



MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO 2019-2020**

**¿ENSEÑAR FILOSOFÍA SIN FILOSOFAR?  
APROXIMACIONES A UN BUEN PAPEL DOCENTE.**

**TEACHING PHILOSOPHY WITHOUT PHILOSOPHIZING?  
APPROACHES TO A GOOD TEACHING ROLE.**

ESPECIALIDAD: **FILOSOFÍA**

APELLIDOS Y NOMBRE: **BARANDIARÁN GARCÍA, ISABEL**

DNI: **52896567-V**

CONVOCATORIA: **JUNIO**

TUTOR DE LA UNIVERSIDAD: **Dr. Jorge Úbeda**  
**Departamento de Filosofía y Sociedad**

*A mi tía Hipatia,  
por su generosidad infinita  
y su cariñoso ejemplo.*

*A mi compañero Tomás,  
sustento principal, arropo y hogar.*

***¿Enseñar filosofía sin filosofar?  
Aproximaciones a un buen papel docente.***

**Palabras clave:** enseñanza secundaria, formación del profesorado, educación filosófica, pedagogía crítica, metacognición

**Resumen**

La presente investigación parte de la identificación de un problema central observado en la práctica docente durante la realización de las prácticas en un centro de enseñanza secundaria en el primer trimestre de este año 2020: la enseñanza de una *filosofía no filosofante*. A través del análisis y discusión de los datos recogidos en distintos escenarios educativos y el estudio de diversas fuentes documentales, se presentan las causas originarias de este problema y su vinculación con la falta de una formación pedagógica del profesorado adecuada para cubrir las necesidades reales de un aula. Del mismo modo, se describen posibles soluciones para mejorar la práctica docente del profesorado de filosofía, al tiempo que se trazan futuras líneas de investigación en esta área aún poco explorada.

***Teaching philosophy without philosophizing?  
Approaches to a good teaching role.***

**Key words:** secondary teaching, teacher training, philosophical education, critical pedagogy, metacognition

**Abstract**

The observation of the teaching practice undertaken in the training done in a secondary school amid the first term of the present year 2020 has led to diagnose a dominant problem: teaching philosophy without philosophizing. Several planned observations have been carried out in order to collect data to be presented in this research. Through the analysis and discussion of this factual information, correlated with available literature in the field, the major causes of the identified problem are presented in conjunction with strict association with a faulty pedagogical training. Concerning the urgent situation of covering a secondary training teaching programme, which guarantees actual response to their classroom needs, diverse solutions are presented with the aim of boosting their teaching skills and encouraging future researchers to explore the field.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	7
3. FUNDAMENTACION TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
3.1. Virtualidades de la filosofía.....	10
3.2. Peculiaridades de la docencia filosófica.....	14
4. OBJETIVOS.....	23
4.1. Objetivos generales.....	23
4.2. Objetivos específicos.....	23
5. METODOLOGÍA.....	24
5.1. Criterios metodológicos.....	24
5.2. Estrategias metodológicas.....	26
6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN.....	31
6.1. Observaciones realizadas en el aula universitaria.....	31
6.2. Observaciones realizadas en el centro de prácticas.....	37
7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	42
7.1. Relación de los resultados con la profesión docente.....	42
7.2. Limitaciones en el estudio.....	44
7.3. Futuras líneas de trabajo.....	45
8. CONCLUSIONES.....	46
9. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS.....	47
10. ANEXOS.....	51

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Qué vamos a encontrar en las siguientes páginas? ¿Cómo se estructuran los contenidos y en base a qué criterios? Estas son algunas de las preguntas iniciales a las que queremos dar respuesta antes de comenzar el viaje que proponemos en esta investigación.

*¿Enseñar filosofía sin filosofar? Aproximaciones a un buen papel docente* se presenta como una herramienta pedagógica y reflexiva al mismo tiempo. *Pedagógica*<sup>1</sup> en su contenido diseñado para poder ampliar el aprendizaje sobre la cuestión de quien se acerque al texto y, con especial interés, para quien lo escribe, ya que, es el resultado de varios meses de investigación y escritura; y *pedagógica* también en su forma, disponiendo tales contenidos de manera progresiva para acompañar todo el proceso de lectura de manera gradual desde el estudio inicial de la cuestión hasta las conclusiones y comentarios finales. Es, a su vez, *reflexiva* porque se entiende como un ejercicio crítico sobre la profesión docente y también un ejercicio filosófico en sí mismo, en tanto que piensa acerca de la propia naturaleza del trabajo desempeñado por el profesorado de filosofía.

El texto está estructurado en diez secciones que se corresponden con las requeridas en la Guía didáctica<sup>2</sup> para la realización de un Trabajo de Fin de Máster del Máster de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid en la promoción 2019-2020. Si en alguna de ellas no se han seguido estrictamente las pautas orientadoras de dicha guía las razones pueden leerse al inicio de tal sección.

En relación al título queremos realizar algunas consideraciones, ya que entendemos que algunos de sus términos pueden resultar problemáticos. Éste puede dividirse en dos partes: una, *¿Enseñar filosofía sin filosofar?*; y otra: *Aproximaciones a un buen papel docente*. La combinación de ambas proporciona un sentido completo que

---

1 Entendemos aquí el matiz pedagógico como *práctica educativa* y no como ciencia de la educación.

2 Universidad Complutense de Madrid (2019): *Guía del Trabajo de Fin de Máster* 2019-2020. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/678-2019-09-26-GU%C3%8DA%20TFM%202019-20.pdf>

responde a una doble intención: anticipar y delimitar el contenido<sup>3</sup> de la investigación. El empleo de la pregunta como *recurso lingüístico* para nombrar la primera parte del título es al mismo tiempo un *recurso pedagógico*, ya que pensamos que toda investigación filosófica comienza con una pregunta<sup>4</sup>. *¿Enseñar filosofía sin filosofar?* es una pregunta que suscita otra serie de preguntas inmediatas tales como: *¿es posible hacerlo?*, *¿responderá la autora del texto de manera afirmativa o negativa a la cuestión?*, *¿acaso se puede enseñar filosofía filosofando?*, etc. Es esta invitación a la pregunta un recurso de animación a la lectura que consideramos clave en todo proceso investigador. Esta pregunta de apertura tiene a su vez dos partes cuya relación se irá poniendo de manifiesto a lo largo del texto, son: *enseñar filosofía* y *sin filosofar*, es decir, la propia labor docente y la manera de llevarlo a cabo (*sin filosofar* o *filosofando*).

La segunda parte del título, *Aproximaciones a un buen papel docente*, se escribe como elemento orientador del contenido de la investigación. En tanto que la pregunta de apertura es de una extensión tal que supera los fines para los que se crea el presente ensayo, puesto que la cuestión de *enseñar filosofía* o *enseñar a filosofar* permite (y requiere) un tiempo y profundización amplísima, esta segunda parte centra su foco de interés en la cuestión docente. Son *aproximaciones* en tanto que visiones o acercamientos a lo que consideramos un *buen* papel docente, entendido este papel como el rol o función pedagógica que el profesorado de filosofía desempeña. ¿Pero es posible hablar del papel docente en términos de *bueno* o *malo*? La inclusión del término *buen* en el título es de nuevo una provocación a la pregunta para quien se acerque al texto: *¿qué considera la autora un buen papel docente?*, *¿hay malos papeles docentes?*, *¿hay sólo un buen modo de ser un buen docente, o hay varios buenos papeles docentes?*. La respuesta a estas preguntas puede encontrarse en el desarrollo del texto en el que, de manera transversal, se va haciendo referencia a esta cuestión empleando distintos términos complementarios como *calidad docente* o *excelencia docente*. Esperamos, además, que el presente trabajo permita responder a otras preguntas como *por qué se ha decidido investigar en esta área* o *cuál es la relevancia del presente trabajo en el ámbito docente actual*.

---

3 ÁLAMO, F., (2009): "Paratextualidad: las partes del texto o del diseño editorial" en *Anuario de Estudios Filológicos*, Vol. XXXII, pp. 19-22.

4 GARCÍA MORIYÓN, F. (2010): *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Ed. De la Torre

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

¿Cuál es el motor de nuestra investigación? ¿Por qué trabajar en la línea aquí propuesta? La relevancia de la cuestión planteada en estas páginas encuentra una doble justificación, teórica y práctica, y es fruto de la vinculación de ambas tal y como se expone en las sucesivas líneas. El foco de atención se centra en la práctica educativa del profesorado de filosofía, a la que nos referiremos a partir de este momento como *práctica docente*, y su conexión con la cuestión, de mayor profundidad, de la propia naturaleza de su trabajo, a saber, *enseñar filosofía o enseñar a filosofar*<sup>5</sup>. Asimismo, se hace referencia explícita al *impacto transformador*<sup>6</sup> de una formación filosófica (proceso de enseñanza-aprendizaje) para los agentes implicados, en nuestro caso, profesorado y alumnado. Esta formación sólo logra tal acción transformadora si dicho proceso de enseñanza-aprendizaje está ejecutado por lo que llamamos un *buen papel docente*. A continuación se muestra un resumen visual de los recién mencionados puntos de interés:



Figura 1: Resumen visual de los focos de investigación

5 AGUILAR, F. (2019): "Didáctica de la filosofía" en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. XVIII No 38, pp. 129-150

6 FERNANDO, A. (2018): "Aterrizar la filosofía" en *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas San Gregorio*, No 22, pp. 137-141

Es preciso señalar que dados los requerimientos formales exigidos para el presente ensayo<sup>7</sup>, el planteamiento del problema tiene un carácter introductorio a lo que puede entenderse como una invitación a una investigación ulterior<sup>8</sup>. No obstante, y consideramos de relevancia realizar esta distinción, la limitación impuesta por tales requerimientos no conlleva un tratamiento superficial de la cuestión sino, como se indica, introductorio.

Nuestra investigación gira en torno a un eje central o *problema base*, a saber: se está enseñando filosofía<sup>9</sup> sin ejercitar en el filosofar<sup>10</sup>, cuya práctica es la encargada de transformar al alumnado en capaz de pensar crítica y autónomamente. Las posibles causas planteadas pueden identificarse como (I) falta de recursos pedagógicos docentes, (II) falta de interés docente en lograr tal fin o (III) diseño curricular impuesto<sup>11</sup> inadaptable al contexto real del aula. Tanto las posibles causas como el problema y el planteamiento resolutivo del mismo encuentran su desarrollo en las siguientes páginas, conectándose, de manera específica, con las áreas de interés antes planteadas<sup>12</sup>.

La relevancia del tema de nuestro ensayo se encuentra en tanto que plantea una respuesta reflexiva ante un problema observado en la práctica docente actual. Así, podemos hablar de una triple justificación: *interés docente*, *interés filosófico* y *actualidad*. El *interés docente* halla su marco específico en el propio Máster de Formación del Profesorado para el que se realiza este trabajo, entendido como un ejercicio reflexivo sobre la práctica docente. Tiene, también, un *interés filosófico* en tanto que aporta una mirada crítica a la labor filosófica-pedagógica del personal docente. Y, por último, tiene una radical actualidad en tanto que la cuestión central concierne al conjunto del profesorado de filosofía en activo y se orienta a mejorar la práctica docente actual y futura.

---

7 La extensión requerida es de 40-50 páginas, según lo indicado en la *Guía*, op. cit. 2

8 Véase aquí como posibilidad un planteamiento inicial para una futura investigación doctoral.

9 La ambigüedad de la expresión “se está enseñando filosofía” responde a una limitación real en la investigación: la ausencia de un estudio comparativo cuantificable que profundice en la práctica de un número mínimo de docentes y analice sus métodos de enseñanza filosófica. Por ello, nos remitimos a nuestra observación de la práctica docente realizada en el Prácticum en un centro de enseñanza secundaria realizado de enero a marzo de 2020 y a otras observaciones realizadas en distintos contextos educativos de raigambre filosófica, como nuestra propia experiencia como alumna de profesorado de filosofía en contexto universitario (UCM, UNED, 2008-2018).

10 De nuevo aludimos a la distinción entre “enseñar filosofía”, entendida como contenidos filosóficos específicos, y “ejercitar en el filosofar”, entendida como práctica intelectual que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.

11 RD 1105/2014, recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con> y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recuperado de: <https://cutt.ly/rykkqVA> (Acceso abreviado).

12 Ver *Ilustración 1*, p.7



### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Cómo se inscribe el presente ensayo en un marco teórico relativo a las cuestiones que plantea? ¿Cuáles son los conceptos o ideas que vertebran nuestro trabajo? Nuestra investigación aborda la docencia de la filosofía desde una mirada reflexiva, como propia actividad filosófica, y también desde una mirada educativa, como actividad pedagógica. En esta doble mirada confluyen algunos de los textos seleccionados de didáctica de la filosofía con otras fuentes, podríamos decir, de didáctica general. A la hora de dar consistencia teórica a nuestro trabajo hemos, por tanto, recurrido a ambos campos del saber para elaborar una propuesta crítica de la docencia filosófica que no sólo problematiza la cuestión sino que trata de aportar soluciones. Nuestra visión está guiada por una idea: considerar al profesorado de filosofía como un profesorado de relevancia notoria, ya que enseña una disciplina que, como afirma la UNESCO en su estudio *La Filosofía, una escuela de la libertad*<sup>13</sup>, más allá de un saber, se trata de un *saber ser*, de un *aprendizaje para toda la vida*, coincidente con el enfoque competencial<sup>14</sup> que tiene la legislación educativa estatal<sup>15</sup>. Entendemos que la práctica docente del profesorado de filosofía requiere una doble formación específica, en el ámbito de la pedagogía y en el ámbito filosófico.



Figura 2: La doble formación del profesorado de filosofía

13 UNESCO (2007): *La Filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar, la situación actual y las perspectivas para el futuro*.

14 Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

15 Op. cit. 11

Como toda investigación es deudora de los trabajos realizados por las generaciones anteriores, entendemos las siguientes líneas como un reconocimiento a algunos textos inspiradores de nuestra propuesta, al tiempo que la vamos definiendo en base a algunos puntos. Para abordar tal cuestión hemos señalado dos ejes: algunas virtualidades de la filosofía<sup>16</sup> y algunas especificidades de la docencia filosófica<sup>17</sup>.

### 3.1. Virtualidades de la filosofía

¿Qué aporta la enseñanza-aprendizaje de la filosofía? ¿Qué entendemos por *enseñar filosofía*? Tal y como la UNESCO<sup>18</sup> expone en el primer boletín<sup>19</sup> de la Comisión de las Ciencias Humanas y Sociales (SHS) en su *Dossier filosófico*, la filosofía tiene algunas virtualidades tales como la búsqueda de diálogos trascendentes en su práctica o el trabajo común, más allá de las fronteras, para lograr un entendimiento pacífico en la resolución de problemas de diversa índole<sup>20</sup>. Ya en la *Declaración de París a favor de la Filosofía*<sup>21</sup>, se afirmó que *la educación filosófica, por formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno a hacerse cargo de sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en el dominio de la ética especialmente*.

En nuestro ámbito estatal, encontramos en las páginas de la actual ley educativa<sup>22</sup> que la filosofía está vinculada a la capacidad de *reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad*.

Ambos textos parecen compartir una idea clave, a saber, la dimensión social de la filosofía, ya sea en tanto que ayuda a evitar tener un pensamiento dogmático y por

---

16 Entendemos aquí el aprendizaje filosófico como un ejercicio práctico que, como tal, se desarrolla y actualiza en su uso.

17 Entendida aquí la docencia filosófica como un ejercitar el filosofar, una docencia activamente filosófica.

18 Organización internacional encargada de “promover la cooperación en materia de educación, ciencia, cultura, comunicación e información”, recuperado de: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

19 SHS-UNESCO (2003): *The Importance of philosophy: think about thinking*, pp.14-20.

20 No solo problemas existenciales (sentido de la vida, direccionalidad y orientación de la praxis...), sino problemas aplicados a otras áreas del conocimiento (filosofía de la ciencia, comités bioéticos, filosofía de la educación...).

21 Celebrada en París en 1995. Texto completo extraído del *Informe del Director General relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía* del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2005), Anexo II. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673_spa)

22 Op. cit. 11, pp. 81 y siguientes.

ello ceder ante dogmas impuestos, ya sea en tanto transformadora de su contexto. Es esta última característica sobre la que queremos profundizar en nuestro ensayo.

Resaltamos la idea de que la filosofía tiene una dimensión transformadora que buscamos enfatizar y hacer central para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los centros de educación secundaria y que, en tanto que tal, encarna el paradigma del aprendizaje significativo<sup>23</sup> dentro de la práctica educativa. Tal dimensión no se da en el objeto, digamos, en los conceptos o pensamientos filosóficos, sino en los sujetos que interactúan y, al mismo tiempo, vivifican la filosofía. En este sentido, compartimos con las profesoras e investigadoras argentinas María Belén Bedetti y Laura Susana Morales<sup>24</sup> que la filosofía, o, en nuestro caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, está situado: es contextual, referencial, concreto, y siempre se da entre dos sujetos o grupos de sujetos, el equipo docente y el alumnado.

Con esto matizamos la idea de que la filosofía, *en sí misma*, sea un saber que pueda aportar esa construcción dialógica o transformadora de la sociedad. Más bien, la filosofía, concebida como un conjunto de saberes *no es nada* si no hay un alguien que la ejercite y vivifique para otorgarle un sentido. Este aspecto que, a primera vista, puede parecer trivial, está relacionado con alguno de los errores que señalaremos más adelante y consideramos comunes en nuestro ámbito, a saber, tratar de *enseñar filosofía sin filosofar*. Es decir, entendemos la filosofía como un hacerse continuo, con dinamismo, como un ejercicio que se actualiza en la práctica humana y que, cuando es enseñada como tal, como ejercicio, produce cambios (transforma) en ambos focos, profesorado y alumnado, como un diálogo que no puede desarrollarse sin la constante interacción de dos sujetos. Si bien es cierto que una persona puede *hacer filosofía*<sup>25</sup> de manera individual, en tanto que, podríamos decir, dialoga consigo misma, no podemos admitir que el ejercicio de quien dice *enseñar filosofía* tenga este mismo carácter individual, a no ser que por *enseñar filosofía* entendamos algo así como la repetición o recitación de saberes filosóficos pasados. *Esta [concepción de la enseñanza de la filosofía es] carente de sentido filosófico, en tanto pura reproducción de conceptos o*

---

23 AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D., HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trías Ed., México

24 BEDETTI, M. y MORALES, L (2013): “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente” en *Praxis&Saber*, Vol. 4 No 7, pp. 141-157

25 DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1993): *¿Qué es la filosofía?* Ed. Anagrama, España.

*mera destreza intelectual, ambas desgajadas de la problematización radical de la actividad filosófica. (2013: Bedetti y Morales).*

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de ese *impacto transformador* bidireccional que se da en el ejercicio filosófico, esto es, en el filosofar? ¿Qué es lo que *se transforma* y cómo lo hace? Para poder profundizar en estas cuestiones vamos a enunciar algunas de las más comunes virtualidades atribuidas a la filosofía en todo el mundo entendida, como recién expusimos, como una práctica activa *filosofante*<sup>26</sup>:

*[La enseñanza de la filosofía] contribuye a abrir la mente, a construir una reflexión crítica y un pensamiento independiente, lo que constituye una defensa contra toda forma de manipulación, obscurantismo y exclusión*<sup>27</sup>

*La disciplina de la Filosofía es particularmente importante porque cultiva las habilidades necesarias que sustentan un buen proceso democrático de toma de decisiones (...) tiene el potencial de involucrar al alumnado en distintos encuentros discursivos que ayudarán a promover una ciudadanía más tolerante y razonable*<sup>28</sup>

*La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender cómo somos*<sup>29</sup>

*Es necesario enfatizar que la enseñanza de la filosofía tiene como objetivo entrenar en el pensamiento independiente y promover una crítica del conocimiento, más allá de la mera asimilación [de contenidos]*<sup>30</sup>.

*Las clases de filosofía son una oportunidad especial de acercarse a diferentes tipos de conocimiento (...) a través de la práctica dialógica basada en el deseo de preguntar y saber*<sup>31</sup>.

---

26 BEDETTI, MORALES y MEDINA (2019): "Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar" en *Cuestiones de Filosofía*, Vol. 5 No 24, pp. 65-86

27 Fragmento traducido por la autora, recuperado de: SHS UNESCO Montevideo (2009): *Teaching Philosophy in Latin America and the Caribbean*, pp. 10 y siguientes.

28 Fragmento traducido por la autora, recuperado de: SHS UNESCO Bangkok (2009): *Teaching Philosophy in Asia and The Pacific*, pp. 7 y siguientes.

29 Op. cit 11, pp. 491

30 Fragmento traducido por la autora, recuperado de: SHS UNESCO Dar-es-Salam (2009): *Teaching Philosophy in Anglophone African Countries*, pp. 23 y siguientes.

31 Fragmento traducido por la autora, recuperado de: SHS UNESCO Rabat (2009): *Teaching Philosophy in the Arab region*, pp. 22 y siguientes.

*Abrir la mente, toma de decisiones, reflexión crítica, pensamiento independiente, diálogo, fomento de la tolerancia, argumentación, protección frente a la manipulación, voluntad de saber, preguntar...* Una serie de atribuciones compartidas que refuerzan la idea mencionada de que la docencia filosófica es un ejercicio de importancia clave en la formación integral del alumnado<sup>32</sup>, en tanto que parece enseñar algo más que un conglomerado de saberes definidos, y que son, no obstante, difíciles de explicitar en el currículo académico de secundaria, habitualmente tan cargado de esos conceptos teóricos pasados y estancos, *momificados* (2013: Bedetti y Morales) que dificultan la transformación bidireccional que, por su parte, sólo puede lograrse a través de la práctica filosófica<sup>33</sup>, para la cual no sólo necesitamos conceptos sino, y especialmente, tiempo y actividades previamente diseñadas para ejercitar el filosofar, esto es, para *hacer filosofía*.

Podríamos decir, *lato sensu*, que la transformación que se produce al filosofar es la de la problematización y el cuestionamiento continuo, inducido por la pregunta y alimentado por el diálogo<sup>34</sup> mantenido entre profesorado y alumnado al tiempo que se trabajan conceptos e ideas nuevas para este último. Y es bidireccional en tanto que el diálogo implica siempre una apertura hacia lo otro<sup>35</sup>, lo novedoso, lo por-descubrir, ya que el profesorado también puede abrir nuevas vías de pensamiento filosófico propio inducido por alguna pregunta de su alumnado.

Esta capacidad transformadora de una *filosofía filosofante*<sup>36</sup>, de una filosofía que filosofa, sólo puede revelarse en la propia práctica, en el ejercicio interrogativo y dinámico que supone agitar el pensamiento y, a su vez, vivificarlo. Para lograr este fin en el alumnado de secundaria es preciso contar con la figura docente, con un profesorado que enseñe filosofía *filosofando*, que conecte con el pensamiento actual, vivo, del alumnado que tiene frente a sí, que lo interpele y que se deje interpelar a su vez, en un proceso dialógico orientado a desarrollar todas esas virtualidades que le parecen ser propias a la filosofía pero que, como venimos diciendo, necesitan de una práctica continua y dirigida por una persona experta, el profesorado de filosofía, para su florecimiento.

---

32 Ver pág. 9

33 BRENIFIER, O. (2011): *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo, Valencia.

34 El diálogo como herramienta filosófica, en LIPMAN, M. (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Ed. Gedisa, Barcelona.

35 Sobre la apertura al otro y el extrañamiento docente ver BEDETTI y MORALES, op. cit. 24

36 Op. cit. 23

### 3.2. Peculiaridades de la docencia filosófica

¿Qué especificidades tiene entonces el profesorado de filosofía? ¿Qué diferencia su labor de la de docentes de otras áreas del conocimiento? En las próximas líneas expondremos algunas cuestiones directamente vinculadas a la docencia filosófica, entendida ésta como la actividad desempeñada por el conjunto de profesorado de filosofía y sus características distintivas. En las palabras de Moufida Goucha<sup>37</sup>, *la enseñanza de la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir*. Por su parte, para que esta formación integral *transforme* al alumnado en alguien más crítico y reflexivo, el trabajo docente debe estar especialmente diseñado para ayudar a desarrollar estas habilidades de pensamiento<sup>38</sup> en el alumnado, y esto sólo puede llevarse a cabo a través de la práctica filosófica.

Es preciso puntualizar que en un área como la filosófica la propia práctica docente puede entenderse como *un problema* en sí, puesto que la cuestión de qué enseñar al alumnado cuando hablamos de *enseñar filosofía* puede considerarse como un problema filosófico en sí mismo<sup>39</sup>. En tanto que la filosofía es una disciplina que continúa reflexionando acerca de su propia naturaleza como conjunto de saberes y su lugar en la vida humana, no podemos evitar pensar que alguien que ejerza la función de docente de filosofía se ha preguntado, y quizás en más de una ocasión, *en qué* consiste su trabajo o *para qué* enseña filosofía. De este modo, aceptamos la dificultad que señala Alejandro Cerletti<sup>40</sup> de reivindicar el papel de la enseñanza de la filosofía en la escuela pública secundaria en un contexto en el que cada vez pierde más terreno y popularidad porque *suen a vieja sabiduría griega pero inútil para nuestro tiempo* (2008: Cerletti). Con la intención de resignificar, como venimos diciendo, la docencia de la filosofía como una *enseñanza filosofante*, viva y activa, centramos ahora nuestra atención en las peculiaridades de la docencia filosófica. Comenzamos, así, nuestro segundo eje de reflexión, la propia práctica docente del profesorado de filosofía, identificando en primer lugar un problema en la cuestión a tratar y señalando posibles causas, para después concluir con una propuesta a modo de solución.

---

37 GOUCHA, M., la entonces jefa de la sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía escribió estas líneas en 2007 en el marco de la obra citada en 7, pp. 19-23

38 SCHAFFAR, B. y KRONQVIST, S. (2016): "Educating judgment: Learning from the didactics of philosophy and sloyd." en *Revista española de educación comparada*, No 29, pp. 110-128

39 Sobre la problematización de la enseñanza de la filosofía y enseñar a filosofar y la necesidad de abordar ambas cuestiones véase BEDETTI y MORALES, op. cit. 24.

40 CERLETTI, A. (2008): *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

### 3.2.1. La identificación de un problema

Existen varias cuestiones preliminares que queremos señalar en relación con esta problematización del ejercicio docente del profesorado de filosofía. De la mano de la profesora ecuatoriana Floralba del Rocío Aguilar<sup>41</sup> en sus investigaciones sobre la didáctica de la filosofía nos preguntamos sobre cuál es el lugar que ocupa la docencia de la filosofía dentro de las ciencias de la educación y a su vez cuál es el lugar que ocupa la docencia de la filosofía dentro del conglomerado de problemas de la filosofía. Sin embargo, por las razones de limitación anteriormente señaladas, tenemos que acotar nuestra investigación a un solo campo que nos permita desarrollar cierta profundidad teórica. En esta línea, nos planteamos la cuestión expresada en el informe *L'enseignement de la philosophie en Afrique, pays francophones*<sup>42</sup>, acerca del lugar y naturaleza de la propia docencia de la filosofía:

*¿Cuál es el lugar para la filosofía en una enseñanza de calidad? Es indispensable señalar que la enseñanza de la filosofía aspira a la formación del pensamiento independiente y a la crítica de los saberes más que a su absorción pasiva.*

Si la enseñanza de la filosofía tiene tales aspiraciones, cabe preguntarse ahora cómo el profesorado lleva a cabo tal labor docente y si su práctica está pensada y diseñada para lograrlo. Es en este punto cuando nos encontramos con el primer problema identificado en nuestra investigación: hay profesorado que está *enseñando filosofía sin filosofar*, es decir, ejerciendo una labor docente que no facilita esa transformación bidireccional (profesorado-alumnado) propia del ejercicio filosófico, crítico, reflexivo y argumentativo. Hemos considerado como fuente primaria en la identificación de este problema nuestra propia experiencia en las aulas de filosofía<sup>43</sup> tal y como hemos desarrollado en el epígrafe de *Metodología* del presente ensayo.

Cuando la docencia filosófica se ejerce *sin filosofar*, cuando no se practica la enseñanza de una *filosofía filosofante*, no se conecta con el alumnado de manera significativa ni se les acerca al conocimiento de una manera sensible sino ininteligible, extraña, causando aburrimiento y desconexión. Por ello, resulta esencial cambiar el modelo pedagógico para migrar la filosofía a términos de absoluta comprensibilidad, de creación y de aporte constante y bidireccional (2008: FERNANDO).

---

41 Op. cit. 6

42 Fragmento traducido por la autora, recuperado de: "L'enseignement de la philosophie au niveau secondaire" publicado en SHS UNESCO Bamako (2009): *L'enseignement de la philosophie en Afrique, pays francophones*, pp. 23-31

43 Op. cit. 9

### 3.2.2. La identificación de posibles causas

Tenemos hasta ahora un problema señalado, la existencia de una práctica docente<sup>44</sup> que enseña filosofía *sin filosofar*, con las consiguientes consecuencias negativas para el alumnado, recién mencionadas, a las que añadiremos las que afectan al propio profesorado, puesto que un alumnado desconectado y aburrido en el aula difícilmente participará en las tareas y actividades propuestas por el primero. Hemos identificado tres posibles causas en el origen de este problema: la falta de recursos pedagógicos, la falta de interés docente, o las dificultades derivadas del diseño curricular impuesto.

#### Causa primera: falta de recursos pedagógicos docentes

Si nos preguntamos junto a SCHAFFAR y KRONQVIST<sup>45</sup>, cómo hacer que el alumnado adquiriera un conocimiento nuevo gracias a nuestro trabajo y que sea capaz de aplicar tal conocimiento a circunstancias futuras desconocidas, la respuesta inmediata nos dirige a los recursos pedagógicos (estrategias didácticas *lato sensu*) que el profesorado tiene que dominar para poder lograrlo. En este sentido, de la mano de Aguilar<sup>46</sup>, identificamos los tres elementos base de toda actividad didáctica, el profesorado, alumnado y el contenido, y nos centramos en la actividad del primero, quien:

[Es el] *encargado de orientar creativa y constructivamente el aprendizaje, responsable de la identificación de perfiles, formas de pensamiento, estilos de aprendizaje, contextos y realidades individuales del otro* (2019: AGUILAR)

Tomando como ejemplo nuestro país, si tenemos en cuenta el recorrido formativo que hace el profesorado de filosofía para poder ejercer laboralmente como tal, cabe preguntarse: ¿en qué momento de este recorrido aprende a hacer tal labor *orientativa*? Tras una formación filosófica específica ahora condensada en cuatro cursos universitarios<sup>47</sup>, el único requisito pedagógico es la realización de un máster como el que cursamos<sup>48</sup>, y al cual esta investigación pone broche final, que, en

---

44 Op. cit. 9

45 Introducción de *Educating judgment*, op. cit. 38

46 Aproximación conceptual a la didáctica de la filosofía, en op. cit. 5, pp. 4-7

47 Tomamos como referencia los estudios de Filosofía ofertados por la propia universidad, la Universidad Complutense de Madrid, de cuatro cursos académicos. Recuperado de: <https://www.ucm.es/estudios/grado-filosofia>

48 Los requisitos de formación pedagógica para ejercer la profesión docente en la educación secundaria quedan regulados por el RD 276/2017, de 23 de febrero, por el que se establece el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes posteriormente modificado por el RD 84/2018. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>



nuestro caso, ha tenido unos seis meses de duración efectiva (tres meses de formación teórica y tres meses de experiencia práctica en un instituto), y nos preguntamos de forma crítica si esta formación es suficiente o si es la formación más adecuada para poder cumplir los requisitos educativos que presuponemos a quien pretenda desempeñar un buen papel docente, esto es, *a quien pretenda enseñar*<sup>49</sup>.

Nuestra respuesta es negativa, y fervientemente compartida por muchas de las compañeras/os docentes, en activo o recién tituladas, que han cursado una formación pedagógica como la recién mencionada a la que consideran insuficiente o poco relevante en relación a las tareas y retos reales del aula<sup>50</sup>. Pero para documentar este malestar general no tenemos estudios ni datos específicos publicados sobre los que sustentar nuestra investigación, así que tenemos que remitirnos a reflexiones de otras autoras, como las argentinas BEDETTI y MORALES<sup>51</sup> quienes aluden a ese desfase que se produce entre la necesidad pedagógica del trabajo en el aula con la falta de formación específica del profesorado recién incorporado a la actividad laboral, como *extrañamiento docente*, puesto que:

*Para quienes no transitan habitualmente los espacios y tiempos de las instituciones educativas del nivel secundario, los primeros contactos directos con las mismas suelen generar la incomodidad propia de tener que hospedarse en un lugar que no es el propio* (2013: BEDETTI Y MORALES)

Añaden, además, que este *extrañamiento*, al llegar al aula, ese sentirse en un lugar que no es el propio (lugar que para quien tiene formación filosófica suele ser teórico y remoto<sup>52</sup>) y que se produce incluso tras haber estudiado cursos pedagógicos como el presente máster, tiene una razón específica, ya que, *el desarrollo de los marcos teóricos no se encuentra vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instituciones*.

---

49 FREIRE, P. (2010): *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed.Siglo XXI, México.

50 Ver figuras 13-17 en las pp.34-36 del presente ensayo. Para ampliar información acerca de la valoración del profesorado de este tipo de formación (en distintas especialidades), consultar MANSO y MARTÍN (2012): “Valoración del Máster de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades” en *Revista de Educación*, No 264, pp. 145-169.

51 Op. cit. 24

52 El lugar habitual de quien cursa estudios filosóficos está emparentado con la discusión teórica, salvo excepciones, como la nuestra, en las que se ha combinado la formación teórica filosófica con actividad laboral docente u otras actividades educativas realizadas *fuera* del ámbito universitario filosófico.

De este modo, vemos en esa falta de formación específica una serie de carencias que están, *sensu stricto*, relacionadas con la falta de conocimientos prácticos en la pedagogía y la didáctica a la hora de resolver conflictos en el aula, implantar distintas técnicas de aprendizaje, generar dinámicas de trabajo eficientes o diseñar y evaluar procesos completos de enseñanza-aprendizaje. Si la filosofía está relacionada con el ejercicio práctico de pensar crítica o reflexivamente<sup>53</sup>, si sostenemos que la filosofía en este sentido nos permite *aprender a pensar*, consideramos necesario que el profesorado que enseña esta práctica sepa algo del *aprendizaje*, y, cuanto menos, *de la enseñanza*. Desde una ligera conciencia de cómo funcionan los procesos cognitivos sencillos y la memoria hasta habilidades de pensamiento más complejas como la metacognición, consideramos importante que el profesorado tenga familiaridad con el tema para poder diseñar actividades y experiencias de aprendizaje para el alumnado que sean realmente significativas. Para la práctica docente en general, pero más específicamente para la filosófica, conocer cómo pensamos y aprendemos, siguiendo la propuesta de la investigadora Jeanne Ellis Ormrod<sup>54</sup>, puede aportarnos importantes guías a la hora de enfocar ciertas tareas en el aula, ya que nos ayuda a situar nuestra práctica docente en un ámbito más concreto: el de la cuestión del aprendizaje humano.

Lejos de ello, tenemos un profesorado experto en ciertas cuestiones filosóficas de gran carga teórica *extrañado* ante seres humanos complejos, adolescentes, en un contexto que sí les es propio, el instituto, y en el que este profesorado extrañado se presenta también, ante sus ojos, como ajeno, como una otredad. Romper ese distanciamiento y extrañeza es posible y deseable, como señalaremos después, con un buen entrenamiento<sup>55</sup> docente.

#### Causa segunda: falta de interés docente

Con cierta vinculación con la primera causa del problema señalado, identificamos una segunda, a saber, la falta de *interés* docente en desempeñar su trabajo. En este sentido, lo entendemos como pérdida de la motivación o del entusiasmo por llevar a cabo su profesión de la mejor manera posible y tratar, ante todas las dificultades,

---

53 Op. cit. 19

54 ORMROD, J.E. (2017): *How we think and learn . Theoretical perspectives and practical implications*. Cambridge University Press, New York.

55 Decidimos hablar de entrenamiento docente como la formación práctica del profesorado por contraposición a la carga formativa teórica recién mencionada.

salvar el día. Nuestra fuente inmediata es la propia experiencia docente, tanto la experimentada en las prácticas<sup>56</sup> realizadas para el presente máster como otros encuentros de diálogo con profesorado en los que muestran este desinterés. Pensamos que éste está relacionado con la falta de recursos pedagógicos señalados en la primera causa que hacen que la labor docente sea mucho más difícil ya que, sin un plan y una estrategia bien diseñada, el control de los tiempos del aula, la atención del alumnado y el propio proceso de evaluaciones se convierte en un arduo trabajo.

Otras razones por las que se puede presentar esta falta de interés en la mejora de la propia práctica puede ser la falta de motivación propia de quien llega a la profesión sin otro aliciente que el de la estabilidad laboral que promete formar parte del funcionariado público como personal docente. Las salidas profesionales de quien estudia la carrera de Filosofía suelen orientarse a la docencia, ya que la empleabilidad en las otras áreas habitualmente asociadas a la especialidad suele ser mucho menor<sup>57</sup>. No obstante, aunque sabemos que la motivación intrínseca en la profesión puede jugar un papel importante en el desarrollo profesional, entendemos que la motivación no capacita ni garantiza realizar una buena práctica docente, y reconocemos que la profesionalidad docente es una cuestión técnica que puede aprenderse y entrenarse con independencia de cuestiones motivacionales o vocacionales.

Sí consideramos razones que dificultan o desgastan al profesorado algunas como las derivadas de los numerosos cambios legislativos en materia de educación<sup>58</sup> que han ocasionado cambios estructurales en la docencia de algunas asignaturas y han afectado a las horas de docencia y a su peso específico en el cómputo de las notas medias de las titulaciones de secundaria y bachillerato. En este contexto, encontramos que parte del profesorado más veterano esté cansado de tratar de redefinir su materia para que se adapte a los bailes legislativos que, en numerosas ocasiones desvirtúan la labor docente de la especialidad permitiendo que profesorado

---

56 De enero a marzo de 2020 realicé las prácticas formativas en un instituto público de enseñanza secundaria para la asignatura de Prácticum en el marco del presente Máster de formación del profesorado. La memoria del prácticum puede consultarse en: <https://drive.google.com/open?id=1bgMKQAO9hp8cPhlQN8wGZ9iXbTf8KgLQ>

57 Ver las salidas profesionales para las que habilita la especialidad de Filosofía en el documento elaborado por esta universidad. Recuperado de: <https://filosofia.ucm.es/estudios/2019-20/grado-filosofia-estudios-competencias>

58 Siete leyes orgánicas de educación aprobadas y ejecutadas desde 1980 (acceder a los documentos íntegros en: <http://todofp.es/profesores/biblioteca-todofp/normativa-de-educacion/leyes-organicas-de-educacion.html>) , y otra en espera de aprobación y consolidación en el momento de escribir este ensayo, la LOMLOE (ampliar información en: <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>)

de otras áreas<sup>59</sup> impartan asignaturas adscritas al departamento de filosofía por cuestiones, muchas veces, que nada tienen que ver con la mejora de la calidad educativa.

### Causa tercera: dificultades derivadas del diseño curricular impuesto

Por último, identificando una tercera causa a la cuestión-problema de por qué hay profesorado que enseña filosofía *sin filosofar*, consideramos las propias exigencias curriculares que estas leyes educativas imponen al profesorado. Para ello, centrándonos en la situación del estado español, tomamos como referencia el RD 1105/2014<sup>60</sup>, en el que se explicita el currículo de los cursos de secundaria y bachillerato para nuestra especialidad.

Al realizar una mirada cercana a cada uno de los bloques para cada curso no resulta difícil asombrarse ante la extensión y altísimo grado de exigencia que propone en cada uno de los estándares de aprendizaje evaluables en relación a las horas de docencia y a la propia formación docente a la que hemos hecho referencia. Es decir, la administración plantea unas exigencias y requerimientos minuciosos a cumplir por el profesorado pero no dota a éste de las herramientas pedagógicas necesarias para llevarlo a cabo. En este punto vemos una incoherencia del propio sistema de acceso a la función pública docente.

Si el profesorado tiene como marco para desarrollar sus programaciones docentes y diseñar sus actividades unas exigencias demasiado cargadas de contenidos teóricos a las que adscribirse, entonces, ¿cuál es el tiempo disponible para la propia práctica filosófica, para la *enseñanza filosofante*? En muchas ocasiones el profesorado se ve movido a elegir entre ambas opciones, ya que, si, por ejemplo, tiene que garantizar el cumplimiento de los ochenta y seis estándares de aprendizaje evaluables redactados para la asignatura de Filosofía en primero de bachillerato<sup>61</sup> se presenta irrealizable llevar una práctica docente dialógica completa que requiere de un tiempo específico en el aula para su entrenamiento.

---

59 En distintas comunicaciones el profesorado de filosofía ha manifestado su rechazo a este hecho, como vemos en este escrito, *Comunicado de profesores interinos de Filosofía a las direcciones de los centros y las Direcciones de las Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid ante la reducción horaria alarmante que están sufriendo en toda la Comunidad*, secundado por la Red Española de Filosofía, en el que afirman que “en muchos institutos las materias propias del Departamento de Filosofía no están siendo impartidas por el profesorado de dicho Departamento”. Recuperado de: <http://redfilosofia.es/blog/2019/07/28/horas-de-filosofia-en-la-es/>

60 Op. cit. 11

61 Op. cit. 11, págs. 250-256

### 3.2.3. La identificación de una solución

Una vez definidas algunas de las causas que pueden originar el problema detectado, enunciado como *enseñar filosofía sin filosofar*, hemos de aceptar algunos límites antes de plantear soluciones. Uno de ellos es relativo a la materia legislativa del país y los requisitos exigidos al profesorado recién problematizados. Aunque existen distintas posibilidades de actuar<sup>62</sup> para tratar de modificar la situación legislativa en relación a la función docente de nuestra especialidad, tal cuestión excede los límites investigadores del presente ensayo. Por esta razón, y contando con las dificultades anteriormente señaladas, centramos nuestra propuesta de solución al problema identificado exclusivamente en el papel docente.

En segundo lugar, y como idea marco, basándonos en ese extrañamiento<sup>63</sup> docente del profesorado de filosofía que se acerca por primera vez a las aulas, instamos a replantear si el propio sistema de acceso o entrada a la profesión docente es el óptimo. El hecho de que los cursos de secundaria y bachillerato en la totalidad de las especialidades<sup>64</sup> esté dirigido por un profesorado no pedagogo, es decir, no experto en educación, nos supone una serie de interrogantes acerca del propio diseño educativo de los centros de enseñanza secundaria en este país pues, ¿cómo se pueden cubrir satisfactoriamente las necesidades educativas del alumnado sin un equipo docente bien formado? Ante esta insuficiente formación inicial en cuestiones didácticas para poder ejercer la profesión, lanzamos la propuesta de rediseñar el propio entramado formativo y los requisitos exigidos para formar parte del cuerpo docente en la educación secundaria. Este es otro de los límites con los que nos encontramos en esta investigación, la cuestión extralimita los requisitos exigidos para su desarrollo.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, ¿cuál es la propuesta *realizable* que planteamos? Esta no es otra que la de animar a la investigación y formación de manera autónoma del profesorado en activo o recién iniciado en la profesión. Instamos a que el profesorado de filosofía replantee su práctica docente en términos de *enseñanza filosofante* puesto que sólo esta manera de enfocar la docencia de la

---

62 Nos referimos a acciones coordinadas realizadas por agrupaciones del profesorado de filosofía tales como la REF (Red Española de Filosofía), la SEPFI (Sociedad Española de Profesores de Filosofía) o plataformas en defensa de la filosofía en las aulas.

63 Op. cit. 24

64 Para ampliar información acerca del sistema de acceso a la enseñanza de secundaria ver nota 48.

filosofía puede hacer florecer sus virtualidades, ya que, y hacemos énfasis en ello, no se aprende a argumentar, criticar y razonar de manera espontánea, por el mero hecho de asistir a una clase de filosofía, sino que estos aprendizajes se adquieren de manera continua con la práctica, se ejercitan.

Sostenemos que así como se aprende a filosofar *filosofando*, también se aprende a enseñar *enseñando*, y se aprende de una manera más eficiente manteniendo una mirada crítica ante la propia práctica docente. En este sentido, consideramos clave todas las investigaciones realizadas en el campo de la metacognición, como la propuesta en el estudio<sup>65</sup> de Hacker, Dunlosky y Graesser, que convierte en elementos explícitos de la práctica docente algunos aspectos habitualmente ignorados o trabajados con poca profundidad como el diseño de actividades adecuadas al contexto dinámico del aula o el autoconocimiento de las propias habilidades y carencias docentes a la hora de programar nuestro trabajo.

Para resumir de manera esquemática lo expuesto en relación a las peculiaridades de la docencia filosófica hemos realizado la siguiente ilustración:



Figura 3: Peculiaridades de la docencia filosófica

65 HACKER, D., DUNLOSKY, J. Y GRAESSER, A. (2009): *Handbook in metacognition in education*. Ed. Routledge, Londres.

## 4. OBJETIVOS

La redacción de *¿Enseñar filosofía sin filosofar? Aproximaciones a un buen papel docente* responde en primer lugar a una exigencia formativa del Máster de Formación del Profesorado, a la que entendemos como objetivo marco o inicial del ensayo. Por otra parte, ciñéndonos a los objetivos internos de nuestra investigación, entendidos como los fines que queremos lograr con la misma, encontramos un objetivo general y tres específicos, tal y como se exponen a continuación.

### 4.1. Objetivo general (OG)

Nuestro ensayo tiene como objetivo general la presentación de un problema identificado, el hecho de que se esté enseñando una filosofía no filosofante en las aulas de secundaria, y la introducción de una serie de propuestas a modo de solución de ese problema.

### 4.2. Objetivos específicos (OE)

El objetivo general se subdivide en tres objetivos específicos, como se indica:

- OE 1: justificar/explicitar la existencia de un problema en la docencia de la filosofía basándome en nuestra experiencia práctica
- OE 2: relacionar ese problema con los déficits formativos del profesorado de filosofía en cuestiones pedagógicas
- OE 3: aportar propuestas que puedan contribuir a solucionar el problema

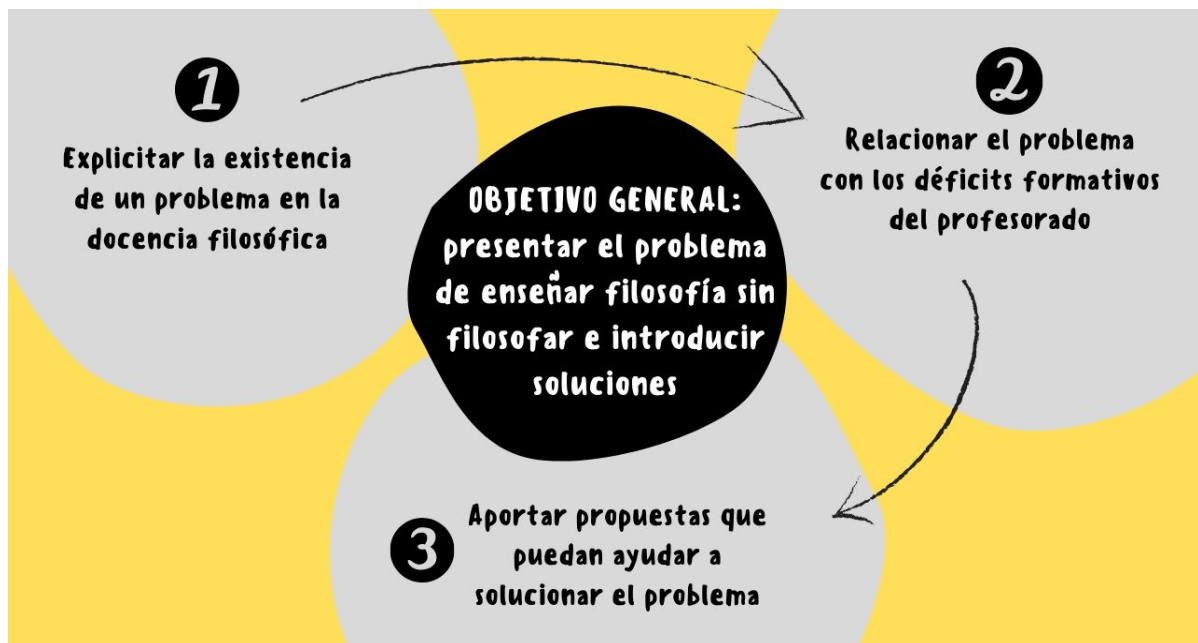


Figura 4: Objetivos de la investigación

## 5. METODOLOGÍA

En la realización de este ensayo hemos tenido en cuenta distintos aspectos metodológicos que nos han servido como guía, que hemos agrupado en criterios y estrategias metodológicas.

### 5.1. Criterios metodológicos

Con el fin de dotar a nuestro trabajo de una calidad adecuada y unificada para los fines propuestos lo hemos llevado a cabo siguiendo los siguientes criterios metodológicos:

- Fundamentación teórico-práctica: la investigación está atravesada por una tensión continua entre las experiencias prácticas derivadas de la observación docente<sup>66</sup> y los estudios teóricos<sup>67</sup> realizados para dotar de consistencia a la propuesta. Este criterio se relaciona directamente con nuestra visión educativa referida a la especialidad, la enseñanza de una filosofía filosofante, que al tiempo que ayuda a construir y consolidar conceptos también ejercita la reflexión crítica y el pensamiento complejo.
- Enfoque pedagógico: el carácter mantenido a lo largo de todo el ensayo es educativo en tanto que desgrana los pasos seguidos en cada momento, comenzando por preguntas iniciales hasta llegar a las preguntas de cierre que invitan a seguir investigando en el área propuesta, lo que permite acompañar el proceso formativo que ha constituido la elaboración de este trabajo a quien lo escribe. Este carácter educativo se explicita también como propuesta reflexiva para el profesorado de filosofía sobre su propia práctica, invitando a éste a revisarla y pensar cómo mejorarla.
- Actualidad documental: en la elección de la bibliografía base para apoyar la investigación ha tenido un papel central el hecho de que fuera lo más actual o reciente posible, con el fin de asegurar que nuestro trabajo tiene relevancia en el momento de su redacción, y pueda *de hecho* constituir un apoyo al profesorado que quiera reflexionar sobre su práctica docente. Por esta razón, nos basamos en publicaciones tan recientes como los artículos *Didáctica de la*

---

66 Op. cit. 9. Ampliar con “5.2.1. Identificación del problema”, pp. 26 y siguientes.

67 Ver “Fundamentación teórica y estado de la cuestión”, pp. 9-22



filosofía de AGUILAR (2019)<sup>68</sup>, *Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar* de BEDETTI, MORALES y MEDINA (2019)<sup>69</sup>, o *Aterrizar la filosofía* de FERNANDO (2018)<sup>70</sup>; o libros de actual vigencia como *How we think and learn . Theoretical perspectives and practical implications* de ORMROD (2017)<sup>71</sup> o *Educating judgement* de SCHAFFAR y KRONQVIST (2016)<sup>72</sup>.

- Diversidad geográfica en las fuentes documentales: aunque se ha tenido como base la experiencia realizada en nuestro país y la ley educativa vigente como marco de referencia, dada la falta de fuentes documentales localizables a nivel estatal que traten la cuestión específica aquí estudiada, y pensando en que el problema de la enseñanza filosófica a nivel secundario es compartido, hemos empleado trabajos de distintas geografías del mundo, tal y como se presenta en la bibliografía final.
- Enfoque dialógico: el mantenimiento de la pregunta como guía investigadora y el diálogo con los textos de referencia se mantiene como una constante en todo el ensayo, abriendo, igualmente, el diálogo a la comunidad educativa lectora del mismo que puede encontrar en estas páginas una invitación a seguir trabajando en la cuestión propuesta.

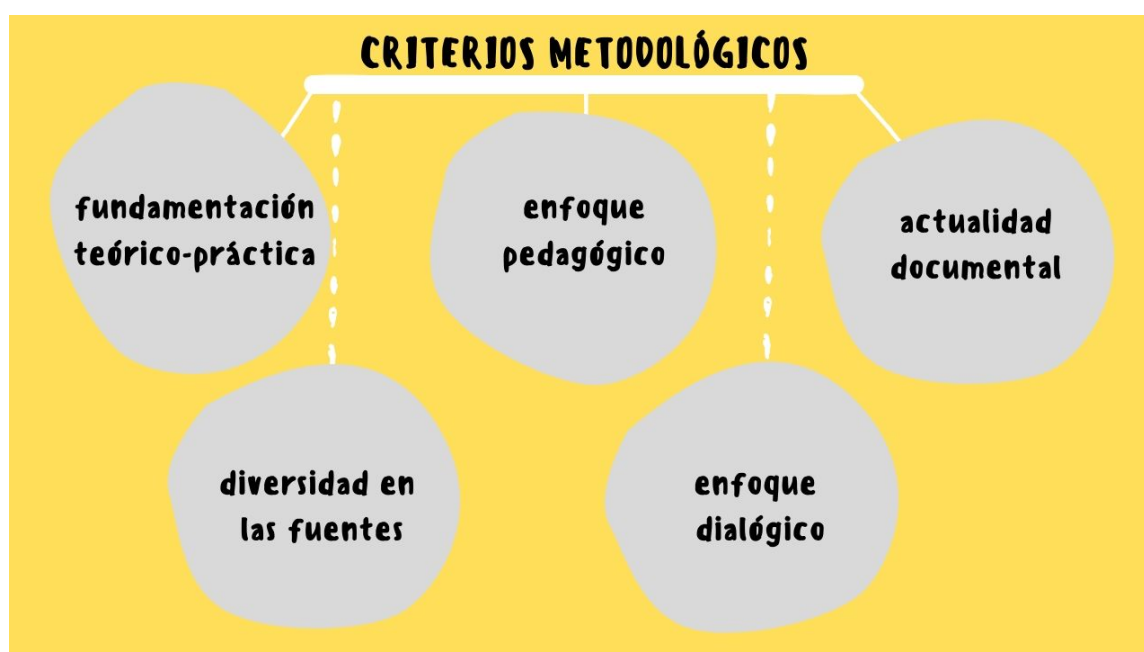


Figura 5: Criterios metodológicos

68 Op. cit. 5  
69 Op. cit. 26  
70 Op. cit. 6  
71 Op. cit. 54  
72 Op. cit. 38

## **5.2. Estrategias metodológicas**

En la redacción de nuestro ensayo hemos seguido distintas estrategias metodológicas, que se pueden agrupar en las ocho siguientes: (i) identificación del problema -observaciones y análisis de datos-, (ii) definición de objetivos, (iii) planteamiento de las hipótesis iniciales, (iv) elección de fuentes documentales, (v) tratamiento de información, (vi) redacción del cuerpo del texto y planteamiento de las soluciones, (vi) revisión y reescritura, (vii) redacción de las conclusiones -apuntes finales- y (viii) revisión final.

### **5.2.1. Identificación del problema, observaciones y análisis de datos**

Podemos afirmar que el punto de partida de nuestra investigación tiene lugar en las observaciones realizadas en contextos educativos y muy específicamente en dos escenarios, ambos vinculados con la realización del presente Máster de Formación del Profesorado: el aula universitaria y el aula del instituto<sup>73</sup> en el que realizamos las prácticas docentes. El conjunto de observaciones realizadas en ambas puede verse a continuación:

1. Observaciones en el aula universitaria: para lograr una información objetiva más allá de las discusiones mantenidas en el aula hemos diseñado un cuestionario online<sup>74</sup> en el que han participado el 75%<sup>75</sup> del alumnado del Máster en nuestra especialidad en Filosofía para la actual promoción 2019-20, lo que consideramos una muestra lo suficientemente representativa del conjunto como para incluirla en nuestra investigación. El cuestionario está elaborado con la herramienta Google Formularios<sup>76</sup> por sus ventajas en el diseño y recogida de resultados frente a otras herramientas online. En su elaboración pensamos en tres ejes clave, la formación inicial del alumnado, la experiencia docente, y su valoración de la utilidad de este máster en relación a su práctica docente. Las ocho preguntas, siete de ellas de respuesta múltiple y una de respuesta abierta, reflejan de manera bastante uniforme los problemas expuestos en nuestro trabajo, como se presenta en las siguiente páginas<sup>77</sup> en las que se discuten los

---

<sup>73</sup> Para ampliar información, ver memoria de prácticas en nota 56.

<sup>74</sup> Ver Anexo I

<sup>75</sup> Para calcular el porcentaje total de participación hemos consultado el total de estudiantes matriculados en las asignaturas obligatorias del máster y hemos visto que la media es de 28. Nuestro formulario online ha sido cumplimentado por 21 personas, lo que hace el 75% del total (100%=28).

<sup>76</sup> Encontrar información sobre la herramienta en: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

<sup>77</sup> Ver apartados 6 y 7 del presente ensayo en los que se describen y discuten los resultados

resultados. Tras la creación del formulario, nos pusimos en contacto con la totalidad del alumnado del máster y dimos un plazo de tres días para cumplimentarlo, puesto que la respuesta puede llevarse a cabo en uno o dos minutos y no queríamos dilatar el proceso de estudio de los resultados. Una vez cerrado el plazo de entrega, analizamos los datos y los empleamos como una fuente de observaciones para algunos puntos de nuestro ensayo, como la identificación de algunos de los problemas señalados con anterioridad<sup>78</sup>.

2. Observaciones en el instituto de prácticas: otra de las fuentes de información en la que hemos apoyado nuestra hipótesis de que en las aulas de secundaria se está enseñando una filosofía *no filosofante* es nuestra propia experiencia en prácticas en un centro de enseñanza secundaria. Durante la estancia en el mismo se realizaron diversas observaciones registradas en un cuaderno de aula y se recogieron algunos datos específicos como los contemplados entre las páginas treinta y siete a cuarenta y uno del presente trabajo. Al igual que las observaciones registradas en el aula universitaria, su análisis y discusión se detalla en las siguientes páginas<sup>79</sup>. Además de las observaciones directas realizadas en nuestro periodo de prácticas, entendemos también como fuente documental algunos de los aspectos metodológicos contemplados en la programación del departamento de Filosofía<sup>80</sup> del instituto en los que no se atiende de manera específica al diseño de actividades de formación o evaluación de la práctica filosófica.

### 5.2.2. Definición de objetivos

Una vez realizadas las observaciones anteriores, y teniendo en cuenta los recursos teóricos disponibles a nuestro alcance, pensamos en los objetivos a lograr en esta investigación, tal y como se han detallado en la página veintitrés del presente ensayo. Tales objetivos tienen una función reguladora y orientadora, función que nos lleva a investigar en una línea específica y reconocer las limitaciones de nuestro trabajo, seleccionando la información prioritaria de la secundaria o accesorio. Como se ha señalado, el objetivo general es presentar el problema de la enseñanza de la filosofía *no filosofante* de manera introductoria, definir sus causas, y plantear la propuesta de algunas soluciones.

---

<sup>78</sup> Ver página 15 y siguientes del presente ensayo

<sup>79</sup> Op. cit. 77

<sup>80</sup> Este documento no es de acceso público fuera de la comunidad escolar del centro.

### **5.2.3. Planteamiento de las hipótesis iniciales**

Tras la definición de los objetivos realizamos el planteamiento de unas hipótesis iniciales que queremos demostrar en nuestro ensayo, son las siguientes:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, entendida esta como una práctica filosofante<sup>81</sup>, es dinámico y transformador para los agentes implicados (profesorado-alumnado).
2. En algunos casos (nuestro caso: aulas de secundaria) se lleva a cabo una enseñanza de la filosofía excesivamente teórica con enfoque de acumulación de contenidos memorísticos más que como el proceso transformador citado en 1.
3. Para que la enseñanza de la filosofía tenga *de hecho* dicho carácter transformador, debe llevarse a cabo con un diseño didáctico de actividades programadas a tal fin, ya que la reflexión filosófica no se produce de manera espontánea leyendo textos relevantes de la historia de la Filosofía, sino que es fruto de un entrenamiento dirigido.
4. El hecho citado en 2 se debe a distintas causas, entre ellas, la falta de formación pedagógica del profesorado de filosofía que, acostumbrado a teorizar, tiene dificultades en el diseño de actividades y programaciones de aula.

### **5.2.4. Elección de las fuentes documentales**

Una vez identificadas las hipótesis base procedemos a seleccionar las fuentes documentales en las que apoyar nuestra investigación. Como se ha indicado con anterioridad, dos de los criterios metodológicos transversales a esta fase documental han sido la actualidad de las fuentes y la diversidad geográfica<sup>82</sup> de las mismas. La abundancia de fuentes documentales a menudo dificulta el proceso de elección de las más adecuadas para crear el marco teórico y la fundamentación de un trabajo de estas características. Por ello, la inclusión de estos dos criterios en el proceso de selección ha sido crucial para filtrar el proceso de búsqueda y agilizarlo. Consideramos que la utilidad de nuestro ensayo viene en parte dada por su relevancia en el panorama educativo actual, y también por su globalidad en cuanto a la cuestión de la docencia de la filosofía, por ello, la elección de fuentes lo más actuales posibles y

---

81 Op. cit. 26

82 Ver sección “Criterios metodológicos”, en las páginas 24 y 25 del presente ensayo.

diversas en cuanto a su geografía han sido esenciales. En relación a los contenidos, se han escogido publicaciones del ámbito de la Didáctica de la Filosofía relacionadas con la función docente y la enseñanza de una filosofía práctica, y fuentes relacionadas con la Didáctica general y la cuestión docente en términos más amplios. Todas las fuentes escogidas tienen en común una base crítica y reflexiva de la práctica docente, atendiendo a esta desde distintas ópticas.

#### **5.2.5. Tratamiento de la información**

Tras haber seleccionado las fuentes más apropiadas después de unas semanas de investigación bibliográfica, se ha procedido al tratamiento de la información de la siguiente manera:

1. Lectura general e identificación de ideas clave: cada fuente se ha leído de manera individual realizando anotaciones anexas con las ideas clave y las referencias textuales más relevantes para nuestro trabajo. Es preciso mencionar el papel de las preguntas que ha inspirado la lectura de cada obra o artículo, ya que éstas han guiado algunas de las reflexiones desarrolladas en el ensayo.
2. Análisis comparativo de textos: una vez leídas las fuentes, se han comparado las ideas centrales, estudiando las maneras de ampliarlas o modificarlas en base a términos clave, para poder complementar los distintos enfoques planteados por cada una de las obras estudiadas y ver de qué manera nuestras aportaciones pueden enmarcarse en el contexto teórico analizado.

#### **5.2.6. Redacción del cuerpo del texto y planteamiento de las soluciones**

Con los objetivos identificados, las observaciones prácticas realizadas y las fuentes documentales analizadas, procedemos a la redacción del cuerpo del ensayo y la formulación de las soluciones<sup>83</sup> al problema identificado. Dado el carácter introductorio que tiene nuestra investigación, señalado en distintos momentos de estas páginas, a la hora de diseñar propuestas de solución tenemos muy presente los límites que se nos plantean. Entendemos, así, que algunas de las ideas propuestas sobrepasan tales intereses específicos introductorios de este ensayo, y abrimos la puerta a futuros trabajos académicos que puedan continuar la investigación donde la dejamos.

<sup>83</sup> Ampliar información en el epígrafe “3.2.3. La identificación de una solución” en las páginas 21 y 22 del presente ensayo

### 5.2.7. Redacción de las conclusiones y últimos apuntes

Después de un nuevo repaso a los datos observados y la bibliografía comparada con el cuerpo del texto redactado se diseñan las conclusiones y últimos apuntes al conjunto del trabajo, verificando si éstas cumplen los objetivos inicialmente planteados y si las hipótesis han sido corroboradas en el cuerpo de la investigación. Las conclusiones tienen un carácter genérico y también están sujetas a nuevos planteamientos que puedan realizarse en el futuro, con el fin de ampliarlas o desarrollarlas de manera más minuciosa.

### 5.2.8. Revisión final

Una vez redactado todo el texto y con una distancia de un par de días se reanuda el trabajo con una última lectura global en busca de nuevas modificaciones o mejoras antes de depositarlo como ejercicio terminado y entregarlo para la defensa final frente al equipo docente de la universidad. En este momento realizamos una autoevaluación preguntándonos si hemos cumplido con los objetivos iniciales, si el proceso de elaboración de la investigación ha sido satisfactorio, y qué elementos mejorables podemos encontrar con vistas a futuros trabajos académicos similares.

Para finalizar este apartado de Estrategias metodológicas reunimos las ocho recién desarrolladas en la siguiente figura:



Figura 6: Estrategias metodológicas

## 6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN

¿Cuáles son los resultados que vamos a presentar en las siguientes páginas? Entendemos como susceptibles de considerarse *resultados* los obtenidos en las observaciones iniciales realizadas previas a la identificación del problema central, estas son, las observaciones relacionadas con el aula universitaria y las relacionadas con el centro de prácticas<sup>84</sup>. Por su parte, la información resultante de los procesos de documentación y análisis de las fuentes bibliográficas no se describe detalladamente, sino que acompaña el proceso de interpretación de los datos desarrollado en el siguiente epígrafe, *Discusión de los resultados*.

### 6.1. Observaciones realizadas en el aula universitaria

Tal y como se ha expuesto en páginas anteriores, para la recogida de información relativa al perfil del alumnado universitario del presente Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Filosofía y la valoración que éste hace del mismo, hemos realizado una encuesta<sup>85</sup> que ha sido respondida por el 75% del alumnado. Los resultados de esta encuesta se presentan reagrupados por las respuestas totales a cada una de las ocho preguntas planteadas, reagrupadas éstas según su contenido.

#### 6.1.1. Experiencia laboral docente previa

Las dos primeras preguntas del cuestionario están dirigidas a conocer el perfil del futuro profesorado de filosofía a nivel laboral en relación con la profesión docente. Encontramos que más de un 65% de las respuestas afirman en la primera pregunta tener esa experiencia previa docente antes del inicio del presente máster. Sin embargo, al comprobar en la segunda pregunta en qué ha consistido esa experiencia previa nos encontramos con que sólo en torno a un 4% del total han formado parte de un equipo de profesorado en un colegio o instituto privado.

1. ¿Has tenido experiencia laboral docente previa al inicio de este máster?

21 respuestas

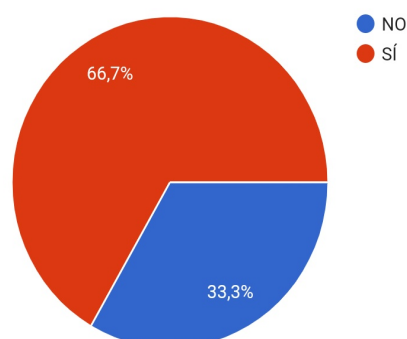


Figura 7: Cuestionario, pregunta 1

84 Estas observaciones han sido presentadas en las páginas 26 y 27 del presente ensayo

85 Ver formulario completo en el Anexo I

## 2. Si has tenido experiencia laboral docente, ¿en qué ámbito?

21 respuestas

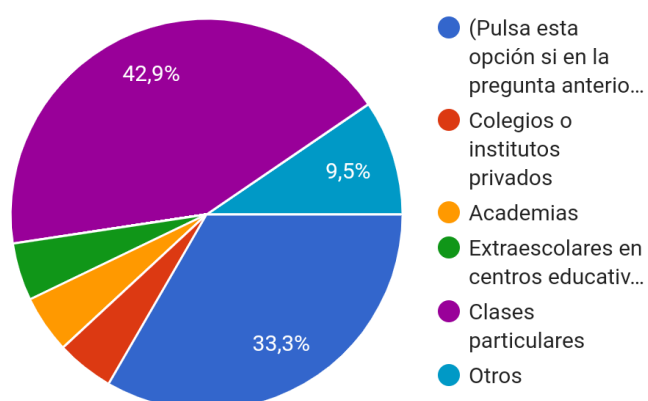


Figura 8: Cuestionario, pregunta 2

Del 66,7% de las personas que afirmaron tener experiencia docente previa, casi un 43% la ha tenido como docente de clases particulares. Es decir, del total del alumnado encuestado y con experiencia docente, para casi un 65%<sup>86</sup> su única experiencia ha consistido en dar clases particulares. Este hecho nos resulta especialmente relevante, en tanto que la docencia de clases particulares es de forma

mayoritaria una docencia de tipo *apoyo escolar* y de refuerzo de los contenidos y no responde a las exigencias habituales de un centro escolar, tales como las programaciones didácticas, el diseño de actividades y evaluaciones, y la elaboración de sistemas de calificación. Por su parte, cerca del 10% del total han tenido experiencia docente en *otros*, que se corresponde con enseñanzas en contextos de prácticas laborales de índole universitaria.

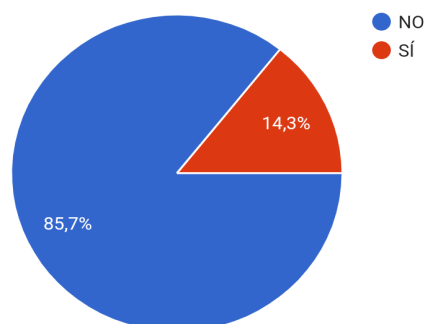
### 6.1.2. Formación pedagógica previa

Las preguntas tercera y cuarta del cuestionario están relacionadas con la formación pedagógica previa a realizar el presente máster. Más del 85% niega tener ningún tipo de formación inicial en materia pedagógica, luego su primera relación con las cuestiones educativas se dan al cursar este máster. Del menos del 15% restante que afirma sí tener formación previa en este ámbito, ésta está dividida a partes similares en cursos de formación, carrera o

Figura 9: Cuestionario, pregunta 3

## 3. ¿Tenías alguna formación o capacitación pedagógica antes de cursar este máster?

21 respuestas



<sup>86</sup> Para calcular este porcentaje consideramos el porcentaje de personas con experiencia docente previa (66,7%) como el 100% de la muestra y lo calculamos en base al porcentaje obtenido en la Figura 8 (un 42,9%).



máster universitario y formación profesional del ámbito educativo.

#### 4. Si tienes formación pedagógica previa, indica el nivel de estudios cursados

17 respuestas

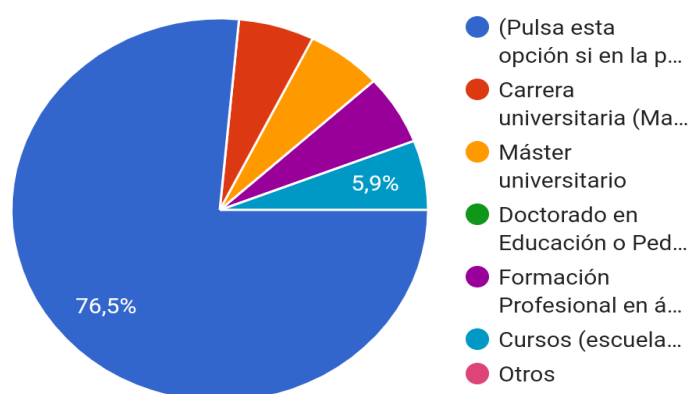


Figura 10: Cuestionario, pregunta 4

Es preciso, antes de continuar, realizar una aclaración en relación a los resultados de esta cuarta pregunta. Como se puede observar, el número de respuestas totales es de 17 y no de 21. Esto se debe a que cuatro de las personas que contestaron negativamente a la pregunta anterior en lugar de reiterar su respuesta (opción mayoritaria, en color azul), no contestaron a la pregunta. Es decir, el 76,5% visible es en verdad el 85,7% respondido en la tercera pregunta, y representativo del

número total de personas que no han tenido formación pedagógica previa. Sabiendo esto, comprobamos que todos los demás porcentajes responden a ese 14,3% restante, representando cada una de las cuatro opciones señaladas en esta figura 10 a menos de un 4% por opción. La muestra es, por tanto, poco significativa.

#### 6.1.3. Titulación de acceso

La quinta pregunta está orientada a conocer la formación inicial del futuro profesorado de filosofía con la que se ha accedido al presente máster. Los resultados nos muestran que la práctica totalidad de las personas encuestadas, con más de un 95% del total, tienen como formación inicial los estudios de Grado o Licenciatura en Filosofía.

#### 5. ¿Cuál es la titulación que te ha dado acceso a cursar este máster?

21 respuestas

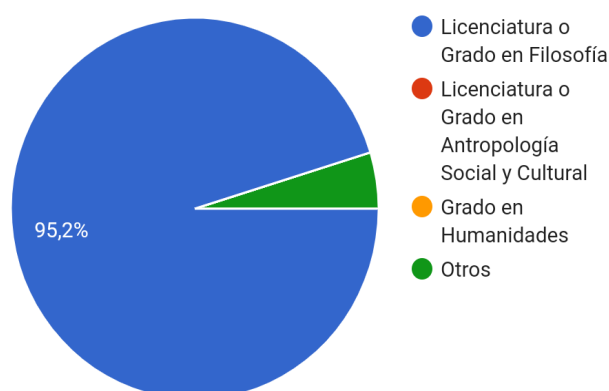


Figura 11: Cuestionario, pregunta 5

#### 6.1.4. Valoración del máster

Las preguntas sexta, séptima y octava están diseñadas para conocer el grado de satisfacción general del alumnado del presente Máster de Formación del Profesorado. Sus respuestas sirven de orientación para comprobar si algunas de las tesis defendidas en estas páginas, como la de la falta de formación pedagógica, son compartidas por el futuro profesorado de filosofía. La respuesta a la primera de estas dos preguntas es significativa: más del 85% de las personas encuestadas niega que este máster cubra sus necesidades pedagógicas de cara a comenzar su trabajo en un aula de secundaria.

6. ¿Consideras que el máster cubre tus necesidades formativas para desempeñar la función de docente de filosofía en un aula de secundaria?

21 respuestas

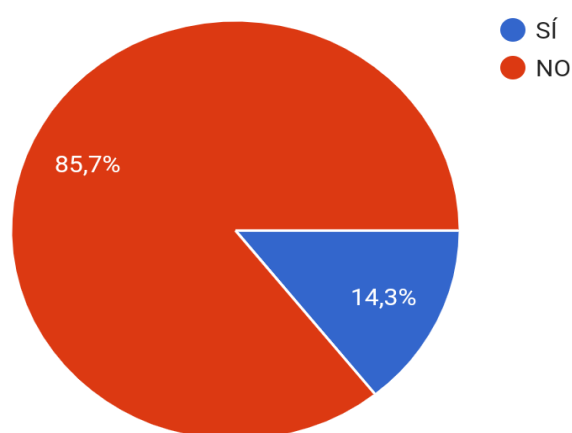


Figura 12: Cuestionario, pregunta 6

7. Si no consideras que el máster cubra tus necesidades formativas, indica la razón

20 respuestas

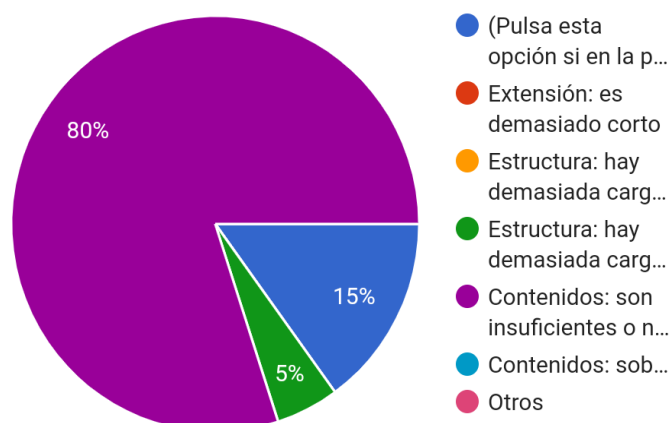


Figura 13: Cuestionario, pregunta 7

Si preguntamos acerca de las razones, nos encontramos con una mayoría de un 80% de personas que piensan que los contenidos son insuficientes o no se adaptan a la realidad del aula (color violeta). Como se puede observar, esta pregunta tiene una respuesta menos de las habituales y, viendo el porcentaje azul (personas que han respondido "SÍ" en la pregunta anterior, y ligeramente aumentado en ésta), sabemos que la respuesta que falta pertenece al grupo de personas que no

considera que el máster cubra sus necesidades pedagógicas antes de iniciar la labor docente en las aulas. Conocido este dato, nuestra investigación cobra mayor relevancia, al constatar una necesidad sentida por el propio alumnado del máster, que pronto comenzará a formar parte del profesorado de los centros de secundaria, como es la urgencia de una formación pedagógica que cubra las necesidades que éste tiene antes de comenzar a trabajar en los institutos.

La octava y última pregunta del cuestionario es una pregunta de respuesta abierta, en la que se han registrado trece respuestas de veintiuna, es decir, el 61% de las personas encuestadas han respondido frente al 39% que ha decidido no ampliar la información en relación a lo que considera que debería haber aprendido en este máster y no ha hecho. Como cada respuesta es distinta, realizamos, en las cuatro siguientes figuras, una mera presentación de los resultados tal y como los encontramos en el formulario, y los discutimos con posterioridad en el epígrafe siguiente del presente ensayo:

8. ¿Qué te gustaría saber antes de iniciar tu vida laboral como docente de filosofía en relación a tu práctica docente y que no has aprendido en este máster?

13 respuestas

Saber afrontar las inseguridades, la desgana y las dificultades que encuentre en el alumnado

Más mecanismos para resolver conflictos en el aula y Carga real de trabajo

Gestión de aula, burocracia implícita en nuestra profesión, etc.

Propuestas de recursos efectivos en la experiencia de los propios docentes del máster que ejercen en institutos, en temas típicos y genéricos (p.ej: teoría de las ideas en Platón, duda cartesiana, etc)

8. ¿Qué te gustaría saber antes de iniciar tu vida laboral como docente de filosofía en relación a tu práctica docente y que no has aprendido en este máster?

13 respuestas

Actividades para trabajar en el aula, maneras de captar la atención, búsqueda y preparación de materiales audiovisuales...

Formas asequibles de enseñar filosofía teniendo en cuenta que tratamos con chavales que pueden no haber tenido ningún contacto con ella. Lo que viene siendo Didáctica de la filosofía

A enseñar. Este master no ha tenido ninguna relación con la docencia,excepto burocrática. Los contenidos de filosofía que se empeñaban en dar algunos profesores eran de un nivel bajísimo y muy mal explicados. Me gustaría que me hubieran enseñado habilidades docentes adaptadas a adolescentes, con los que he trabajado poco.

Figura 15: Cuestionario, pregunta 8B

Cómo ofrecer una enseñanza personalizada.

Gestionar un aula

Cómo gestionar la diversidad en el aula

Figura 16: Cuestionario, pregunta 8C

Para ambas respondería la realidad de un aula y no tanto su desempeño teórico

Gestión de aula

Como ser profesora de secundaria

Figura 17: Cuestionario, pregunta 8D

## 6.2. Observaciones realizadas en el centro de prácticas

Para la exposición de la información registrada en las observaciones hechas en el período de prácticas en el centro de enseñanza secundaria vamos a emplear algunos de los datos recogidos en la *Memoria de las prácticas Curso 2019-2020*<sup>87</sup> que hemos escrito para el presente máster. Es preciso tener en cuenta dos aspectos iniciales: todas las observaciones se han recogido en el registro diario del cuaderno de prácticas, y éstas han sido llevadas a cabo en las ciento veinte horas de observación descritas en las páginas once y doce de la citada memoria.

<b>120 HORAS OBSERVACIÓN PRÁCTICA DOCENTE</b>	28h Valores Éticos 4ºESOB	
	24h Filosofía 1ºBach.C	
	28h Psicología 2ºBach.ByD	
	10h Hª de la Filosofía 2ºBach.ByD	
	20h Otras observaciones con otros docentes	Valores Éticos 3ºESOA
		Valores Éticos 4ºESOA
		Filosofía 1ºBach.A
		Latín 1ºBach.C
	10h Asistencia a exámenes y guardias	

Figura 18: Horas de observación. [Cuadro recogido de la “Memoria de prácticas”, página 12]

El registro de las observaciones en el aula se ha recogido de manera diaria, y por ello contamos con grandes cantidades de información que hemos reagrupado en torno a estas dos áreas: observaciones del alumnado y observaciones de la práctica docente.

### 6.2.1. Observaciones del alumnado

La información registrada en relación al alumnado presenta un carácter genérico de las diez aulas en las que hemos realizado las observaciones, exponiendo los aspectos más comúnmente registrados en relación a su comportamiento, y sin prestar atención específica a las variables de cada grupo, puesto que tal acción excedería las limitaciones que nos proponemos con los objetivos de nuestra investigación. Presentamos la información atendiendo a estos dos aspectos: disposición en el aula y participación.

87 Op. cit. 56

- Disposición en el aula:
  - Las mesas en el aula no están distribuidas de manera circular o semicircular, sino en filas paralelas con orientación a la pizarra.
  - Estas filas se modifican al comenzar las clases, con el alumnado moviéndose de sitio antes de empezar la sesión (a su voluntad, sin mediación docente).
  - El alumnado que muestra menor interés en la actividad se sienta en las últimas filas de las aulas y reagrupa sus mesas, llegando, incluso, a hacer una fila única de mesas en las últimas filas.
  - En cada aula hay un grupo (más o menos numerosa, según el grupo) que permanece con la mochila cerrada en la mesa durante toda la sesión.
  - En varias ocasiones el alumnado sentado en las últimas filas está comiendo.
  - Hay un número habitual de personas que utilizan el móvil durante el desarrollo de la sesión, algunas tratando de hacerlo de forma discreta, y otras de forma visible sobre la mesa.
  - Una minoría de estudiantes se levanta de su asiento de manera habitual, cambiándose de sitio o sentándose de manera excesivamente relajada para un contexto escolar, como, por ejemplo, poniendo los pies sobre la mesa.
  
- Participación:
  - La atención al profesorado es muy variable en función del alumnado, existiendo un grupo que toma notas y presta visible atención, y otros grupos que están realizando otras actividades en el transcurso de la sesión, algunas de las cuales no son académicas (ejemplo: hablar, jugar, usar el móvil, etc.).
  - En los momentos en los que el profesorado solicita personas voluntarias para que respondan a una pregunta es habitual que siempre participen las mismas personas.
  - Hay un grupo numeroso del alumnado que muestra visible desinterés y aburrimiento (e incluso lo verbaliza).
  - En las actividades grupales observadas, tales como la exposición de trabajos frente al grupo, la participación es asimétrica, encontrando figuras destacadas frente a estudiantes que sólo “acompañan” físicamente a quienes llevan el peso de la exposición.

### 6.2.2. Observaciones de la práctica docente

Para presentar la información registrada en relación a la práctica docente hemos empleado como criterio el cumplimiento o no de los propios objetivos docentes, considerados básicos o esenciales, presentados en las páginas diecinueve y veinte de la *Memoria de las prácticas Curso 2019-2020* y resumidos en la siguiente figura, también extraída de dicha memoria:

OG1: Crear un adecuado clima de trabajo para el alumnado				
1.1. Modelar el tono de voz	1.2. Escuchar preguntas	1.3. Responder asertivamente	1.4. Chequear comprensión	1.5. Resolver conflictos

OG2: Organizar y explicar los contenidos de forma clara				
2.1. Explicar cada sesión	2.2. Adaptar cada material	2.3. Usar un ritmo pausado	2.4. Realizar preguntas	2.5. Controlar comunicación

OG3: Atender a las diferentes necesidades educativas			
3.1. Adaptar contenidos	3.2. Repetir contenidos	3.3. Interactuar con todas/os	3.4. Escuchar con atención

OG4: Preparar en profundidad la materia y dominar el contenido			
4.1. Contrastar fuentes	4.2. Ofrecer la verdad	4.3. Conocer bien la materia	4.4. No hablar sin saber

OG5: Propiciar el interés y la motivación en el alumnado para su aprendizaje			
5.1. Cambiar tipo de actividades	5.2. Fomentar la participación	5.3. Usar ejemplos atractivos	5.4. Reflejar el aprendizaje

Figura 19: Objetivos práctica docente [Cuadro recogido de la “Memoria de prácticas”, página 20]

Así, reagrupamos las observaciones de la siguiente manera entendiendo cada objetivo general (OG) como un área:

- Clima de trabajo (OG1):
  - 1.1. El tono de voz es generalmente suave y cercano, aunque se eleva llegando incluso a gritar en situaciones de falta de control sobre el aula.
  - 1.2. No hay tiempo suficiente en el aula para que el alumnado exprese sus dudas, o éste está precedido por “preguntas sí/no” que no dan lugar a la identificación de dudas, tales como: *¿entonces queda entendido todo?, no*

*hay dudas, ¿no?, ¿alguien tiene alguna duda?*. Estas preguntas genéricas no animan a la participación, sino más bien parecen ser preguntas de verificación a una respuesta esperada (por ejemplo, a la pregunta, *¿se ha entendido todo?* parece esperarle la respuesta *Sí, profesor*)

- 1.3. El profesorado da un refuerzo positivo a las respuestas acertadas, habitualmente verbalizado con un sonoro *Muy bien*. Del mismo modo, a las respuestas erróneas le sigue un *Mal, Muy mal* o *No has entendido nada entonces*.
  - 1.4. No se realiza una comprobación periódica real de los contenidos aprendidos antes de avanzar hacia otros más allá de las preguntas genéricas de verificación presentadas en 1.2.
  - 1.5. No se llevan a cabo actividades colectivas explícitas que fomenten un clima de respeto mutuo en el aula. En varios momentos los conflictos han sido seguidos de la expulsión del aula, pero no por ello resueltos.
- Organización y explicación de contenidos (OG2):
    - 2.1. Hay sesiones sin una clara estructura y algunas con visibles tintes de improvisación de actividades. Sólo en reducidas ocasiones se ha explicitado al inicio lo que se va a realizar a lo largo de la misma.
    - 2.2. Los materiales empleados suelen ser textos proyectados en la pantalla, apoyo audiovisual con pequeños vídeos y alguna canción o actividad complementaria de blogs online.
    - 2.3. El ritmo de las explicaciones es variable y en varias ocasiones se registra un ritmo demasiado rápido para parte del alumnado (incluyendo alumnado sordo) y éste tiene que pedir explícitamente que lo reduzca. Asimismo, en las instrucciones para realizar ciertas actividades se observa un ritmo tan rápido que parte del alumnado no logra entender lo que hay que hacer, o no hay tiempo suficiente para desarrollar la tarea, llevando esto a la consiguiente *desconexión* de la actividad del aula.
    - 2.4. No se realizan preguntas continuadas para chequear la comprensión de lo expuesto, o estas tienen un carácter demasiado abierto (y sin tiempo de respuesta), tal y como se ha señalado en 1.2.
    - 2.5. La comunicación no verbal se adecua al contexto, el profesorado busca de manera habitual la mirada del alumnado con quien habla.



- Atención a la diversidad (OG3):
  - 3.1. Los materiales presentados que requieren subtítulos para el alumnado sordo tienen habitualmente una falta de calidad en el subtitulado propia de sistemas de subtitulado automático, hecho que dificulta la comprensión, ya de por sí compleja por el grado de abstracción de la asignatura.
  - 3.2. El profesorado acostumbra a señalar los conceptos clave o de mayor importancia mediante esquemas compartidos en su blog.
  - 3.3. La interacción con el alumnado es muy irregular. El profesor no conoce el nombre de todo su alumnado, incurriendo en habituales equivocaciones al nombrar a estudiantes en particular, hecho que causa distintas reacciones de antipatía o rechazo. Se observa una cierta regularidad al preguntar en las aulas, tendiendo a prestar atención a quienes participan más activamente, y a desatender a quienes muestran total desinterés.
  - 3.4. No existen actividades o tiempos especialmente diseñados para conocer las necesidades y preguntas específicas del alumnado, más allá del tiempo de una o media sesión antes de un examen para *resolver dudas del examen*.
- Preparación y dominio de la materia (OG4):
  - 4.1. y 4.2. Las fuentes de apoyo a la docencia son fiables y de calidad y se ofrece información veraz especializada en la materia.
  - 4.3. El profesorado muestra dominio de la materia a impartir.
  - 4.4. Si en alguna ocasión el alumnado ha preguntado por algo que el profesor desconocía, así se ha expresado y se ha postpuesto la respuesta.
- Interés y participación (OG5):
  - 5.1. El tipo de actividad suele ser la clase magistral entendida como una explicación teórica que se extiende a la hora completa de la sesión, salvo en la asignatura de Valores Éticos, en la que el alumnado realiza exposiciones comunes de su trabajo de manera periódica.
  - 5.2. En las asignaturas de Filosofía e Historia de la Filosofía no hay actividades rutinarias del aula que impliquen participación del alumnado.
  - 5.3. El profesorado emplea algunos ejemplos que puedan resultar atractivos o comunes para ilustrar algunas de las explicaciones.
  - 5.4. No hay ejercicios de autoevaluación en los que el alumnado pueda comprobar su aprendizaje y mejorarlo, sólo hay exámenes finales.

## 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

¿Qué información de interés nos revelan los resultados recién presentados? ¿Qué limitaciones nos presentan? ¿Qué campos de investigación futura nos abren? En las siguientes líneas vamos a dar respuesta a estas cuestiones prestando especial atención a la información que los datos recogidos nos aportan en relación a la función docente, foco central de nuestro ensayo. Comenzaremos, por ello, discutiendo la relevancia de los resultados obtenidos para la profesión, y a continuación expondremos algunas de las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación así como futuras líneas de trabajo para continuar la misma.

### 7.1. Relación de los resultados con la profesión docente

Los resultados expuestos en las páginas anteriores están íntimamente vinculados con la profesión docente en dos aspectos: en relación a la formación del profesorado<sup>88</sup> y en relación a la práctica docente en el aula<sup>89</sup>. Tanto la formación pedagógica aquí estudiada como la rutina de actividades en las aulas de secundaria hacen que el papel del profesorado, y, en nuestro caso, del profesorado de Filosofía, sea un eje que vertebra toda nuestra investigación.

De los resultados obtenidos en relación a la formación inicial de quienes en breve formarán parte de equipos docentes en centros de enseñanza secundaria podemos corroborar que ésta es de especialización filosófica en su gran mayoría<sup>90</sup> sin conocimientos previos en materia educativa, hecho que ya habíamos anunciado al hablar de la situación de *extrañamiento docente* de la mano de BEDETTI y MORALES<sup>91</sup> que se produce cuando el recién titulado profesorado de filosofía entra a las aulas de los institutos.

En cuanto a la experiencia docente previa a la realización de este máster, los resultados<sup>92</sup> nos muestran que para los casi dos tercios de quienes afirman haber tenido experiencia laboral en el sector ésta ha consistido en dar clases particulares. Este es un hecho significativo en tanto que el trabajo de estas características no tiene

---

88 Ver datos recogidos de la página 31 a la 37 del presente ensayo

89 Ver datos recogidos de la página 39 a la 41 del presente ensayo

90 Ver figuras 9 y 10, páginas 32 y 33

91 Op. cit. 24

92 Ver figuras 7 y 8, páginas 31 y 32

las exigencias técnicas, administrativas ni educativas que requiere un trabajo docente dentro de un centro escolar.

Considerando lo anterior, tenemos un perfil de un futuro profesorado sin formación específica en ámbitos educativos y con una minoría con experiencia en centros escolares, que se acerca a formaciones específicas como el presente Máster del Profesorado con la intención de cubrir no sólo sus necesidades administrativas<sup>93</sup> para poder ejercer la profesión, sino, y, especialmente, sus carencias didácticas en materia de recursos pedagógicos. Sorprende, dado que este máster es la única ocasión de aprendizaje de tales cuestiones con la que se encuentra el futuro profesorado de filosofía, que más del 85%<sup>94</sup> se considere aún tras su finalización sin la formación necesaria para, en sus propias palabras<sup>95</sup>, *enseñar, gestionar un aula, resolver conflictos en el aula, saber afrontar la desgana y las dificultades del alumnado*, o, en definitiva, *ser profesora de filosofía*.

Atendiendo en este momento a los resultados derivados de los registros en el aula de secundaria, podemos comprender con mayor facilidad las observaciones realizadas en relación al comportamiento del alumnado<sup>96</sup>, dado que acciones como comer, utilizar el teléfono móvil, poner los pies en la mesa, o mantener la mochila cerrada durante toda la sesión y apoyarse en ella encima de la mesa para “echarse un sueño”, sólo pueden entenderse en un contexto en el que el profesorado tiene una *mala* o *deficiente* gestión del clima del aula. Comprobamos, además, que los años de experiencia en la profesión pueden ayudar a resolver situaciones específicas que se han aprendido con la experiencia, pero que las cualidades propias de un *buen* papel docente<sup>97</sup> han de entrenarse específicamente ya que sólo haciendo explícitos los elementos de la práctica docente ésta se puede mejorar (2009: HACKER, DUNLOSKY, GRAESSER<sup>98</sup>). Es decir, llevar *muchos años* en la docencia no implica *ser un buen docente*, puesto que los años de docencia sólo indican el tiempo que alguien lleva ejerciendo una práctica, y no indican lo que consideramos más relevante, *cómo* se está llevando a cabo esa práctica docente.

---

93 Op. cit. 42

94 Figuras 12 y 13, página 34

95 Figuras 14-17, páginas 35 y 36

96 Ver páginas 37 y 38 del presente ensayo

97 Consideramos que algunos de los objetivos clave que tiene que cumplir el profesorado en su rutina de aula son los expresados en las páginas 19 y 20 de nuestra *Memoria de prácticas Curso 2019-2020*, disponible en op. cit. 56

98 Op. cit. 65

## 7.2. Limitaciones en el estudio

En el proceso de creación de este ensayo, que siempre se ha presentado como investigación introductoria dadas las pautas exigidas para la redacción del mismo<sup>99</sup>, hemos encontrado distintas limitaciones que podrían hacer de él un trabajo de mayor profundidad y alcance. Éstas pueden agruparse en dos bloques, que hemos llamado *limitaciones teóricas* y *limitaciones prácticas*.

### 7.2.1. Limitaciones teóricas

Algunas de las limitaciones en relación a sus aspectos teóricos son:

1. Falta de profundización en la cuestión *¿Enseñar a filosofía o enseñar a filosofar?*<sup>100</sup>
2. Ausencia de ejemplos de la Historia de la Filosofía en los que se haya debatido la cuestión planteada en 1.
3. Desarrollo parcial de lo que es un *buen papel docente*, meramente aproximativo.

### 7.2.2. Limitaciones prácticas

Las siguientes son algunas de las limitaciones observadas de carácter práctico:

1. Número de personas encuestadas. Aunque son el 75% del total del alumnado del presente máster, el estudio puede ampliarse a otras universidades españolas o del panorama internacional que tengan una formación similar.
2. Observaciones de aula no cuantificadas. En el momento de realización de las prácticas en el aula de secundaria se emplea un cuaderno de registro para anotar las observaciones, pero sin un diseño previo que permita cuantificar algunos aspectos de futura utilidad estadística como, por ejemplo, número de estudiantes que participan activamente en cada sesión, o número de preguntas de apertura o de verificación que realiza el profesorado en cada una.
3. Falta de variedad en las herramientas para evaluar al futuro profesorado de filosofía. Sólo se ha contado con un cuestionario online, citado en 1, y éste ha tenido un carácter generalista en las preguntas, sin profundizar en técnicas concretas de didáctica de la filosofía.

---

99 Op. cit. 2

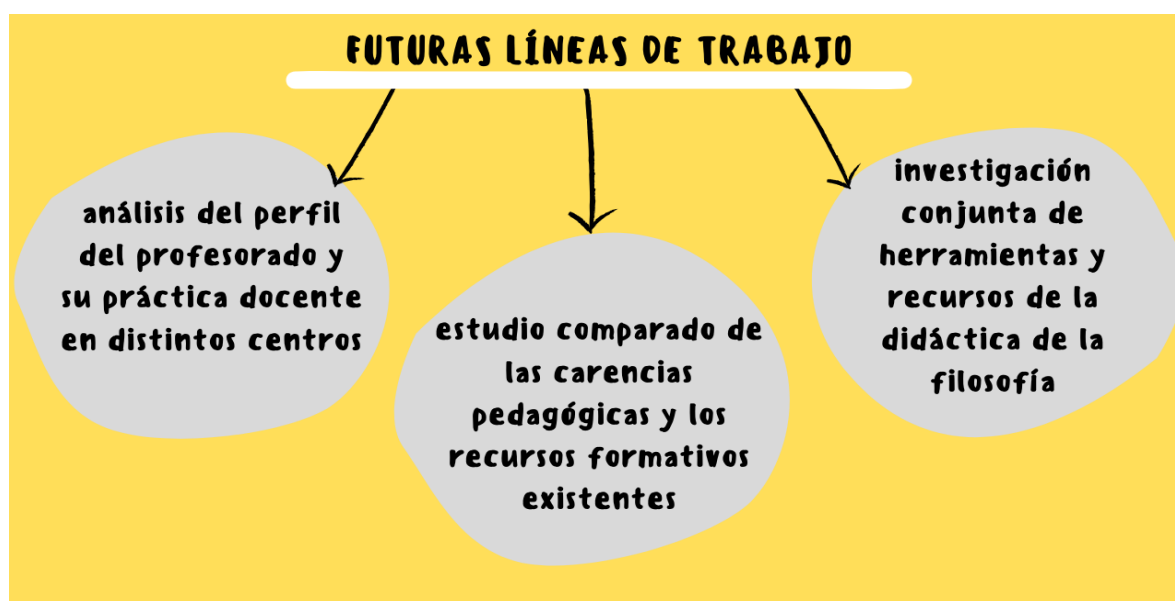
100 La cuestión queda parcialmente presentada en el texto. Op. cit. 10

### **7.3. Futuras líneas de trabajo**

Considerando las limitaciones recién expuestas, es posible plantear algunas futuras líneas de trabajo que puedan hacer de este ensayo introductorio un inicio a una investigación más compleja, que contemple aspectos como:

- Amplio estudio de casos acerca del perfil del profesorado de filosofía en secundaria, atendiendo a su formación y a su práctica docente, analizándola en diversas aulas e institutos de todo el país o, en su caso, del ámbito internacional, según los objetivos de la investigación.
- Estudio comparado de las necesidades docentes y sus carencias pedagógicas en el aula en distintos centros de enseñanza, y su relación con las opciones formativas existentes (como el presente máster), haciendo especial hincapié en los déficits formativos y las propuestas concretas de mejora atendiendo a tales carencias y necesidades.
- Investigación colectiva acerca de las herramientas y recursos didácticos disponibles en relación a la docencia de la filosofía a través de actividades conjuntas, tales como encuentros del profesorado, y posterior elaboración de un dossier en el que se incluyan tales herramientas ampliamente discutidas.

A continuación se muestra un resumen visual de estas tres líneas en una figura:



*Figura 20: Futuras líneas de trabajo*

## 8. CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados y discutidos de la mano de las principales fuentes bibliográficas sobre las que se ha fundamentado nuestro estudio, llegado éste a su final, nos es posible enunciar las siguientes conclusiones:

- La formación del profesorado de filosofía en la escuela secundaria es de forma mayoritaria una formación teórica en su especialidad, Filosofía, y deficiente en cuestiones prácticas de índole pedagógica y didáctica.
- Tal falta de formación práctica repercute en su trabajo en los institutos, existiendo situaciones de falta de control del aula y de una apatía generalizada del alumnado que muestra desinterés o indiferencia a las actividades docentes.
- Como consecuencia de esta desconexión entre el alumnado y la labor del profesorado de filosofía, la propia disciplina resulta aburrida al primero, quien no ejercita el pensamiento crítico en el aula, sino que memoriza contenidos para poder aprobar los exámenes y olvidarse de la asignatura.
- Esta situación se puede revertir con un replanteamiento de las necesidades y carencias del profesorado en activo, y el rediseño de un plan de formación para el futuro profesorado, que garantice cubrir tales necesidades y carencias pedagógicas.
- Es preciso realizar nuevas investigaciones sobre estas carencias formativas del profesorado de filosofía y su relación con su formación pedagógica deficitaria, así como sobre el replanteamiento de estos planes de formación ya existentes, con el fin de mejorar la actual y futura práctica docente de manera significativa.
- Con un profesorado bien formado en diversas herramientas didácticas y que entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía como una práctica activa, reflexiva y *filosofante*, el alumnado tiene mayor probabilidad de conectar con el mismo y *aprender a pensar* de manera crítica y autónoma.
- Este aprendizaje significa una transformación del alumnado y posibilita, a su vez, una futura transformación del profesorado que, interpelado por éste, dialoga en su aula acerca de las cuestiones filosóficas de mayor relevancia según los contenidos planteados para cada nivel educativo.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En la realización del presente ensayo se han consultado diversas fuentes documentales, que han sido referenciadas previamente en el desarrollo del texto. En primer lugar, señalaremos las fuentes escritas publicadas, y en segundo lugar indicaremos otras fuentes consultadas en línea.

### Fuentes bibliográficas

- AGUILAR, F. (2019): "Didáctica de la filosofía" en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. XVIII No 38, pp. 129-150.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK., J.D., HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trías, México.
- ÁLAMO, F. (2009): "Paratextualidad: las partes del texto o del diseño editorial" en *Anuario de Estudios Filológicos*, Vol. XXXII, pp. 12-22.
- BEDETTI, MORALES Y MEDINA (2019): "Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar" en *Cuestiones de Filosofía*, Vol. 5 No 24, pp.65-86.
- BEDETTI, M. y MORALES, L. (2013): "Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente" en *Praxis & Saber*, Vol. 4 No 7, pp. 141-157.
- BRENIFIER, O. (2011): *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. Ed. Diálogo, Valencia.
- CERLETTI, A. (2008): *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1993): *¿Qué es la filosofía?* Ed. Anagrama, Barcelona.
- FERNANDO, A. (2018): "Aterrizar la filosofía" en *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas San Gregorio*, No 22, pp. 137-141
- FREIRE, P. (2010): *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed. Siglo XXI, México.

- GARCÍA-MORIYÓN, F. (2010): *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Ed. de la Torre, Madrid.
- HACKER, D., DUNLOSKY, J. Y GRAESSER, A. (2009): *Handbook in metacognition in education*. Ed. Routledge, Londres.
- LIPMAN, M. (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- MANSO, J. Y MARTÍN, E. (2012): “Valoración del Máster de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades” en *Revista de Educación*, No 364, pp. 145-169.
- ORMROD, J.E. (2017): *How we think and learn. Theoretical perspectives and practical implications*. Cambridge University Press, New York.
- SCHAFFAR, B. y KRONQVIST, S. (2016): “Educating judgment: Learning from the didactics of philosophy and sloyd” en *Revista de educación comparada*, No 29, pp. 110-128.
- SHS UNESCO (2009): “L'enseignement de la philosophie au niveau secondaire” en *L'enseignement de la philosophie en Afrique, pays francophones*, pp. 23-31. UNESCO, Bamako.
- SHS UNESCO (2009): *Teaching philosophy in anglophone African Countries*, pp. 23 y siguientes. UNESCO, Dar-es-Salam.
- SHS UNESCO (2009): *Teaching philosophy in the Arab region*, pp.22 y siguientes. UNESCO, Rabat.
- SHS UNESCO (2009): *Teaching philosophy in Asia and The Pacific*, pp. 7 y siguientes. UNESCO, Bangkok.
- SHS UNESCO (2009): *Teaching philosophy in Latin America and the Caribbean*, pp. 10 y siguientes. UNESCO, Montevideo.
- UNESCO (2007): *La Filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar, la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO Francia.



## Fuentes documentales en línea

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Recuperado de: <https://cutt.ly/rykkqVA> (acceso abreviado)
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), aprobado en el Consejo de Ministros del 15 de febrero de 2020. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- REF (Red Española de Filosofía): *Comunicado de profesores interinos de Filosofía a las direcciones de los centros y las Direcciones de las Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid ante la reducción horaria alarmante que están sufriendo en toda la Comunidad*. Recuperado de: <http://redfilosofia.es/blog/2019/07/28/horas-de-filosofia-en-la-eso/>
- RD 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- RD 276/2017 de 23 de febrero por el que se establece el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, posteriormente modificado por el RD 84/2018. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>
- Universidad Complutense de Madrid (2019): *Guía del Trabajo de Fin de Máster 2019-2020*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/678-2019-09-26-GU%C3%8DA%20TFM%202019-20.pdf>
- Universidad Complutense de Madrid, plan de estudios del Grado en Filosofía. Recuperado de: <https://www.ucm.es/estudios/grado-filosofia>

- Universidad Complutense de Madrid, salidas profesionales para las que habilita la formación en Filosofía. Recuperado de: <https://filosofia.ucm.es/estudios/2019-20/grado-filosofia-estudios-competencias>
- UNESCO, *Declaración en París a favor de la filosofía* (1995). Texto completo extraído del *Informe del Director General relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía* del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2005), Anexo II. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673_spa)
- UNESCO, información general de la organización: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

#### **Otros recursos empleados**

- Información sobre la herramienta Google Formularios:  
<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>
- Memoria de Prácticas entregada en marzo de 2020 para el presente Máster de Formación del Profesorado:  
<https://drive.google.com/open?id=1bgMKQAO9hp8cPhlQN8wGZ9iXbTf8KgLQ>

## **ANEXO I**

### **Formulario realizado en mayo de 2020 al alumnado del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Filosofía en la promoción 2019-2020.**

CUESTIONARIO ALUMNADO MFP-FILOS 2019/20. Muestra para TFM, Isabel Barandiarán.

1. ¿Has tenido experiencia laboral docente previa al inicio de este máster?
  - SÍ
  - NO
  
2. Si has tenido experiencia laboral docente, ¿en qué ámbito?
  - (Pulsa esta opción si en la pregunta anterior has respondido "NO")
  - Colegios o institutos privados
  - Academias
  - Extraescolares en centros educativos
  - Clases particulares
  - Otros
  
3. ¿Tenías alguna formación o capacitación pedagógica antes de cursar este máster?
  - SÍ
  - NO
  
4. Si tienes formación pedagógica previa, indica el nivel de estudios cursados:
  - (Pulsa esta opción si en la pregunta anterior has respondido "NO")
  - Carrera universitaria (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía o similares)
  - Máster universitario
  - Doctorado en Educación o Pedagogía (o similares)
  - Formación Profesional en ámbito educativo
  - Cursos (escuela de verano, academias de profesorado o similares)
  - Otros

5. ¿Cuál es la titulación que te ha dado acceso a cursar este máster?
  - Licenciatura o Grado en Filosofía
  - Licenciatura o Grado en Antropología Social y Cultural
  - Grado en Humanidades
  - Otros
  
6. ¿Consideras que el máster cubre tus necesidades formativas para desempeñar la función de docente de filosofía en un aula de secundaria?
  - SÍ
  - NO
  
7. Si no consideras que el máster cubra tus necesidades formativas, indica la razón:
  - (Pulsa esta opción si en la pregunta anterior has respondido "Sí")
  - Extensión: es demasiado corto
  - Estructura: hay demasiada carga teórica
  - Estructura: hay demasiada carga práctica
  - Contenidos: son insuficientes o no se adaptan a la realidad del aula
  - Contenidos: sobrepasan los intereses formativos para habilitar a la docencia
  - Otros
  
8. ¿Qué te gustaría saber antes de iniciar tu vida laboral como docente de filosofía en relación a tu práctica docente y que no has aprendido en este máster?
  - (Texto de respuesta larga)

## **ANEXO II**

### **Índice de figuras**

1. Figura 1: Resumen visual de los focos de investigación.....	7
2. Figura 2: Doble formación del profesorado de filosofía.....	9
3. Figura 3: Peculiaridades de la docencia filosófica.....	22
4. Figura 4: Objetivos.....	23
5. Figura 5: Criterios metodológicos.....	25
6. Figura 6: Estrategias metodológicas.....	30
7. Figura 7: Cuestionario, pregunta 1.....	31
8. Figura 8: Cuestionario, pregunta 2.....	32
9. Figura 9: Cuestionario, pregunta 3.....	32
10.Figura 10: Cuestionario, pregunta 4.....	33
11.Figura 11: Cuestionario, pregunta 5.....	33
12.Figura 12: Cuestionario, pregunta 6.....	34
13.Figura 13: Cuestionario, pregunta 7.....	34
14.Figura 14: Cuestionario, pregunta 8A.....	35
15.Figura 15: Cuestionario, pregunta 8B.....	36
16.Figura 16: Cuestionario, pregunta 8C.....	36
17.Figura 17: Cuestionario, pregunta 8D.....	36
18.Figura 18: Horas de observación.....	37
19.Figura 19: Objetivos práctica docente.....	39
20.Figura 20: Futuras líneas de trabajo.....	45