidos susceptibles de ser discutidos y/o pactados con el alumnado.

La unidad didáctica 2, “Identidad y alteridad”, se presenta bajo este título deseando remarcar la importancia de los aspectos propios de la inteligencia intrapersonal e interpersonal respectivamente.

La unidad didáctica 3, “Teorías éticas. Los derechos humanos.”, está construida con materia de consenso en el mundo educativo de Filosofía en la ESO. Este consenso, precisamente, está en la Historia de la Filosofía. La peculiaridad que puede existir entre esta unidad didáctica y otras unidades de otras programaciones es que sólo se llega hasta Kant. Su filosofía es irrenunciable si se desea comprender los derechos humanos desde un prisma filosófico.

La unidad didáctica 4, “Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.”, constituye una prerrogativa básica del currículo de Educación Ético-Cívica. Por ello, es difícil una gran innovación en los contenidos conceptuales; no así en la metodología a seguir en el aula. En esta unidad didáctica se incluyen varias formas de dinámicas de grupo (Debate, Philips 6/6, etc.).

La unidad didáctica 5, “Problemas sociales del mundo actual”, pertenece a un bloque propicio para la pluralidad de desarrollos conceptuales. Esta programación propone contenidos conceptuales propios del campo de la economía política. Éstos son entendidos como herramientas necesarias para un acercamiento a la comprensión de los fenómenos sociales.

La unidad didáctica 6, “La igualdad entre hombres y mujeres” persigue contextualizar histórica y filosóficamente la cuestión de la desigualdad de género.

En cuanto a las unidades didácticas A y B, ampliamente desarrolladas, sirven de base para la construcción de los dos ensayos filosóficos que debe hacer el alumno.

II. 5. Programación por unidades:

Primer trimestre.

UNIDAD DIDÁCTICA I: INTRODUCCIÓN.

Educación ético-cívica comienza con una introducción breve a la Filosofía. La ética es definida como una disciplina de la filosofía. Se explicará en esta introducción en qué consiste un ensayo filosófico. Asimismo se aclarará la metodología de evaluación. Se incluye la metodología de evaluación como un contenido más de la unidad puesto que es susceptible de ser discutida y tratada en clase.

I.1. Objetivos.

I.1.1. Objetivos conceptuales:

- Conocer en qué consiste la Ética como disciplina de la filosofía.
- Definir la relación entre Filosofía y ciencias.
- Conocer las partes de un ensayo filosófico.
- Conocer el método de evaluación de la asignatura.

I.1.2. Objetivos procedimentales:

- Aprender y practicar las técnicas del debate.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

I.1.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar la importancia de la Filosofía como un saber en pie de igualdad con los demás saberes.
- Asumir la metodología del profesor como una posibilidad coherente.
- Expresar correctamente las dudas, opiniones u oposiciones acerca de la forma de evaluar.

I.1.4. Objetivos mínimos:

- Conocer en qué consiste la Ética como disciplina de la filosofía.
- Definir la relación entre Filosofía y ciencias.
- Distinguir entre filosofía mundana y Filosofía académica.
- Valorar la importancia de la Filosofía como un saber en pie de igualdad con los demás saberes.

I.2. Contenidos.

I.2.1. Contenidos conceptuales:

- Qué es filosofía. Filosofía mundana y Filosofía académica. Relación de la filosofía con el resto de saberes.
- Qué es la Ética.
- En qué consiste un ensayo filosófico.
- Método de evaluación de la asignatura.

I.2.2. Contenidos procedimentales

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Participación en un debate.

I.2.3. Contenidos actitudinales.

- Valoración de la importancia de la Filosofía como un saber más entre otros saberes.
- Rechazo al prejuicio habitual acerca de la superioridad de las “ciencias” respecto a las artes y las “humanidades”.
- Asunción de la metodología del profesor expresando correctamente las posibles desavenencias que ésta produzca.

I.3. Criterios de evaluación

- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y

como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva los valores democráticos.

- Conocer y valorar la importancia de la Filosofía junto a otros saberes.

I.4. Conexión con otras áreas.

Esta unidad didáctica ayuda a comprender la separación entre áreas aportando una idea acerca de qué es filosofía y qué es ciencia. Se entiende que la separación entre áreas del conocimiento es artificial, fruto de un estudio especializado. Se prestará especial atención al reconocimiento de la importancia de todas las áreas.

UNIDAD DIDÁCTICA II. IDENTIDAD Y ALTERIDAD.

Esta unidad didáctica ofrece un análisis de la libertad y la responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias y del rechazo a la violencia.

II.1. Objetivos:

II.1.1. Objetivos conceptuales:

- Clarificar el concepto de libertad, rechazando los prejuicios y tópicos en los que se cae a menudo.
- Identificar y apreciar el sentido de problemas filosóficos como el de la libertad, y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos.
- Conocer las posturas deterministas e indeterministas, y sus implicaciones.
- Asumir la relación que existe entre libertad, responsabilidad y moralidad.

II.1.2. Objetivos procedimentales:

- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar, comparar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.

II.1.3. Objetivos actitudinales:

- Ser conscientes de la dificultad que entraña limitar de forma precisa el concepto de responsabilidad.
- Valorar la especificidad y la peculiaridad de la conducta humana.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.

II.1.4. Objetivos mínimos:

- Clarificar el concepto de libertad, rechazando los prejuicios y tópicos en los que se cae a menudo.
- Asumir la relación que existe entre libertad, responsabilidad y moralidad.

II.2. Contenidos:

II.2.1. Contenidos conceptuales:

- La persona. Atributos de las personas: Racionalidad. Inteligencia, voluntad y sentimientos. Grandeza e indignidad.
- La libertad. Aproximación a la noción de libertad. El determinismo o la ausencia de libertad. El indeterminismo o la existencia de libertad.
- La responsabilidad. Definición y problema de la responsabilidad. Delimitación del alcance de la responsabilidad.
- Inteligencia versus Inteligencias. Elementos básicos de la teoría de Gardner de las Inteligencias Múltiples.
- La inteligencia emocional: Empatía, habilidades sociales, asertividad, dignidad humana. Emociones tóxicas, contagio emocional y secuestro emocional.
- Conocer y entender los mecanismos de defensa

II.2.2. Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Análisis de situaciones.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Análisis y comentario de textos filosóficos breves.
- Participación en un debate.

II.2.3. Contenidos actitudinales:

- Rechazo de los prejuicios y tópicos habituales en torno a la cuestión de la libertad humana.
- Valoración de las implicaciones de las posturas deterministas e indeterministas.
- Asunción de la relación existente entre libertad, responsabilidad y moralidad.
- Reconocimiento de la dificultad de definir el concepto de responsabilidad.
- Crítica de los limitadores externos de la libertad.
- Toma de conciencia de las implicaciones éticas y morales de la libertad: responsabilidad ante nuestras acciones.

II.3. Criterios de evaluación

- Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico de las acciones, sus consecuencias e implicaciones.
- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva los valores democráticos.
- Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos y en la elaboración de entrevistas.
- Conocer y valorar la naturaleza de las acciones humanas en tanto que libres y responsables.

II.4. Conexión con otras áreas

Con Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se unen varias cuestiones: Valorar críticamente los limitadores externos de la libertad. Reconocer la importancia de la comprensión de la noción de persona. Reconocer la dignidad y la libertad de la persona. Tomar conciencia de las implicaciones éticas y morales de la libertad: responsabilidad ante nuestras acciones. Conocer los factores que subyacen a la acción humana: motivos, intenciones, consecuencias.

UNIDAD DIDÁCTICA A: EL OCIO.

Esta unidad está ideada para suscitar la reflexión en torno al ocio de forma que el alumno/a pueda basarse en ella para la elaboración de un ensayo.

A.1. Objetivos.

A.1.1. Objetivos conceptuales:

- Determinar en qué consiste el ocio biológico y el ocio cultural.
- Conocer la importancia del ocio como agente socializador.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes acerca de las actividades satisfactorias para el ser humano.

A.1.2. Objetivos procedimentales

- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar, comparar y comentar las cuestiones filosóficas propuestas, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
- Debatir en torno a las cuestiones propuestas.
- Construir un breve ensayo filosófico.

A.1.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar la especificidad y la peculiaridad de la conducta humana.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.
- Reconocer las actitudes de los valores democráticos ante las problemáticas personales y sociales.

A.1.4. Objetivos mínimos:

- Determinar en qué consiste el ocio biológico y el ocio cultural.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes acerca de las actividades satisfactorias para el ser humano.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.

A.2. Contenidos:

A.2.1. Contenidos conceptuales:

- Conocer la distinción ocio biológico y ocio cultural.
- Conocer qué es la socialización.
- Conocer el concepto de *flow* (fluir).
- Conocer el concepto de elemento.

A.2.2. Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Análisis de situaciones.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Participación en un debate.
- Creación de un breve ensayo filosófico.

A.2.3. Contenidos actitudinales:

- Rechazo de los prejuicios y tópicos habituales en torno a la cuestión del ocio y las actividades satisfactorias.
- Valoración de las implicaciones entre ciencia y filosofía.
- Asunción de la relación existente entre emociones, sentimientos, *fluir* y el elemento.
- Reconocimiento de los valores que inspiran la Declaración de los Derechos Humanos.

A.3. Criterios de evaluación:

- Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico del concepto de ocio.
- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva los valores democráticos.
- Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos.

A.4. Conexión con otras áreas.

Las materias más cercanas a esta unidad son la Historia que puede complementar la visión que el alumno/a tenga del ocio y del trabajo; y la materia de Biología ya que se trata la hominización.

Segundo trimestre.

UNIDAD DIDÁCTICA III. TEORÍAS ÉTICAS. LOS DERECHOS HUMANOS.

Análisis de las distintas teorías éticas y su situación en un marco histórico. Se presta también atención a la teoría de los Derechos Humanos.

III.1. Objetivos

III.1.2. Objetivos conceptuales:

- Distinguir entre éticas formales y materiales.
- Definir en qué consiste el relativismo y el intelectualismo moral.
- Conocer las principales teorías éticas de la antigüedad.
- Conocer las bases filosóficas que posibilitaron la creación de los derechos humanos.

III.1.3. Objetivos procedimentales:

- Analizar las aportaciones de cada sistema ético, así como sus principales representantes.
- Aprender y practicar las técnicas del debate.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

III.1.4. Objetivos actitudinales:

- Comprender la idea de un proyecto ético común para toda la humanidad.
- Entender cómo el reconocimiento de los derechos humanos son un postulado básico para cualquier teoría de la justicia.

-Valorar la influencia e importancia en el presente de la filosofía antigua.

III.1.5. Objetivos mínimos:

- Conocer las principales teorías éticas de la antigüedad.
- Conocer las bases filosóficas que posibilitaron la creación de los derechos humanos.
- Comprender la idea de un proyecto ético común para toda la humanidad.

III.2. Contenidos:

III.2.1. Contenidos Conceptuales:

- Los grandes modelos de teorías éticas: las éticas formales y las materiales.
- Comprender los distintos sistemas éticos desde la época clásica:
 - Homero y Hesíodo.
 - Sócrates y los sofistas. Relativismo vs. Intelectualismo moral
 - El modelo ético de Platón
 - El eudemonismo ético aristotélico
 - Cínicos, epicúreos, estoicos y escépticos. Las éticas del helenismo
 - La ética cristiana, dos modelos: San Agustín y Santo Tomás
 - Ruptura entre ética y política: la importancia de Maquiavelo
 - El racionalismo ético: Descartes y Spinoza
 - El emotivismo moral de Hume y la crítica de la falacia naturalista
 - El formalismo moral kantiano
 - El proyecto ético común como modelo universal.
- Los derechos humanos.

III.2.2. Contenidos Procedimentales:

- Análisis y exposición de las principales teorías éticas.
- Exposición sistemática y ordenada de los conceptos fundamentales de la unidad.
- Empleo de una terminología propia
- Comentario y análisis crítico de textos
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Elaboración, exposición y justificación de argumentos propios.

III.2.3. Contenidos actitudinales:

- Reconocimiento de la importancia de la reflexión ética y moral, así como de sus aportaciones en la mejora de la convivencia humana.
- Valoración del proceso histórico de búsqueda y conquista de la felicidad.
- Reconocimiento de la importancia de lograr construir un proyecto ético común a toda la humanidad.
- Valoración de los derechos humanos como forma de sentar las bases de una convivencia multicultural.

III.3. Criterios de evaluación

- Reconocer las diferencias entre las éticas materiales y las formales.
- Comprender en qué consiste el bien para cada una de las teorías morales y sus principales representantes.
- Explicar los principios generales que guían la construcción de un proyecto ético común para toda la humanidad.
- Conocer en qué consisten los derechos humanos y sus aportaciones a la justicia.
- Identificar las normas básicas del debate y la diferencia entre el argumento y la opinión.

III.4. Conexión con otras áreas

La materia más próxima a esta unidad es la materia de historia. La evolución de la ética está ligada a la historia de las culturas y al desarrollo económico y social. Además, la consolidación de un proyecto común de convivencia basado en los derechos humanos, también tiene una estrecha relación con los temas impartidos en esta materia.

UNIDAD DIDÁCTICA IV. ÉTICA Y POLÍTICA. LA DEMOCRACIA. LOS VALORES CONSTITUCIONALES.

Esta unidad didáctica se adentra en el estudio de nuestra forma de organización política, conociendo más a fondo las instituciones en las que se sostiene. El poder constituye una de las grandes pasiones del hombre, que durante siglos lo ha ejercido con un carácter absoluto. Los llamados Estados de Derecho en que se basan las actuales democracias garantizan una limitación en el poder. En esta unidad estudiaremos las posibilidades y garantías otorgadas por el Derecho, así como sus aplicaciones en la organización política del Estado.

IV.1.Objetivos:

IV.1.1. Objetivos conceptuales:

- Conocer qué se entiende por Estado, su organización política y su régimen territorial.
- Aprender los conceptos de poder político, legalidad y legitimidad, así como su vinculación con la soberanía.
- Entender la oposición existente entre la ética y la política, y los problemas del ejercicio del poder.

IV.1.2. Objetivos procedimentales:

- Analizar los problemas de la democracia.
- Practicar las técnicas del debate.
- Colaborar activa y positivamente en el grupo (Philips 6/6.)
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastandolo con otras posiciones y argumentaciones.

IV.1.3. Objetivos actitudinales:

- Interiorizar los principios rectores de la democracia como forma de gobierno y modo de vida.
- Asumir los valores y los principios de la Constitución española o el hecho de que España es un Estado social democrático y de derecho.
- Interiorizar de forma asertiva los puntos de vista de los demás en las discusiones filosóficas propuestas.

IV.1.4. Objetivos mínimos:

- Entender la oposición existente entre la ética y la política, y los problemas del ejercicio del poder.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastandolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Asumir los valores y los principios de la Constitución española o el hecho de que España es un Estado social democrático y de derecho.

IV.2. Contenidos

IV.2.1. Contenidos conceptuales:

- El Estado, sus formas y modos de organización política.
- El poder político y su vinculación con la legalidad y la legitimidad.

- La democracia y sus principios rectores.
- Los valores supremos de la Constitución española.
- Realismo e idealismo político; buenas y malas soluciones.
- El ejercicio del poder, criterios para conocer la legitimidad de la acción política.

IV.2.2. Contenidos procedimentales:

- Análisis y exposición sistemática de los conceptos principales del tema.
- Exposición sistemática y ordenada de los conceptos fundamentales de la unidad.
- Empleo de una terminología específica.
- Comentario y análisis crítico de los textos fundamentales de la unidad.
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Exposición y justificación de argumentos propios.

IV.2.3. Contenidos actitudinales:

- Reconocimiento de la importancia del Estado social democrático y de derecho, como baluarte de la dignidad del hombre.
- Valorar la necesidad de que el poder se someta al principio de legalidad y de justicia.
- Reconocer a la democracia como proyecto ético común a toda la humanidad.
- Destacar la relevancia de los principios y valores que defiende la Constitución española, así como el reconocimiento que hace de los derechos humanos.
- Conocer las aportaciones de la ética a la política.
- Aprender la importancia de valores como la tolerancia, la justicia y la igualdad.

IV.3. Criterios de evaluación

- Definir qué es el Estado, el régimen político y su forma, así como la relación que mantiene con la soberanía y la división de poderes.
- Identificar a la democracia como un ideal ético de vida que se asienta sobre la dignidad y el respeto de los derechos humanos, al defender los valores de igualdad justicia, libertad y pluralismo político.
- Explicar en qué consiste el poder político y su justificación, estudiando las diferencias entre el poder legal y el poder legítimo.
- Conocer cuáles son los problemas de la democracia, por ejemplo, la corrupción.
- Identificar las líneas fundamentales del realismo e idealismo político, así como a sus principales representantes.

- Comprender la complejidad de la acción política y la posición de la ética con respecto a la política.

IV.4. Conexión con otras áreas

La materia que se estudia en esta unidad se relaciona fundamentalmente con las áreas de ciencias sociales, especialmente cuando se estudian las formas de organización política. Asimismo se relaciona con la materia de Educación para la ciudadanía del curso anterior, si bien en aquel caso tan sólo se apuntaban ciertos conceptos básicos del derecho.

Tercer trimestre.

UNIDAD DIDÁCTICA V. PROBLEMAS SOCIALES DEL MUNDO ACTUAL.

Aquí se profundiza en algunos de los aspectos negativos de la globalización: la pobreza, las migraciones, la marginación de algunos colectivos sociales, así como otros problemas que tienen lugar en las sociedades contemporáneas: la manipulación genética, el desarrollo tecnológico, el terrorismo, etc. Además destacaremos la importancia y profundidad de la economía, como materia fundamental para comprender las relaciones sociales y las preocupaciones diarias de los ciudadanos. Las implicaciones éticas de las cuestiones económicas son omnipresentes y se reflejan en las distintas posiciones ideológicas del debate político. En esta unidad, nos centraremos en los conceptos básicos para entender la economía occidental, en los problemas de carácter económico y en sus soluciones éticas.

V.1.Objetivos

V.1.1.Objetivos conceptuales:

- Conocer algunos de los conceptos fundamentales de la economía, como división del trabajo, capital, iniciativa emprendedora, etc.
- Comprender los diferentes modelos económicos, sus antecedentes históricos, sus ventajas y contrapartidas.
- Conocer los principales problemas económicos.

Reconocer los principios fundamentales de la economía de mercado: el concepto de propiedad, mercado, ley de la oferta y de la demanda, etc.

V.1.2. Objetivos procedimentales:

- Trabajar en grupos cooperativos.
- Practicar las técnicas del debate.

- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

V.1.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar el papel del Estado en la consecución de la justicia; así como en la necesidad de lograr una más justa redistribución de la riqueza.
- Reconocer las obligaciones de las partes implicadas en un sistema productivo: empresarios, trabajadores y Administración pública.

V.1.4. Objetivos mínimos:

- Conocer algunos de los conceptos fundamentales de la economía, como división del trabajo, capital, iniciativa emprendedora, etc.
- Conocer los principales problemas económicos.
- Reconocer las obligaciones de las partes implicadas en un sistema productivo: empresarios, trabajadores y Administración pública.

V.2. Contenidos

V.2.1. Contenidos conceptuales:

- La economía de mercado y el Estado.
- La empresa, el comercio y la ética.
- Problemas económicos y soluciones éticas.
- Los bienes, su propiedad y su distribución.

V.2.2. Contenidos procedimentales:

- Exposición del tema.
- Hacer trabajos en grupos cooperativos.
- Elaboración de resúmenes y mapas conceptuales.
- Realizar las actividades propuestas en la unidad didáctica.
- Elaboración y exposición de las opiniones propias de un modo fundamentado.

V.2.3. Contenidos actitudinales:

- Aprender a respetar las opiniones de los demás.
- Valorar la justicia, la solidaridad y la tolerancia.
- Reconocer la presencia de prejuicios.

- Apreciar la dignidad del hombre como garante de los derechos fundamentales.
- Promover el desarrollo y la realización de los derechos humanos, colaborando con alguna ONG o en actividades de voluntariado.

V.3. Criterios de evaluación

- Explicar de forma comprensiva los conceptos básicos de la economía.
- Conocer en qué consiste la economía de mercado y el papel del Estado.
- Entender el papel que juega la ética en la regulación de la economía y la necesidad de una redistribución de la riqueza.
- Comprender los principales problemas económicos que asolan a los países pobres y las soluciones que se proponen desde la ética.
- Diferentes concepciones del derecho a la propiedad y necesidad de una función social de la economía.
- Interiorizar las normas básicas del debate y trabajar de un modo eficaz y cooperativo con los compañeros.

V.4. Conexión con otras áreas

Los contenidos de esta unidad se relacionan con la materia de ciencias sociales, especialmente con la geografía económica en la que se estudian las actividades económicas en el espacio geográfico mundial. Resulta imprescindible tener nociones de economía para comprender la trascendencia que tiene en la organización de los países, la producción y la distribución de la riqueza. En esta unidad se estudian las nociones básicas y se reflexiona sobre la propiedad, el trabajo y el valor de las cosas. En esta unidad se analizan las posibles soluciones a los problemas mundiales de tipo económico.

UNIDAD DIDÁCTICA VI. LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

Esta unidad didáctica plantea en toda su dimensión el problema de la desigualdad que aún sufren en muchos lugares las mujeres con respecto a los hombres. La situación de la mujer en el mundo sirve como caso de aplicación práctica de muchos de los debates éticos y de las cuestiones analizadas a lo largo de todo el curso. Además, es ejemplo de una situación histórica de discriminación que ha afectado y sigue afectando a la mitad de la población mundial. El reconocimiento de la dignidad de la mujer, y de todos sus derechos en igualdad con el hombre, resulta así un asunto clave para el progreso ético de la humanidad.

VI. Objetivos

VI.1.1. Objetivos conceptuales:

- Conocer en qué consiste la discriminación femenina y las raíces de la misma.
- Conocer los principales problemas morales que plantea la discriminación de la mujer.
- Identificar las soluciones de carácter jurídico, político, económico y moral que se han planteado en torno a este problema.
- Conocer la situación de la mujer en España y en el mundo.
- Conocer las reivindicaciones de los movimientos feministas.

VI.1.1. Objetivos procedimentales:

- Trabajar en grupos cooperativos.
- Practicar las técnicas del debate.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

VI.1.2. Objetivos actitudinales:

- Reconocer la dignidad de la mujer como un derecho fundamental.
- Comprender y aceptar que la discriminación es un problema de toda la sociedad, no del individuo o grupo que la sufra.

VI.1.3. Objetivos mínimos:

- Conocer en qué consiste la discriminación femenina y las raíces de la misma.
- Conocer los principales problemas morales que plantea la discriminación de la mujer.
- Comprender y aceptar que la discriminación es un problema de toda la sociedad, no del individuo o grupo que la sufra.

VI.2. Contenidos

VI.2.1. Contenidos conceptuales:

- La situación de la mujer como ejemplo de progreso moral.
- Problemas éticos que plantea la discriminación femenina.
- Soluciones éticas, jurídicas y económicas a la discriminación.
- La situación de la mujer en España.
- Los valores de justicia e igualdad.

- La familia, la procreación y la sexualidad.

VI.2.2. Contenidos procedimentales:

- Exposición del tema.
- Hacer trabajos en grupos cooperativos.
- Elaboración de resúmenes y mapas conceptuales.
- Realizar las actividades propuestas en la unidad didáctica.
- Elaboración y exposición de las opiniones propias de un modo fundamentado.

VI.2.3. Contenidos actitudinales:

- Reconocer la necesidad de alcanzar la igualdad jurídica, económica y de oportunidades entre el hombre y la mujer.
- Valorar la necesidad de la mejora de la situación de la mujer en el mundo.
- Reconocer críticamente las situaciones de desigualdad y discriminación que sufren las mujeres.
- Destacar las posibles soluciones que pueden aportar la ética y el Derecho para solucionar las situaciones de discriminación.

VI.3. Criterios de evaluación

- Explicar en qué consisten los prejuicios y la discriminación femenina.
- Definir en qué consiste el concepto de dignidad, sus implicaciones morales y conocer las principales reivindicaciones de los movimientos feministas.
- Conocer cuáles son los principales problemas que afectan a la mujer y a su entorno, como la pobreza, la desnutrición, la falta de control sobre su propia sexualidad..., y las consecuencias morales que conllevan.

VI.4. Conexión con otras áreas

Los contenidos de la unidad se pueden relacionar con el área de Ciencias sociales, que estudia la lucha de la mujer y su esfuerzo por el establecimiento de una sociedad mejor.

UNIDAD DIDÁCTICA B: LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.

Esta unidad está ideada para suscitar la reflexión en torno al ocio de forma que el alumno/a pueda basarse en ella para la elaboración de un ensayo.

B.1. Objetivos didácticos:

B.1.1. Objetivos conceptuales:

- Concienciar y sensibilizar a los adolescentes sobre la violencia de género y sus consecuencias.
- Determinar en qué consiste el maltrato y los tipos de maltrato existentes.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes favorables al maltrato.

B.1.2. Objetivos procedimentales:

- Aprender a analizar crítica y rigurosamente una situación de violencia de género.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar, comparar y comentar las cuestiones filosóficas propuestas, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
- Construir un breve ensayo filosófico.

B.1.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar la especificidad y la peculiaridad de la conducta humana.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.
- Reconocer las actitudes de los valores democráticos ante las problemáticas personales y sociales.

B.1.4. Objetivos mínimos:

- Determinar en qué consiste el maltrato y los tipos de maltrato existentes.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes favorables al maltrato.
- Aprender a analizar críticamente una situación de violencia de género.

B.2. Contenidos:

B.2.1. Contenidos conceptuales:

- Conocer los experimentos de Martin Seligman.
- Conocer los déficits que produce la indefensión aprendida.
- Conocer las aplicaciones de la indefensión aprendida en los seres humanos.

-Conocer la violencia de género, las características de quienes la protagonizan y los ciclos que atraviesan.

B.2.2. Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Análisis de situaciones.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Participación en un debate.
- Creación de un breve ensayo filosófico.

B.2.3. Contenidos actitudinales:

- Rechazo de los prejuicios y tópicos habituales en torno a la cuestión de género.
- Valoración de las implicaciones entre ciencia y filosofía
- Asunción de la relación existente entre emociones, sentimientos, violencia y Asertividad.
- Reconocimiento de los valores que inspiran la Declaración de los Derechos Humanos.

B.3. Criterios de evaluación:

- Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico la violencia de género.
- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva los valores democráticos.
- Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos y en la elaboración de entrevistas.

B.4. Conexión con otras áreas:

Esta unidad didáctica está directamente relacionada con el área de Psicología. Los alumnos que vayan a estudiar un bachillerato podrán encontrarse con Psicología como optativa. Para aquellos que no estudian un bachillerato será aún más importante lo que aprendan. La asignatura más próxima es la de ciencias sociales en cuanto que da un contexto amplio para entender el problema de la desigualdad de género.

II. 6. Contenidos transversales e interdisciplinariedad.

La Ética como disciplina de la Filosofía guarda relación con todas las asignaturas de 4º de la ESO sin excepción. Esta interdisciplinariedad es necesaria para el desarrollo de la asignatura. La Literatura, la Historia, las Ciencias de la naturaleza y física, Cultura clásica o Religión, dan no solo elementos de reflexión sino contextos necesarios para el desarrollo de la asignatura.

Los contenidos transversales se estructuran de acuerdo a la relación de ideas y conceptos que se producen en cada unidad didáctica. Todo no puede estar relacionado con todo. El conocimiento entraña una *symploké*.

Se mantiene especial atención a los contenidos transversales que inciden en la inteligencia emocional. El concepto de inteligencia emocional se trata en la unidad didáctica 2 y sirve de hilo conductor en la asignatura. Así, se encuentran contenidos claramente relacionados:

Primer trimestre.

U.D.2:

-Inteligencias múltiples (Gardner), Inteligencia emocional (Goleman).

U.D. A

-El ocio engrana con la inteligencia emocional a través de Mihaly Csikszentmihalyi y Ken Robinson.

Segundo trimestre.

U.D.3:

- El mito de Pandora en la versión de Hesíodo nos indica que en una sociedad dedicada a una economía agraria caracterizada por un trabajo duro y continuado, la esperanza es un mal. Esto describe el aspecto social y económico de la inteligencia interpersonal en relación a la inteligencia intrapersonal.

Platón pedía la expulsión de los poetas (Aedos y Rapsodas) por no acondicionarse a las necesidades extintas de la época de Hesíodo. Además, el mito de la caverna guarda una relación estrecha con la práctica de la inteligencia emocional.

-El Eudemonismo aristotélico es la raíz filosófica de la inteligencia emocional como así lo señalan explícitamente los autores que han trabajado este concepto (Goleman.2012.p.23; Csikszentmihalyi 2012.p.12.).

-Entre las éticas del helenismo, merece especial mención Epicuro quien nos enseña (*Carta a Meneceo*) que debemos vencer una serie de miedos para una vida plena. Clara conexión con la inteligencia emocional.

-En Spinoza encontramos también contenidos a destacar en relación a la inteligencia emocional. Por ejemplo: El argumento según el cual “el sentimiento es una razón disfrazada”.

-La Declaración de los Derechos Humanos supuso un intento en la búsqueda de la “dignidad humana” (U.D.1) y la conquista histórica del reconocimiento de unos derechos universales. Entre estos derechos se encuentra el derecho al ocio.

U.D.4.

-La Constitución Española conecta con la dignidad humana al igual que los derechos humanos.

-El estado como organizador de la convivencia conecta con la inteligencia interpersonal (inteligencia emocional).

Tercer trimestre.

U.D.5.

Esta unidad se lleva a cabo a través de trabajos en grupo. Los contenidos actitudinales que se desarrollan engranan de forma práctica con la inteligencia emocional. Esta es la conexión. No se puede conectar conceptualmente “todo con todo”.

U.D.6. y U.D.B

-La unidad 5 (La igualdad entre Hombres y mujeres) posibilita un contexto a la unidad didáctica B. En esta última se trata la indefensión aprendida (Seligman).Esta permite la conexión entre Epicuro y la inteligencia emocional.

II. 7. Organización y temporalización.

Se reparte la materia entre los tres trimestres de la siguiente forma:

1ª evaluación.

Unidad didáctica inicial: Introducción.

Unidad Didáctica 1.- Identidad y alteridad.

Unidad didáctica A.- El ocio.

2ª evaluación

Unidad Didáctica 2.- Teorías éticas. Los derechos humanos.

Unidad Didáctica 3.- Ética y política.

3ª evaluación.

Unidad Didáctica 4.- Problemas sociales del mundo actual.

Unidad Didáctica 5.- La igualdad entre hombres y mujeres.

Unidad Didáctica B.-La indefensión aprendida.

II. 8. Criterios y procedimientos de evaluación.

De acuerdo a la *Orden ECD/7/2013* publicada en el BOE (2013, p.1938), los criterios de evaluación para la asignatura son:

1. Conocer los rasgos propios de la moralidad humana y los conceptos básicos de la estructura moral de los seres humanos.

2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.

3. Identificar y expresar las principales teorías éticas.

4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales.

5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.

6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución Española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.

7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.

8. Reconocer la existencia de conflictos y sus principales causas. Valorar el Derecho Internacional Humanitario.

9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Conocer los principales hitos en la historia de los derechos de las mujeres. Rechazar cualquier discriminación o violencia hacia la mujer.

10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.

11. Identificar problemas éticos de las tecnologías de la información y la comunicación y de nuestro modelo de desarrollo tecnológico.

El procedimiento de evaluación de acuerdo a estos criterios es el siguiente:

Instrumentos de evaluación:

-Debates.

-Grupos de trabajo (Philips 6.6)

-Intervenciones.

- Resolución de ejercicios individuales y en grupo.
- Lectura, análisis y comentario de textos.
- Ensayo filosófico.
- Exámenes.

En el primer y tercer trimestre en los que está planificado la realización por parte del alumno/a de un ensayo, la calificación del trimestre se medirá como sigue:

- 30% Ensayo filosófico.
- 50% Examen (la unidad didáctica en la que se basa el ensayo es materia de examen).
- 20% Trabajo individual.

En el segundo trimestre, la calificación se medirá como sigue:

- 70% Examen.
- 30% Trabajo individual.

II. 9. Orientaciones Metodológicas.

En esta programación se opta por un enfoque comunicativo de la Filosofía en concordancia con las corrientes constructivistas de la pedagogía en las que prima la necesidad de entregar herramientas al alumno/a para que puedan por sí mismos “aprender a aprender”. El enfoque o método comunicativo basa su importancia en la interacción como medio para alcanzar aprendizajes significativos. El aprendizaje ni consiste en una exposición de los conocimientos del profesor (un monólogo), ni en la simple transmisión de conocimientos (diálogo). En el aprendizaje no hay un mensaje y un receptor sino dos agentes (profesor y alumno) con dos informaciones propias construyendo un aprendizaje significativo. Además, las relaciones pragmáticas que se establecen no son sólo las de profesor-alumno, sino también las de alumno-grupo, profesor-grupo, alumno/a-alumno/a. Y viceversa, el grupo dirigiéndose al profesor, etc. De ahí que cuanto más ricas sean las dinámicas que se produzcan mayores serán los resultados obtenidos.

El enfoque comunicativo pone el acento en la necesidad de practicar no sólo la destreza de la comprensión oral, sino también el resto de destrezas. A continuación se ofrece una tabla que relaciona las destrezas básicas con las estrategias didácticas utilizadas:

a)Comprensión oral	Exposición teórica (clase magistral)(a)
b)Comprensión escrita	Lecturas dirigidas(b)
c)Expresión oral	Estudio y trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones espontaneas (c) • Discusión.(c) • Lluvia de ideas.(c) • Debate.(c)

	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa redonda(c) • Philips 6/6.(c)
d)Expresión escrita	Estudio en casa. <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios.(d) • Preparar un examen escrito.(b) • Tareas con medios audiovisuales (a) • Ensayo filosófico(d)

Como se puede apreciar en la tabla, la incidencia sobre la expresión escrita es mínima en las estrategias didácticas habituales. Por ello, la evaluación hace especial énfasis en los ensayos.

Para la elaboración del ensayo filosófico deberán tenerse en cuenta las siguientes indicaciones:

El ensayo deberá tener tres partes diferenciadas:

- *Introducción:* Se caracteriza por la presentación de un problema, bien a través de una pregunta sugerente para el lector, o bien, a través de la exposición de una contradicción que debe resolverse.
- *Cuerpo:* Deberá contener los contenidos pertinentes ofrecidos en clase. Deberá *aparecer algo externo a lo dicho en clase*. Esto se consigue explicando con tus propias palabras lo aprendido, atendiendo a las dudas resueltas que hayan aparecido en el transcurso de las sesiones y utilizando ejemplos o comparaciones que no estén dentro de los apuntes. Es necesario que el profesor vea que hay una reflexión sobre lo expuesto en clase. El alumnado debe interpelar a los apuntes (hacer preguntas al texto).
- *Conclusiones:* Esta parte es la dedicada a recoger las principales ideas y la opinión personal. No debe ocupar menos de página y media.

Indicaciones de estilo literario:

-Se recomienda utilizar frases cortas, especialmente cuando el tema es complejo.

Utilizar párrafos para separar las ideas.

-Fijarse en los conectores textuales. Éstos dan coherencia al texto. Debe ser un texto bien hilado.

El ensayo filosófico es una fórmula fundamental en este curso para desarrollar la conciencia de uno mismo, es decir, establecer una relación de información de manera sensata y realista acerca del mundo que percibimos y acerca de nosotros mismos. Esto se consigue gracias a la construcción de relatos. Estos relatos transmiten al profesor/a cierta información a tener en cuenta no sólo en la evaluación numérica sino también en la valoración de la adquisición de las competencias, especialmente, la competencia

social y ciudadana. Esta información se divide en tres apartados que representan los componentes cognitivos de las habilidades sociales (Monjas, 2007, p.45)

1º. La Percepción e interpretación del mundo social puede valorarse en torno a las siguientes claves:

-La percepción social consiste en la capacidad para hacer deducciones o inferencias exactas a partir de las claves y los estímulos ofrecidos por el medio social y la interpretación del comportamiento de los otros, así como la interpretación de los efectos de la propia conducta en los demás; interpretamos si nuestra propia conducta produce impacto o no y la naturaleza de esos efectos (positivos o negativos); por ej., interpretamos señales de aceptación o rechazo en los demás.

-Las creencias que el alumno/a tiene respecto al entorno interpersonal son variables claves. Una serie de creencias irracionales como por ejemplo fatalismo o exageraciones (“todo el mundo es malo” o “no te puedes fiar de nadie”) hacen que el sujeto encare y afronte las relaciones interpersonales con un matiz negativo y con pensamientos de derrota y expectativas de fracaso.

-Las atribuciones que el alumno/a hace a sus resultados interpersonales positivos y negativos y el locus de control (o medida en que una persona percibe que las contingencias están controladas por ella misma o por los demás) son variables relevantes en el funcionamiento interactivo. El que el alumno/a atribuya el rechazo o la exclusión del grupo, a una causa externa e incontrolable (por ejemplo, “tengo mala suerte”) o una causa interna sobre la que él/ella tiene control (por ejemplo, “les hice una faena el otro día y tengo que disculparme para solucionarlo”) es muy diferente.

-La habilidad de adopción de roles y perspectivas de otros consiste en ponerse en el lugar de la otra persona para ver qué piensa (adopción del rol cognitivo) y qué siente (adopción del rol afectivo), aspectos básicos de la empatía.

2º. Para la elaboración y solución de problemas el profesor/a debe tener en cuenta las siguientes claves:

-Auto-lenguaje y auto-instrucciones: (Qué se dice a sí mismo antes, durante y después de sus interacciones con los otros). El estudiante que al afrontar una situación interpersonal, por ejemplo un conflicto entre iguales, se da instrucciones de mantenerse en calma, de centrarse en lo que tiene que hacer, de ánimo, de guía de su actuación, de autocorrección de los errores y de auto-refuerzo después de haber terminado, es muy probable que haya ejecutado la conducta eficazmente. Por el contrario, el estudiante que se dice a sí mismo verbalizaciones negativas (por ej., “con lo cortado que soy”, “estoy seguro que no lo conseguiré”) es probable que fracase.

-El conocimiento de estrategias de interacción

-Solución de problemas interpersonales: las habilidades cognitivas necesarias para ello son:

- 1) Sensibilidad ante los problemas. Es la habilidad para darse cuenta de que existe un problema y tener conciencia de los sentimientos y pensamientos de las personas implicadas.
- 2) Pensamiento alternativo es la capacidad de generar y producir una amplia variedad de alternativas de solución posibles al problema existente.
- 3) Pensamiento medios-fin es la habilidad de planificar paso-a-paso los medios para solucionar el problema.
- 4) Pensamiento consecuencial es la habilidad de prever qué puede suceder después, lo que supone anticipar las consecuencias de los propios actos tanto para uno mismo como para los otros. Es el pensamiento lógico, si...entonces.
- 5) Pensamiento causal que trata de buscar la relación causa-efecto de los hechos. Por ejemplo: Preguntarse qué crees que ha podido pasar antes de actuar de inmediato. Es el darse cuenta que la forma en que uno siente, ha podido estar influida por cómo actúan otros y a su vez puede haber influido en la forma de sentir y actuar de otros.

3º. Para la prevención y anticipación de consecuencias el profesor/a debe valorar:

-Las expectativas: Son predicciones sobre la probabilidad de afrontar con o sin éxito una determinada situación y se desarrollan como resultado de las experiencias en esa situación o similares. Se tienen altas expectativas de éxito cuando la persona sabe que puede manejar efectivamente esa interacción social. Por ejemplo, un/a adolescente afrontará de forma asertiva las bromas de sus colegas ya que eso le ha funcionado en otras ocasiones. Por el contrario, otro estudiante no se mete en interacciones que requieren habilidades para las que no se siente equipado aunque el resultado potencial sea muy deseable para él/ella. Puesto que cree que no obtendrá resultados positivos, evitará las situaciones temidas.

-Los objetivos y metas interpersonales que persiguen los jóvenes cuando se relacionan con otra persona son también elementos importantes a tener en cuenta. Los adolescentes que gozan de alto status sociométrico suelen proponerse objetivos amistosos con los demás y lo hacen en un tono asertivo; los de bajo status suelen plantearse objetivos afectivamente neutros, mientras que adolescentes que son rechazados suelen plantearse objetivos hostiles y en tono dominante.

Estas habilidades cognitivo-sociales no son una faceta de la inteligencia, aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo y se aprenden a través de la experiencia. Los estudiantes socialmente competentes producen más alternativas relevantes que los menos competentes. Por ello, el ensayo es una estrategia didáctica más en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Las correcciones que puedan hacerse al estudiante es preciso que sean en la misma forma en la que se cometió el error. Por ejemplo, si la corrección es sobre el ensayo deberá ser por escrito aunque posteriormente puedan hacerse valoraciones

verbalmente. Si la corrección es sobre algo que ha pronunciado el estudiante, será una corrección verbal en el momento adecuado para ello.

Esta programación didáctica se sirve además de la inteligencia emocional como un contenido transversal que funciona a la manera de hilo conductor de la asignatura. El enfoque relacional está también presente gracias a este contenido transversal. La asignatura Educación Ético-Cívica se sustenta no tanto en un aprendizaje por descubrimiento como en un determinado orden en la interrelación de los contenidos conceptuales. De ahí que el enfoque relacional esté muy presente en el desarrollo de la programación.

En las Unidades didácticas A y B se ha tratado de escoger una temática atractiva para el alumnado que pueda llevarles a identificarse (enfoque personal) con las problemáticas tratadas.

II. 10. Recursos, medios y materiales didácticos.

Los materiales y recursos didácticos son los siguientes:

-Libro de texto

-Textos de carácter filosófico de fácil comprensión o textos literarios de contenido ético, acompañados de una propuesta de actividades de dificultad variable.

-Noticias, editoriales, cartas al director y artículos de opinión tomados de la prensa diaria o de internet y que ponen en contacto al alumno con su realidad más inmediata.

-Visita a páginas web relacionadas con el ámbito de la Ética y que ofrezcan información y recursos para la temática tratada.

-Libros de divulgación científica y ética disponibles en la biblioteca del centro y en el departamento de Filosofía.

-Medios audiovisuales. Cada aula cuenta con una pantalla en la cual se puede utilizar un ordenador personal para proyectar cualquier tipo de documento.

-Charlas-coloquios por parte de agentes externos al instituto.

-Posibilidad de visitas a exposiciones.

12. Recuperación y alumnado con ausencias de larga duración.

La recuperación se llevará a cabo a través de ejercicios que incidan en los contenidos mínimos de cada unidad didáctica y con un examen por trimestre. En el caso de la unidad A y B habrá un día determinado para la elaboración presencial del ensayo filosófico.

13. Atención a la diversidad.

Inspirándose en las indicaciones recogidas para el área en el Proyecto Curricular del I.E.S Aramo, la atención a la diversidad se desarrollará de acuerdo con las siguientes pautas:

- Proponiendo reflexiones iniciales sencillas a través de las cuales es fácil detectar el nivel de conocimientos previos y la motivación de los alumnos y alumnas y, en consecuencia, valorar la atención que se deberá prestar a cada uno de ellos y las estrategias más adecuadas.

- Planteando actividades de enseñanza y aprendizaje variadas a partir de las cuales se pueden detectar las dificultades.

- Presentando actividades finales con distinto grado de complejidad de modo que el profesor pueda seleccionar las más oportunas atendiendo a las capacidades e intereses de cada alumno o alumna.

- El caso de alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas tanto a bajas como a altas capacidades, será tratado de acuerdo con el departamento de orientación y siguiendo el protocolo establecido en el centro, de modo que sean atendidas todas sus necesidades.

- Las directrices particulares de cada caso serán plasmadas en las correspondientes adaptaciones curriculares individuales. Un proceso similar será observado para aquellos alumnos que presenten dificultades de acceso.

BLOQUE III: DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS PROPUESTAS EN LA INNOVACIÓN.

UNIDAD DIDÁCTICA A: EL OCIO.

1. Justificación:

El tiempo de ocio suele ser definido como tiempo libre. Es decir, “ocio” es igual a “no trabajo”. Este tiempo de ocio ha sido el resultado durante la industrialización del tiempo necesario para reponerse, descansar y volver al trabajo.

En la sociedad actual, asistimos a dos condiciones que nos obligan a elegir entre un abanico muy amplio de actividades de ocio. Por una parte, con la adquisición de los derechos sociales, una jornada reducida de trabajo, el derecho a la educación gratuita, etc., las posibilidades de ocio aumentaron. Además, en nuestra sociedad, denominada como *la sociedad del consumo* aparecen múltiples opciones de compra en función de nuestro salario.

Sin embargo, estas dos condiciones no explican por sí mismas el estado actual de la cuestión. Olvidamos una tercera condición social en nuestros tiempos. Esta tercera condición es la *tercialización* de la sociedad. Lo cierto es que los trabajos de hoy en día no son ya trabajos penosos en los que sea primordial recobrar las fuerzas gastadas. No hay apenas trabajos en los que se exija físicamente un gran esfuerzo. La consecuencia ha sido que el tiempo del individuo está ahora repleto de múltiples ocupaciones de las cuales se puede hacer cargo. A lo anterior tenemos que sumarle que el cuidado de los hijos y las labores del hogar recae ahora en hombres y mujeres, al igual que la obligación de trabajar.

En definitiva, los límites entre ocio y trabajo ya no pueden ser homologados como la frontera entre el esfuerzo (trabajo) y el placer (ocio). Esta división nunca fue así. Lo que sucede es que ahora ni es así ni ayuda pensar que es así. Si tratamos de ofrecer un mapa con el que podamos movernos en el momento histórico que nos ha tocado vivir, debemos partir de una distinción más profunda. Esta distinción es la que versa acerca de *aquello que nos produce placer y aquello que nos produce insatisfacción.*

La idea de realizar esta unidad didáctica surge de tres premisas. En primer lugar, el deseo de que los alumnos desarrollen la inteligencia emocional. Esta premisa responde a la necesidad de poner en práctica los contenidos adquiridos con anterioridad. La inteligencia emocional y los contenidos que gravitan alrededor de ella (asertividad, sentimientos, etc.) no deben entenderse sólo como meras definiciones. La inteligencia emocional debe ponerse en práctica a través de casos, ejemplos o situaciones concretas.

En segundo lugar, entendemos que la inteligencia emocional debe ser un contenido transversal que sirva como eje vertebrador de la asignatura. Esta premisa engrana con uno de los sentidos que históricamente se le ha dado a la tradición filosófica, a saber, la Filosofía como sabiduría personal. Es decir, no es un planteamiento ajeno a la Filosofía aunque no agote su esencia.

En tercer lugar, la tradición filosófica puede y debe aportar su bagaje al desarrollo de la inteligencia emocional en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta tercera premisa, debe concretarse en dos aportaciones fundamentales que recaen en el alumno: la detección de necesidades artificiales y la construcción de los relatos que puedan hacerse acerca de nuestras vidas.

Como conclusión derivada de estas premisas ofrecemos esta unidad didáctica realizada con el objetivo de que sirva de base para la elaboración de un relato, a saber, un ensayo filosófico. Para ello hemos introducido contenidos que provienen del campo de la Antropología, la Psicología y de la Sociología. La parte histórica que debería tener (desarrollando la perspectiva de género) la consideramos cubierta gracias a la unidad didáctica: La igualdad entre hombres y mujeres. Esta unidad ya está incluida dentro de la programación de Ética-Cívica del I.E.S. Aramo.

2. Relación de la UD con el currículo:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, conocida como L.O.E. se desarrolla en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre sobre Enseñanzas Mínimas E.S.O. En este Real Decreto aparece en el bloque dedicado a la “Identidad y Alteridad” el siguiente punto que debe tratarse: “Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas” (2007, p.720). Esta unidad se encuentra enclavada en este bloque en el que el reconocimiento de las emociones y sentimientos junto con la capacidad humana de elegir (responsabilidad y libertad) hace del ocio un tema idóneo para la reflexión de los adolescentes.

El ocio es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por tanto podría ser un contenido del bloque posterior: Teorías éticas. Los

derechos humanos. El resultado probablemente hubiera sido una historia del trabajo. Puesto que se encuentra en el bloque anterior, los contenidos son distintos. El ocio es tratado en esta unidad con el objetivo de desarrollar la inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal). El ocio constituye uno de los espacios vitales en los que los jóvenes tienen una importante responsabilidad ya que suele producirse sin el control de padres o profesores, tratándose de actividades practicadas habitualmente entre iguales.

La competencia sobre la que incide esta unidad didáctica es la *competencia social y ciudadana*. Esta competencia está descrita en el Anexo I del citado Real Decreto. Destacamos en la descripción las siguientes líneas que indican claramente la relación de nuestra Unidad didáctica con el currículo :

(...) entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres (Ibídem, p.689).

3.Objetivos didácticos:

3.1. Objetivos conceptuales:

- Determinar en qué consiste el ocio biológico y el ocio cultural.
- Conocer la importancia del ocio como agente socializador.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes acerca de las actividades satisfactorias para el ser humano.

3.2. Objetivos procedimentales

- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar, comparar y comentar las cuestiones filosóficas propuestas, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
- Debatir en torno a las cuestiones propuestas.
- Construir un breve ensayo filosófico.

3.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar la especificidad y la peculiaridad de la conducta humana.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.
- Reconocer las actitudes de los valores democráticos ante las problemáticas personales y sociales.

3.4. Objetivos mínimos:

- Determinar en qué consiste el ocio biológico y el ocio cultural.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes acerca de las actividades satisfactorias para el ser humano.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.

4. Competencias:

De acuerdo con el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre sobre Enseñanzas Mínimas E.S.O. (Ibídem. p.686) en el que se proponen ocho competencias, consideramos que en esta unidad didáctica se desarrollan fundamentalmente dos competencias. La primera es la *competencia social y ciudadana* que ya hemos tratado en la justificación. La segunda es la *competencia en comunicación lingüística*. Ésta última no sólo se desarrolla en el transcurso de las sesiones a través de la participación sino que adquiere un papel protagonista debido a que la evaluación será a través varios recursos, entre ellos la elaboración, por parte del alumnado, de un breve ensayo. Para ello debemos ofrecer al alumnado una serie de indicaciones que deben tener en cuenta para elaborar dicho ensayo filosófico.

5. Contenidos:

5.1. Contenidos conceptuales:

- Conocer la distinción ocio biológico y ocio cultural.
- Conocer qué es la socialización.

- Conocer el concepto de *flow* (fluir).
- Conocer el concepto de elemento.

5.2. Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Análisis de situaciones.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Participación en un debate.
- Creación de un breve ensayo filosófico.

5.3. Contenidos actitudinales:

- Rechazo de los prejuicios y tópicos habituales en torno a la cuestión del ocio y las actividades satisfactorias.
- Valoración de las implicaciones entre ciencia y filosofía.
- Asunción de la relación existente entre emociones, sentimientos, *fluir* y el elemento.
- Reconocimiento de los valores que inspiran la Declaración de los derechos humanos.

6. Temporalización:

En la Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de Educación Ético-cívica ocupa dos sesiones semanales. Las sesiones que conforman esta unidad son cuatro sesiones de 45 minutos. Por lo tanto, esta unidad didáctica se desarrolla en dos semanas. En cada una de las sesiones nos ocuparemos de los siguientes contenidos de aprendizaje:

1ª Sesión	Introducción. -Cuento: El Agua de la verdad y el agua de la mentira.
-----------	---

	-El origen del ocio cultural
2ª Sesión	-El ocio como socialización -Debate sobre las formas de ocio
3ª Sesión	-El <i>flow</i> (fluir)
4ª Sesión	-El elemento. -Lectura y comentario de un artículo periodístico. -Aclaración de dudas.

7. Criterios de evaluación:

- Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico del concepto de ocio.
- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva los valores democráticos.
- Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos.

8. Evaluación:

Se valorará la unidad didáctica a través de la nota del ensayo. Esta nota será del 1 al 10 y constituye un 30% de la calificación del primer trimestre. El otro 70% de la nota del trimestre se evalúa como sigue:

-50% Examen (la unidad didáctica en la que se basa el ensayo es materia del examen trimestral).

-20% Trabajo individual (participación y actividades)

La nota final del trimestre será numérica y con números enteros.

9. Orientaciones metodológicas:

En la primera sesión se repartirá una hoja con los epígrafes de la unidad didáctica. Al final de la 3ª sesión (la anteúltima), se repartirá un resumen por escrito de la unidad didáctica. Así, en la última sesión existirá la posibilidad por parte del alumnado de preguntar al profesor acerca de dicho resumen de cara al examen y el ensayo filosófico.

La elaboración del ensayo será tarea para casa. Este ensayo deberá tener la extensión de 5 páginas a una cara, letra New Times, interlineado 1'5 o extensión equivalente si se hace a mano.

Para la elaboración del ensayo filosófico deberán tenerse en cuenta las siguientes indicaciones:

- El trabajo deberá tener tres partes diferenciadas:
 - Introducción: Se caracteriza por la presentación de un problema, bien a través de una pregunta sugerente para el lector, o bien, a través de la exposición de una contradicción que debe resolverse.
 - Cuerpo: Deberá contener los contenidos pertinentes ofrecidos en clase. Deberá *aparecer algo externo a lo dicho en clase*. Esto se consigue explicando con tus propias palabras lo aprendido, atendiendo a las dudas resueltas que hayan aparecido en el transcurso de las sesiones y utilizando ejemplos o comparaciones que no estén dentro de los apuntes. Es necesario que el profesor vea que hay una reflexión sobre lo expuesto en clase. El alumnado debe interpelar a los apuntes (hacer preguntas al texto).
 - Conclusiones: Esta parte es la dedicada a recoger las principales ideas y la opinión personal. No debe ocupar menos de página y media.

- Indicaciones de estilo literario:

-Se recomienda utilizar frases cortas, especialmente cuando el tema es complejo. Utilizar párrafos para separar las ideas.

-Fijarse en los conectores textuales. Éstos dan coherencia al texto. Debe ser un texto bien hilado.

10. Recursos materiales:

Los *power-point* al ser de corta duración se visualizarán en las aulas gracias a las

pantallas y el proyector que hay en cada aula.

El aula tiene tarima favoreciendo la escucha de los alumnos. Esta asimetría del aula debe suplirse, de vez en cuando, bajándose el profesor de la tarima y recorriendo la clase. Esto incita más a una participación entre el alumnado y no sólo una participación profesor- alumno.

11. Atención a la diversidad:

La atención a los distintos niveles viene marcada por el ritmo y tiempo que dediquemos a los contenidos en relación al número de personas y las distintas necesidades. Recursos que ofrecen cierta flexibilidad a la unidad didáctica son los comentarios de texto y los debates. Éstos pueden servir tanto de refuerzo como de avance de cuestiones tratadas en clase. Además, se recuerda que puede haber tutorías personalizadas para que se resuelvan individualmente las dudas de aquellos a quien más le cueste o aquellos que deseen profundizar por su cuenta sobre los contenidos de la unidad.

12. Recuperación.

La recuperación de la unidad didáctica dedicada al ensayo se hará posible a través de un examen extra además del examen trimestral. Este examen extra consistirá en un ensayo realizado presencialmente. Este examen será el mismo día que el examen de recuperación del trimestre, pudiéndose utilizar la sesión dedicada a tutoría si hubiera que recuperar ambas partes de la asignatura. Para una aclaración más exhaustiva de la recuperación de la asignatura nos remitimos a los objetivos mínimos de la unidad didáctica.

EL OCIO.

Unidad didáctica para el profesor.

1. Introducción:

- 1.1. El agua de la verdad y el agua de la mentira.
- 1.2. Lluvia de ideas.

2. El origen del ocio cultural.

3. El ocio como socialización:

- 3.1. Debate sobre las formas de Ocio.

4. El *flow* (*fluir*).

5. El elemento.

- 5.1. Lectura y comentario de un artículo periodístico.

6. Aclaración de dudas.

UNIDAD DIDÁCTICA A: EL OCIO

Unidad didáctica para el profesor:

Sesión 1ª:

1. Introducción:

En esta unidad didáctica trataremos **el ocio**. A medida que los seres humanos han podido cubrir sus necesidades, la humanidad ha adquirido más tiempo de ocio. La sedentarización ayudó a ello. Las máquinas no supusieron todo el avance que se esperaba de ellas. Actualmente el ocio es un derecho contemplado en la declaración de los derechos humanos.

1.1. Actividad: Se contará a los alumnos el siguiente cuento:

EL AGUA DE LA VERDAD Y EL AGUA DE LA MENTIRA.

Erase una vez nuestro pueblo. En él los vecinos disfrutaban de prosperidad. Un día estos vecinos se enteraron de que, en el pueblo de al lado, más arriba de la montaña, estaban sucediendo cosas muy extrañas.

Los rumores decían que los habitantes del pueblo cercano habían empezado a comportarse de forma mezquina. Según se contaba, la razón del cambio era EL AGUA que llegaba de las montañas contaminada por la mentira. Así, las personas habían empezado a traicionarse entre ellos, escondiendo sus pensamientos y sentimientos. Pronto la diversión en el pueblo del agua de la mentira se había transformado en reírse de los demás. El alcohol también había comenzado a causar muchos disgustos a sus gentes entre los que querían aprovecharse del negocio y los que querían seguir bebiendo.

Nadie dio crédito a estos rumores. Solamente un joven tuvo la precaución de llevar durante mucho tiempo comida a una cueva apartada en el monte. Esta comida, pensaba él, serviría para sobrevivir en el monte si algo sucediera.

-Siempre podré contar con este refugio-se decía él.

La cueva tenía lo más importante: un pozo del cual seguir bebiendo del agua de la verdad.

Pasó la estación seca y con ello llegaron la época de las lluvias. El agua siguió su corriente desde las montañas y por fin llegó, río abajo, a nuestro pueblo. Las gentes comenzaron a traicionarse entre ellos, la diversión se convirtió en reírse de los demás y el alcohol causó grandes estragos.

Sólo el Joven que había guardado comida pudo abandonar el pueblo y refugiarse en la cueva. Él siguió bebiendo del agua de la verdad de su antiguo pozo. Muchas veces se aburría y visitaba su pueblo. Pero, en seguida, se convencía de que allí ya no podría divertirse y regresaba a su nuevo hogar. La gente ya no se comportaba de la misma forma.

El Joven aprendió en su cueva a salir al monte y disfrutar cortando palos que luego utilizaba para hacer cabañas. Descubrió los cientos de sonidos con los que se comunican los pájaros y los miles de colores con los que la naturaleza nos sorprende. Sin embargo, la soledad pesaba demasiado en su corazón.

Poco a poco fue yendo más y más a su pueblo. Y como era invierno y no quería volver sólo a su cueva. Decidió tomar un poquito de agua de la mentira y pasar la noche con los suyos.

Al día siguiente no fue capaz de recordar dónde estaba la cueva en la que se había refugiado tantas veces. Así que no quiso deambular por el monte y volvió a beber de aquella agua de la mentira.

Poco a poco fue olvidándose del motivo por el cual había estado en la cueva. Tampoco pudo recordar lo mucho que disfrutaba sentirse en la naturaleza.

Y Quienes conocen esta historia dicen más de aquel Joven. Se rumorea que ni volvió a recordar que hubiera existido una cueva, ni que hubiera bebido del agua de la verdad o del agua de la mentira.

1.2. Actividad: Lluvia de ideas. Se escribirá en la pizarra aquello que le haya sugerido el cuento. Se señalará la importancia de la soledad respecto al ocio.

2. EL ORIGEN DEL OCIO CULTURAL:

Cualquier ser vivo animal (humanos incluidos) debe realizar una serie de tareas en su vida. Un conjunto de tareas para conseguir **seguridad, alimentación y reproducción**. A estas tareas les llamamos **necesidades económicas**.

En el ciclo vital animal existen momentos en que esas “necesidades económicas” están satisfechas, hasta que el instinto vuelve a reclamar una respuesta a sus necesidades. ¿Qué hace un animal no humano durante esos momentos en que está sin estímulos instintivos? Nada: detiene cualquier actividad tendente a satisfacer sus necesidades económicas propias de su biología y adquiere una actitud de **ocio biológico**.

Hasta la llegada de los prehomínidos todos los animales han utilizado el ocio biológico para no hacer absolutamente nada sino exclusivamente dejar que la

naturaleza continúe su proceso orgánico y vegetativo. Afirmamos por tanto que durante el ocio biológico el animal “vegeta” en el sentido de que holgazanea, se “apoltrona”, se dedica a vagar o sestar.

Hace unos 2,5 millones de años algunos animales prehomínidos comenzaron a utilizar su ocio biológico de manera algo diferente al resto de animales, añadiendo un componente nuevo a sus sestar vegetativo. Aquellos animales ya habían conseguido en su proceso evolutivo zoológico varias características físicas que les permitieran dar (si bien muy paulatinamente) ese pequeño “salto” en el uso del ocio biológico. Éstas son su bipedalismo, la prensabilidad de la mano y un aumento de la capacidad craneana con un mayor desarrollo en la complejidad interna del cerebro (Lombera, 2002, p.188).

Aquello que añadieron los prehomínidos de hace 2,5 m. a. fue que, utilizando precisamente su cerebro durante el ocio biológico, crearon y construyeron en su mente ideas y representaciones utópicas en el sentido más radical y etimológico de la palabra: **sin lugar** en la Naturaleza. Es decir que aquellos animales africanos comenzaron a imaginarse qué cosas más útiles podrían servirles para poder solucionar mejor sus actividades económicas. Al no existir tales cosas en la Naturaleza del cerebro de aquellos prehomínidos tuvo que inventarse las realidades utópicas. En un momento posterior algunos de aquellos animales fueron capaces de hacer realidad la utopía, “ponerle lugar” a lo que no lo tenía de manera que dejara de ser “utópico”. Y para ello hubieron de “materializarlo” en objetos concretos, útiles dándole a esta palabra los dos sentidos que tiene tanto como adjetivo como sustantivo.

Aquí es donde están los dos pasos que significaron el origen del **ocio cultural** en su expresión más básica. Aquellos animales justo en la frontera y límite entre los animales (no humanos) y los humanos realizaron lo siguiente:

1°. Cambiaron el **uso del tiempo** de su ocio biológico añadiéndole una actividad nueva si bien exclusivamente mental: la de imaginar y crear en el cerebro aquellas realidades que, aún siendo utópicas (esto es, sin lugar en la Naturaleza), eran posibles en su incipiente fantasía.

2°. Algunos de ellos fueron lo suficientemente capaces y hábiles como para hacer realidad lo que tenían en su mente, esto es, crearon **herramientas** con las que satisfacer sus necesidades económicas de una forma nueva. Con ello se inició algo sin precedentes. Por primera vez un animal comenzó a realizar objetos y acciones que transformaban la Naturaleza (Lombera, 2002, p.189).

Sesión 2ª:

Esta sesión comienza en forma de clase magistral.

3. EL OCIO COMO SOCIALIZACIÓN:

Sólo somos humanos si vivimos dentro de una comunidad que nos entrena para serlo. El ocio forma parte muy importante de este entrenamiento.

El **proceso de socialización** consiste, precisamente, en desarrollar capacidades neuronales que, de otra manera, se perderían. Estas capacidades nos permiten, además, adaptarnos a la comunidad y así poder vivir en sociedad.

Dada la importancia del proceso de socialización, es oportuno profundizar en sus **características** con objeto de comprenderlo en su totalidad. Así pues, a continuación se desglosan los rasgos más importantes.

- **Aprendizaje de patrones culturales.** Los valores y las conductas aceptables en un determinado grupo social son algunos de los modelos culturales que el individuo debe aprender para formar parte de la sociedad.
- **Interiorización:** Todo lo que se ha aprendido cuando el niño es pequeño, queda interiorizado. No se trata de que repita lo que ve, o de que se le fuerce a comportarse de determinada forma, sino que espontáneamente, él asume por sí mismo que las cosas deberían ser así, porque esa es la forma normal de hacerlo, ya que todo el mundo lo hace así.
- **Estabilidad psicológica.** Al adoptar los patrones externos que se le imponen, el individuo puede relacionarse con los demás y entender su mundo. Esto le proporciona una estabilidad psicológica que es fruto de la integración en la cultura que le rodea. Este proceso se produce mediante la relación con los demás, que condiciona de modo profundo nuestra forma de pensar. Sin embargo conviene no olvidar que somos responsables de nuestra propia identidad: podemos elegir lo que nos gusta y cómo queremos ser, al margen de los valores dominantes.

Tal como se ha adelantado anteriormente, la socialización es un proceso que dura toda la vida pero es determinante en la niñez. Por ello los sociólogos distinguen varias etapas, que dependen de la trayectoria personal de cada individuo:

- **Socialización primaria:** Cubre alrededor de los cinco primeros años de vida. Durante esta etapa del ser humano realiza los aprendizajes más importantes en un contexto eminentemente familiar. Son determinantes las demostraciones de cariño y las personas significativas para el niño. Una característica propia de esta fase es que el niño juega copiando los roles de los adultos y así se prepara para interpretarlos en el futuro.
- **Socialización secundaria:** Dura el resto de la vida de un ser humano. Es un aprendizaje menos firme que el de la socialización primaria, pero durante esta etapa se pueden cambiar pautas de conducta aprendidas con anterioridad. Incluye todo tipo de aprendizajes pues, a medida que va creciendo, el hombre va formando parte de nuevos sectores de la sociedad, como la escuela o el trabajo.
- **Resocialización.** Consiste en volver a interiorizar otra cultura, es decir, un modo distinto de entender el mundo. Se trata de un aprendizaje donde se reestructura todo lo que se ha aprendido antes. Así pues, la persona que pasa por este proceso se olvida o entiende de forma diferente su vida pasada y presente. No se trata de

una etapa obligatoria para todas las personas, sino que solo la pasan aquellos que sufren una crisis personal o quienes deben adaptarse a una nueva forma de vida (emigrantes, jubilados, etc.).

El proceso de socialización se lleva a cabo en grupos o medios denominados **agentes de socialización**, que permiten o imponen diferentes aprendizajes. Así en la familia aprenden pautas de comportamiento y valores, además de estimularse la capacidad cognoscitiva y el habla. En el círculo de amistades, al ser un grupo donde todos sus miembros están al mismo nivel, se exploran las reglas de conducta. Otros agentes de socialización que desempeñan un papel crucial en la formación de actitudes y valores son la escuela y los medios de comunicación de masas (Lozano, Martínez, López, Figueroa, 2012, p.109-110).

3.1. Actividad: Debate sobre las formas de Ocio. Cada alumno puede divergir de la opinión del otro. No se crearán bandos *a priori*.

Introducción al debate:

Todas las formas de ocio reflejan un orden político, social, y una cosmovisión filosófica del mundo en que vivimos. Una de estas formas de ocio es el baile. Analicemos ahora algunas fotos.

Del flamenco podríamos decir que se considera un baile muy puro, entre otras razones porque en él los brazos son del cielo, mientras que los pies son de la tierra. En pocos tipos de baile vemos de forma tan clara estos movimientos. El cielo en nuestra cultura se considera el lugar de lo divino y la tierra representa lo material. También lo sensato (ej. tener los pies en la tierra).

De la salsa otro de los bailes populares que fueron denostados y que sólo hoy se considera arte, podríamos decir que prevalece un movimiento de cadera. Esto nos indica el carácter más sensual (concupiscente) de este baile.

En el Pasodoble el hombre agarra a la mujer de la cintura y lleva el paso, mientras que la mujer sostiene al hombre del hombro. Es una representación del papel del hombre y la mujer en la sociedad.

Todas estas formas de baile expresan un orden en las relaciones sociales. El hecho de que sean colectivos, en pareja, individuales, que las parejas se toquen las manos o no, nos dan la forma de toda una concepción de la sociedad (utilizar fotos de Anexo II)

Preguntas para el debate:

-¿Es el rock and Roll el culpable de la degeneración de la sociedad tal y como decían algunos medios de comunicación de la época?

-¿Qué puede expresar o estar contándonos una espicha, un botellón, una *Rave*, los polígonos?

-¿Qué actividades de ocio tenemos en nuestra ciudad?¿Son suficientes las alternativas saludables de ocio en nuestra ciudad?

Sesión 3ª:

Esta sesión se realiza bajo la forma de clase magistral. Se apuntarán en la pizarra las palabras fundamentales.

4. EL *FLOW* (FLUIR).

¿Por qué un montañero es capaz de disfrutar el esfuerzo tan grande de subir al Everest? Y ¿Por qué vuelve a repetir dicho esfuerzo en su próxima montaña? La respuesta según el Psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi es que el montañero en el momento de la ascensión se encuentra en un estado de *flow*. El *flow* es un estado de conciencia, es decir un ordenamiento en la información que recibimos, que nos permite disfrutar de una “**experiencia óptima**”.

Durante décadas Mihaly Csikszentmihalyi se ha dedicado a investigar cómo se sentían las personas cuando más disfrutaban de sí mismas y por qué. Comenzó por investigar a deportistas, atletas, maestros del ajedrez, cirujanos, etc. Posteriormente, con la ayuda de un modelo teórico el equipo de investigación de la Universidad de Chicago que él dirige realizó miles de entrevistas a individuos de muchas y diferentes edades y maneras de vivir.

De las investigaciones puede deducirse que la experiencia óptima y las condiciones psicológicas que la producen son iguales en todo el mundo. Así cuando las personas reflexionan acerca de las experiencias óptimas, aquellas en las que disfrutamos más, suelen mencionar al menos uno y habitualmente todos estos ocho componentes.

1º.La experiencia suele ocurrir cuando nos enfrentamos a tareas que al menos tenemos una oportunidad de lograr (**posibilidades de éxito realistas**).

La primera sorpresa que obtenemos derivada de las investigaciones es que los momentos de máximo disfrute no se producen necesariamente en el tiempo de ocio. Tampoco surgen por casualidad y sin buscar una meta específica.

2º.Debemos ser capaces de **concentrarnos** en lo que hacemos.

Para comprender lo que otra persona está diciendo debemos procesar 40bits de información cada segundo. Si asumimos que el límite máximo de nuestra capacidad son 126 bits por segundo, se concluye que entender lo que tres personas están diciendo simultáneamente es posible. Pero tendríamos que ser capaces de no tener conciencia de la expresión de quien está hablando, ni podemos preguntarnos por qué estará diciendo lo que dice, ni darnos cuenta de cómo está vestido. Dadas

nuestras limitaciones para disfrutar de forma máxima una actividad debemos utilizar esos bits de información concentrándolos en una actividad específica.

3°. Normalmente la atención es posible porque tenemos unas **metas claras**.

En algunas actividades creativas, donde las metas no están claramente definidas de antemano, una persona debe desarrollar un fuerte significado personal de aquello que desea hacer.

4°. La atención además es posible porque nos ofrece una **retroalimentación inmediata**.

5°. Uno actúa **sin esfuerzo** con una profunda **involucración** que aleja de la conciencia las preocupaciones y frustraciones de la vida cotidiana.

Buscar la trascendencia otorgando sentido a nuestros actos es una manera muy poderosa de disfrutar de ellos.

6°. Las experiencias agradables permiten a las personas ejercer un **sentimiento de control** sobre sus acciones.

7°. **Desaparece la preocupación por la personalidad** aunque, paradójicamente, el sentimiento acerca de **la propia personalidad surge más fuerte después de la experiencia** de flujo.



gemuxi-to.blogspot.com

Una experiencia óptima aumenta nuestras habilidades y con ello la percepción acerca de nosotros mismos.

8°. El **sentido de la duración del tiempo se altera**; las horas pasan en minutos y los minutos pueden prolongarse hasta parecer horas (Csikszentmihalyi, 2012, p.86).

Cientos de veces cada día nos acordamos de la vulnerabilidad de nuestra personalidad. Y cada vez que esto sucede la energía psíquica se pierde tratando de buscar el orden de la conciencia. Por ello debemos educar nuestra mente. Comenzar descubriendo aquello que más satisfacción personal nos ofrece puede ser una forma positiva de educarla.

Sesión 4ª:

La sesión comienza en forma de clase magistral.

5. EL ELEMENTO.

Gran parte del tiempo de nuestra vida deberemos utilizarlo en tareas que permitan cubrir nuestras necesidades económicas. Descubrir la pasión de uno puede ayudar a que afrontemos la vida de manera más placentera.

El psicólogo Ken Robinson acuñó el término **elemento** para definir el punto de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales. Aquello que nos gusta hacer muchas veces es aquello que se nos da bien. Pero siempre no es así. El elemento supone ese punto de equilibrio entre lo que nos gusta hacer y lo que se nos da bien. No existe una fórmula rígida. El elemento es distinto en cada persona. Y no estamos limitados a un solo elemento. Algunas personas sienten la misma inclinación por una o más actividades y todas se les dan igual de bien. Otras tienen una sola preferencia y una habilidad que les satisface mucho más que cualquier otra cosa. Sin embargo, según Robinson, sí hay un marco para reflexionar y saber qué buscar y qué hacer.

El elemento tiene dos características principales y hay dos condiciones para estar en él. Las características son: capacidad y vocación. Las condiciones son: actitud y oportunidad. La secuencia es así: lo entiendo; me encanta; lo quiero; ¿dónde está? (Robinson, 2013, p.44).

5.1. Actividad: Lectura y comentario de un artículo periodístico. Se lee en voz alta a todo el grupo. Utilizar Anexo I.

Preguntas acerca del texto:

- ¿Es el protagonista del artículo una persona de éxito?
- ¿Qué nos puede enseñar esta persona?
- ¿Realizó él los bastones pensando en mostrárselos a los demás?
- ¿Existen varias alternativas teniendo un mismo elemento o sintiendo que fluyes en una actividad determinada? o ¿tenemos que buscar nuestro elemento “a toda costa”?

Proponemos una respuesta como comentario acerca del texto. Está puede unirse a las respuestas que den los alumnos. No se leerá este comentario.

Siempre podemos orientar nuestros actos por muy pequeños que sean hacia una experiencia en la que fluyamos. Estar en nuestro elemento no nos asegura tener éxito en nuestra vida. Tampoco nos asegura tener un estatus social determinado. El **éxito personal** es distinto al **éxito social**. Por ejemplo, Bill Gates (cofundador de la empresa *Microsoft*) es una persona que ha tenido éxito social (tiene un estatus social alto) pero sólo él puede determinar si ha tenido un éxito personal. El filósofo Bertrand Russell afirmaba que “vivir como uno desea: sólo eso merece llamarse éxito”.

Las experiencias óptimas dejan de ser experiencias satisfactorias cuando tenemos únicamente motivaciones extrínsecas como pensar qué pensarán de mí los demás. El *flow* se basa en mantener las motivaciones intrínsecas (aquello que verdaderamente nos hace disfrutar).

Respecto a lo anterior Mihaly Csikszentmihalyi escribe:

El problema es que recientemente se ha convertido en una moda creer que, sintamos lo que sintamos dentro, se trata de la verdadera voz de la naturaleza hablándonos. La única autoridad en la que creen muchas personas es en el instinto. Si algo parece bueno y es natural y espontáneo, entonces es bueno. Pero cuando seguimos las sugerencias de la genética y las instrucciones sociales sin cuestionarlas, abandonamos el control de la conciencia y nos convertimos en juguetes sin poder en manos de fuerzas impersonales. La persona que no puede resistirse a la comida o el alcohol, o cuya mente está siempre pensando en el sexo, no es libre para dirigir su energía psíquica.

La visión liberada de la naturaleza humana, que acepta y sigue cada impulso o instinto que siente simplemente porque está ahí, tiene como resultado unas consecuencias bastante reaccionarias. Mucho “realismo contemporáneo” resulta ser una variación del viejo y anticuado fatalismo: las personas se sienten liberadas de la responsabilidad mediante el recurso al concepto de “naturaleza”. Por naturaleza, sin embargo, todos nacemos ignorantes. Entonces ¿Deberíamos evitar el aprender? (Csikszentmihalyi, 2012, p.37)

6. Actividad Final: Aclaración de dudas. Se pregunta al grupo si existen dudas y se resuelven si así fuera. Como instrumento para comprobar si existen dudas proponemos esta batería de preguntas que se dirigen al grupo para saber si han comprendido los contenidos de la unidad didáctica:

- ¿Cuándo apareció el ocio cultural?
- ¿Descansar frente a la televisión es ocio biológico o es ocio cultural?
- ¿Es el esfuerzo la característica principal de las experiencias óptimas?
- ¿Qué momentos en la vida de una persona son importantes en cuanto a la socialización?
- ¿Cuándo nos resocializamos?
- ¿Por qué es positivo buscar nuestro elemento?

UNIDAD DIDÁCTICA C: LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.

1. Justificación:

Esta Unidad Didáctica pretende, fundamentalmente, acercarse con rigor a uno de los problemas sociales presentes en todo el mundo incluido nuestro país, a saber, la violencia de género.

La idea de realizar esta unidad didáctica surge de tres premisas.

En primer lugar, el deseo de que los alumnos desarrollen la inteligencia emocional. Esta premisa responde a la necesidad de poner en práctica los contenidos adquiridos con anterioridad. La inteligencia emocional y los contenidos que gravitan alrededor de ella (asertividad, violencia, agresividad, etc.) no deben entenderse sólo como meras definiciones. La inteligencia emocional debe ponerse en práctica a través de casos, ejemplos o situaciones concretas.

En segundo lugar, la inteligencia emocional debe ser un contenido transversal pudiendo servir como eje vertebrador de la asignatura. Esta premisa engrana con uno de los sentidos que históricamente se le ha dado a la tradición filosófica. Es decir, no es un planteamiento ajeno a la Filosofía.

En tercer lugar, la tradición filosófica puede y debe aportar su bagaje al desarrollo de la inteligencia emocional en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta tercera premisa, debe concretarse en dos aportaciones fundamentales: la detección de necesidades artificiales y la construcción de los relatos que puedan hacerse acerca de nuestras vidas.

Como conclusión derivada de estas premisas se ofrece esta unidad didáctica realizada con el objetivo de que sirva de base para la elaboración de un relato, a saber, un ensayo filosófico. Para ello se han introducido contenidos que provienen del campo de la Psicología y del campo del Trabajo Social. La parte histórica que debería tener (desarrollando la perspectiva de género) se considera cubierta gracias a la unidad didáctica: La igualdad entre hombres y mujeres.

2. Relación de la UD con el currículo:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, conocida como L.O.E. se desarrolla en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre sobre Enseñanzas Mínimas E.S.O. En este Real Decreto aparece como primera caracterización de la asignatura lo siguiente: “En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (BOE, 2007, p.680). Si se observan los contenidos comunes que establece el Real Decreto hayamos cinco bloques. En el bloque 1 de estos contenidos comunes se establece como punto: El “Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.”(Ibidem, p.720). Este reconocimiento comienza aprendiendo qué son los sentimientos y las emociones, y qué es la asertividad. Una forma de poner en práctica este conocimiento y reforzarlo es tratar la violencia de género como una respuesta negativa a emociones universales. En

el bloque 3 se encuentra lo siguiente: “Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana.” (Ibídem, p.729). Gracias a estos contenidos comunes existe un hilo discursivo a lo largo del curso que permite abordar con mayor complejidad el último bloque (bloque 5: Problemas sociales del mundo actual). En este bloque es en el que quedaría inserta la unidad de la indefensión aprendida atendiendo al Real Decreto citado. La competencia sobre la que incide esta unidad didáctica es la *competencia social y ciudadana*. Esta competencia está descrita en el Anexo I del citado Real Decreto. Destacamos en la descripción las siguientes líneas que indican claramente la relación de la unidad didáctica con el currículo:

(...) entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres (Ibídem, p.689).

3.Objetivos didácticos:

3.1. Objetivos conceptuales:

- Concienciar y sensibilizar a los adolescentes sobre la violencia de género y sus consecuencias.
- Determinar en qué consiste el maltrato y los tipos de maltrato existentes.
- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes favorables al maltrato.

3.2. Objetivos procedimentales:

- Aprender a analizar crítica y rigurosamente una situación de violencia de género.
- Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
- Analizar, comparar y comentar las cuestiones filosóficas propuestas, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
- Construir un breve ensayo filosófico.

3.3. Objetivos actitudinales:

- Valorar la especificidad y la peculiaridad de la conducta humana.
- Reconocer la importancia de los aspectos socioculturales, motivacionales y de aprendizaje en la conducta humana.
- Reconocer las actitudes de los valores democráticos ante las problemáticas personales y sociales.

3.4. Objetivos mínimos:

- Determinar en qué consiste el maltrato y los tipos de maltrato existentes.

- Eliminar estereotipos erróneos y actitudes favorables al maltrato.
- Aprender a analizar críticamente una situación de violencia de género

4. Competencias:

De acuerdo con el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre sobre Enseñanzas Mínimas E.S.O. (B.O.E., 2007, p.686) en el que se proponen ocho competencias, se esta unidad didáctica desarrolla fundamentalmente dos competencias. La primera es la *competencia social y ciudadana* que ya hemos tratado en la justificación. La segunda es la *competencia en comunicación lingüística*. Ésta última no sólo se desarrolla en el transcurso de las sesiones a través de la participación sino que adquiere un papel protagonista debido a que la evaluación será a través de la elaboración, por parte del alumnado, de un breve ensayo. Para ello se ofrece al alumnado una serie de indicaciones que debe tener en cuenta para elaborar dicho ensayo filosófico.

5. Contenidos:

5.1. Contenidos conceptuales:

- Conocer los experimentos de Martin Seligman.
- Conocer los déficits que produce la indefensión aprendida.
- Conocer las aplicaciones de la indefensión aprendida en los seres humanos.
- Conocer la violencia de género, las características de quienes la protagonizan y los ciclos que atraviesan.

5.2. Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de breves textos.
- Definición y uso de conceptos filosóficos.
- Análisis de situaciones.
- Comparación de posturas opuestas sobre un mismo tema.
- Participación en un debate.
- Creación de un breve ensayo filosófico.

5.3. Contenidos actitudinales:

- Rechazo de los prejuicios y tópicos habituales en torno a la cuestión de género.
- Valoración de las implicaciones entre ciencia y filosofía.
- Asunción de la relación existente entre emociones, sentimientos, violencia y asertividad.
- Reconocimiento de los valores que inspiran la Declaración de los Derechos Humanos.

6. Temporalización:

En la Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de Educación Ético-Cívica ocupa dos sesiones semanales. Las sesiones que conforman esta unidad son cuatro sesiones de 45 minutos. Por lo tanto, esta unidad didáctica se desarrolla en dos semanas. En cada una de las sesiones se da la siguiente materia:

1ª Sesión	-Introducción. -Los experimentos de Martin Seligman.
2ª Sesión	-Tipos de Déficit que se observan en los experimentos de Seligman. -La teoría de la indefensión aprendida en los seres humanos.
3ª Sesión	-Violencia de género e indefensión aprendida.(La víctima, el agresor, las estrategias del agresor)
4ª Sesión	-El ciclo de la violencia -Conclusiones.

7. Criterios de evaluación:

- Razonar con argumentaciones bien construidas realizando un análisis crítico la violencia de género.
- Exponer oralmente argumentaciones personales acerca de las cuestiones filosóficas tratadas en la práctica del debate.
- Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva a la verdad y como proceso interno de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo y practicando los valores intrínsecos del diálogo como el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia, en definitiva, los valores democráticos.
- Obtener información relevante a través de diversas fuentes, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos y en la elaboración de entrevistas.

8. Evaluación:

Se valorará la unidad didáctica a través de la nota del ensayo. Esta nota será del 1 al 10 y constituye un 30% de la calificación del primer trimestre. El otro 70% de la nota del trimestre se evalúa como sigue:

-50% Examen (la unidad didáctica en la que se basa el ensayo es materia del examen trimestral).

-20% Trabajo individual (participación y actividades)

La nota final del trimestre será numérica y con números enteros.

9. Orientaciones metodológicas:

En la primera sesión se repartirá una hoja con los epígrafes de la unidad didáctica. Al final de la 3ª sesión (la anteúltima), se repartirá un resumen por escrito de la unidad didáctica. Así, en la última sesión existirá la posibilidad por parte del alumnado de preguntar al profesor acerca de dicho resumen de cara al examen y el ensayo filosófico.

La elaboración del ensayo será tarea para casa. Este ensayo deberá tener la extensión de 5 páginas a una cara, letra New Times, interlineado 1'5 o extensión equivalente si se hace a mano.

Para la elaboración del ensayo filosófico deberán tenerse en cuenta las siguientes indicaciones:

El trabajo deberá tener tres partes diferenciadas:

- **Introducción:** Se caracteriza por la presentación de un problema, bien a través de una pregunta sugerente para el lector, o bien, a través de la exposición de una contradicción que debe resolverse.
- **Cuerpo:** Deberá contener los contenidos pertinentes ofrecidos en clase. Deberá *aparecer algo externo a lo dicho en clase*. Esto se consigue explicando con tus propias palabras lo aprendido, atendiendo a las dudas resueltas que hayan aparecido en el transcurso de las sesiones y utilizando ejemplos o comparaciones que no estén dentro de los apuntes. Es necesario que el profesor vea que hay una reflexión sobre lo expuesto en clase. El alumnado debe interpelar a los apuntes (hacer preguntas al texto).
- **Conclusiones:** Esta parte es la dedicada a recoger las principales ideas y la opinión personal. No debe ocupar menos de página y media.

Indicaciones de estilo literario:

-Se recomienda utilizar frases cortas, especialmente cuando el tema es complejo. Utilizar párrafos para separar las ideas.

-Fijarse en los conectores textuales. Éstos dan coherencia al texto. Debe ser un texto bien hilado.

10. Recursos materiales:

El departamento dispone de ordenadores para poder bajar los videos de internet. El centro dispone de sala de fotocopiadora para realizar las copias del resumen de la unidad didáctica. Los videos, al ser de corta duración, se visualizarán en las aulas gracias a las pantallas y al proyector que hay en cada aula.

El aula tiene tarima favoreciendo la escucha de los alumnos. Esta asimetría del aula debe suplirse, de vez en cuando, bajándose el profesor de la tarima y recorriendo la clase. Creemos que esto incita más a una participación entre el alumnado y no sólo una participación profesor- alumno.

11. Atención a la diversidad:

La atención a los distintos niveles viene marcada por el ritmo y tiempo que dediquemos a los contenidos en relación al número de personas y las distintas necesidades. No obstante, se ofrecerá por escrito un resumen de la unidad que permita tener al alumno/a un soporte en su casa.

Un recurso que ofrece cierta flexibilidad a la unidad didáctica son los videos propuestos. Éstos sirven tanto de refuerzo como de avance de contenidos a partir de lo visto en clase. Además, se recordará al alumnado que puede haber tutorías personalizadas para que se resuelvan individualmente las dudas de aquellos a quien más le cueste o aquellos que deseen profundizar por su cuenta sobre los contenidos de la unidad.

12. Recuperación.

La recuperación de la unidad didáctica dedicada al ensayo se hará posible a través de un examen extra además del examen trimestral. Este examen extra consistirá en un ensayo realizado presencialmente. Este examen será el mismo día que el examen de recuperación del trimestre, pudiéndose utilizar la sesión dedicada a tutoría si hubiera que recuperar ambas partes de la asignatura. Para una aclaración de en qué consistirá la recuperación de la asignatura nos remitimos a los objetivos mínimos de la unidad didáctica.

LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.

Unidad didáctica para el profesor.

1. Introducción:

- 1.1. El elefante encadenado.
- 1.2. Lluvia de ideas.

2. Los experimentos de Martín Seligman.

- 2.1. Primer experimento.
- 2.2. Segundo experimento.

3. Tipos de déficits que se observan en los experimentos de Seligman:

- 3.1. Déficit motivacional.
- 3.2. Déficit cognitivo.
- 3.3. Déficit emocional.

4. La Teoría de la Indefensión Aprendida en los seres humanos.

5. Violencia de género e indefensión aprendida.

- 5.1. La víctima: Síntomas en la víctima.
- 5.2. El agresor/a: Características generales del agresor/a.
- 5.3. Las estrategias del agresor/a.
- 5.4. El ciclo de la violencia.

6. Conclusiones acerca de la violencia de género.

UNIDAD DIDACTICA B: LA INDEFENSIÓN APRENDIDA .

Unidad didáctica para el profesor.

(1ª Sesión.)

1. Introducción:

El psicólogo argentino Jorge Bucay ha tratado de acercar la psicología a todos los lectores a través de sus libros. Un ejemplo de ello es *El elefante encadenado* (2008). Esta parábola es una alusión al concepto de indefensión aprendida.

1.1. Ejercicio: Lectura.

Manda a uno de los alumnos leer esta parábola. Sus compañeros y compañeras atienden a la lectura.

EL ELEFANTE ENCADENADO.

Cuando era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de ellos eran los animales, dentro de ellos, mi preferido era el elefante. Durante la función, la enorme bestia impresionaba a todos por su peso, tamaño y, sobre todo, por su descomunal fuerza. Pero, después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, uno podía encontrar al elefante detrás de la carpa principal, atado mediante una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo. La estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra y aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que ese animal era capaz de arrancar con facilidad la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿Por qué el elefante no huye, arrancando la pequeña estaca, con el mismo esfuerzo que yo necesitaría para romper un palito de fósforos?, ¿Qué fuerza misteriosa lo mantiene atado impidiéndole huir?

Tenía unos siete u ocho años, y todavía confiaba en la sabiduría de las personas grandes. Pregunté entonces a mis padres, maestros y tíos, buscando respuestas a ese misterio. No obtuve una respuesta coherente. Alguien me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: "Si es cierto que está amaestrado, entonces... ¿Por qué lo encadenan?" No recuerdo haber recibido ninguna respuesta que me satisficiera.

Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca, sólo lo recordaba cuando me encontraba con gente que me daba respuestas incoherentes por salir del paso, en ocasiones encontraba otras personas que también se habían hecho la misma pregunta. Hasta que un día encontré una persona, lo suficientemente sabia, que me dio una respuesta que al fin me convenció: "El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca toda su vida desde que era muy pequeño". Cerré los ojos y me imaginé al pequeño elefantito, con solo unos días de nacido, sujeto a la estaca. Estoy seguro que en aquel momento el animalito empujó, jaló, sacudió y sudó tratando de soltarse; y a pesar de todo su esfuerzo no pudo librarse. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Podría asegurar que el primer día se durmió agotado por el esfuerzo infructuoso, y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que seguía... Hasta que un día, un terrible día, el animal aceptó su impotencia, y se resignó a su destino. El elefante dejó de luchar para liberarse.

Este elefante enorme y poderoso no escapa porque CREE QUE NO PUEDE HACERLO. Tiene grabado en su mente el recuerdo de sus, entonces inútiles esfuerzos, y ahora ha dejado de luchar, no es libre, porque ha dejado de intentar serlo. Nunca más intentó poner a prueba su fuerza. Cada uno de nosotros somos un poco como ese elefante: vamos por el mundo atados a varios cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos creyendo que "no podemos" con un montón de cosas, simplemente porque alguna vez probamos y no pudimos. Grabamos en nuestra mente: No puedo... no puedo y nunca podré. Crecimos portando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos, y nunca más lo volvimos a intentar. La única manera de saber cuáles son nuestras limitaciones AHORA, es intentar de nuevo, poniendo en el intento TODO NUESTRO CORAZÓN.

1.2. Ejercicio: Lluvia de ideas.

Realiza en la pizarra una lluvia de ideas con las palabras o frases que surjan de los alumnos/as teniendo en cuenta lo aprendido en las unidades anteriores y en relación con el texto.

Deben aparecer ideas como las siguientes:

Inteligencia emocional, asertividad, sentimientos primarios (emociones, universales), sentimientos secundarios (culturales), violencia, agresividad, filosofía mundana, Filosofía académica.

Pueden aparecer frases como las siguientes:

“No vale la pena hacer nada, porque haga lo que haga nada cambiará.” (Anónimo. Ejemplo de una formulación propia de una filosofía mundana). “El sentimiento es una razón disfrazada” (B. Spinoza)

Pueden aparecer también juegos de palabras como: Co-razón. Esto además de sorprenderles, ayuda al alumnado a recordar los contenidos.

2. Los experimentos de Martin Seligman.

Para la Psicología de hoy es obvia la existencia de paralelismos entre los seres humanos y el resto de los animales. El enfoque conductista de la psicología se ha dedicado durante décadas a estudiar el comportamiento animal para descubrir las claves del ser humano.

2.1. Primer Experimento:

Overmier y Seligman, y posteriormente Seligman y Maier en 1967 realizaron una serie de experimentos de laboratorio con perros, a los que exponían a *shocks* eléctricos inescapables o inevitables. Posteriormente, 24 horas más tarde, los perros fueron sometidos a una tarea de aprendizaje de conductas de escape/evitación en una caja de salto. La respuesta que se exigía a los perros consistía en saltar de un compartimento a otro de la caja de salto, para evitar o escapar de la estimulación aversiva. El objetivo de la investigación era descubrir por qué las personas reaccionan de diferente manera ante las adversidades de la vida.

Los **perros experimentales** son aquellos que habían sido sujetos por un arnés el día anterior y sometidos a *shocks*. Los **perros de control** son aquellos que no habían sido sometidos a los *shocks* eléctricos el día anterior. Los perros experimentales, en un primer momento, actuaban como los perros de control: ladraban, corrían y saltaban

encontrando accidentalmente la salida. La diferencia entre ambos grupos de perros apareció en un segundo momento. Mientras que los perros de control fueron capaces por sí mismos de aprender la conducta que les permitía escapar de los *shocks*, los perros experimentales hallaron fortuitamente varias veces la forma de escapar, pero terminaron por resignarse a los *shocks* sin intentar escapar.

2.2. Segundo experimento:

Los perros experimentales no pudieron aprender la conducta que evitara el dolor. Pero a Seligman le quedaba aún una duda: ¿Cómo saber si no han sido los efectos físicos de los *shocks* los que han provocado el bloqueo en los perros?

Para salir de esta duda Seligman hizo un nuevo experimento con nuevos perros. Esta vez los **perros experimentales** se dividieron en dos. Un perro experimental “A” y un perro experimental “B”. El perro experimental “A” estaba atado al perro experimental “B” pero mientras que “A” podía parar las descargas accionando con el hocico una palanca que cesara la descarga, el otro perro experimental “B” no tenía acceso a esa palanca. Los dos perros A y B recibieron las mismas descargas. Pero solo los perros B que no podían controlar dichas descargas adquirieron la indefensión aprendida. Con este último experimento Seligman demostró que es la incapacidad de controlar los *shocks* y no los *shocks* mismos los que generan la Indefensión aprendida.

Este tipo de conducta aunque nos parezca extraña podemos encontrarla también en los elefantes de circo. A pesar de su descomunal tamaño los elefantes adultos no intentan escapar de su diminuta estaca, no porque estén adiestrados sino simplemente porque de pequeños no fueron capaces de escapar y ya no vuelven a luchar por lograrlo.

(2ª sesión.)

3. Tipos de déficits que se observan en los experimentos de Seligman:

La “Teoría de la IA” (Indefensión Aprendida) que es una entre las diversas teorías explicativas propuestas a partir de estos experimentos, tradicionalmente ha inferido la existencia de distintos déficits en tres áreas del comportamiento:

3.1. Déficit motivacional: El sujeto reduce el inicio de respuestas. El animal se tumba y acepta de un modo pasivo el choque.

3.2. Déficit cognitivo: Se supone que el sujeto ha aprendido que sus respuestas no tienen relación alguna con las consecuencias del medio, y por tanto, este aprendizaje interferirá con el aprendizaje posterior de las respuestas de escape. El resultado es la incapacidad del sujeto de aprender por sí solo las respuestas eficaces.

3.3. Déficit emocional: Cuando se introduce un estímulo traumático incontrolable se produce un elevado estado de emocionalidad que se evalúa mediante la aparición de úlceras, pérdida de peso, etc. Pero también es observable una conducta emocional que se asemeja a la depresión. Seligman afirma que esta conducta tiene al miedo como antecedente; es decir, si el sujeto aprende que no puede controlar en absoluto un suceso traumático, el miedo decrece y es reemplazado por la depresión. En una situación así, el miedo acaba convirtiéndose en algo irrelevante.

La Teoría de la inteligencia emocional se apoya sobre todo en el déficit

cognitivo para explicar qué sucede en los experimentos³. Pero también señala y explica los otros déficits.

4. La Teoría de la Indefensión Aprendida en los seres humanos.

La indefensión aprendida no es una enfermedad. Podemos denominarla como un **síndrome** según la segunda acepción de la RAE: “Conjunto de fenómenos que caracterizan una situación determinada”.

Al tratar a los sujetos humanos nos encontramos con el “problema” de que el ser humano es racional, es decir, piensa. Por ello es más difícil explicar las operaciones experimentales necesarias y/o suficientes que provocan la indefensión aprendida. Según Maier y Seligman (1976), la condición suficiente consistiría en la percepción, por parte del sujeto, de una situación de incontrolabilidad.

La Teoría de la IA goza de gran éxito en la comprensión de varios fenómenos que atañen al ser humano. Uno de ellos es el caso del **maltrato de género**. La pregunta básica, ahora, que debemos hacernos es la siguiente: ¿Cuándo se produce la indefensión aprendida en el caso de la violencia de género? o dicho de otra forma ¿Cuándo estamos los seres humanos en una situación de incontrolabilidad? La respuesta es que la indefensión aprendida comienza a gestarse ya desde la educación que recibimos. De niños estamos en la situación más clara de incontrolabilidad. Pero no siempre se pueden explicar los casos de violencia de género retrotrayéndonos a la infancia de los protagonistas. En todo caso, podemos señalar que la violencia de género es ante todo un fenómeno cultural. A continuación, veremos un video que dura 5 minutos y 40 segundos. Este video explica alguno de los fenómenos que podemos comprender mejor gracias a la teoría de la indefensión aprendida. Ver video: La indefensión aprendida (con créditos). <http://www.youtube.com/watch?v=Em4V6W74b1M>.

A continuación un video que demuestra de forma práctica cómo crear una indefensión aprendida: Indefensión aprendida (subtitulado).

<http://www.youtube.com/watch?v=OtB6RTJVqPM>

Como introducción a la violencia de género se lee en clase y en alto este artículo de periódico: “Más de 600 mujeres han muerto por violencia de género en España en la última década”(Europa Press,24 noviembre 2012)

5. Violencia de género e indefensión aprendida.

La gravedad del trastorno de indefensión aprendida se determina según la **controlabilidad** o **incontrolabilidad** percibida de la situación, su **cronicidad** en el tiempo, si se trata de algo **situacional** o si es **generalizado** a todos los ámbitos de la vida o a la **intensidad** del trauma.

³ A la vista del «déficit general» hallado, se han propuesto varias teorías, cada una de las cuales intenta dar cuenta cabal de dicho déficit. Los distintos marcos explicativos pueden esquematizarse así:

a) Explicación Cognitiva: Teoría de la Indefensión Aprendida.

b) Explicación E-R:

Explicaciones motoras:

-Resp. Motora Incompatible

-Déficit de actividad

-Teoría de la Discriminación del cambio de programa

Explicación Motivación

-Adaptación y sensibilización

c) Explicación Ecléctica: Teoría de los efectos analgésicos.

Al tratarse de episodios impredecibles y darse generalmente en el ámbito de la vida privada, esta situación de violencia se percibe como más incontrolable, más crónica en el tiempo y más generalizada que en otras situaciones traumáticas, ya que el agresor convive diariamente con la víctima.

Es decir que, después de una exposición continua a la violencia y al desprecio, y no obteniendo resultados a sus intentos de mejorar la situación, va volviéndose poco a poco incapaz de reaccionar ante ningún problema, ni al del maltrato ni ningún otro...

5.1. La víctima. Síntomas en la víctima.

Síntomas psicológicos:

Como decíamos, la humillación continuada destruye la autoestima y la dignidad. Provoca miedo, inseguridad, pánico, depresión, agitación, confusión, ansiedad, insomnio, anorexia, bulimia, intentos de suicidio...

- Las mujeres víctima de violencia de género tienden a considerar el problema de índole privada, sienten **vergüenza y culpa** y por ello tienden a ocultar lo que está ocurriendo.
- Interiorizan la **sumisión** y, en consecuencia, adoptan un papel de inferioridad, tanto física como psicológica respecto al maltratador.
- Como mecanismo de defensa, **empatizan** con él (se ponen fácilmente en su lugar), se identifican con él y le justifican, defendiéndolo y protegiéndolo.
- Se produce una situación de **aislamiento** emocional y físico donde su único ámbito y entorno se reduce al hogar.
- Evitan la defensa puesto que creen ser incapaces de resolver la situación, lo que lleva a un aumento de la ansiedad y de la depresión, y una **pérdida de autoestima**.
- Delegan el control de la vida en su pareja. Tienen una fuerte **dependencia emocional** de su pareja- agresor, que se agrava cuando existe además una dependencia económica.

Las consecuencias psicológicas influyen en las siguientes (físicas, sexuales, sociales y laborales) en gran medida. De tal manera que la persona que sufre o ha sufrido recientemente violencia de género sentirá probablemente las siguientes sensaciones:

Síntomas físicos:

Malestar, ahogos, agotamiento, palpitaciones, dolores de cabeza, dolores musculares, pérdida de peso, heridas, hematomas, fracturas, trastornos alimenticios...

Síntomas sexuales:

Pérdida del deseo sexual, problemas ginecológicos, embarazos no deseados, abortos...

Síntomas sociales y laborales:

Aislamiento, dificultades para establecer relaciones sociales y mantenerlas, bajas laborales, pérdida del puesto de trabajo.

5.2. El agresor/a. Características generales del agresor/a:

Recordemos que la violencia no tiene por qué ser física. Dentro de los casos de violencia física que se registran son mayoritariamente los hombres los que la ejercen. En caso contrario suele conllevar muchas dificultades debido a la incomprensión. La

sociedad sigue pensando que la violencia física se produce por la superioridad física del hombre. Esto no es así, la razón fundamental es cultural.

El varón utiliza la violencia y la coacción porque ve frustradas sus expectativas acerca de la imagen estereotipada que tiene sobre la mujer. Su pareja no cumple (nadie puede) sus expectativas. Al resultar imposible para la mujer adaptarse a esta imagen tan exigente y sumisa, le obliga a replantearse su papel de varón e incluso a poner en duda su propia masculinidad. Esto supone para él un desafío y una humillación. Este es el sentimiento más frecuente en los maltratadores: el sentimiento de humillación. El varón violento reclama atención continua, hasta el punto de exigir que la mujer identifique sus necesidades e intuya sus deseos. Quiere exclusividad y dedicación a tiempo completo. Además:

- Suelen ser celosos y posesivos.
- Su equilibrio emocional depende del control que ejercen sobre su pareja.
- Suelen tener gran capacidad de persuasión y manipulación.
- Normalmente, fuera de la relación de pareja, se muestran alegres, educados, solidarios, tranquilos, amables...
- Probablemente repetirán las conductas violentas con sus futuras relaciones.
- Las maniobras para ser disculpados mitigan su sentimiento de culpa y confunden aún más a la mujer.

5.3. Las estrategias del agresor.

Los agresores responsabilizan a la mujer de provocar la situación de violencia, negando, desplazando y mitigando su propia responsabilidad y haciendo que sientan vergüenza y culpa. Por eso ellas tratan de minimizar los actos de los maltratadores. Algunas de las tácticas que siguen los maltratadores son las siguientes:

- **Aislar** a la mujer de toda relación social, incluida la familiar.
- **Desvalorizarla** en lo personal, habitualmente en forma de humillación continua.
- **Acaparar continuamente la atención** de la mujer con pequeñas exigencias para que ella se dedique a él de manera exclusiva.
- Darle pequeñas concesiones que no hacen sino acrecentar la **dependencia emocional**.
- Intimidar** a la mujer, de forma que viva en un estado de pánico.
- Culpabilizarla** de lo ocurrido, minimizando la gravedad de su conducta.
- Racionalizar** los motivos de la agresión de tal manera que parezca que es correcta su actitud. Fundamentan su actitud.
- Minimizar** los hechos, quitando importancia al daño causado.
- No asumir la responsabilidad** de sus actos ni considerar el problema como suyo.
- **Desviar** el problema, alejando su propia responsabilidad sobre los hechos (dicen que la culpa es del trabajo, el alcohol, el exceso de gastos...).
- **Proyectar**, atribuir a la víctima la responsabilidad de esas conductas.
- **Olvidar**, negar contundentemente los ataques realizados, sobre todo cuando no son físicamente visibles.
- Cuando se ha producido la separación, **utilizar** las visitas a sus hijas/os para seguir agrediendo a su ex- pareja.
- Pedir siempre una **segunda oportunidad**.

5.4. El ciclo de la violencia.

La violencia de género es un proceso en el que se suceden una serie de ciclos que se van haciendo cada vez más violentos y frecuentes a medida que pasan los años. La víctima se ve con fuerzas al principio, creyendo que puede cambiarlo, pero poco a poco se va convenciendo de la incontrolabilidad de la situación, y se va quedando sin fuerzas para afrontarlo. A pesar de ello, intenta mantener un cierto equilibrio de la situación, negando incluso lo que está ocurriendo. Intenta convencerse de que aún puede controlar los enfados de su pareja, pero esto no es posible y, con el paso del tiempo, las agresiones serán cada vez más violentas (quizá hasta la muerte). El “ciclo de la violencia” comprende 3 fases:

Fase 1. Acumulación de tensión

La tensión es el resultado del aumento de conflictos en la pareja. **El maltratador es hostil, aunque aún no lo demuestra con violencia física.** La mujer trata de calmar la situación evitando hacer aquello que cree que disgusta a su pareja, pensando que puede evitar la futura agresión. Pero no puede. Esta fase puede dilatarse durante varios años.

Fase 2. Explosión violenta.

Es el resultado de la tensión acumulada en la Fase 1 (a veces coincide con la boda o el primer embarazo). En esta segunda **etapa se pierde por completo toda forma de comunicación y entendimiento apareciendo las explosiones de violencia en todos los sentidos, a través de agresiones verbales, psicológicas, físicas y/o sexuales.** Es en esta fase cuando se suele denunciar las agresiones o se solicita ayuda ya que se produce en la mujer lo que se conoce como “**crisis emergente**”. Cuanto más duradera sea la relación, más frecuente y violenta será la agresión.

Fase 3. Arrepentimiento

Durante esta etapa la tensión y la violencia desaparecen y el hombre muestra **arrepentimiento** por lo que ha hecho, mostrando a la víctima mucha atención, y ofreciéndole regalos y promesas de cambio. Esta fase se ha venido a llamar también “**luna de miel**”, porque el hombre se muestra amable y cariñoso, recordándole a la víctima los primeros momentos de la relación. A menudo, la mujer concede al agresor otra oportunidad, creyendo firmemente en sus promesas. Esta fase hace más difícil que la mujer trate de poner fin a su situación. Incluso sabiendo que las agresiones pueden repetirse, en ese momento ve la mejor cara a su agresor. Esto alimenta su esperanza de que ella lo puede cambiar. Pero los conflictos no se han resuelto y no habiendo consecuencias negativas para el agresor, es probable que el ciclo se reproduzca con mayor frecuencia.

Debe recordarse que esta etapa de arrepentimiento dará paso a una nueva fase de tensión, el ciclo se repetirá varias veces, y poco a poco la última fase se irá haciendo más corta y las agresiones cada vez más violentas. Tras varias repeticiones del ciclo, la fase 3 llegará a desaparecer, comenzando la fase de tensión inmediatamente después de la explosión violenta.

6. Conclusiones:

Los síntomas de la persona que sufre violencia de género nos dan el vivo retrato de la indefensión aprendida en el caso de los seres humanos. La **indefensión aprendida** se producía en los perros cuando eran incapaces de evitar y predecir cuándo iban a ser los *shocks*. Para la persona que sufre violencia de género es impredecible el comportamiento de su agresor. A la víctima le da la sensación que está frente a dos personas distintas según el momento. En realidad, el agresor tiene una única personalidad. Lo que sucede es que atraviesa distintas fases.

El **ciclo de la violencia de género** tiene tres fases. Fase 1: Acumulación de tensión; fase 2: Explosión violenta; fase 3: Arrepentimiento o “luna de miel”. Estas fases permiten entender el arrepentimiento del agresor como una etapa más del proceso de la violencia. Es decir, la dulzura del agresor forma parte de la manipulación necesaria para que se produzca la violencia. Además, el ciclo de la violencia de género también nos ayuda a comprender la sumisión de la víctima.

Una vez visto las características comunes de las víctimas y las de los agresores/as, podemos destacar las siguientes como los más importantes:

El agresor/a suele ser un **manipulador inteligente**. De ninguna manera éste disculpa su comportamiento ya que no con todas las personas se muestra violento sino que elige a su víctima. No hay nada que justifique la violencia de género.

La víctima necesita aumentar su **autoestima**. No se puede culpabilizarla de su decisión de permanecer junto al agresor porque podría distanciarse aún más de quien le intenta ayudar. Recordemos que el agresor va a intentar aislarla de su familia y amigos. Ella podría incluso dejar de hablar del asunto a los suyos para proteger a su familia y al agresor a la vez. El **aislamiento** es aquello contra lo que antes deben actuar quienes quieren ayudar.

Existen profesionales que pueden ayudar a asesorar a la familia de la víctima y a la víctima. Además los cuerpos de seguridad están para impartir justicia social. No supone una intromisión de la vida privada si un juez tuviera que intervenir ante la denuncia de un familiar, un vecino o un amigo que pueda haber presenciado actos de violencia de género. La violencia de género es un problema cultural y de toda la sociedad. Luego, todos tenemos la **responsabilidad** de ayudar a acabar con esta lacra.

CONCLUSIONES.

La asignatura de Educación Ético-Cívica tiene su mejor baza en la solidez propiciada por la interrelación de sus contenidos. No se caracteriza como asignatura por un aprendizaje por descubrimiento sino por un aprendizaje relacional. En consonancia con esta lectura, la inteligencia emocional puede suponer una reinterpretación de la “competencia social y ciudadana” dinamizando la programación de la asignatura.

Existen varios niveles de actuación en los cuales la inteligencia emocional demuestra su validez. En primer lugar, la materia que llevemos al aula puede basarse en “los descubrimientos” de los psicólogos más prestigiosos que están desarrollando la inteligencia emocional. En segundo lugar, la infraestructura metodológica debe adaptarse a las nuevas necesidades pedagógicas y sociales. Para ello hemos ofrecido una serie de claves gracias a los componentes cognitivos fundamentales de las habilidades sociales. En tercer lugar, un enfoque comunicativo de la asignatura puede brindarnos la posibilidad de ahondar en la competencia ciudadana manteniendo la solidez argumental de la asignatura. Este enfoque comunicativo nos advierte de la importancia del ensayo filosófico como estructura o procedimiento de evaluación.

Referencias Bibliográficas:

Publicaciones impresas.

- Csikszentmihalyi, M.(2012) *Fluir (flow).Una psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Kairós. p.37 y p.86.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós. p.45, p.48, p.50.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. (Octogésima quinta edición).Barcelona, España: Kairós.p.9.
- Guerrero Serón, Antonio. (1996) *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, España: Ed. Síntesis. p.156. y p. 224.
- Lombera Fernández, J.A. (2002).”El ocio cultural en la raíz de la hominización”. ed. Cava Mesa, M.J. *Propuestas alternativas de investigación en ocio*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.p.188-189.
- Lozano Paz, M., Martínez Costas, J.L, López Bouzas, M., Figueroa Rodríguez, P. (2012). *Filosofía y ciudadanía*. España: Mc Graw Hill.p.1009-110.
- Monjas Casares, M.I. *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades Sociales*. (2007).España: CEPE.p.45.
- Robinson, K.(2013) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, España: Clave.p.44.

Publicaciones en internet.

- Arias, S. (2013) “Madera de artesano”. Periódico La Nueva España. Consultado el 3 de Mayo del 2013 en:
<http://www.lne.es/centro/2013/02/28/maderaartesano/1375364.html>
- BOE. (2013).Orden ECD/7/2013, de 9 de enero, por la que se modifica la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria, y la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. p.1930, p.1938. Consultado el 27 de Abril del 2013 en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/01/16/pdfs/BOE-A-2013-435.pdf>
- B.O.E. *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. (2007).

España: Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. p.686,p.689, p.720. Consultado el 18 de Abril de 2013: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

-Bucay, Jorge. (2008). *El elefante encadenado*. España: Ed.RBA Libros. Consultado el 20 Marzo del 2013 en:

<http://www.agustinos-es.org/parabolas/003/01%20-%20Elefante.htm>

-Europa Press. “Más de 600 mujeres han muerto por violencia de género en España en la última década”.(24 Noviembre del 2012).Madrid. Consultado el 1 de Marzo del 2013:

<http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-mas-600-mujeres-muerto-violencia-genero-espana-ultima-decada-20121124113038.html>

-Polaino Lorente. A, Vázquez. C. “Revisión crítica de la indefensión aprendida como un modelo experimental animal”. Consultado el 1 de Marzo del 2013:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/1981-IA%20Modelo%20Exptal%20Animal.pdf

-UGT. *Guía de recursos de la violencia de género de la comunidad de Madrid*. Consultado 15 de Marzo del 2013:

<http://madrid.ugt.org/pdfs/Menu%20Mujer/Gu%C3%ADa%20de%20recursos%20contra%20la%20violencia%20de%20g%C3%A9nero/guia.pdf>

Recursos audiovisuales.

Fotos.

- Baile pasodoble. Recuperado el 20 de Mayo del 2013:

<http://zaragozaciudad.net/centrodemayoreslapaz/2009/septiembre.php>

- Baile Rock and Roll. Recuperado el 20 Mayo del 2013 en:

<http://vadebailes.blogspot.com.es/2011/12/rock-roll.html>

- Discoteca actualmente. Recuperado el 20 de Mayo del 2013 en:

<http://actualidad.orange.es/economia/cuatro-heridos-uno-caracter-reservado-al-caer-una-bailarina-en-una-discoibiza.html>

Videos.

- Youtube. La indefensión aprendida (con créditos).Consultado el 1 de Marzo del 2013:

<http://www.youtube.com/watch?v=Em4V6W74b1M>.

- Youtube. Indefensión aprendida (subtitulado).Consultado el 1 de Marzo del 2013:

<http://www.youtube.com/watch?v=OtB6RTJVqPM>

Madera de artesano

El moscón Javier Gabarri expone bastones, tallas y empuñaduras que aprendió a elaborar de forma autodidacta

28.02.2013 | 09:51

Javier Gabarri, con sus creaciones de madera, ayer, en la Casa de Cultura. Sara ARIAS

Grado, Sara ARIAS «No me enseñó nadie ni nunca vi a nadie tallar madera, aprendí solo». Sin maestros ni libros, así empezó y así continúa el artesano moscón de la madera Javier Gabarri Jiménez. Lleva desde que era un niño con la gubia en la mano y, tras muchos años de emplear horas tallando, su obra puede verse ahora en el corredor de la Casa de la Cultura de Grado, hasta el 6 de marzo, en horario de nueve de la mañana a nueve de la noche. La muestra incluye bastones, tallas de castaño y empuñaduras.



Gabarri tiene hoy 52 años y, aunque nació en Tremañes, Gijón, vive desde los diez años en Grado. Es un artesano autodidacta. Desde los 14 años trabaja la artesanía de madera y en su casa se acumulan ya miles de piezas. Otras, sin embargo, fueron regaladas a sus amigos e incluso a algún desconocido que, tras ver sus creaciones, le pidió un bastón. Asegura que no suele vender las tallas, pero «si vienen a comprar alguno, pues, sí, no me importa venderlo», explica.

Gabarri comenta que se inició en la talla porque siempre le había llamado la atención. Empezó y le gustó, «de esto que de chavales empezas a pelar palos y a hacer cosucas, fue una afición que fue naciendo de mí», recuerda. Gabarri es gitano y aunque en su cultura no es típica la talla de madera, sí reconoce que tiene «gestos» de las labores con mimbre, tradicionales de su etnia.

El artesano fue el primero de su casa en ponerse a trabajar con la madera, pero ahora parece que más miembros de su familia le han cogido el gusto a la artesanía. Su hermano, por ejemplo, «talla algún cuadruco», y sus sobrinos forran bastones con piel.

Las herramientas que emplea Gabarri son la gubia, la navaja y la escofina, mientras que las maderas sobre las que trabaja son de nogal, avellano, fresno y plágano. Lo que más le gusta hacer es cabezas de caballos para los bastones, porque los animales son otra de sus pasiones. Trabaja con unas gubias que le regaló su amigo el azabachero Eliseo Nicolás, «Lise», fallecido el pasado año. También le entregó una escofina «para desgastarlos». Para crear un bastón con cabeza de caballo, su preferido, Gabarri desbasta el palo de madera y luego con las gubias le va dando la forma que quiere.

Gabarri está feliz de que su trabajo artesano, en el que ha empleado horas y horas de dedicación por amor al arte, se exponga ahora en la Casa de Cultura. «Me encanta que el mundo sepa que yo hago bastones, es un orgullo para mí», concluye.

ANEXO II.



Baile Pasodoble.



Baile Rock and Roll.



Discoteca actualmente.