



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

Pensar la democracia: filosofía y artes plásticas en un aula de 1º de Bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alberto A. Sotos Nicolás
Tipo de trabajo:	Proyecto de innovación
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Arantxa Serantes López
Fecha:	21/02/2025

Quiero agradecer a Teresa Torres Pérez-Solero, fundadora de la consultora *DADA. Inteligencia creativa y pensamiento divergente* y a Fernando Echarri Iribarren, Responsable del Área Educativa del Museo de la Universidad de Navarra, sus acertadas observaciones acerca de las artes y el pensamiento visual como herramienta educativa.

También es necesario mencionar a mi directora de trabajo, Arantxa Serantes López, profesora de *Innovación Docente e iniciación a la investigación educativa* del máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la UNIR.

Sus indicaciones y consejos han sido fundamentales para llevar a buen término este trabajo.

Resumen

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una programación didáctica en la que se van a concretar tres situaciones de aprendizaje en torno al concepto de democracia, tal y como se define en el bloque C del apartado de saberes básicos del RD243/2022. Estas tres situaciones de aprendizaje llevan por título: 1) El origen del concepto de democracia. 2) El momento actual, la crisis geopolítica y los desafíos de nuestro tiempo. 3) El problema medioambiental y el cuidado del planeta.

La metodología hace uso del *Visual Thinking* de Rudolph Arnheim, y se centra en la visualización de obras de arte, con el objeto de contextualizar las ideas filosóficas en torno a los contenidos que se usan. Paralelamente, la unidad didáctica también contempla sesiones que van desde el formato de lección magistral hasta aprendizajes donde el alumno adquiere un compromiso activo, de acuerdo con el modelo de la *flipped classroom*, como la confección de un mural.

Palabras clave: Visual Thinking, educación y democracia, metodologías activas, pensamiento divergente.

Abstract

The objective of this work is to carry out a didactic program in which three learning situations will be specified around the concept of democracy, as defined in block C of the basic knowledge section of RD243/2022. These three learning situations will be specificified as: 1) The origin of the concept of democracy. 2) The current moment, the geopolitical crisis, and the challenges of our time. 3) The environmental problem and the care of the planet.

The methodology uses the Visual Thinking of Rudolph Arnheim and focuses on the visualization of works of art, with the aim of contextualizing philosophical ideas around the contents being used. At the same time, the teaching unit also includes sessions that range from the lecture format to learning where the student takes an active role, in accordance with the flipped classroom model, such as the creation of a mural.

Keywords: Visual thinking, Innovation, education and democracy, active methodologies, divergent thinking.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación y planteamiento del problema	9
1.2. Objetivos.....	14
1.2.1. Objetivo general	14
1.2.2. Objetivos específicos	14
2. Programación didáctica.....	14
2.1. Introducción de la Programación didáctica.....	14
2.2. Contextualización	15
2.3. Elementos curriculares	17
2.4. Metodología	25
2.5. Situación de aprendizaje/unidad didáctica/unidad formativa.....	30
2.6. Organización de los espacios de aprendizaje	37
2.7. Distribución del tiempo	38
2.8. Selección y organización de los recursos y materiales.....	39
2.9. Atención a la diversidad	40
2.10. Evaluación.....	41
2.11. Evaluación de la Programación didáctica	44
3. Conclusiones.....	46
4. Limitaciones y prospectiva	48
Referencias bibliográficas.....	49

Índice de figuras

Figura 1. Los tres tipos de sesión.....	27
Figura 2. Evolución de la unidad didáctica y grado de participación del alumno.....	28
Figura 3. Portada de <i>Visual Thinking</i> de Willemien Brand.....	29

Anexos

Imagen 1. <i>An experiment on a bird in the air pump</i>	51
Imagen 2. El juramento del juego de la pelota.....	51
Imagen 3. Paulina Bonaparte.....	52
Imagen 4. Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808.....	52
Imagen 5. La balsa de La Medusa.....	53
Calendario escolar 2024-2025.....	54
Informe de descripción de necesidades y respuesta educativa.....	55
Respuesta educativa.....	56

Índice de tablas

Tabla 1. Ranking de percepción de riesgos globales del Foro Económico Mundial.....	11
Tabla 2. Riesgos de la desinformación por grupos de edad.....	12
Tabla 3. Objetivos de etapa.....	17
Tabla 4. Competencias clave.....	18
Tabla 5. Objetivos de etapa, competencias clave y descriptores operativos.....	21
Tabla 6. Competencias específicas y descriptores de salida (CCL, CD, CPSAA).....	22
Tabla 7. Competencias específicas y descriptores de salida (CC y CCEC).....	23
Tabla 8. Elementos del currículo y actividades de la programación.....	24
Tabla 9. Estructura de la situación de aprendizaje 1.....	31
Tabla 10. Estructura de la situación de aprendizaje 2.....	31
Tabla 11. Estructura de la situación de aprendizaje 3.....	32
Tabla 12. Cronograma situación aprendizaje 1.....	38
Tabla 13. Cronograma situación aprendizaje 2.....	39
Tabla 14. Cronograma situación aprendizaje 3.....	39
Tabla 15. Recursos y materiales.....	40
Tabla 16. Evaluación de la unidad didáctica.....	42
Tabla 17. Rúbrica para la actividad de Presentación en público.....	43
Tabla 18. Coevaluación de la confección de un mural.....	44
Tabla 19. Matriz DAFO.....	45
Tabla 20. Cumplimiento de objetivos.....	46

1. Introducción

Esta programación está diseñada para ser impartida como fragmento curricular en un aula de Primero de Bachillerato. El propósito es servirnos de un número limitado de sesiones, extraídas del currículo del curso, para abordar dos de los aspectos principales de la materia de Filosofía, tal y como se mencionan en el Real Decreto 243/2022. Por un lado, nos proponemos potenciar la capacidad de pensar de los alumnos, y despertar su interés por la reflexión crítica. Por otro, pretendemos fomentar la comprensión y apego al concepto de democracia. En resumen, y haciendo uso del propio decreto, nuestro propósito sería educar al estudiante para «la articulación de una sociedad democrática, en torno a valores, principios y prácticas éticas, políticas y cívicas, que precisen de deliberación dialógica, la convicción racional y el juicio autónomo de los ciudadanos» (p. 118).

Así pues, la temática que se va a abordar en estas sesiones didácticas es la reflexión filosófica entorno al concepto de democracia, de acuerdo con el grupo de saberes básicos mencionados en el bloque C. *Acción y creación*, del currículo de Filosofía. Esta programación pretende desarrollar las cuestiones éticas y políticas de nuestro tiempo, planteando un debate filosófico acerca de los desafíos sociales, políticos y ambientales de la actualidad, asuntos que constituyen el grueso de este bloque del currículo.

Los contenidos estarán formados por una selección de saberes que abarcan, desde las ideas contractualistas clásicas (Hobbes, Locke, Rousseau), hasta el pensamiento de autores y autoras contemporáneas (Karl Popper, John Rawls, Phillipa Foot), y los pondremos en relación con su contexto histórico, con ayuda del visionado de obras de arte. Pretendemos guiar al alumno hacia una comprensión crítica del pensamiento democrático, mostrando las innegables ventajas y virtudes de la democracia, pero también sus amenazas, paradojas y contradicciones.

La ayuda de las imágenes, así como el impulso de la creatividad del alumno, que centran nuestra metodología, han de servir, no sólo para estimular su interés en las materias, sino para generar rutinas de pensamiento que permitan establecer lazos con la realidad. Sabemos, desde la aparición de las teorías constructivistas, que aprendemos mucho mejor cuando encontramos significado a las cosas. Este trabajo pretende dar significado a una serie de conceptos filosóficos, y relacionarlos con la realidad, a través de las imágenes y del propio

trabajo creativo del alumno, en un proceso que estimule los procesos neuronales que se generan en las acciones del mirar, el pensar y el hacer.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

En un tiempo histórico marcado por la tecnología, el auge de las redes, la Inteligencia Artificial o la invasión de nuestra esfera íntima con el internet de las cosas, el término STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) ha irrumpido con fuerza en el panorama educativo. La creencia de que una educación centrada en ámbitos estrictamente científicos y matemáticos, combinados con herramientas de la actualidad informática, podría mejorar la competitividad económica y fomentar el empleo, no cesa de ganar adeptos. De acuerdo con García, O., Raposo, M. y Martínez, M. (2021), el denominado pensamiento computacional, quimera de esta forma de entender la educación, «desarrolla habilidades necesarias para resolver problemas, diseñar sistemas y comprender, no sólo comportamientos de tipo informático, sino también sociales y humanos» (p.192). Así pues, un determinado sector de la comunidad educativa parece comprometida con la hiper especialización científica y enfocada hacia la productividad, desplazando y ganando terreno en la agenda educativa a las asignaturas de Humanidades.

Sin embargo, son numerosas las voces que alertan de los riesgos de reducir la educación a la difusión de conocimientos científicos o al simple desarrollo de tecnologías aplicadas, y observan que el movimiento STEM está reduciendo la educación científica-tecnológica a la mera producción de capital humano para sustentar las economías actuales (Carter, 2017). Las políticas educativas agrupadas bajo este acrónimo, con el reclamo de mejorar la productividad económica y fomentar la profesión en estos campos, parecen olvidar los valores que las humanidades promueven, como el pensamiento crítico, la empatía cultural o el análisis cualitativo, aspectos no sólo necesarios de la educación, sino vertebradores de la convivencia pacífica y la sociedad democrática.

En este sentido, y coincidiendo en el tiempo con la primera *Maker Faires* (California, 2006), y el auge de la filosofía *maker*, que impulsa que los usuarios inventen, colaboren, aprendan haciendo y compartan proyectos, surgió STE(A)M en 2008, un nuevo enfoque educativo que propone «la idea de convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en un proceso integrado y creativo» (García Fuentes et al, 2023, p. 192).

Si bien es indudable que esta nueva orientación mejora la creatividad y la motivación en el momento de aprender los contenidos científicos y tecnológicos, no se consideran todavía algunos aspectos necesarios en la educación, que sólo la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades en su conjunto pueden aportar. Nos referimos al entorno cultural, social e histórico que conforman el mundo que habitamos y cuya comprensión sólo es posible a la luz de estas disciplinas. Esta programación pretende poner ante el alumno, sea cual sea su especialización educativa, las claves del pensamiento democrático, de forma que sea el propio alumno el que, al ver las imágenes y formularse las cuestiones que se plantean, genere un pensamiento crítico que le permita entender mejor la realidad.

En un momento histórico en el que las *fake news* y la pseudoverdad se difunden en los medios ante la aceptación irreflexiva de parte de la sociedad, parece más necesario que nunca introducir contenidos de humanidades dentro del ámbito educativo. En este sentido, son numerosos los estudios que alertan de la persistencia de la desinformación como una de las principales amenazas a las que se enfrenta la sociedad. Así, el Foro Económico Mundial, en su edición anual de *The Global Risk Report* (2025), sitúa la desinformación en lo más alto del ranking de los riesgos geopolíticos a nivel global, por delante del colapso por amenaza climática, los conflictos armados entre estados, o la polarización social.

Tabla 1: *Ranking de percepción de riesgos globales del Foro Económico mundial.*

2 years		10 years	
1 st	Misinformation and disinformation	1 st	Extreme weather events
2 nd	Extreme weather events	2 nd	Biodiversity loss and ecosystem collapse
3 rd	State-based armed conflict	3 rd	Critical change to Earth systems
4 th	Societal polarization	4 th	Natural resource shortages
5 th	Cyber espionage and warfare	5 th	Misinformation and disinformation
6 th	Pollution	6 th	Adverse outcomes of AI technologies
7 th	Inequality	7 th	Inequality
8 th	Involuntary migration or displacement	8 th	Societal polarization
9 th	Geoeconomic confrontation	9 th	Cyber espionage and warfare
10 th	Erosion of human rights and/or civic freedoms	10 th	Pollution

Fuente: The Global Risks Report, 2025.

Pero esta percepción de la desinformación como una amenaza para la sociedad no es exclusiva de los organismos internacionales, ni de los *think tanks* formados por eruditos o académicos de las ciencias sociales, se trata de un problema que es percibido como una amenaza en general por la opinión pública. Un estudio realizado en 2022 por la Universidad de Navarra en colaboración con la Unión de Televisiónes en Abierto (UTECA) pone cifras en España a la enorme preocupación social que produce la desinformación. Así, este estudio, que extrae conclusiones de un sondeo realizado a 1.224 personas mayores de 18 años, afirma que el 95,8% piensa que la desinformación es un problema en la sociedad actual; que el 72,1% alguna vez se ha creído un video o mensaje que resultó ser falso; y que el 91% cree que la información falsa es un peligro para la democracia y la estabilidad de los países (pp. 6-7).

Por otra parte, este mismo estudio muestra que el segmento de la población que mayor riesgo tiene a sufrir la exposición de las noticias falsas y la *pseudoverdad* es precisamente la del rango de edad de los cursos de la ESO y el Bachillerato, es decir la de los menores de 18 años.

Tabla 2: Riesgo de la desinformación por grupos de edad.

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	MUY POCO	NADA
MENOS DE 18 AÑOS	60,50%	30,10%	7,80%	1,10%	0,50%
ENTRE 18 Y 29 AÑOS	22,50%	51,30%	22,30%	3,60%	0,20%
ENTRE 30 Y 59 AÑOS	10,60%	37,60%	42,80%	8,50%	0,50%
MÁS DE 60 AÑOS	40,90%	29,40%	19,30%	9,50%	0,90%

Fuente: Estudio sobre la desinformación en España, UTECA-Universidad de Navarra, 2022.

A su vez, el apoyo a la democracia es un baremo clásico que suele evaluarse para medir la cultura política de un país. Suele distinguirse entre *apoyo específico*, referido a la valoración ciudadana de un sistema democrático concreto, y *apoyo difuso*, o la legitimidad que los ciudadanos conferimos al concepto *democracia* como sistema, que lleva estudiándose desde los años sesenta. En España, este indicador se ha mantenido estable desde 1996, sin diferencias significativas hasta 2019, en que esto cambia, tal y como señala la académica Jiménez Bravo (2024). A su vez, Cordero y Roch (2023) han identificado mayores niveles de polarización ideológica y desafección hacia la democracia en nuestro país. Si bien su análisis se centra en la denominada generación Z (nacidos entre 1997 y 2004), una franja de edad que ya no cursa estudios académicos, sus conclusiones apuntan a que la precariedad laboral y la credibilidad a las redes sociales podría estar provocando en algunos sectores una pérdida de confianza en las instituciones que estructuran la sociedad (p.32).

Es necesario, por tanto, atender a la alfabetización mediática e informacional de la sociedad, en particular de los jóvenes, que se reconoce vulnerable ante la falsa información que difunden las herramientas digitales. En este sentido, la Organización Europea para la Colaboración y el Desarrollo Económico (OCDE), ahondando en la idea de fortalecer la democracia mediante la integridad de la información, reconoce en su informe *Hechos frente a falsedades* (2024), que no basta con difundir formación en herramientas tecnológicas,

digitales o mediáticas, sino que se hace necesario el desarrollo del pensamiento crítico de la sociedad, para que los ciudadanos actúen de manera autónoma y capacitada en el momento de analizar la realidad. Así, el informe dice:

Más allá del aprendizaje de las herramientas, tecnologías y amenazas específicas, la alfabetización mediática, en términos generales, tiene como objetivo dotar a las personas del pensamiento crítico necesario para ejercer el juicio, analizar realidades complejas y reconocer la diferencia entre opinión y hecho (p.85).

En este aspecto, las humanidades, en general, y nuestra asignatura de Filosofía en particular pueden ejercer un papel decisivo en la formación del alumno, que debe ser dirigido, en términos del *Real Decreto 243/2022*, «hacia el logro de la autonomía personal y del ejercicio crítico y ecosocialmente responsable de la ciudadanía» (p. 119). La exposición del pensamiento filosófico, y su comparación con las artes plásticas, como proponemos en este trabajo, pretende producir en el alumno, por un lado, un estímulo de su pensamiento crítico, ya que animamos al alumno a realizar una abstracción y una valoración de lo artístico y, por otro, una fuente de motivación, en tanto que el disfrute de lo artístico puede facilitar su comprensión de los conceptos, y de la realidad circundante.

En consecuencia, resulta oportuno poner el acento desde las aulas en el momento crítico por el que atraviesa nuestra forma de vida y el planeta en su conjunto. Es necesario abordar el cada vez más urgente cuidado del entorno natural, y los derechos de los más débiles, o la conciencia de un mundo donde los conflictos militares parecen no tener fin. Nuestro entorno, el mundo que hemos construido, merece una mirada crítica y reprobatoria de la juventud. El sexismo, el racismo y el especismo deben llevarnos a tomar partido por los más vulnerables, y la adolescencia, por la propia configuración psicológica que implica, es el momento oportuno para abrir los ojos ante esta realidad.

Esta programación pretende poner al alumno frente a las paradojas de nuestra sociedad, y al mismo tiempo enseñar que los valores como la capacidad de razonar, la empatía, el juicio crítico, o el respeto al otro, son los elementos constitutivos de la sociedad democrática, tal vez el único espacio político desde el que podemos todavía mantener viva la esperanza.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Diseñar una serie de actividades en los que el alumnado trabaje los conceptos del bloque C de saberes básicos, en torno al concepto de democracia, y lo relacionen con manifestaciones artísticas que expresen similares ideas.

1.2.2. Objetivos específicos

- Planificar una programación didáctica, cuyas situaciones de aprendizaje estimulen el pensamiento visual del alumno, potenciando un pensamiento crítico e interdisciplinar.
- Elaborar un conjunto de actividades para que los alumnos desarrollen las competencias básicas del currículo, con especial atención a aquellas que fomenten el diálogo, el trabajo en grupo y la puesta en práctica de su creatividad.
- Elaborar instrumentos de evaluación acordes con la programación.

2. Programación didáctica

2.1. Introducción de la Programación didáctica

El contenido objeto de estudio pertenece al currículo de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato, tal y como está descrito en el siguiente marco legislativo:

- Ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.
- Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Decreto 64/2022 de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de Bachillerato.

En lo que afecta a los contenidos del currículo, o saberes básicos, de acuerdo con la terminología que usa el Real Decreto 243/2022, vamos a trabajar los recogidos en el bloque C de saberes: *Acción y Creación*.

La Programación didáctica está formada por tres situaciones de aprendizaje de cinco sesiones cada una, lo que suponen un total de quince sesiones. La duración de cada sesión será de una hora.

Cada situación de aprendizaje estará estructurada de la siguiente manera:

- Dos sesiones de tipo magistral en la que el docente impartirá contenidos de forma unidireccional. Se valorará en el alumno la toma de apuntes de forma activa.
- Una sesión de visionado de obras de arte, explicación y debate.
- Una sesión de trabajo en grupo e investigación en fuentes.
- Una sesión complementaria donde se presentarán resultados del trabajo realizado: presentación en público, trabajo colaborativo en mural o examen.

Todas las sesiones irán acompañadas por estrategias de evaluación, que medirán el aprendizaje del alumno en cada sesión.

2.2. Contextualización

El centro para el que se va a diseñar esta programación didáctica es un Instituto público de educación secundaria (IES), ubicado en un pueblo de la zona norte de Madrid. Se trata de un instituto fundado en 1972, cuenta con 1.200 alumnos y 110 empleados, entre docentes y personal administrativo. Es un instituto con orientación tecnológica e inglés bilingüe. La renta per cápita media de las familias del alumnado se sitúa en el puesto 98 a nivel nacional de los institutos públicos. Atendiendo al origen nacional de los estudiantes y/o sus familias, puede realizarse la siguiente distribución:

- Alumnos de procedencia nacional: 74%.
- Alumnos de procedencia del Magreb o de influencia árabe: 8%.
- Alumnos de procedencia latina o americana: 12%.
- Alumnos de procedencia europea u otros orígenes: 6%.

A pesar de la variedad del origen nacional de los alumnos, el dominio del castellano como lengua vehicular es muy amplio (90,2% usan el castellano como lengua materna y otro 7,8% lo usan como segunda lengua con niveles de lengua nativa). Así mismo, es necesario destacar que no se han descrito incidentes significativos de tipo racial, y en general los términos de la

convivencia son aceptables. El instituto cuenta con un Departamento de orientación al alumnado, y con un Departamento de mediación, vinculados a la Jefatura de estudios.

La Programación didáctica objeto de este estudio pertenece al tercer trimestre del curso, y está pensada para impartirse en tres aulas de Primero de Bachillerato (1ºA, 1ºB, 1ºC), los grupos A y B son de Ciencias, el C es de Humanidades, y están integradas por el siguiente número de alumnos:

- 1ºA: 24 alumnos. 16 chicas, 8 chicos.
- 1ºB: 25 alumnos: 12 chicas, 13 chicos.
- 1ºC: 22 alumnos: 12 chicas, 10 chicos.

No se han descrito incidentes disruptivos graves, sin embargo, sí que existen varios subgrupos que podrían resultar conflictivos y conviene considerar, serían los siguientes:

- 1ºA (subgrupo disruptivo 1). Hace unos meses una estudiante presentó una denuncia en la Jefatura escolar por acoso de un grupo de tres chicos de la clase. Esta estudiante había sufrido *bullying*, por motivos físicos, en otro instituto del que procede. Jefatura respondió entrevistándose con los alumnos que fueron seriamente advertidos con la expulsión, los chicos reconocieron su mala conducta y pidieron disculpas a la denunciante, desde entonces cesaron en su actitud, y no se han reportado nuevos incidentes.
- 1ºB (subgrupo disruptivo 2). Un grupo de tres chicas de procedencia latina muestran signos de desmotivación y falta de integración en el grupo. En el segundo trimestre han reportado índices de absentismo superiores al 25%.
- 1ºC (subgrupo disruptivo 3). Un grupo de tres chicas de procedencia del Magreb han acosado a otras chicas por motivos de conducta o de vestuario, recriminándoles actitudes que consideran inmorales, el Departamento de orientación intervino entrevistándose con ellas y el caso está en observación.

En lo que se refiere a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo contamos con dos casos de Trastorno por Déficit de Atención (TDA) diagnosticados. Estos alumnos requieren de una atención educativa diferente a la ordinaria, tal y como se regula en la Ley Orgánica

2/2006, modificada por la LOMLOE 3/2020. Deberemos prestar especial énfasis en la atención individualizada de dichos alumnos. Para ello, se tendrán en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y se aplicarán medidas flexibles en la organización de las áreas, enseñanzas, espacios y tiempos. Deben implantarse medidas de apoyo y refuerzo, organizativas, metodológicas y, si los casos lo requieren, metodológicas. Todo ello debe recogerse en el Plan de Atención a la Diversidad del centro (PDA).

2.3. Elementos curriculares

Para referirnos a los elementos curriculares que define el reglamento haremos uso del RD243/2022, ya que el Decreto 64/2022, de la Comunidad de Madrid asume los elementos recogidos por el anterior, y en la práctica se limita a establecer el currículo del Bachillerato con idénticos contenidos.

Objetivos de etapa

Los Objetivos de etapa están recogidos en el artículo 7 del Real Decreto. Los que vamos a trabajar en esta programación didáctica son los siguientes:

Tabla 3: Objetivos de etapa.

Objetivos de la Programación didáctica	Objetivos de etapa													
	RD243/2022													
Contribución al logro de los objetivos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	o)
	X	X	X	X	X		X	X			X	X		X

Fuente: Elaboración propia.

Estos objetivos están definidos con detalle en RD243/2022 (p.7-8), pero de forma resumida podrían enumerarse así: a) Ejercer la ciudadanía democrática. b) Consolidar una madurez persona y afectivo social. c) Fomentar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres. d) Afianzar hábitos de lectura, estudio y disciplina. e) Dominar en su forma hablada y escrita la lengua castellana, y en su caso la de su CCAA. g) utilizar con solvencia las herramientas tecnológicas. h) conocer y valorar las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y factores de evolución. k) afianzar el espíritu emprendedor con

actitud de creatividad, trabajo en equipo y sentido crítico. l) desarrollar la sensibilidad artística y literaria. o) Fomentar una actitud crítica y comprometida contra el cambio climático y el desarrollo sostenible.

Competencias clave

De acuerdo con el Artículo 2 del Real Decreto, las competencias clave «son los desempeños imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (p. 6). Estas competencias deben trabajarse íntegramente a lo largo del curso escolar, pero las que se desarrollan de forma específica en la programación didáctica que nos afecta son las siguientes:

Tabla 4: Competencias clave.

Competencias clave en la Programación didáctica	Competencias clave							
	RD243/2022							
Contribución al logro de los objetivos	CCL	CCP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
	X			X	X	X		X

Fuente: Elaboración propia.

La definición de las competencias clave se puede localizar en el Anexo 1 del RD243/2022 (p.19). Las que se trabajan en la presente programación didáctica podrían definirse así:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). De acuerdo con el RD 243/2022 esta competencia «supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de forma coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos» (p. 20).

Trabajaremos esta competencia desde el debate, la presentación y confrontación de ideas, y la redacción de breves ensayos.

- Competencia digital (CD). Esta competencia implica el uso «seguro, saludable, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad» (p.22).

Para fomentar esta competencia, solicitaremos a los alumnos y alumnas que realicen búsquedas de información contrastable en la web y redacten sus ideas mediante el uso de webs como *Linoit* y *Paddle*.

- Competencia ciudadana (CC). Esta competencia pretende que el alumno ejerza una ciudadanía responsable, que participe en la vida social y cívica, y que desarrolle un «compromiso activo con la sostenibilidad y una ciudadanía mundial» (p.24).

El primer objetivo del Real Decreto alude a estas capacidades cívicas, y esta programación se centra en trabajarlas, lo que se aprecia, no sólo en los saberes seleccionados, sino en las competencias a desarrollar, con actividades como un proyecto de aprendizaje-servicio, consistente en la confección de un mural artístico reivindicativo.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Esta competencia alude al crecimiento personal y social del alumnado: el autoconocimiento, la aceptación propia y del otro, la gestión del tiempo y la metacognición.

Todo ello se trabaja en las unidades didácticas de esta programación, al pedir a los alumnos el trabajo en grupo con objetivos comunes, y además una respuesta de forma individual cuando sea oportuno.

- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). Supone entender y respetar las manifestaciones artísticas de cualquier cultura, así como «la comprensión de la identidad propia y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad» (p.26). Además, y esto es particularmente importante, requiere comprender que «el arte y las expresiones culturales suponen una manera de mirar el mundo y de darle forma» (p.26). Este rasgo es esencial para esta programación didáctica, al estar estrechamente vinculado con la metodología propuesta.

Los descriptores operativos son los indicadores de los niveles de adquisición de las competencias clave por parte del alumnado, constituyen, según el RD243/2022: «el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de las diferentes materias» (p.20), lo que facilita una continuidad entre la evaluación de las competencias

específicas de cada materia, y a su vez las competencias clave y los objetivos de etapa, que tienen un carácter genérico dentro del currículo.

El Real Decreto aclara que no existe una relación jerárquica ni entre los diferentes descriptores, ni entre las competencias clave. Además, seguimos citando el texto: «no puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única materia, sino que todas ellas se concretan en el aprendizaje de las distintas materias», y a su vez, y esto es importante, «se adquieren y desarrollan a partir del aprendizaje que se produce en el conjunto de las mismas» (p. 20), afirmación que contribuiría a validar el aprendizaje multidisciplinar que propone esta programación didáctica.

Si bien, trazar un mapa que ponga en correlación las competencias clave, con los descriptores de salida y los objetivos de etapa tiene un carácter interpretativo, podría proponerse la siguiente tabla de relación entre los elementos curriculares de nuestra programación:

Tabla 5: Objetivos de etapa, competencias clave y descriptores operativos.

Relación entre competencias clave, descriptores operativos y objetivos de etapa		Objetivos de etapa									
Competencias clave	Descriptores operativos	a)	b)	c)	d)	e)	g)	h)	k)	l)	o)
CCL	CCL1	X	X	X	X	X			X	X	
	CCL2	X	X	X	X	X				X	
	CCL3	X	X	X	X	X				X	
	CCL4	X	X	X	X	X				X	
	CCL5	X	X	X	X	X			X	X	
CD	CD1	x	X				X				
	CD2	X	X				X				
	CD3	X	X				X				
	CD4	X	X				X				
	CD5	X	X				X				
CPSAA	CPSAA1.1	X	X	X	X	X		X			X
	CPSAA1.2	X	X	X	X	X		X			X
	CPSAA2	X	X	X	X	X		X	X		X
	CPSAA3.1	X	X	X	X	X		X	X		X
	CPSAA3.2	X	X	X	X	X		X	X		X
	CPSAA4	X	X	X	X	X		X	X		X
	CPSAA5	X	X	X	X	X		X	X		X
CC	CC1	X	X	X	X			X	X	X	X
	CC2	X	X	X	X			X	X	X	X
	CC3	X	X	X	X			X	X	X	X
	CC4	X	X	X	X			X	X	X	X
CCEC	CCEC1	X	X	X	X	X				X	
	CCEC2	X	X	X	X	X				X	
	CCEC3.1	X	X	X	X	X			X	X	
	CCEC3.2	X	X	X	X	X			X	X	
	CCEC4.1	X	X	X	X	X			X	X	
	CCEC4.2	X	X	X	X	X			X	X	

Fuente: elaboración propia.

Competencias específicas

A su vez, la tabla anterior podría ampliarse con las competencias específicas, o las competencias propias de cada asignatura, que aparecen recogidas en el Anexo II del RD243/2022 (p.120), en nuestro caso en la materia de Filosofía. De forma resumida, y sólo para facilitar al lector la interpretación de la siguiente tabla, podrían enunciarse así:

- Competencia específica 1 (CE1). Identificar problemas del valor y sentido de la realidad mediante la interpretación de textos filosóficos y otras formas de expresión cultural.
- Competencia específica 2 (CE2). Empleo de fuentes e información de forma rigurosa.
- Competencia específica 3 (CE3). Uso de argumentos razonados, evitando falacias y modos dogmáticos.
- Competencia específica 4 (CE4). Práctica del ejercicio filosófico de modo crítico, empático, tolerante y dialéctico.
- Competencia específica 5 (CE5). Actitud abierta ante el carácter plural de los problemas, compromiso con la resolución racional y pacífica de las concepciones.
- Competencia específica 6 (CE6). Comprensión de las principales ideas y teorías filosóficas de los pensadores más importantes.
- Competencia específica 7 (CE7). Adquisición de una perspectiva global en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad.

Tabla 6: Competencias específicas y descriptores de salida (CCL, CD y CPSAA).

Relación entre Descriptores de salida y Competencias específicas	Descriptores de salida																		
	CCL					CD					CPSAA								
											CPSAA1		CPSAA2		CPSAA3		CPSAA4		CPSAA5
Competencias específicas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	1	2	1	2	1	2	
CE1	X	X	X			X		X									X		
CE2	X				X									X					
CE3																			
CE4		X																	
CE5		X																	
CE6		X																	
CE7																	X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Competencias específicas y descriptores de salida (CC y CCEC).

Relación entre Descriptores de salida y Competencias específicas	Descriptores de salida									
	CC				CCEC					
					CCEC1	CCEC2	CEC3		CEC4	
Competencias específicas	1	2	3	4	1	2	1	2	1	2
CE1			X							
CE2		X	X		X			X		
CE3	X	X	X		X					
CE4	X	X	X							
CE5	X	X	X		X					
CE6	X	X	X		X					
CE7	X	X	X	X	X					

Fuente: Elaboración propia.

Recopilación de todos los elementos curriculares

Por último, podrían incluirse en una tabla todos los elementos curriculares en relación con las actividades de la programación didáctica:

Tabla 8: Elementos del currículo y actividades de la programación.

Saberes básicos	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave	Actividad	Nº de sesiones
C.1. El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs . Teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.	4, 5, 6, 7 y 9	4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1 y 9.1.	CCL1, CCL5, CD2, CD3, C1	Sesión 1. Clase teórica: el origen de la democracia, Hobbes, Locke y Rousseau. El pensamiento contractualista.	4
				Sesión 2. Visionado de obras y cuadros para el debate.	
				Sesión 3. Clase teórica: Popper, las paradojas de la democracia y <i>La sociedad abierta y sus enemigos</i> .	
				Sesión 4. ¿Qué desafíos enfrenta la democracia en el siglo XXI? Visionado de obras de arte. Lluvia de ideas, Linoit y mural colaborativo.	
C.1. Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza	2, 4, 5, 6, 8	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2 y 8.1.	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3.1, CC1	Sesión 1. Clase teórica: Adam Smith, Karl Marx, Keynes y John Rawls. Confección de un mural con principales ideas.	3
				Sesión 2. Visionado de obras de arte y debate.	
				Sesión 3.Trabajo en grupos: búsqueda en la web de Oxfam intermon. Respuesta individual por escrito a cuestionario.	
C1. Éticas del cuidado. Ética medioambiental, éticas aplicadas. Los problemas ecosociales y medioambientales	2, 4, 6, 7, 8 y 9	2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 6.2, 7.1, 8.1, 9.1.	CCL3, CCL5, CD1, CD2, CD3, CPSAA, CPSAA3.2, CPSAA4, CC1, CC3, CCE-.1, CCE3.2	Sesión 1. Clase teórica: Henry David Therau, Corinne Pelunchon y Arne Naess.	3
				Sesión 2. Búsqueda en la web por grupos de conflictos medioambientales a nivel global y local. Puesta en común y presentación.	
				Sesión 3. Visionado de obras de arte y debate.	
				Sesión 4. Lluvia de ideas y debate para la confección de un mural (preferentemente con profesor de arte) reivindicando una acción socioecológica local. Instalación del mural en fachada colegio.	

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Metodología

La idea central de esta programación es explicar un contenido filosófico, político-social y moral, el concepto de democracia, mediante la visualización de imágenes artísticas relacionadas, y la posterior puesta en funcionamiento del pensamiento creativo del alumno. Se trata por tanto de una programación con carácter interdisciplinar, por un lado, y con una mirada hacia el pensamiento creativo o divergente, por otro, que se sustentan en los referentes teóricos de David P. Ausubel (1918-2008) y el maestro Alfonso López Quintás (1928).

El carácter interdisciplinar de la programación parte de David P. Ausubel (1918-2008) y su idea de que el aprendizaje es significativo cuando pueden tenderse puentes cognitivos entre un nuevo concepto y alguna idea de carácter general ya presente en la mente del alumno. Cuando estos saberes existentes se relacionan con la nueva información, se genera un vínculo sustantivo en la estructura cognitiva del sujeto a la que se denomina aprendizaje significativo. En lo que se refiere a la idea del pensamiento creativo de nuestra programación, tomamos la afirmación del maestro López Quintás (1989), de que «pensar con rigor y vivir de forma creativa se exigen mutuamente» (p.17). El diseño de nuestras actividades planteará un sistema dinámico, que arranca de la pedagogía unidireccional, la clase magistral, para evolucionar a lo largo de la unidad didáctica hacia la contemplación de las imágenes, *Visual Thinking*, y dirigirse hacia el compromiso bidireccional, *flipped classroom*, en el que la creatividad del alumno forma parte del proceso educativo.

Los tres tipos de sesiones de esta programación

Puede diferenciarse entre un tipo de educación tradicional, que se centra en el dictado de contenidos y el proceso memorístico, y enfrentarlo a otro modelo, con origen anglosajón, pero ya extendido a los sistemas educativos europeos, en el que priman las clases participativas y las competencias. Desde este punto de partida, y dependiendo del papel fundamentalmente activo o pasivo que se le concede al alumno en la sesión, las sesiones de esta programación didáctica estarán estructuradas en tres tipos de sesiones:

- **Sesión tipo 1.** Clase magistral, en la que el docente impartirá los conocimientos básicos. Para que este tipo de lección sea efectiva, el maestro se deberá implicar donde haya sentimiento, tendrá que analizar, sintetizar, responder y concluir. El alumno desempeña en estas sesiones un papel relativamente pasivo y tendrá un nivel bajo de participación, a pesar de lo cual, es necesaria la atención y se solicitará una escucha activa. Para fomentar el grado de participación dedicaremos unos minutos a la motivación y a las técnicas de toma de apuntes: sistema Cornell.
- **Sesión tipo 2.** Visionado de obras de arte y debate abierto. En estas sesiones, el alumno comienza a tener un papel más participativo en el aula y pondrá en práctica un tipo de pensamiento visual.

Esta metodología se sustenta en el *visual thinking* de Rudolph Arnheim, según el cual, la percepción visual condiciona esencialmente al aprendizaje, no sólo como estímulos que llegan a los receptores sensoriales y por tanto posibilitan el conocimiento, sino como parte activa del conocimiento en sí mismo. Para Arnheim, lo sensorial o perceptivo es el medio más poderoso de fortalecer el proceso cognitivo, sin el cual el pensamiento productivo es imposible. Lo visual forma parte de lo cognitivo y opera ahí donde no le es posible llegar al lenguaje.

En lo que se refiere al debate, no cabe duda de que el diálogo socrático forma parte del hecho democrático y filosófico, en tanto que implica las cualidades de tolerancia, respeto al otro, razonamiento y juicio crítico. El diálogo es la característica esencial del método socrático, que pone el acento en las preguntas, y no tanto en las respuestas, para que sean los alumnos y alumnas los que mediante un trabajo reflexivo y crítico obtengan el aprendizaje por sí mismos, en un ejercicio que es, en sí mismo, una puesta en escena del hecho democrático.

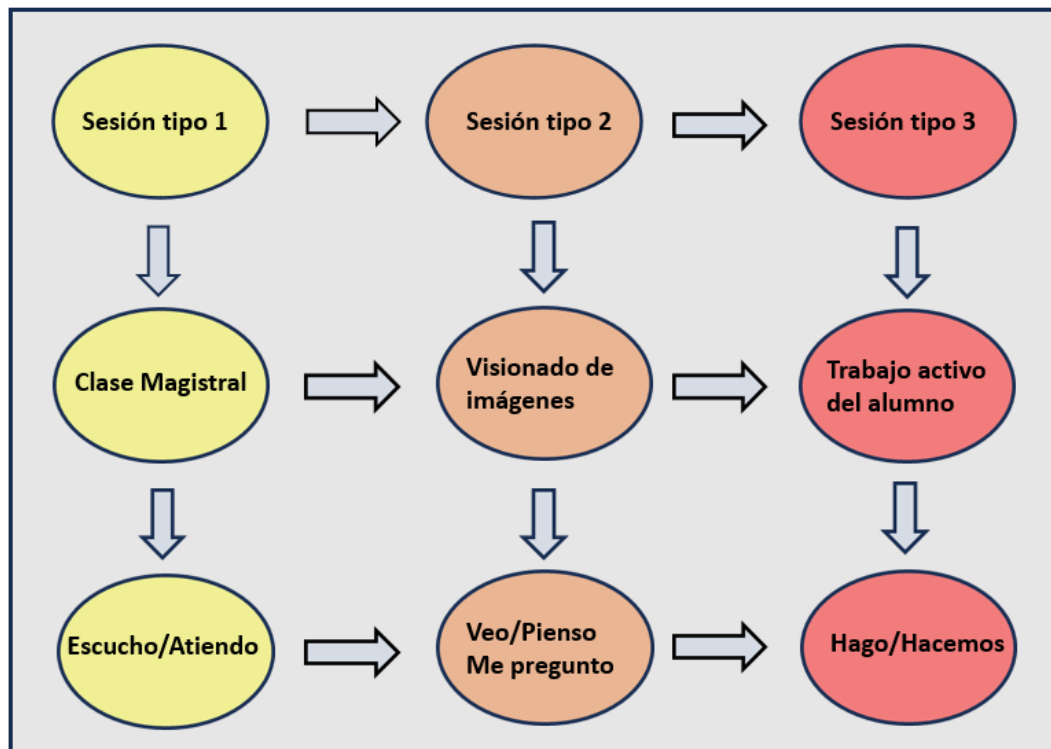
El docente llevará una ficha de preguntas abiertas para fomentar la participación en el debate. En el caso de que no sea posible por la escasa participación del alumnado, se planteará una pizarra colaborativa en Linoit.

- **Sesión tipo 3.** Trabajo activo del alumnado: se realizarán debates en grupo, consultas a la web, presentaciones en público, confección de un mural. En estas sesiones el papel fundamental lo desempeñará el alumno, con el docente realizando una mera guía del aprendizaje.

Con ello, lo que se pretende es que el alumno aplique no sólo los conocimientos adquiridos, sino que los gestione y trabaje con ellos desde una postura fundamentalmente activa. De acuerdo con los principios del constructivismo, y también con los de la cultura *maker*, el alumno será actor de su proceso de aprendizaje, escenificando de manera dialógica el concepto de democracia en su transcurrir en el aula, que pasaría de ser un aprendizaje *entendido* a ser un aprendizaje *practicado*.

De este modo, la unidad didáctica pretende crear una rutina de pensamiento que realice el siguiente camino:

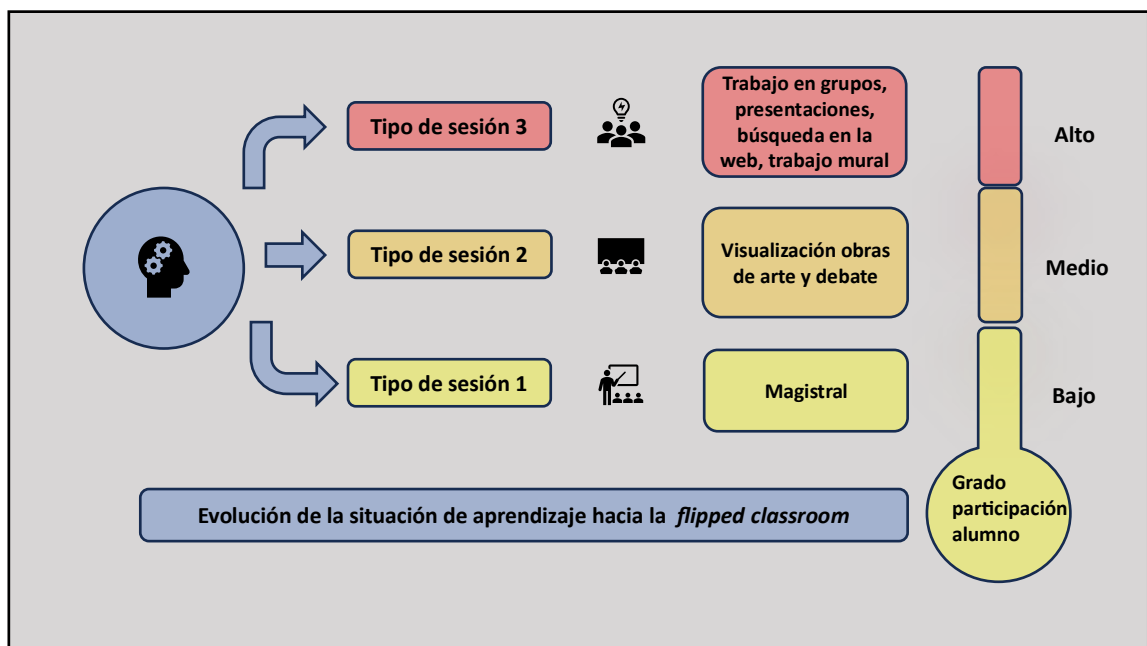
Figura 1: Los tres tipos de sesión.



Fuente: Elaboración propia.

Puede entenderse, por tanto, la evolución de esta programación didáctica como un conjunto de sesiones en el que partimos de un tipo de sesión tradicional (la clase magistral) y en el que el alumno asumirá progresivamente una mayor participación en su aprendizaje, dirigiéndonos hacia las tesis de la *flipped classroom*. Nos proponemos obtener las ventajas de las modernas metodologías de tipo generativo sin renunciar a lo que pueda aportar un tipo de enseñanza tradicional.

Figura 2: Evolución de la unidad didáctica y grado de participación del alumno.



Fuente: Elaboración propia.

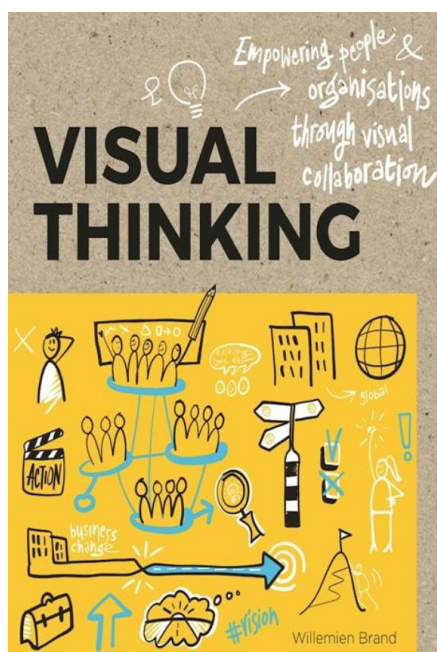
Por último, y a modo de sumario, citaremos algunas de las metodologías y recursos educativos que podemos encontrar en esta unidad didáctica:

- **Visual Thinking.** La capacidad visual para descubrir, generar, relacionar, o compartir ideas es innata al ser humano. Los niños aprenden antes a identificar, entender y expresar el mundo de manera visual que de forma verbal. Sin embargo, estamos acostumbrados a pensar y a expresarnos a través del lenguaje, hemos desechado el poder de la percepción visual como parte de nuestra inteligencia.

La tradición filosófica occidental, a menudo ha sumido en el descrédito al conocimiento producido por los sentidos, en favor del ejercicio de abstracción generalizador que se construye mediante el uso de la razón innata. Rudolph Arnhem afirmó en *Arte y percepción visual* (1969) que «la visión no es un simple registro mecánico de elementos, sino la aprehensión de esquemas estructurales significativos» (p.18). El pensamiento visual es un tipo de pensamiento metafórico imprescindible para la formación de conceptos mentales.

En este sentido, no sólo el estudio del arte es una parte indispensable del estudio del hombre, sino que la propia recreación de la imagen está íntimamente ligada al pensamiento: la expresión artística es, para Arnheim, otra forma de razonar. Existen varios métodos para desarrollar el *Visual Thinking* de forma didáctica: divulgadores como Dan Roam (2012), o Willemien Brand (2022) han publicado obras en las que enseñan a comunicar ideas, mensajes o conceptos de forma visual sin necesidad de saber dibujar. Para animar a los alumnos a la creación del mural de esta programación didáctica, haremos uso de su bibliografía.

Figura 3: Portada de *Visual Thinking* de Willemien Brand.



Fuente: Biblioteca UNIR.

- **Recursos de las tecnologías de la información.** Usaremos aplicaciones digitales para fomentar la participación: *Kahoot!*, *Lino it* o *Padlet*, para motivar al alumno a exponer por escrito las ideas aprendidas.

En línea con las tesis constructivistas antes mencionadas, los alumnos buscarán por sí mismos información en la web. Una de las actividades consiste en rastrear en la web de Oxfam Intermón noticias de actualidad relacionadas con la pobreza o con situaciones de desamparo, y luego responder en un cuestionario acerca de sus reflexiones, ideas o modos en el que perciben dichas situaciones.

La visualización en la pantalla digital de obras de arte (pintura o fotografía) también forma parte de estas sesiones, con el objeto de posicionar al estudiante frente a otros modos de expresión, y así llevarle a un aprendizaje comparativo o significativo, en el que descubra que el lenguaje artístico tiene su propia semántica y canales de expresión.

- **Aprendizaje servicio.** El aprendizaje servicio recoge del pensamiento constructivista la idea de que el aprendizaje debe ser experiencial, pero pone el acento en que éste debe cumplir además un servicio para la Comunidad. En este sentido, representa la parte más activa de la unidad didáctica. Una de las actividades consistirá en debatir en grupos acerca de una noticia de actualidad, relacionada con la crisis ecosocial y o medioambiental, y proponer su representación en un mural plástico, de tipo artístico y reivindicativo, que se expondrá en la fachada del centro.

2.5. Situación de aprendizaje/unidad didáctica/unidad formativa

La unidad didáctica está dividida en tres situaciones de aprendizaje, cada una de las cuales cuenta con cinco actividades de una sesión cada una de ellas. A continuación, se adjunta un cuadro resumen de cada sesión de aprendizaje, con el objeto de facilitar una comprensión completa de la programación didáctica.

Tabla 9: Estructura de la Situación de aprendizaje 1.

Situación de aprendizaje 1: El origen del concepto moderno de democracia			
Saber básico RD243/2022	Contenido	Número de sesión y contenidos	Tipo de sesión
C.1. El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs . Teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.	El origen histórico de la democracia liberal. Principales pensadores. Contexto cultural y político: la monarquía absoluta, auge de la ilustración y de las ciencias. El arte neoclásico. Aportaciones, paradojas y amenazas de la sociedad democrática.	Sesión 1. Clase teórica: el origen de la democracia, Hobbes, Locke y Rousseau. El pensamiento contractualista.	1
		Sesión 2. Clase teórica: Popper, las paradojas de la democracia y <i>La sociedad abierta y sus enemigos</i> .	
		Sesión 3. Visionado de obras de arte para el desarrollo de ideas.	2
		Sesión 4. ¿Qué lecciones nos deja el desarrollo de la democracia en el siglo XVIII? ¿Qué desafíos enfrenta la democracia en el siglo XXI? Trabajo grupal. Lluvia de ideas, Linoit y mural colaborativo.	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10: Estructura de la Situación de aprendizaje 2.

Situación de aprendizaje 2: El momento actual, la crisis geopolítica y los desafíos de nuestro tiempo			
Saber básico RD243/2022	Contenido	Número de sesión y contenidos	Tipo de sesión
C.1. El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comunitarismo. Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza, (...) la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia. Los derechos de la infancia y el respeto a las minorías.	Principales teorías éticas y formas de organización social. Teorías económicas del XIX y del XX: Liberalismo, marxismo y socialdemocracia. Las crisis migratorias del XXI. La guerra, el terrorismo contemporáneo y los derechos del niño.	Sesión 1. Clase teórica: Adam Smith, Karl Marx, Keynes y John Rawls.	1
		Sesión 2. Clase teórica: La guerra, pensamiento clásico y contemporáneo. Simone Weil y el misticismo espiritual, Carl Schmitt y <i>La teoría del partisano</i>	
		Sesión 3. Visionado de fotografías y cuadros para el desarrollo de ideas.	2
		Sesión 4. Trabajo en grupos: búsqueda en la web de Oxfam intermon. Debate para el mural colaborativo.	3

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 11. Estructura de la situación de aprendizaje 3.

Situación de aprendizaje 3: El problema medioambiental y el cuidado del planeta			
Saber básico RD243/2022	Contenido	Número de sesión y contenidos	Tipo de sesión
C1. Éticas del cuidado: ética medioambiental y éticas aplicadas. Los problemas ecosociales y medioambientales: los derechos de los animales.	El problema medioambiental y los filósofos naturalistas clásicos: Henry David Thoreau y <i>Walden, la vida en los bosques</i> . La ecología profunda de Arne Ness, la visión holística del medio ambiente y la transformación social. El rechazo al antropocentrismo, la acción directa del ecologismo y los derechos de los animales: Corinne Peluchon y el antiespecismo.	Sesión 1. Clase teórica. Henry David Thoreau y Arne Ness. La ecología profunda y el activismo medioambientalista. Veganismo y principios de la ética animalista: Tom Regan, Peter Singer, Corinne Peluchon.	1
		Sesión 2. Visionado de fotografías y cuadros para el desarrollo de ideas.	2
		Sesión 3. Búsqueda por grupos en la web de conflictos medioambientales a nivel global y local. Puesta en común y presentación.	3
		Sesión 4. Lluvia de ideas y debate para la confección de un mural reivindicando una acción socioecológica local. Instalación del mural	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, y a modo de ejemplo, vamos a desarrollar los contenidos de la Situación de aprendizaje 1. *El origen del concepto moderno de democracia*, en su integridad. El propósito es mostrar de forma detallada los saberes básicos, así como los objetivos, las competencias, clave y específicas, y los criterios de evaluación que se van a trabajar.

Situación de aprendizaje 1. *El origen del concepto moderno de democracia*.

Sesiones 1 y 2. Clases magistrales.

Sesión de tipo 1 o lección magistral. Aprender a escuchar.

- Objetivos:
 - Explicar a los alumnos, de la forma más detallada posible, el pensamiento de Hobbes, Locke y Rousseau y su contribución al concepto de democracia.
 - Explicar a los alumnos el contexto científico e ilustrado del Siglo de las Luces.

- Trabajar la atención en el alumno, así como su capacidad de síntesis y reflexión al tomar apuntes.
- Competencias clave:
 - CCL. Competencia en comunicación lingüística.
 - CCEC. Competencia en conciencia y expresión culturales.
- Competencias específicas:
 - CE1. Identificar problemas del valor y sentido de la realidad mediante la interpretación de textos filosóficos y otras formas de expresión cultural.
 - CE6. Comprensión de las principales ideas y teorías filosóficas de los pensadores más importantes de la tradición occidental.
- Descripción de la sesión:
 - Actividad de motivación: Visualización del recorte del video de la película *María Antonieta*, de Sofía Coppola (2006), para contextualizar el ambiente de la monarquía absoluta en tiempos de la ilustración y Revolución francesa.

https://drive.google.com/file/d/13XjWMUov_E1gOIW5jsY3oqDpkF97BQY5/view?usp=sh
 - Contenidos: En la sesión 1 explicación panorámica del pensamiento de los autores contractualistas de la ilustración inglesa, Thomas Hobbes (1588-1679) y John Locke (1632-1704), y de la francesa, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), incidiendo en la importancia que tuvieron en la formación del concepto moderno de democracia.

Contextualización del siglo de las luces, el triunfo de la Razón y su influencia en el desarrollo de la democracia. Auge y ocaso de la revolución francesa.

En la sesión 2 explicación y lectura de pasajes de *La sociedad abierta y sus enemigos*, de Karl Popper. Desafíos, contradicciones y paradojas de la democracia.
- Pedagogía:

Presentaremos el sistema Cornell para enseñar a los estudiantes a tomar notas.

Sesión 3. Visionado de obras de arte.

Sesión de tipo 2 o visualización de imágenes. Aprender a ver.

En esta sesión mostraremos a los alumnos la siguiente presentación, que hemos preparado a modo de ejemplo de Sesión de visionado de imágenes:

https://www.canva.com/design/DAGhumTT0C0/y50a_U8EmyTSBmdMicqhlw/view?utm_content=DAGhumTT0C0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h3e1a44ca5e;

- Objetivos:
 - Mostrar a los alumnos algunas de las obras más representativas del siglo XVIII, con el objeto de ilustrar los acontecimientos de su tiempo y las ideas que los hicieron posible.
 - Presentar una narración de tipo filosófica, histórica y artística para incentivar en el alumno un pensamiento de tipo relacional y multidisciplinar.
- Competencias clave:
 - CCEC. Competencia en conciencia y expresión culturales.
- Competencias específicas:
 - Competencia específica 1 (CE1). Identificar problemas del valor y sentido de la realidad mediante la interpretación de textos filosóficos y otras formas de expresión cultural.
 - Competencia específica 7 (CE7). Adquisición de una perspectiva global y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad.
- Descripción de la sesión:
 - Actividad de motivación: visualización de una escena de Amadeus (1984) de Milos Forman, para contextualizar el ambiente de una corte de un déspota ilustrado, el Emperador José II de Austria y su relación con los músicos

sirvientes. Mozart es considerado el primer músico que se emancipó parcialmente de la corte y compuso una ópera en alemán.

<https://youtu.be/tl7xtD3bMD0?si=UeJTyv3TDEMqR-on>

○ Contenidos:

Para la consulta de las imágenes ver Anexo A.

Imagen 1. *An experiment on a bird in the air pump* (1768), de Joseph Wright of Derby.

Explicación del auge de la ciencia y la Razón durante los siglos XVIII y XIX: Newton (1642-1727), la importancia de los *Principia mathematica* (1687), Lavoisier (1743-1794) y las sociedades científicas.

Imagen 2. *El juramento de la pelota* (1789), de Jacques-Louis David.

Explicación del término *voluntad general* de Rousseau y el uso que dieron del término los primeros revolucionarios.

Imagen 3. *Paulina Bonaparte* (1803), de Antonio Canova.

Explicación de los nuevos cánones de belleza en el XIX, el arte neoclásico y la mirada arqueológica a la Grecia y Roma míticas. Winckelman (1717-1768) y los descubrimientos en Pompeya y Herculano.

Imagen 4. *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808* (1814), de Francisco de Goya.

Explicación del fin del sueño ilustrado y la Revolución. Las guerras napoleónicas (1799-1815) y la restauración absolutista en Europa. Goya y *El sueño de la Razón produce monstruos*.

Imagen 5. *La balsa de La medusa* (1816), de Théodore Géricault.

La llegada del siglo XIX y la Restauración. La aparición del Romanticismo, la noche, la melancolía, lo sublime y el espíritu (*Geist*). El fin del orden clásico.

Sesión 4. Trabajo grupal: debate y diseño del mural colaborativo.

Sesión de tipo 3. Debate y trabajo en grupo. Aprender a hacer.

- Objetivos:
 - Proponer a los alumnos un trabajo grupal que incentive su colaboración, su capacidad de diálogo y forma de razonar, fomentando el respeto y la aceptación del otro.
 - Desarrollar una actividad que incentive la investigación en la web y fuentes informáticas.
 - Diseñar una actividad que exija a los alumnos realizar una presentación en público.
 - Incentivar el trabajo creativo del alumno mediante el diseño de un mural colaborativo, que deberán realizar como trabajo para clase.
- Competencias clave:
 - CCL. Competencia en comunicación lingüística.
 - CD. Competencia digital.
 - CCEC. Competencia en conciencia y expresión culturales.
 - Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencias específicas:
 - Competencia específica 2 (CE2). Empleo de fuentes e información de forma rigurosa.
 - Competencia específica 3 (CE3). Uso de argumentos razonados, evitando falacias y modos dogmáticos.
 - Competencia específica 4 (CE4). Práctica del ejercicio filosófico de modo crítico, empático, tolerante y dialéctico.

- Competencia específica 5 (CE5). Actitud abierta ante el carácter plural de los problemas, compromiso con su resolución racional y pacífica.
- Descripción de la sesión:
 - Se reparte el aula en grupos de no más de cinco o seis alumnos. Cada grupo debe buscar información de uno de los siguientes personajes del siglo XVIII, centrándose, no sólo en los aspectos biográficos, sino en la relevancia de su obra e implicación en las ideas y acontecimientos de su tiempo:
 - Isaac Newton (1643-1727)
 - Antoine Lavoisier (1743-1794)
 - Jean Jacques Rousseau (1712-1798)
 - Jacques Louis David (1748-1825)
 - Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)
 - Los alumnos deberán recopilar información sobre estos autores y debatir acerca de las siguientes cuestiones: ¿cómo influyó la obra de este autor en su tiempo? ¿qué papel tuvo en el surgimiento de la democracia?
 - A continuación, deben preparar una presentación de su personaje que se realizará en grupo frente al resto de la clase en otra sesión.
 - Así mismo, deberán comenzar a trabajar en la preparación del mural colaborativo que se extenderá a lo largo de la unidad didáctica.

2.6. Organización de los espacios de aprendizaje

Necesitaremos para la organización de la unidad didáctica los siguientes espacios de aprendizaje:

- Tipo de sesión 1 (sesión magistral). Un aula escolar sencilla, con mesas y sillas para alumnos y docente.
- Tipo de sesión 2 (visionado de imágenes). Un aula escolar equipada con una pantalla digital en la que compartir las imágenes.

- Tipo de sesión 3 (trabajo colaborativo). Un espacio diáfano en el que poder extender los murales en el suelo y trabajar sobre ellos.

2.7. Distribución del tiempo

Para una consulta del calendario escolar de la Comunidad de Madrid ver Anexo B.

La unidad didáctica consta de 15 sesiones, y forma parte del tercer bloque de saberes básicos, *Bloque C. Acción y creación*. Si bien el orden cronológico no es una necesidad estricta de la programación, la unidad debería impartirse en el tercer trimestre, junto con el resto de saberes que constituyen el bloque.

Consideraciones del cronograma.

Días de clase: lunes, miércoles y viernes.

Días de clase por trimestre.

- Primer trimestre: Del 11 de septiembre al 16 de diciembre. 40 sesiones.
- Segundo trimestre: Del 8 de enero al 24 de marzo. 31 sesiones.
- Tercer trimestre: Del 2 de abril al 20 de junio. 29 sesiones.

Festivos que afectan al tercer trimestre: 11, 14, 16, 18, 21 de abril. 2 de mayo.

Total de sesiones: Se necesitan 15 sesiones para prestar el total de la programación didáctica, que podrían establecerse así en el calendario:

Tabla 12: Cronograma Situación aprendizaje 1

Cronograma de la programación				
Situación de aprendizaje 1				
2 de abril	4 de abril	7 de abril	9 de abril	23 de abril
Sesión 1. Clase teórica: el origen de la democracia, Hobbes, Locke y Rousseau.	Sesión 2. Clase teórica: Popper y las paradojas de la sociedad democrática.	Sesión 3. Visionado de obras de arte.	Sesión 4. Trabajo grupal: búsqueda en la web del autor asignado y preparación de presentación.	Sesión 5. Sesión complementaria: Presentación por grupos en público

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13: Cronograma Situación aprendizaje 2

Cronograma de la programación				
Situación de aprendizaje 2				
25 de abril	28 de abril	28 de abril	30 de abril	5 de mayo
Sesión 6. Clase teórica: Adam Smith, Karl Marx, Keynes, y John Rawls.	Sesión 7. Clase teórica: la guerra y el terrorismo: Simone Weil y Carl Schmitt.	Sesión 8. Visionado de fotografías y obras de arte.	Sesión 9. Trabajo en grupos, búsqueda en la web de Oxfam intermon y preparación para el mural colaborativo.	Sesión 10. Sesión complementaria: trabajo en el mural colaborativo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14: Cronograma Situación aprendizaje 3

Cronograma de la programación				
Situación de aprendizaje 3				
7 de mayo	9 de mayo	12 de mayo	14 de mayo	19 de mayo
Sesión 11. Clase teórica: Henry David Therau y Arne Ness. El problema medioambiental y la ecología profunda.	Sesión 12. Visionado de fotografías y obras de arte.	Sesión 13. Búsqueda por grupos en la web de conflictos del medioambiente.	Sesión 14. Confección del mural reivindicando una acción local.	Sesión 15. Sesión complementaria: examen.

Fuente: Elaboración propia

2.8. Selección y organización de los recursos y materiales

A continuación, presentamos una tabla con los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo nuestra programación didáctica:

Tabla 15: Recursos y materiales

Recurso	Uso	Sesión	Responsables
Pantalla digital en el aula.	Emisión de contenidos.	Sesiones 3, 8 y 12.	Instalación: centro educativo/Mantenimiento: alumnos y delegados de clase.
Tablets.	Búsquedas en la web.	Sesiones 4, 9 y 13.	Suministro: centro educativo/solicitud y registro: delegados de clase.
Internet.	Trabajo en la web.	Todas las sesiones.	Centro educativo.
Soporte físico para dibujar el mural (2,30 x 3,00 m).	Elaboración del mural colaborativo.	Sesiones 9 y 14.	Centro educativo/Mantenimiento y custodia: conserjería.
Pequeño material: lápices color, rotuladores, tijeras.	Elaboración del mural colaborativo.	Sesiones 9 y 14.	Centro educativo/Mantenimiento y custodia: conserjería.
Impresora a color.	Elaboración del mural colaborativo.	Sesiones 9 y 14.	Centro educativo.

Fuente: Elaboración propia

2.9. Atención a la diversidad

Según los datos ya proporcionados en el apartado 2.2. *Contextualización* (p.14) contamos en el aula con dos casos de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) diagnosticados.

De acuerdo con los principios de la educación inclusiva, que tuvieron su origen en el informe Warnock (1978) y el movimiento REI (Regular Education Initiative), y que están recogidos en la Ley LOE (2006) y en la LOMLOE (2020), cada estudiante es único, tiene diferentes necesidades y enfrenta distintos retos cognitivos, sensoriales y emocionales. Los individuos son siempre educables y debemos hacer lo posible por procurar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo.

En este sentido, y con el objeto de realizar un análisis y plan de acción para la práctica educativa con este tipo de alumnos, generaremos un *Informe de descripción de necesidades y respuesta educativa*, como el que puede consultarse en el Anexo C.

En líneas generales, para nuestros alumnos con TDAH debemos poner en práctica adaptaciones curriculares no significativas, que afectarán a los tiempos de entrega de los exámenes o de las actividades, así mismo, procuraremos favorecer su atención psicológica desde el centro y la acción tutorial.

De forma general, ante cualquier caso de ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) tendremos presentes las siguientes pautas de intervención:

- Conocer las características individuales del alumno con un informe como el que se recoge en anexo C.
- Valorar positivamente su personalidad y evitar juicios de valor.
- Establecer una especificidad en sus necesidades.
- Generar la cooperación y el respeto mutuo entre compañeros.

2.10.Evaluación

El objetivo fundamental del proceso evaluativo debe ser verificar que el alumnado está consiguiendo los objetivos y competencias que se establecen en el Real Decreto 243/2022 y que se concretan en 64/2022 de la Comunidad de Madrid.

De acuerdo con dichos reglamentos, la evaluación será continua, formativa e integradora. El alumno tiene derecho a la evaluación objetiva, la participación y el derecho a la información, así como a las condiciones en que promocionará y obtendrá el título de Bachiller. Los documentos de evaluación están definidos en el capítulo IV del Decreto 64/2022, artículo 20, donde se cita que «la evaluación será llevada a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo y será un instrumento para la mejora, tanto de los procesos de enseñanza, como del aprendizaje» (p.11).

La calificación de la unidad didáctica será el resultado de los siguientes elementos evaluables;

- Examen escrito: 40% de la nota.
- Actividad escrita: 20% de la nota.

- Trabajo en el mural: 20% de la nota.
- Presentación en clase: 10% de la nota.
- Apuntes sistema Cornell: 10% de la nota.

A continuación, presentamos una tabla con las características básicas de la evaluación, incluyendo los Criterios de evaluación, en función del tipo de sesión que se va a impartir, y de los instrumentos calificativos de la unidad didáctica:

Tabla 16: Evaluación de la unidad didáctica

Criterios de evaluación	Metodología	Actividades aprendizaje (formativo)	Actividades y procedimientos de evaluación (sumativo)	Instrumentos	Valor en la Sesión de aprendizaje
1.1, 3.1, 6.2.	Sesión tipo 1	Clase magistral	Toma de apuntes de acuerdo con el sistema Cornell	Actividad escrita, evaluación mediante rúbrica	10%
1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 5.2, 6.1, 6.2, 9.1.	Sesión tipo 2	Visionado de obras de arte	Ensayo para presentar por escrito	Actividad escrita, evaluación mediante rúbrica	20%
1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 7.1, 9.1.	Sesión tipo 3	Trabajo en grupo	Presentación en clase sobre el autor que se ha trabajado, investigando en fuentes	Actividad oral, evaluación mediante rúbrica	10%
1.1, 3.3, 4.1, 5.2, 6.1, 8.1, 9.1.			Trabajo en el mural	Evaluación mediante rúbrica	20%
1.1, 3.1, 6.1, 6.2		Examen de contenidos	Contenidos de toda la unidad didáctica		40%
Total puntuación:					100%

Fuente: Elaboración propia

A continuación, proponemos como ejemplo una de las rúbricas que se utilizarán en el proceso evaluativo, correspondiente a la actividad de la presentación en público:

Tabla 17. Rúbrica para la actividad de presentación en público

Area evaluable	Competencia	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente	E	B	M	N
						1 Pto.	0,75 Ptos.	0,50 Ptos.	0,25 Ptos.
Presentación	Calidad de la presentación	La calidad de la presentación es muy buena, con aspecto académico	La imagen y presentación es buena, se sigue y entiende sin problemas	La imagen y la presentación son regulares por lo que a veces no es fácil seguir las explicaciones	La presentación es deficiente y no se adapta al contenido de las explicaciones				
	Orden y estructura de la presentación	Las imágenes y el cuerpo de la presentación fluyen de forma inteligible	La presentación tiene cambios bruscos que dificultan la comprensión	La presentación no tiene un orden claro y provoca confusión	La presentación no tiene sentido por lo que el espectador se pierde				
	Respeto a las normas ortográficas y de estilo	La presentación tiene muy buena calidad ortográfica y las fuentes y formatos se utilizan con criterio	La presentación tiene calidad, pero presenta algunos fallos ortográficos, de formato y de estilo	La presentación comete algunos errores ortográficos y no tiene mucho criterio de estilo ni de formato	La presentación comete abundantes errores ortográficos y carece de criterios de formato y de estilo				
Uso del lenguaje y presentación oral	Vocabulario económico	Utiliza un vocabulario económico y ajustado al tema a tratar	Utiliza un vocabulario económico con pequeños fallos que no dificultan la comprensión	El vocabulario es confuso y a veces impreciso y poco claro	No utiliza el vocabulario adecuado para una presentación académica				
	Expresión oral	La expresión es fluida, usando un lenguaje adecuado en todo momento	En ocasiones la expresión gramatical en ocasiones es imprecisa, pero no dificulta la comprensión	La expresión es poco fluida o incorrecta, o con pobre gramática	No utiliza un discurso fluido, la expresión denota falta de conocimiento sobre el tema				
	Expresión no verbal	Uso de un lenguaje corporal y un tono de voz adecuado, que facilita la comprensión de la presentación	El lenguaje corporal y el tono son adecuados, pero podría mostrar mayor confianza en su discurso	El lenguaje corporal del alumno y el tono de la voz son poco adecuados	El lenguaje corporal del alumno y el tono de voz dificultan el seguimiento de la presentación				
	Construcción razonada	Se introduce y desarrolla perfectamente el tema, llegando a conclusiones acertadas	Se introduce y desarrolla el tema, pero la conclusión queda algo confusa	El tema no se introduce ni desarrolla, aunque sí es posible realizar un seguimiento	No existe una construcción razonada del tema y es muy difícil entender la exposición				
Trabajo grupal en las fuentes e investigación	Investigación de datos	Se aportan abundantes, se ha realizado un buen ejercicio de búsqueda	Se aportan datos, pero en ocasiones sería necesaria una mayor concreción	Los datos aportados son escasos y poco relevantes	No se aportan datos, no se ha realizado un correcto ejercicio de búsqueda				
	Nuevos datos y conocimientos	Se presentan nuevos conocimientos, producto del trabajo en grupo	Se presentan algunos nuevos conocimientos, pero la presentación queda algo corta	La presentación apenas profundiza en nuevos conocimientos	Los datos son incorrectos y carecen de interés				
	Trabajo en grupo	Se observa que todos los miembros del grupo han aportado su trabajo al conjunto	Todos los miembros han trabajado pero se observa mayor implicación de algunos estudiantes	La mayor parte del trabajo la han realizado unos pocos alumnos	Todo el trabajo ha sido realizado de forma individual, sin que se observe trabajo en equipo				

Fuente: Elaboración propia

Además de la evaluación externa, a cargo del docente, la coevaluación entre alumnos ha mostrado tener efectos positivos sobre la capacidad de logro, ya que afecta a su motivación, a la autorregulación interna y al análisis y comprensión de las competencias que se evalúan. A continuación, proponemos un ejemplo de rúbrica para la coevaluación entre alumnos de la actividad de la confección del mural.

Tabla 18. Coevaluación de la confección del mural.

Area evaluable	Competencia	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente
	En tu opinión:	1 Pto	0,75 Pto	0,50 Pto	0,25 Pto
Conceptual	¿Se comprenden los contenidos que recoge el mural?				
	¿Los contenidos reflejan un problema medioambiental de la actualidad?				
	¿Aluden los contenidos a los problemas filosóficos tratados en clase?				
Visual	¿El mural recoge imágenes?				
	¿Tiene el mural un contenido visual estético?				
	¿Expresan las imágenes el contenido del mural de forma comprensible?				
Grupal	¿El grupo ha sido responsable en el desarrollo y entrega en tiempos establecidos?				
	¿Ha trabajado el grupo de manera conjunta y organizada?				
	¿Se han debatido los problemas de forma respetuosa y dialogante?				

Fuente: Elaboración propia.

2.11. Evaluación de la Programación didáctica

En lo que se refiere a la autoevaluación, presentamos esta matriz DAFO, en la que se contrastan las debilidades y amenazas del proyecto junto a las fortalezas y oportunidades.

Cabe destacar que algunas de las fortalezas, como la variedad metodológica, que sin duda proporciona ventajas educativas reseñables, podría dar la impresión de que produce una dispersión metodológica en el proyecto. Sin embargo, consideramos que los diferentes niveles metodológicos que aquí proponemos refuerzan y potencian el aprendizaje. Aprender desde las acciones de escuchar, mirar, pensar y hacer genera en el estudiante no sólo el aprendizaje de saberes o contenidos, sino que le confronta con una constante puesta en práctica de los mismos, lo que a la postre requiere del alumno el despliegue competencial que pretende el nuevo formato educativo.

Tabla 19: Matriz DAFO autoevaluación

Descripción del DAFO:

Pensar la democracia: filosofía y artes plásticas en un aula de 1º de Bachillerato

Matriz de factores

 Debilidades	 Amenazas
 La variedad metodológica podría dar la impresión de ser un proyecto un tanto disperso.	 La unidad didáctica puede volverse confusa, al confluir tipos de sesión tan distintas
 Algunas actividades necesitan mayor desarrollo, en función del grupo.	
 Fortalezas	 Oportunidades
 La contextualización de la filosofía con las obras de arte produce un aprendizaje significativo	 Al ser tan variadas las metodologías de trabajo se pueden aprovechar muchas formas de aprendizaje
 La unidad didáctica integra las técnicas tradicionales de enseñanza con las nuevas metodologías	 La rutina que parte de escuchar y sigue con ver, pensar, hacer da enormes posibilidades didácticas
 Su carácter interdisciplinar da muchas posibilidades didácticas al docente	 Un uso tan variado de metodologías podría ser muy útil en una programación de mayor extensión
 La variedad y atractivo de las sesiones puede potenciar en el estudiante la motivación	

Fuente: Ministerio de Industria y turismo.

En un momento educativo donde todavía persiste la polémica sobre el enfoque competencial, y algunas voces reclaman una vuelta a los contenidos como eje formativo (Mestre, J. y

Fernández Liria, C., 2024), parece indicado defender una propuesta que integre el mayor rango de recursos educativos a nuestra disposición, los que van desde la enseñanza tradicional hasta un tipo de pedagogía más innovadora o competencial. No cabe duda de que una primera transmisión de saberes hacia el alumno, e incluso un uso memorístico de los contenidos, permitirá gestionar mejor cualquier trabajo competencial. La integración en una unidad didáctica de estas dos miradas educativas enfrentadas, es la principal fortaleza de este proyecto.

En lo que se refiere a la heteroevaluación, al final del curso realizaremos una encuesta a los alumnos acerca de su valoración de la asignatura de Filosofía, su temario y la calidad de los y las docentes, garantizando el anonimato de los participantes. Se interpelará a los alumnos acerca de cuestiones didácticas como las dinámicas y metodología, la actualidad de los contenidos, la aplicación de los saberes en su vida diaria, o la empatía de los docentes con el alumnado. Los resultados serán analizados por el departamento, con el objeto de introducir mejoras en el planteamiento, que puedan enriquecer la asignatura en cursos próximos.

3. Conclusiones

Damos por cumplidos los objetivos propuestos al inicio de este trabajo:

Tabla 20: Cumplimiento de objetivos

Tipo de objetivo	Enunciado	Cumplimiento en el programa		
		Sí	No	Parcial
Objetivo general	Diseñar una serie de actividades en los que los alumnos trabajen los conceptos del bloque C de saberes básicos, en torno al concepto de democracia, y lo relacionen con manifestaciones artísticas que expresen similares ideas.	x		
Objetivos específicos	Diseñar actividades integradas en torno al pensamiento crítico para que los alumnos desarrollen las competencias básicas del currículo, con especial atención a aquellas que fomenten el diálogo, el trabajo en grupo y la interacción entre los alumnos .	x		
	Planificar una actividad final que requiera de la creatividad de los alumnos, y la puesta en práctica de lo aprendido en la unidad didáctica.	x		
	Elaborar instrumentos de evaluación acordes con la programación.	x		

Fuente: Elaboración propia

De una forma esquemática, nuestros objetivos consistían en explicar el concepto de democracia, sirviéndonos de los instrumentos que nos proporcionan la filosofía y las artes plásticas. Para ello, hemos hecho uso de un abanico de recursos que recorren, por así decirlo, una escalera cognitiva en la que se elevaría el aprendizaje del estudiante. Este recorrido arranca en una actividad relativamente pasiva, como es la escucha, atraviesa las actividades visuales, y finaliza con otras con componentes claramente activos, que sitúan al hacer y al pensamiento creativo en la parte más alta de la escalera. A esta evolución a lo largo de la unidad didáctica le hemos asignado tres tipos de sesiones, que parten desde la lección magistral (Sesión tipo 1), el aprendizaje visual (Sesión tipo 2) y finalizan en el aprendizaje activo (Sesión tipo 3), que se concretaría en actuaciones como la presentación en público o la creación de un mural artístico.

Pese al aparente éxito de las nuevas metodologías, que priorizan el papel del alumno en su propio proceso de aprendizaje, sigue vigente en algunos sectores de la comunidad educativa la creencia de que sólo la educación tradicional, basada en la transmisión lineal de contenidos, puede garantizar el éxito pedagógico. Este trabajo pretende hacer uso de lo mejor de ambas concepciones. Si fuéramos capaces de llevar al alumno desde un papel meramente receptivo y elevar su participación en el proceso formativo mediante el análisis, la reflexión crítica, el proceso dialógico y el trabajo participativo en grupo, entonces alcanzaríamos con toda probabilidad el éxito educativo.

Por otra parte, el acercamiento de disciplinas aparentemente dispares, como la filosofía y las artes, es un estímulo para facilitar esa transición desde una postura pasiva, donde el conocimiento le llega resuelto al estudiante, hasta una situación en la que se le exige una labor cognitivamente superior, consistente en comprender cómo lenguajes tan diferentes pueden explicar de una forma similar lo que acontece en el mundo. Al descubrimiento que se produce en el sujeto cuando aparece esta forma de entender la realidad, se le puede llamar aprender a aprender, y es el objetivo ambicionado por todos los programas educativos contemporáneos.

Por último, sólo queda añadir que no es casual la elección de los saberes en torno al concepto de democracia. La democracia exige del ciudadano no una simple aceptación sumisa de lo que ofrecen la vida política y social, sino que demanda del individuo un compromiso con la realidad y con su forma de aprehenderla a través del conocimiento. Esta exigencia podría tener su equivalente educativo en el aprendizaje autónomo en el que entrenamos a nuestros alumnos cuando les enfrentamos con las metodologías pedagógicas de tipo activo. Cuando un docente plantea a sus alumnos el valor del trabajo artístico, cuando enseñamos a los estudiantes a escuchar al otro, a trabajar en grupo, o cuando nos referimos al diálogo en los términos del método socrático, no estamos sino formando a ciudadanos libres, los mismos ciudadanos que el día de mañana deben formar parte de la sociedad democrática.

4. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación que hemos encontrado en el desarrollo de la unidad didáctica ha sido la dificultad para comprimir metodologías tan diversas en un número limitado de sesiones. En este sentido, ya se ha comentado en el análisis DAFO, apartado 2.11 *Evaluación de la programación didáctica*, que sería de interés aplicar una variedad metodológica a una programación didáctica de mayor extensión.

La prospectiva se desprende del razonamiento anterior, la propia limitación que tiene la unidad didáctica, puede trascenderse al realizarse una metodología similar en una programación didáctica de tipo anual.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1974). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Alianza Editorial.
- Brand, W., Koene, P., Ars, M. et al (2022). *Visual thinking, cómo aprovechar la colaboración visual para empoderar a personas y organizaciones*. Editorial GG.
<https://bv.unir.net:2769/es/lc/unir/titulos/227896>;
- Carter, L. (2017). Neoliberalism and STEM education: Some Australian policy discourse. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17, 247-257.
https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2023/07/GENERACION_Z-digital.pdf;
- Cordero, G. y Roch, J. (2023, julio 20). Democracia se escribe con zeta. Jóvenes, precariedad laboral y actitudes políticas (informe 223). *Fundación alternativas*.
<https://fundacionalternativas.org/publicaciones/democracia-se-escribe-con-z/>
- García Fuentes, O., Raposo, M., Martínez Figueira, M. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de educación*, 34(1), 191-202.
<https://doi.org/10.5209/rced.77261>;
- López Quintás, A. (1999). *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Biblioteca de autores cristianos.
- Mestre, J. y Fernández Liria, C. (2024). *Escuela y libertad, argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal.
<https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/271796>;
- Roam, D. (2012). *Back of the napkin: solving problems and selling ideas with pictures*. Marshall Cavendish Private Limited.
<https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/detail.action?docID=1389174>;
- Comunidad de Madrid. (2022, 27 de enero). Decreto 64/2022, de 25 de enero, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de Bachillerato. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 23, 1–394.

Comunidad de Madrid. (2022, 20 de mayo). Decreto 29/2022, de 18 de mayo, por el que se regulan determinados aspectos sobre la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 119, 17–30.

Gobierno de España. (2022, 6 de abril). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 82, 46047–46408.

Anexo A. Imágenes de la Situación de aprendizaje 1.

Imagen 1: *An experiment on a bird in the air pump* (1768), de Joseph Wright of Derby.



Fuente: National Gallery. London.

Imagen 2: *El juramento del juego de la pelota* (1789), de Jacques-Louis David.



Fuente: Museo del Louvre. París.

Imagen 3: Paulina Bonaparte (1803), de Antonio Canova.



Fuente: Galería Borghese. Roma.

Imagen 4: *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808* (1813), de Francisco de Goya.



Fuente: Museo de El Prado. Madrid.

Imagen 5: La balsa de La medusa (1816). Théodore Géricault.



Fuente: Museo de El Louvre. París.

Anexo B. Calendario escolar 2024-2025 Comunidad de Madrid.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y UNIVERSIDADES

Calendario escolar 2024 – 2025

Cuadro síntesis informativo

SEPTIEMBRE 2024							OCTUBRE 2024							NOVIEMBRE 2024						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1		1	2	3	4	5	6					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
30																				
DICIEMBRE 2024							ENERO 2025							FEBRERO 2025						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1			1	2	3	4	5						1	2
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31			24	25	26	27	28		
30	31																			
MARZO 2025							ABRIL 2025							MAYO 2025						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
					1	2		1	2	3	4	5	6				1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31	
31																				
JUNIO 2025							JULIO 2025													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
						1		1	2	3	4	5	6							
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13							
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20							
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27							
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31										
30																				

A efectos académicos:

- Inicio de periodo lectivo alumnado enseñanzas correspondientes.
- Día festivo/vacacional enseñanzas correspondientes.
- Otros días no lectivos enseñanzas que corresponden.
- Evaluación final ordinaria enseñanzas que corresponden.
- Repaso y actividades formativas enseñanzas que corresponden.
- Última día lectivo alumnado enseñanzas correspondientes.

Anexo C. Informe de descripción de necesidades y respuesta educativa.

INFORME DESCRIPCIÓN NECESIDADES			
Nombre y apellidos			
Etapa/Nivel		Tutor:	
CÓMO ES Y CÓMO SE VE A SÍ MISMO			
Tiene dificultades para prestar atención			
Baja autoestima			
Dificultades para relacionarse con sus iguales			
Mala aceptación de la autoridad			
Trastorno de oposición desafiante			
Trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo			
Irritabilidad			
Posible trastorno del espectro autista			
Tic nervioso o síndrome de Tourette			
APRENDIZAJE			
A menudo presentan discapacidades de aprendizaje, incluso problemas con la lectura, escritura, comprensión y comunicación			
Aprende a menor ritmo que el resto del grupo			
PARTICIPACIÓN			
En las actividades dentro del grupo trataremos de incluirlo en el grupo más empático			
En las actividades dentro del centro, mantiene relación con pocos alumnos			
En las actividades fuera del centro, la familia nos transmite su preocupación por su escasez de amistades			

RESPUESTA EDUCATIVA	
En este documento presentaremos una respuesta educativa que se traslade en una actuación a realizar en la unidad didáctica	
NECESIDADES DEL ALUMNO	RESPUESTA EDUCATIVA
Falta de atención en clase y dificultades en el aprendizaje	Impartir clases de apoyo educativo en el centro, o fuera del centro con la implicación de la familia
	Coordinar con el Departamento de Orientación educativa una propuesta de intervención para el entrenamiento atencional
	Proporcionar más tiempo para la realización de exámenes y actividades
Baja autoestima	Trabajo motivacional en el aula
	Intervención psicológica desde el centro
Dificultades para relacionarse con su grupo de iguales	Agruparlo con los alumnos más empáticos del aula
	Fomentar la cooperación y el respeto mutuo entre compañeros
Mala aceptación de la autoridad	Trabajo desde la tutoría
	Intervención psicológica desde el centro
Irritabilidad	Trabajo desde la tutoría
	Intervención psicológica desde el centro