



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras.

**Máster en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación
profesional y Enseñanzas de idiomas.**

**Del vagón al ágora: una experiencia
de educación política y ciudadanía a
partir de Snowpiercer.**

Virginia Melús Rodrigo.

Tutora: Leticia Santos Varona.

Departamento de filosofía.

Curso: 2024-2025.

Resumen:

Esta situación de aprendizaje se enmarca en el Bloque C del currículo de Filosofía, «Acción y creación», con atención especial al desarrollo del punto 3 de dicho bloque “La acción humana: filosofía ética y política”, tal como se recoge en el Decreto 40/2022 de la Comunidad de Castilla y León. A través del análisis crítico de la película *Snowpiercer* (2013), se propone un itinerario que articula distintas unidades didácticas bajo un eje común: la reflexión filosófica sobre el poder, la dominación y las posibilidades de transformación social. Las actividades propuestas combinan el rigor académico y la mirada crítica con el componente lúdico a fin de motivar en el alumnado la argumentación ética, la empatía y la participación cívica. El trabajo cooperativo se establece como eje vertebrador de la propuesta, orientado a construir una comunidad democrática dentro del aula que promueva la corresponsabilidad, el aprendizaje entre iguales y la escucha activa. Dinámicas como juegos de roles, debates y retos cooperativos permiten abordar los contenidos curriculares desde una metodología significativa y activa. Como producto final de aprendizaje, se propone la elaboración del guion para un posible video-fórum abierto al entorno educativo, concebido como un ejercicio de creatividad y síntesis de lo aprendido durante esta situación de aprendizaje, y cuya implementación práctica quedará condicionada a la viabilidad contextual del centro.

Palabras clave: Filosofía; Ciudadanía activa; poder; dominación; ética; participación política; pensamiento crítico; educación transformadora; diálogo socrático; aprendizaje cooperativo; medio cinematográfico; conciencia moral.

Abstract:

This learning situation is framed within the framework of Block C of the Philosophy curriculum, “Action and Creation”, with special attention to the development of point 3 of this block “Human action: ethical and political philosophy”, as stated in the Decree 40/2022 of the Community of Castilla y León. Through the critical analysis of the film *Snowpiercer* (2013), we propose an itinerary that articulates different didactic units under a common axis: the philosophical reflection on power, domination and the possibilities of social transformation.

The proposed activities combine academic rigor and a critical view with a playful component in order to motivate the students to ethical argumentation, empathy and civic participation. The cooperative work is established as the backbone of the proposal, oriented to build a democratic community within the classroom that promotes co-responsibility, peer learning, empathy and active listening. Dynamics such as role-plays, debates and cooperative challenges allow to approach the curricular contents from a meaningful and active methodology. As final learning product, the elaboration of the script of a video forum open to the educational environment, conceived as an exercise of creativity and synthesis of what has been learned during this learning situation, and whose implementation will be conditioned to the contextual viability of the center.

Keywords: Philosophy; active citizenship; power; domination; ethics; political participation; critical thinking; transformative education; Socratic dialogue; cooperative learning; film medium; moral awareness.

Índice:

1. Contextualización.	7
1.1. Marco legislativo:	7
1.2. Centro y alumnado.	7
I. Ubicación y contextualización socioeconómica y cultural.	7
II. Características del centro.	8
III. Prioridades educativas y planes específicos en el proyecto educativas del centro.	8
IV. Sentido global de la etapa: características del bachillerato y características psicoevolutivas del alumnado.	9
1.3. Conceptualización y características de la materia.	11
1.4. Contextualización en la programación didáctica.	12
2. Objetivos.	14
2.1. Objetivos de aprendizaje.	14
2.2. Contribución a los objetivos de etapa.	15
3. Fundamentación curricular: relación entre los elementos curriculares (competencias específicas, criterios de evaluación, indicadores de logro, contenidos y contenidos transversales).	16
4. Metodología:	20
4.1. Principios pedagógicos y metodológicos.	20
4.2. Organización y recursos.	23
I. Organización.	23
II. Recursos didácticos.	25
4.3. Actividades complementarias y extraescolares.	26
4.4. Proyectos del centro relacionados con el currículum de la unidad.	27
5. Secuenciación didáctica.	27
6. Atención a las diferencias individuales.	37
7. Aprendizaje interdisciplinar.	39
8. Evaluación.	39
8.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.	40
I. Criterios de evaluación.	40
II. Los indicadores de logro.	41
III. Técnicas e instrumentos de evaluación.	42
IV. Momentos, herramientas y agentes evaluadores.	42
V. Ponderación y calificaciones de la evaluación sumativa.	43
8.2. Evaluación del proceso de enseñanza.	44
9. Organización de la situación de aprendizaje por unidades y sesiones.	45
10. Conclusiones.	52

12. Anexos.	56
ANEXO 1: GUIA SECUENCIACIÓN DE LA PELÍCULA “SNOWPIERCER” (2013).	56
ANEXO 2: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA PRIMERA SESIÓN.....	67
ANEXO 3: RECURSO PARA LA ACTIVIDAD DE LA SEGUNDA SESIÓN.....	69
ANEXO 4: RECURSOS PARA LA ACTIVIDAD DE LA TERCERA SESIÓN.....	81
ANEXO 5. RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA CUARTA SESIÓN.	84
ANEXO 6. RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA QUINTA SESIÓN.	88
ANEXO 7: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA SEXTA SESIÓN.....	90
ANEXO 8: RECURSOS DE LAS ACTIVIDADES DE LA SEPTIMA SESIÓN.	92
ANEXO 9: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA OCTAVA SESIÓN.....	98
ANEXO 10: RETOS DEL FORO DIGITAL.....	101
ANEXO 11: INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN.	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 12. AUTO-EVALUACIONES Y CO-EVALUACIONES.	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 13: CONTENIDOS TEÓRICOS CONCRETOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.	106

Introducción.

Como docente en formación, durante mis prácticas, he podido observar cómo buena parte del alumnado de Bachillerato percibe los discursos políticos como algo lejano a su realidad, ajeno o incluso irrelevante. Esta desafección, que considero una de las tensiones más urgentes en la educación actual, se traduce en una falta de implicación ética y, en consecuencia, en una dificultad creciente para leer críticamente el mundo que habitamos. Por eso, desde mi punto de vista, en un contexto social marcado por la sobreinformación y la apatía participativa, considero firmemente que la enseñanza de la Filosofía no puede limitarse a transmitir conceptos abstractos, sino que debe recuperar su potencia formativa a la par que transformadora, pues, como dijo el filósofo Karl Marx (2007): “Hasta ahora los filósofos han interpretado el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (p. 225).

Este trabajo parte de esa convicción y propone una situación de aprendizaje que articula varias unidades didácticas en torno al objetivo transversal de vincular los contenidos de la asignatura de Filosofía, asociados a la política fundamentalmente pero también a la ética, con experiencias y dilemas reales que interpelen al alumnado, haciéndolo partícipe de una reflexión profunda sobre las relaciones de poder, la justicia social y la construcción colectiva del mundo común.

En una justificación curricular a partir del Decreto 40/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, y un enfoque propiamente competencial, la propuesta se centra especialmente en el desarrollo de la *competencia específica 4*, que impulsa el diálogo filosófico como práctica abierta, respetuosa y comprometida, así como en la *competencia específica 8*, orientada al análisis crítico de problemas ético-políticos actuales desde distintas perspectivas. Ambas competencias permiten fomentar la autonomía moral, el juicio propio y el ejercicio de una ciudadanía reflexiva, democrática y activa desde el propio aula.

En línea con los principios metodológicos de la etapa de Bachillerato, la propuesta adopta una orientación lúdica, activa y dialógica, empleando el cine como medio de representación y estímulo para el pensamiento filosófico. La película *Snowpiercer* (Bong Joon-ho, 2013) permite conectar conceptos complejos con situaciones narrativas accesibles.

Esta situación de aprendizaje favorece la comprensión y la formación del juicio propio, pero también el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales. De este modo, el objetivo prioritario es que el alumnado no solo aprenda filosofía, sino que adquiera los conocimientos, actitudes y destrezas para ejercerla como práctica real de ciudadanía crítica.

1. Contextualización.

1.1. Marco legislativo:

El marco legislativo de la presente situación de aprendizaje se fundamenta en la siguiente normativa:

- En el primer nivel curricular: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (durante el resto del trabajo me referiré a ella como LOMLOE).
- En el segundo nivel curricular: DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (a lo largo de todo el trabajo abreviaré refiriéndome a él como Decreto 40/2022).
- La programación de aula como último nivel de concreción curricular, en el que se adaptan las decisiones generales del currículo a las necesidades específicas del aula.

1.2. Centro y alumnado.

I. Ubicación y contextualización socioeconómica y cultural.

El centro es un IES localizado en un barrio urbano de una ciudad media (en torno a 300.000 habitantes), que presenta un nivel cultural medio y cuya actividad socioeconómica predominante pertenece al sector servicios.

El centro recibe población que principalmente proviene del propio barrio, además de algunas urbanizaciones ubicadas a pocos kilómetros del mismo. Debido a su ubicación y a las circunstancias socioeconómicas, su alumnado es variado y entre los alumnos podemos encontrar algunos inmigrantes, procedentes de minorías socioculturales.

Más en detalle, el grupo al que se dirige esta unidad didáctica está formado por 20 alumnos, que, en su mayoría, han promocionado la ESO satisfactoriamente, entre ellos, hay un alumno con dificultades en el proceso del aprendizaje debido a una condición psico-cognitiva en concreto (TDAH).

El barrio cuenta con una biblioteca, un centro cívico, un salón municipal de actos y otro centro de educación secundaria obligatoria público.

II. Características del centro.

El centro imparte en régimen diurno los dos ciclos de Secundaria y tres modalidades de Bachillerato: (1) Humanidades y Ciencias Sociales, (2) Ciencias y Tecnología y (3) Artes (en la modalidad de Artes Plásticas, Imagen y Diseño). Esta situación de aprendizaje está diseñada para el alumnado de Humanidades y Ciencias sociales.

Entre las instalaciones con las que cuenta el centro pueden encontrarse un aula de informática provista de ordenadores y proyector; aulas específicas para Plástica y Música, un laboratorio de Física y Química; polideportivo, gimnasio y una cancha de baloncesto situada en el recinto del patio; biblioteca; una conserjería; despachos de administración; sala de dirección; jefatura de estudios; distintos departamentos para el equipo docente (Filosofía se encuentra en el departamento de Clásicas compuesto también por las asignaturas de Latín y Griego) y para el departamento de orientación y actividades extraescolares.

El centro se encuentra altamente digitalizado, y, en este sentido, todas las aulas cuentan con proyector, pantalla digital y equipo audiovisual; además de un cierto número de portátiles para los estudiantes en caso de requerirlo el docente. El plan digital del centro (véase en el siguiente apartado, p.8), hace prestamos de ordenadores que los alumnos pueden ir renovando, siempre que sean respetuosos con el material y no sean sancionados.

III. Prioridades educativas y planes específicos en el proyecto educativas del centro.

En las prioridades educativas establecidas en el Proyecto Educativo de centro se encuentran:

1. Transformar el centro en una **comunidad de aprendizaje innovadora e inclusiva**, donde cada estudiante sea protagonista activo de su proceso formativo, por medio de metodologías activas, una atención educativa personalizada y una orientación integral capaz de conectar el aprendizaje con su desarrollo personal y futuro profesional.
2. Construir una **cultura de convivencia corresponsable y positiva** que promueva el bienestar emocional y la prevención del acoso, a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, la participación activa del alumnado y la creación de espacios seguros basados en el apoyo entre iguales y el respeto mutuo.

3. Impulsar una **cultura escolar participativa** que potencie las competencias digitales, la creatividad, el pensamiento crítico y el liderazgo del alumnado como agentes activos en la construcción de una escuela más significativa y democrática.

4. Consolidar una **educación conectada con el entorno y orientada al compromiso social**, a través de experiencias de aprendizaje interdisciplinar, colaboraciones externas y oportunidades de movilidad internacional y cultural que enriquezcan la formación integral del alumnado.

5. Promover una **escuela equitativa** que garantice la igualdad de oportunidades, la incorporación de diversos referentes en el currículo y el fortalecimiento de la implicación activa de las familias como agentes esenciales en el proceso educativo.

Para la consecución de estas prioridades el centro participa en determinados planes reconocidos por el sistema educativo español como:

- Plan de Convivencia Escolar y programa de Alumnos Ayudantes/Mediadores Escolares.
- Plan de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI).
- Plan Digital de Centro.
- Programa de Innovación y Participación educativa.

IV. Sentido global de la etapa: características del bachillerato y características psicoevolutivas del alumnado.

a). Características del bachillerato.

El Bachillerato, según el artículo 32 de la Ley Orgánica 2/2006, tiene como finalidad proporcionar al alumnado una formación integral que le permita alcanzar madurez humana e intelectual, y, al mismo tiempo, adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para asumir responsabilidades en la vida activa y desenvolverse competentemente en el plano social.

El Decreto 40/2022 refuerza esta orientación propedéutica de la etapa, subrayando su papel clave en la preparación para la vida profesional y para los estudios superiores, potenciando el desarrollo competencial como vía para lograr dichos objetivos.

Este desarrollo ha de producirse en estrecha relación con el entorno. Con este motivo, como se expresa en el Decreto 40/2022, el currículo debe de incorporar aprendizajes vinculados al patrimonio natural, cultural y artístico de Castilla y León, especialmente del entorno más cercano del alumnado. Junto a lo anterior, los centros tienen el deber de responder a las necesidades educativas específicas de su alumnado con medidas ajustadas que favorezcan su máximo desarrollo. La práctica docente, en este marco, deberá promover el uso de metodologías activas centradas en el alumno, que involucren su participación en situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas, fomentando simultáneamente la autonomía, el trabajo colaborativo y la investigación como herramientas de aprendizaje (Decreto 40/2022).

Los principios generales del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, son los establecidos en el artículo 32 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el artículo 5 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, y además los siguientes:

- a) La garantía de igualdad de oportunidades en el acceso y la libre elección de centro educativo por parte del alumnado o, en su caso, las familias.
- b) La cooperación con otras administraciones públicas y establecimientos privados a fin de garantizar una oferta adecuada acorde a las necesidades.
- c) La concepción de los centros que impartan bachillerato como espacios de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro entre el alumnado y los profesionales de la educación.
- d) La constitución del bachillerato como un proceso educativo evolutivo que desarrollará las distintas dimensiones educativas propias para el alumnado como continuidad de la educación secundaria obligatoria, y como experiencia y preparación para la incorporación a estudios superiores y para la inserción laboral.
- e) La coordinación entre la educación secundaria obligatoria y el bachillerato al objeto de facilitar la transición y continuidad en el proceso educativo del alumnado.

b). Características psicoevolutivas del alumnado.

La etapa del Bachillerato coincide con los últimos años de la adolescencia, una etapa de intensas transformaciones cognitivas, físicas, sociales y afectivas (Romera, 2018).

En este periodo, el alumnado inicia un proceso de construcción de su identidad, en la búsqueda de su auto-afirmación como sujetos autónomos al tiempo que experimentan la necesidad de aceptación por parte de su grupo de iguales, en un equilibrio entre diferenciación y pertenencia (Erikson, 1980).

En el plano cognitivo, los adolescentes desarrollan el pensamiento formal y la capacidad de abstracción, lo que les permite formular hipótesis, imaginar alternativas y efectuar razonamientos más complejos (Piaget, 2007). Paralelamente, acontece un avance en el desarrollo moral, emergiendo una conciencia personal de valores como la justicia, la igualdad o la solidaridad, y una orientación hacia ideales universales (Kohlberg, 1984; Marina, 2013).

Este crecimiento no es homogéneo: los ritmos de maduración física y psicológica difieren, y, en este sentido, el docente debe partir en su intervención educativa de una comprensión situada del momento vital de cada estudiante (Imbernón, 2002). Así, se hace imprescindible que el profesorado actúe como referente y también como guía, ofreciendo herramientas de pensamiento crítico, acompañamiento emocional y espacios donde el alumno pueda expresarse, sentirse escuchado y construir una identidad auténtica (Rogers, 1972; Romera, 2018).

En definitiva, la función educativa en esta etapa debe centrarse en facilitar un entorno seguro, desde la reflexión personal, que promueva el respeto, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones, más allá de la mera transmisión de contenidos (Freire, 1993).

1.3. Conceptualización y características de la materia.

Según el Decreto 40/2022, la enseñanza de la filosofía en Bachillerato debe invitar al alumnado a reflexionar críticamente sobre el mundo en que vive, promoviendo la comprensión de la vida comunitaria, los avances científicos, el arte o los retos del futuro, alineándose también con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), entendidos como una síntesis consensuada globalmente de los ideales éticos de la humanidad.

El currículo de la asignatura, tal como establece el Decreto 40/2022, integra conocimientos, actitudes y destrezas esenciales para el desarrollo de las competencias específicas asignadas, cuya adquisición se produce en torno a los criterios de evaluación definidos.

Así, los contenidos se estructuran no solo para asegurar que el alumnado comprenda ideas filosóficas, sino que también pueda adquirir herramientas que le habiliten a pensar de manera crítica, argumentar con rigor y participar de forma reflexiva en una sociedad democrática y plural.

1.4. Contextualización en la programación didáctica.

Según la guía para la elaboración de la programación didáctica de la Junta de Castilla y León (Gobierno de España. Ministerio de Educación, 2022), se entiende como *programación didáctica*

un instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia en cada uno de los niveles de la etapa, y en ella se concretan los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente durante cada curso escolar.

Si atendemos al Decreto 40/2022, y en concreto, a lo estipulado para la asignatura de Filosofía en cuanto a sus contenidos, la presente situación de aprendizaje encuentra su contextualización en el bloque C. “Acción y creación”, y, en el punto número 3; “La acción humana: filosofía ética y política”. Algunos de los contenidos de este decreto a los que se acoge curricularmente son: las principales respuestas al problema ético, los derechos humanos, las grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo, el hombre como ser social, el fundamento de la organización social y política en lo referido a las teorías del contractualismo, o, el diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado.

Por otro lado, en lo concerniente a la programación como proyecto del departamento del centro, se ha de tener en cuenta la necesidad de impartir ciertos contenidos de forma previa (en unidades didácticas anteriores) que son contiguos a los contenidos de esta unidad didáctica y que favorecen la evaluación continua del alumnado. La programación respetará el orden de ciertos contenidos de la organización curricular del Decreto 40/2022, pero hará algunas modificaciones en la consecución de algunos objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, diseñados por el docente.

El primer trimestre se organizará en la programación docente en torno a tres unidades didácticas del Bloque A del currículo: La filosofía y el ser humano.

La reflexión filosófica en torno a la propia filosofía y al ser humano ofrecen un marco relevante para la comprensión de una reflexión filosófica en torno al ser humano como ser político y social.

Las unidades didácticas al respecto son las siguientes:

1. Características y concepciones de la filosofía. Métodos y herramientas del filósofo.
2. La filosofía y la existencia humana.
3. La estructura de la personalidad.

Además, durante este primer trimestre también se abordarán algunos de los contenidos curriculares pertenecientes al Bloque B: Conocimiento y realidad. El bloque B ofrece herramientas básicas para analizar el funcionamiento de las bases de los sistemas y las formas de dominación políticas (eje vertebral de mi situación de aprendizaje). Inclusive, ofrece herramientas valiosas de argumentación y pensamiento crítico.

Las unidades didácticas del primer trimestre que se concretan en la programación docente, conectadas con los contenidos curriculares del bloque B son:

4. La argumentación.
5. Conocimiento y verdad.
6. El conocimiento científico.

Durante el segundo trimestre, la programación docente contempla continuar abordando contenidos curriculares del bloque B y comenzar con los contenidos curriculares del bloque C: Acción y creación. Las unidades didácticas que concretan en la programación estos contenidos son las siguientes:

7. La naturaleza última de la realidad.
8. Naturaleza, cultura y ser humano.
9. Fundamento del orden político.
10. El problema ético: ¿cómo hemos de actuar?
11. Estado de derecho y de democracia.

Durante el tercer trimestre, en la programación docente se estipula terminar por abordar los contenidos del bloque C y retornar a algunos de los contenidos de los bloques anteriores, organizándose las unidades didácticas en la siguiente forma:

12. Globalización y medios de comunicación.

13. La ciudadanía como herramienta de construcción cooperativa de la paz.

14. La estética.

Para finalizar que se destacan dos anomalías de la programación didáctica con respecto a la organización propia del decreto 40/2022. En primer lugar, se muestra la conveniencia de asistir a contenidos de los bloques anteriores durante el tercer trimestre, con el fin de aportar una perspectiva conceptual más completa y adecuada al objeto de estudio, brindando de profundidad o actualidad a la reflexión política. En segundo lugar, los contenidos correspondientes a las dimensiones sociales, políticas y éticas que se abordan desde esta materia, se intercalan entre sí, o sea, no siguen el orden de ética-política que propone el currículum, en el propósito de obtener un horizonte práctico y conceptual multidisciplinar.

El motivo por el cual el bloque C tiene asignadas en la programación docente seis unidades didácticas en contraposición con los bloques A o B que solo tienen cuatro es porque se propone una ambiciosa situación de aprendizaje que destine tiempo a la formación de habilidades de comunicación y pensamiento crítico en el alumnado, priorizando la formación como persona en valores a la formación conceptual o académica, sin restar relevancia ni pertenencia a este último tipo de formación, que deben de ir necesariamente de la mano.

2. Objetivos.

2.1. Objetivos de aprendizaje.

1. Desarrollar un **pensamiento autónomo y crítico** que capacite al alumnado para analizar y argumentar con rigor las bases filosóficas, políticas y sociales de las distintas formas de organización y aplicar estrategias de verificación y análisis personal que le permitan identificar información veraz y construir juicios propios fundamentados.

2. Fomentar **la participación activa y responsable del alumnado en contextos de trabajo cooperativo**, a través de la planificación y ejecución conjunta de actividades, la asunción de roles dentro del grupo y el desarrollo de habilidades interpersonales como la escucha activa, el respeto mutuo, la empatía, y la colaboración con el docente como guía del proceso compartido.

3. Fomentar una **conciencia ética y democrática** en el alumnado, valorando la educación como medio para construir sus propios valores e ideales, comprendiendo el significado de los principios democráticos y los derechos humanos, y participando activamente en dinámicas lúdicas, significativas y motivadoras —presenciales y digitales— que favorezcan el diálogo, la corresponsabilidad, y la interacción entre iguales como base de una ciudadanía justa e igualitaria.

2.2. Contribución a los objetivos de etapa.

La presente situación de aprendizaje se ajusta con los siguientes objetivos de etapa establecidos en el RD 243/2022:

a) El ejercicio de la ciudadanía democrática desde una perspectiva global que le habilite a adquirir una conciencia responsable y cívica inspirada por los derechos humanos, fomentando la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa y justa.

b) Consolidar una madurez personal, social y afectiva que le permita actuar de forma responsable, respetuosa, autónoma y desarrollar su espíritu crítico en la resolución pacífica de los conflictos personas y sociales, así como en las posibles situaciones de violencia.

c) Valorar y analizar críticamente las desigualdades existentes, así como impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de sexo, nacimiento, origen racial o étnico, edad, discapacidad, religión o creencias o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

g) Utilizar con responsabilidad y solvencia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

h) Conocer y valorar de forma crítica las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los factores de evolución más relevantes, participando de forma solidaria en la mejora y el desarrollo de su entorno social.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de iniciativa, creatividad, flexibilidad, sentido crítico, trabajo en equipo y confianza en uno mismo.

l) Desarrollar el criterio estético, y, la sensibilidad literaria y artística como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

3. Fundamentación curricular: relación entre los elementos curriculares (competencias específicas, criterios de evaluación, indicadores de logro, contenidos y contenidos transversales).

Según el portal digital del sistema educativo español (Gobierno de España. Ministerio de Educación, 2022), las competencias claves que se recogen en el perfil de salida son una recomendación del Consejo de la Unión Europea como respuesta a la necesidad de vincular dichas competencias con los desafíos y los retos del siglo XXI, con los fines y principios del sistema educativo establecidos en la LOMLOE y con el contexto escolar, puesto que la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil de salida remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, formativo y social del alumnado.

De conformidad con el artículo 16.1 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, las competencias clave son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana y competencia en conciencia y expresiones culturales.

En contigüidad a las competencias clave, se establecen unos descriptores operativos que especifican qué nivel de adquisición de las mismas debe haber alcanzado cada alumno al finalizar la etapa.

Estos descriptores operativos -desarrollados, tal como se explicitan en el **Real Decreto 243/2022-**, se vinculan con las distintas competencias específicas de cada una de las materias de la etapa del Bachillerato, y estas últimas a su vez con los criterios de evaluación.

En dicho **real decreto**, además, se reflejan que las *competencias específicas* son

desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las materias y los criterios de evaluación (p.6).

Con respecto al Decreto 40/2022 la presente situación de aprendizaje se acoge a la fundamentación curricular que aparece reflejada en esta tabla:

Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Indicadores de logro
4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.	4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes. (CCL1, CCL5, STEM1,	4.1.1. Orienta su participación en el diálogo grupal a la búsqueda compartida de la verdad . 4.1.2. Contribuye a un diálogo abierto, constructivo y comprometido con la reflexión conjunta.

	CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2).	
8. Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.	8.1 Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto. (CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.)	8.1.1 Comprende y analiza críticamente problemas ético-políticos actuales desde distintas posturas. 8.1.2 Desarrolla pensamiento autónomo e inquietud propia sobre problemas éticos-políticos a través del diálogo grupal.
Contenidos		Contenidos transversales
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. -Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. - Los derechos humanos: su génesis, legitimidad y vigencia actual. Las distintas generaciones de derechos humanos. - Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la discriminación y el respeto a las minorías.		- Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso responsable, así como la educación para la convivencia escolar proactiva orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza. - Prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el

- El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia. - El fundamento de la organización social y del poder político. La reflexión filosófica en torno a la democracia. Ciudadanía y sociedad civil. - El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. A. La filosofía y el ser humano. 2. El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica. B. Conocimiento y realidad. 1.El problema filosófico del conocimiento y la verdad. La desinformación y el saber de los grupos. 2. La cuestión de la naturaleza última de la realidad. La cuestión de las realidades virtuales.	rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.
Objetivos de desarrollo sostenible	
Esta situación de aprendizaje se compromete con el ODS n3 “salud y bienestar” (aporta a los alumnos herramientas de búsqueda, contrastación y manejo de la información esenciales para su desarrollo personal), con el ODS n4 “educación de calidad” (toda la situación de aprendizaje se atiene a ofrecer una educación en calidad no solo de contenidos sino también de valores), con los ODS n10 “Reducción de las desigualdades” y n16 “Paz, justicia e instituciones sólidas” (la situación de aprendizaje	

aborda cuestiones como la atención a las minorías o el valor a los derechos humanos como medios de asegurar una convivencia política pacífica en la sociedad) y con el n17 “Alianzas para lograr objetivos” (debido al predominante trabajo cooperativo).

4. Metodología:

4.1. Principios pedagógicos y metodológicos.

En el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, se determinan los siguientes principios pedagógicos que identifican cuáles son el conjunto de normas que deben de orientar la vida del centro educativo, con el objetivo de articular la respuesta más adecuada posible al alumnado de bachillerato:

- a) La respuesta ante las dificultades de aprendizaje identificadas con anterioridad o a aquellas que vayan surgiendo a lo largo de la etapa.
- b) Favorecer la coordinación de los diferentes profesionales que desarrollan su labor en el centro, y, con ella, el trabajo en equipo.
- c) La continuidad del proceso educativo del alumnado, con vistas a facilitar que la transición entre la etapa de educación secundaria obligatoria y la de bachillerato sea positiva.

Según la página web oficial de Educacyl (Moreno,2022), el *Diseño Universal del Aprendizaje* o DUA “es un marco de actuación que contempla las diversas formas de aprender y la flexibilidad de los medios digitales para la personalización del currículo. Se plantea crear situaciones lo más inclusivas posible para permitir el aprendizaje de todos”.

Así, para la elaboración de la programación docente y de los materiales didácticos se hará uso de modelos abiertos capaces de asistir las distintas necesidades del alumnado, bajo los tres principios en torno a los que se construye la teoría y la práctica del DUA: **implicación**; se propone un material audiovisual llamativo y de retos motivadores en el proceso de aprendizaje-enseñanza; **representación**; a través del uso de herramientas como presentaciones digitales, mapas conceptuales, material audiovisual, diálogos y textos, y **múltiples formas de acción y expresión** por medio del trabajo cooperativo-heterogéneo, el aprendizaje entre iguales y variadas formas de evaluación como soportes plásticos, digitales u orales.

En este mismo Decreto, en lo referido a los principios metodológicos se expresa que estos guiarán a los docentes en la selección de metodología que integren estrategias, estilos y técnicas de enseñanza tipos de formas de organización del espacio y tiempo, agrupamientos, recursos y materiales de desarrollo curricular adecuados, con el propósito de que el diseño y la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje habiliten al alumnado a adquirir los contenidos y a alcanzar los aprendizajes esenciales

En cuanto a las orientaciones metodológicas concretas para la materia de la Filosofía algunas de las indicaciones del Decreto 40/2022 son las siguientes: el planteamiento didáctico puede y debe ser variado y dinámico de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y su dificultad (tanto la de los contenidos como la de las competencias que se pretenda desarrollar con cada uno); se debe de mantener un diálogo constante con el alumnado para conocer sus impresiones y actuar de acorde a las necesidades que pueden llegar a presentar; favorecer las sesiones participativas con enfoque socrático generando entre alumnos y docentes una comunidad de diálogo; ilustrar las teorías y los conceptos con ejemplos intuitivos que ayuden al alumnado a entenderlos; actividades que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje como el proyecto de investigación, la elaboración de mapas conceptuales y esquemas, la exposición oral de contenidos o la elaboración de trabajos que exijan reflexión propia sobre los problemas; y, promover el mayor número posible de referencias a otros campos del saber y de la acción humana.

En vistas a lo gestado en el Decreto esta situación de aprendizaje presenta un modelo pedagógico que recoge los matices que se presentarán a continuación. En primer lugar, según la LOMLOE, el proceso de aprendizaje-enseñanza debería de tener un enfoque múltiple:

- 1.**Competencial:** priorizan un tipo de aprendizaje por competencias, en el que los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos en situaciones reales y a resolver problemas.
2. **Activo:** Se promueven metodologías activas para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje
- 3.**Significativo:** Trazando conexiones con las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos.

Además, creo conveniente que esta situación de aprendizaje se incline por un **modelo pedagógico experiencial** que pone un énfasis significativo en el aprendizaje a través de la experiencia directa y la reflexión, involucrando activamente a los alumnos en situaciones del mundo real, y, que, combinado con un **modelo pedagógico constructivista** potencia el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes. juegos de roles, simulaciones y actividades de resolución de problemas.

Junto a lo anterior, el componente lúdico es esencial para fomentar un aprendizaje a través de la diversión, de ahí que una de las metodologías centrales de esta situación de aprendizaje sea la **gamificación**. Lejos de ser un mero recurso recreativo, esta estrategia se alinea con las aportaciones de autores como Jane McGonigal (2011) o Karl M. Kapp (2012), quienes defienden el potencial del juego como herramienta para generar aprendizajes significativos y promover la motivación intrínseca. En esta propuesta, el juego se convierte en una vía privilegiada para la implicación moral, la activación del pensamiento crítico y la construcción autónoma de conocimiento, todo ello desde una perspectiva activa y vivencial.

Tal como señalaba Jerome Bruner (1961), “el aprendizaje es más eficaz cuando se descubre en lugar de ser simplemente transmitido (p.21)”, destacando la importancia de la participación activa y la exploración en el proceso educativo. En esta misma línea, ya Jhon Dewey (1916), considerado uno de los autores fundacionales del enfoque experiencial, sostenía que “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma (p.87)”, subrayando así la importancia de conectar el proceso de enseñanza con situaciones reales capaces de interpelar directamente al alumnado.

Desde toda esta base pedagógica, las dinámicas y los juegos desarrollados en la presente situación de aprendizaje no solo buscan entretener, sino provocar una implicación racional, ética y emocional que dote de sentido al contenido filosófico, alineando esta metodología con una concepción transformadora y profunda del acto educativo.

Otras metodologías seleccionadas para la presente unidad didáctica son:

1. **Aprendizaje basado en proyectos:** A través de la planificación de un guion como producto final de la situación de aprendizaje o distintas metodologías que tendrán como objetivo la consecución por parte de los alumnos de un cierto producto.

2. Aprendizaje basado en problemas (ABP):

Partiendo de retos motivadores en los que el alumno aplicará sus conocimientos y desarrollará sus habilidades de pensamiento crítico así como de toma de decisiones.

3. Aprendizaje cooperativo: Constituye la máxima apuesta como eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presente situación de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos para alcanzar objetivos comunes, con responsabilidades compartidas a través de roles, tales como: secretario, portavoz, líder, coordinador y evaluador. Así, se valorará tanto el resultado como la interacción y la participación en equipo.

4. Clase invertida (*Flipped Classroom*): los alumnos llevarán a cabo un pequeño trabajo de investigación en casa que expondrán en la siguiente sesión a sus compañeros en clase.

5. Metodología dialógica: Fomenta la argumentación, el cuestionamiento y la construcción colectiva de conocimiento a través de preguntas abiertas y conversación crítica.

6. Aprendizaje por descubrimiento (o heurístico): favoreciendo que el alumno construya su conocimiento de manera autónoma a través de la exploración y la búsqueda de información.

7. Clase expositiva: Si bien es necesaria recurrir a esta metodología para garantizar una parte de formación teórica del alumnado y una fundamentación de la práctica, no constituirá un foco principal del proceso enseñanza-aprendizaje, otorgando preminencia a la parte activa e interactiva de dicho proceso.

4.2. Organización y recursos.

I. Organización.

La presente situación de aprendizaje se articula en torno a seis temas que curricularmente corresponderían al Bloque C del Decreto 40/22 del tema “Acción y creación”, y, en concreto, del punto 3. “La acción humana: filosofía ética y política”. Está planificada para comenzar a mediados de marzo.

En ellas, se vería la película *Snowpiercer* (2013) durante dos sesiones, y, posteriormente, se desarrollará la unidad didáctica de la programación del docente, número 8: “Naturaleza, cultura y ser humano”. La sesión final de esa unidad será destinada a la situación de aprendizaje.

La tercera y cuarta semana del mes de febrero, se desarrollará la unidad didáctica de la programación docente, número 9: “Fundamento del orden político”, que ocuparía la primera y segunda semana de marzo. La tercera sesión de esa unidad didáctica será destinada a la situación de aprendizaje. Durante las dos últimas semanas de marzo, se comenzará la unidad didáctica de la programación docente, número 10: “El problema ético: ¿cómo hemos de actuar?”. La sesión final de esta unidad será destinada a la situación de aprendizaje.

Las dos primeras semanas del mes de abril tendrá lugar la unidad didáctica de la programación docente, número 11: “Estado de derecho y democracia”. A la vuelta de las vacaciones de semana santa, se comenzará la unidad didáctica de la programación docente, número 12 “Globalización y medios de comunicación”, que ocupará hasta mediados del mes de abril (aproximadamente hasta la semana del 12 de mayo). Las dos últimas sesiones de esta unidad serán destinadas a la situación de aprendizaje.

Para finalizar, a principios de la segunda semana de mayo tendrá inicio la unidad didáctica de la programación docente, número 13: “La ciudadanía como herramienta de construcción cooperativa de la paz” que finalizará alrededor de la tercera semana de mayo. La última sesión de esta unidad didáctica será destinada a la situación de aprendizaje.

Se presenta una tabla a continuación para clarificar la explicación:

TRIMESTRE	UNIDAD DIDÁCTICA	SESIONES
Primer trimestre	1. Características y concepciones de la filosofía. Métodos y herramientas del filósofo.	Seis sesiones
Primer trimestre	2. La filosofía y la existencia humana.	Seis sesiones
Primer trimestre	3. La estructura de la personalidad	Seis sesiones
Primer trimestre	4. La argumentación.	Nueve sesiones
Primer trimestre	5. Conocimiento y realidad	Seis sesiones
Primer trimestre	6. El conocimiento científico	Seis sesiones

Segundo trimestre	7. La naturaleza última de la realidad	Seis sesiones
Segundo trimestre	8. Naturaleza, cultura y ser humano	Seis sesiones
Segundo trimestre	9. Fundamento del orden político	Seis sesiones
Segundo trimestre	10. El problema ético: ¿Cómo hemos de actuar?	Cinco sesiones
Tercer trimestre	11. Estado de derecho y democracia	Cinco sesiones
Tercer trimestre	12. Globalización y medios de comunicación	Cuatro sesiones
Tercer trimestre	13. La ciudadanía como una herramienta de construcción cooperativa de la paz.	Cuatro sesiones
Tercer trimestre	14. La estética	Seis sesiones

Con respecto al espacio, las sesiones serán llevadas a cabo en el aula de referencia. Además, la disposición del aula responderá a los principios metodológicos de la situación de aprendizaje, enfocada en el trabajo cooperativo. Para favorecer esta dinámica, se organizará el espacio en cinco agrupamientos estables de mesas, conformados por equipos heterogéneos de alumnado. Esta organización persigue, de esta forma, el desarrollo de habilidades sociales, la interacción entre iguales, la construcción compartida del conocimiento y la corresponsabilidad en las tareas.

Además, permite al docente adoptar un rol más flexible, desplazándose con facilidad por el aula para observar, orientar y dar respuesta a las necesidades específicas de cada grupo.

II. Recursos didácticos.

Con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de múltiples y diversos recursos didácticos, esta unidad didáctica plantea el uso de diferentes herramientas.

En primer lugar, el aula virtual del centro se empleará para subir materiales (como una ficha secuencial de la película o el PowerPoint que empleará el docente), instrucciones, apuntes con los contenidos (que también serán entregados físicamente a los alumnos) y también para que el alumnado entregue los trabajos encomendados, y rúbricas de auto-evaluación y co-evaluación. El foro digital entre los alumnos y el docente, servirá de espacio como aprendizaje entre iguales, resolución de dudas y motivación de retos.

Siguiendo con los recursos digitales, se emplearán programas como Power Point, Canva o Prezi con un doble fin: a) facilitar los materiales al alumnado y b) proveerle de un medio para que pueda llevar a cabo las tareas durante esta unidad didáctica, escogiendo el que mejor se adapte a sus necesidades. Por tanto, serán necesario un proyector, una pantalla digital y un equipo audiovisual, de los cuales disponen todas las aulas del centro.

Para finalizar, en el trabajo colaborativo al interior del aula y en las sesiones que así lo requieran, cada grupo de trabajo (cuatro en total) contará con dos ordenadores portátiles (es decir, ocho ordenadores para toda la clase).

En otras sesiones, en cambio, será reemplazado por materiales de papelería al uso como papel, tijeras, hojas, cartulinas, pinturas, lápices, bolígrafos, rotuladores...o material didáctico preparado por el docente (como cartas, fichas de actividad o apuntes).

4.3. Actividades complementarias y extraescolares.

En el centro existe un **taller de creatividad** de carácter voluntario que coordina y lleva a cabo el departamento de filosofía durante un recreo a la semana con el fin de ofrecer herramientas de los que se puedan servir dichos alumnos en su vida académica, profesional y personal.

Además, como actividad complementaria (ya que el docente tiene además un grupo de alumnos de cuarto de la ESO en el que imparte la asignatura de Taller de Filosofía) el docente se coordinará con otros docentes del centro para hacer coincidir una hora de ambos grupos de alumnado, en los que los alumnos de Filosofía prepararán una exposición para enseñar lo aprendido durante la situación de aprendizaje a los alumnos de Taller de Filosofía, y así promover un aprendizaje entre iguales y la interrelación entre los alumnos del centro. Dicha actividad se llevará a cabo en la biblioteca del instituto.

4.4. Proyectos del centro relacionados con el currículum de la unidad.

Los proyectos del centro relacionados con el currículum de la unidad son:

- Plan de convivencia escolar: en la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje con marcado carácter democrático.
- Plan digital: con diferentes herramientas como el uso de PowerPoint, Canva, Prezi, el aula virtual o el foro digital.
- Plan de participación educativa: que busca la trascendencia del trabajo llevado a cabo en el aula por el alumnado hacia el centro educativo en su totalidad.

5. Secuenciación didáctica.

La presente situación de aprendizaje tiene previsto un desarrollo temporal de ocho sesiones, junto a una sesión inicial más de la programación de esta asignatura destinada a reproducir parte de la película.

Cada sesión tiene una duración de 50 minutos y el tiempo se distribuirá de una u otra forma según lo requiera las actividades llevadas a cabo durante la sesión o el tipo/densidad de los contenidos que sean explicados. El período de tiempo podría oscilar de menor a mayor entre cada sesión, por lo general al principio de cada una de ellas habrá cinco minutos iniciales para un breve repaso de la sesión anterior y comentarios de los alumnos acerca de la misma.

Así mismo, como esta parte podría llegar a extenderse, el docente hará un listado con las inquietudes de los alumnos, que será accesible a los alumnos a través del aula virtual, las subirá al foro digital con el fin de que otros alumnos puedan participar en su resolución, y, para finalizar, destinará un tiempo de la penúltima sesión a efectuar una mesa redonda y así abordarlas con mayor detalle entre todos los miembros del grupo de alumnos. Con el fin de organizar los datos correspondientes a este apartado del trabajo se proporciona a continuación una tabla por cada una de las sesiones.

SESIÓN 1	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. - El hombre como ser social.	Pizarra digital Proyector Ordenador del docente

-El fundamento de la organización social.	Canva con ejemplos de preguntas para diálogo socrático (Anexo 4). Cartulinas, rotuladores, pegamentos... Apuntes de los alumnos Herramienta PowerPoint
TIEMPO	ACTIVIDADES
10 minutos	Diálogo socrático en torno a impresiones de la película por parte de los alumnos
15 minutos	Explicación de los contenidos
10 minutos	Organización del aula por grupos diseñados por el docente y distribución de roles.
15 minutos	Mapa conceptual sobre análisis social del tren de la película “ Snowpiercer ” (2013). (Anexo 3).

SESIÓN 2	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. El fundamento del orden político. Teorías contactualistas.	Herramienta PowerPoint Apuntes de los alumnos Cartas de Role Playing (material plástico) Pantalla, ordenador y proyector
TIEMPO	ACTIVIDADES
10 minutos	Tiempo inicial para comentarios y breve repaso de la anterior sesión.
15 minutos	Explicación de los contenidos (P.42 del trabajo).

10 minutos	<i>Role Playing:</i> dentro del equipo se repartirán papeles de modo que en cada uno de los grupos de alumnos haya dos soberanos y tres súbditos (comandantes del tren y pasajeros, siguiendo el símil de la película como hilo conductor, Snowpiercer). Así recibirán cartas de role playing en función de su cargo y en función del marco teórico en el que se encuentren, pudiendo estos ser: el marco del contrato absoluto de Hobbes, el marco del contrato democrático liberal de Locke o el marco del contrato democrático social de Rosseau. Tendrán que llevar a cabo los objetivos de las cartas, que, principalmente se refieren a alcanzar un contrato social entre sí tomando la decisión de salir del estado de naturaleza: los súbditos tendrán que decidir si tomar la decisión de salir y los soberanos deberán de convencerlos de que lo hagan.
10 minutos	Auto-evaluación grupal oral: cada grupo comentará al resto de la clase cómo les ha ido en la dinámica, lo que además beneficiará la meta-cognición de los alumnos.

SESIÓN 3	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación.	Cartas de la gamificación (Anexo 6). Pantalla, ordenador y proyector

	previamente incidirá en la importancia de una correcta actitud y en que el equipo podrá ser penalizado de no ser llevada a cabo).
--	---

- Explicación de la dinámica “Rey de la pista”:

La dinámica, en consecuencia, será la siguiente: dos equipos se enfrentan entre sí con sus respectivas cartas sobre la ética que les haya sido asignada al azar, al momento de la ronda (con algún tipo de recurso, como un piedra, papel o tijera), uno de los equipos tomará también de forma aleatoria, una carta de dilema moral al que deben de responder de la mejor forma con sus argumentos. Cada equipo tendrá un total de una o dos intervenciones en función de lo largas o cortas que estas sean. Como se menciona arriba por cada intervención deben de hablar dos miembros del equipo. Un tercer equipo toma la decisión de quién gana la ronda, y, el vencedor “se queda en la pista” para su próximo debate. En general, quién gana se queda, y el vencedor será el que quede al final.

Un ejemplo sería:

Ronda número 1: Juegan equipo 1 y equipo 2. Equipo 4 arbitra. Equipo 2 pierde.

Ronda número 2: Juegan equipo 1 y equipo 3. Equipo 2 arbitra. Equipo 1 pierde.

Ronda número 3: Juegan equipo 3 y equipo 4. Equipo 1 arbitra. Equipo 4 pierde.

Resultado: Gana el equipo 3.

Quién pierda, arbitrará en la siguiente ronda, favoreciendo así la imparcialidad en el juicio. Con esta dinámica finalizará la sesión ya que podría extenderse y es conveniente tener esos minutos de margen de referencia.

SESIÓN 4	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. La cuestión filosófica de la justicia.	Herramienta PowerPoint Apuntes de los alumnos Ordenadores Enlace al Forms (Anexos N.7). Pantalla, ordenador y proyector

TIEMPO	ACTIVIDADES
5 minutos	Tiempo inicial para comentarios y breve repaso acerca de la anterior sesión
15 minutos	Explicación de los contenidos (P.42 del trabajo).
30 minutos	Resolución de forms: 1. Se les entregará por equipo un ordenador y un enlace a un forms, con preguntas para reforzar la información y reflexionar acerca del concepto de la justicia en relación con un momento señalado de la película, momento en el que el protagonista Curtis decide matar a Mason, portavoz de la cabeza del tren, en un acto de “justicia” en reacción al asesinato en manos de guardias del tren de su mentor Guillian. 2. La pauta que seguirán los alumnos será que por cada una de las respuestas han de irse turnando el ordenador, de modo que, si bien, todos serán naturalmente partícipes en el diálogo de forma constante; también todos ellos tendrán las mismas oportunidades en cuanto a la experiencia de ser partícipes en el resultado y la expresión escrita. 3. El docente brindará también pautas para que los alumnos hagan una gestión autónoma y eficaz del tiempo.

SESIÓN 5	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La reflexión filosófica en torno a la democracia.	Folios de cartulinas con los carteles impresos Bolígrafos Ordenadores Pantalla, ordenador y proyector
TIEMPO	ACTIVIDADES
5 minutos	Tiempo inicial para comentarios y breve repaso de la sesión anterior.
30 minutos	Aprendizaje por descubrimiento: , habiendo repartido el docente dos ordenadores por equipo y un cartel de propaganda perteneciente a los períodos de las Guerras Mundiales, además de, proyectar unas instrucciones en la pizarra digital (también subidas a aula virtual) que el docente explicará previamente – trabajando, de esta manera, formas totalitarias de regímenes políticos u otras formas de regímenes, que, sin necesidad de ser totalitarios utilizaban la persuasión como recurso de la búsqueda de adeptos- los grupos de alumnos en secuencia rotativa tendrán que ir respondiendo a las preguntas hasta haber terminado todas ellas (veánse en el Anexo N.9) a través de búsquedas en el internet, de modo que todos los alumnos se sentirán partícipes de

15 minutos	todo el proceso y podrá conocer las distintas propagandas y mensajes que se expresan a través de ellas. El docente alertará sobre la penalización de uso de herramientas como chat gpt para esta actividad. Braing Storming sobre el minuto 01:07:17 (escena de la escuela) de la película “Snowpiercer” (véase en la guía de la película proporcionada en los Anexos) y reflexión final sobre el poder de influencia de las instituciones y la escuela en nuestra mentalidad.
------------	--

SESIÓN 6	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. La reflexión filosófica en torno a la democracia. Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la discriminación y el respeto a las minorías.	Pizarra digital, ordenador y proyector. Canva con ejemplos de preguntas para diálogo socrático (Anexo X).
TIEMPO	ACTIVIDADES
30 minutos	Exposición por grupos de los alumnos sobre una red social de un colectivo (Flipped Classroom). Cada grupo dispondrá de unos 8 minutos.

15 minutos	Diálogo socrático: Analizaremos la escena del protagonista de Curtis cuando este nos dice que él no puede ser un líder (véase en el Anexo N 18, minuto 01:00:00), y, para ello, llevaremos a cabo un diálogo socrático que apelará también a la propia experiencia personal de los alumnos propiciándoles un espacio en el que intercambien opiniones acerca de las manifestaciones, por ejemplo, si ellos han ido a alguna manifestación o marcha, o que personas suelen liderarlas, que rol ocupan en nuestra sociedad y qué efectos tiene ello en la lucha por el cambio social.
------------	--

SESIÓN 7	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo.	Pizarra digital, ordenador y proyector Apuntes de los alumnos Ordenadores Anuncio Campofrío (puede encontrarse en los Anexos, n.13). Canva con muestra de preguntas para el diálogo socrático (Anexos x)
TIEMPO	ACTIVIDADES
15 minutos	Explicación teórica de los contenidos
15 minutos	Análisis y contrastación de noticias (Noticias e instrucciones en anexos 12 y 14).
10 minutos	

10 minutos	Diálogo socrático en torno a la reproducción en el aula de un anuncio de “Campofrío” sobre las <i>fake news</i>. Debate: La clase será dividida en dos grupos. Se reflexionará en torno a si las redes sociales nos permiten conectar más con la realidad (todos participamos de ellas, nos llega información, podemos hablar con gente desde la otra punta del planeta...), o, en cambio, nos distancia de ella (nos genera adicciones, incapacita a nuestra memoria, produce efectos nocivos psicológicos como la falta de autoestima, las comparaciones y la ansiedad o el estrés...).
------------	---

SESIÓN 8	
CONTENIDOS	RECURSOS
C. Acción y creación. 3. La acción humana: filosofía ética y política. Ciudadanía y sociedad civil. Los derechos humanos: su génesis, legitimidad y vigencia actual. Las distintas generaciones de derechos humanos.	Textos. Canva con muestras de preguntas para el diálogo socrático. Proyector, ordenador y pantalla digital.
TIEMPO	ACTIVIDADES
25 minutos 25 minutos: ➤ 15 minutos.	Análisis de texto por equipos (textos y preguntas en anexos 15, 16 y 17). Mesa redonda organizada en:

➤ 10 minutos El tiempo de esta última sesión será flexible en torno a si el grupo se muestra más o menos participativo, pudiendo destinar más tiempo a los intereses de facto del alumnado sobre alguno de los contenidos o reflexiones a raíz de la situación de aprendizaje.	-Puesta en común de los comentarios, dudas o inquietudes que han surgido a lo largo de las sesiones. Diálogo socrático como evaluación sumativa (sobre lo aprendido a lo largo de toda la situación de aprendizaje).
--	--

6. Atención a las diferencias individuales.

Las indicaciones del DUA serán guías básicas en la constitución de modelos abiertos y múltiples formas de motivación e implicación, fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo y abierto para esta situación de aprendizaje.

Otro aspecto que merece atención en el tratamiento a las diferencias individuales son las necesidades educativas especiales. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) ha reforzado de forma nítida la educación inclusiva como eje del sistema, promoviendo medidas personalizadas que garanticen la permanencia, la equidad y el éxito escolar dentro del aula ordinaria y ampliando la definición de alumnado NEAE —incluyendo expresamente al alumnado con TDAH y otras dificultades específicas de aprendizaje—.

En el caso del aula concreta del centro docente en la que tiene lugar esta situación de aprendizaje nos encontramos a un alumno NEAE con TDAH. Según el Instituto Nacional de Salud Mental de los E.E.U.U (NIH, 2023), el TDAH es un trastorno del desarrollo neurológico que determina el modo en el cual el cerebro se desarrolla y funciona, afectando a aquellas partes que regulan la función ejecutiva: la capacidad para organizar, planear y realizar tareas, incluyendo la posibilidad de mantener el enfoque y la atención y de controlar las emociones y los impulsos.

Así las características principales que presenta este trastorno son la falta de atención (dificultad por parte del alumno para prestar atención a los detalles, seguir instrucciones o terminar tareas), la hiperactividad (dificultad por parte del alumno para sentarse tranquilo por largos períodos de tiempo) y la impulsividad (dificultades por parte del alumno para respetar el turno del resto o pensar antes de actuar).

Las medidas que el docente llevará a cabo en el aula para cubrir sus necesidades son: recibirá de todas las actividades, instrucciones cortas y muy concretas (tantas como sean necesarias) dividiendo así los proyectos en partes más simples y manejables; la exposición de información por parte del docente a los alumnos contará con múltiples apoyos visuales y, además, sus apuntes en concreto contendrán esquemas, gráficos y resúmenes que complementarán la información y ayudarán a ordenarla. A través del aula virtual se colgará la organización de las clases y las actividades pertinentes a cada sesión, para que pueda disponer de una guía inicial y mantenerse presente durante su transcurso. También se colgarán videos informativos acerca de la teoría, lo cual favorecerá el principio del DUA de las múltiples formas de expresión, y, en simultáneo, ayudará a los alumnos con la condición de dificultad para prestar atención a retener la información. Las clases contarán con momentos de teoría y práctica intercalados entre sí y con una diversidad de actividades, lo que garantiza el dinamismo de las sesiones y responde a la necesidad de diferentes estímulos por parte del alumnado con TDAH.

Con respecto a la película como hilo conductor de la unidad didáctica, se les entregará a los alumnos una ficha secuencial de las escenas y un resumen de lo que sucede en cada una de ellas. En la dinámica cooperativa, por su parte, el docente tendrá en cuenta la conveniencia de un grupo de trabajo con perfiles de alumnos tranquilos y trabajadores que le ayuden a mantener el foco.

Por último, el docente mantendrá una constante atención en la repercusión de la implementación de todas estas medidas y contacto con el alumno para obtener información acerca de cómo se siente o cuáles son sus mayores dificultades (con la posibilidad de flexibilizar todas estas medidas o añadir nuevas), y, si fuera necesario, podría mantener también colaboración con la familia y con el equipo orientador del centro en el propósito de facilitar su aprendizaje.

7. Aprendizaje interdisciplinar.

Según el Real Decreto 40/2022 la interdisciplinariedad puede entenderse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, proporcionando al alumnado oportunidades para utilizar destrezas y conocimientos relacionados con dos o más materias, y, simultáneamente permitiéndole adquirir capacidades de pensamiento, razonamiento y expresión en un contexto significativo por medio de procedimientos y actitudes desde los distintos puntos de vista que aportan las diferentes materias.

Con este fin, se proponen algunas actividades interdisciplinares con otras materias que si las circunstancias fueran favorables y lo permitieran serían puestas en práctica en el propósito de nutrir el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumnado:

a). Puesto que en el horario escolar de los alumnos del grupo de primero de bachillerato en el que se va a impartir esta unidad didáctica, las asignaturas de Filosofía e Historia tienen dos horas contiguas se podrá plantear disponer de ellas para la reproducción de la película “Snowpiercer” (2013). Fundamentalmente, porque en este nivel educativo de Historia hay una concentración de contenidos acerca de las guerras mundiales y los regímenes totalitarios, de manera que entre ambos docentes se ha pactado el uso de este material didáctico para las dos asignaturas.

b). En la misma línea, se podrá plantear una puesta en marcha cooperativa entre docentes de ambos departamentos (Filosofía e Historia) de la sesión número 5 de la situación de aprendizaje (“¡Wilford, Wilford, Wilford!”) aprovechando esas dos horas contiguas.

En la sesión de Filosofía se llevará a cabo la explicación filosófica y la dinámica correspondiente, y en la sesión de Historia se complementará lo aprendido con el contenido teórico propio de esta asignatura, y la posibilidad de ampliar la dinámica llevada a cabo en la sesión de Filosofía.

8. Evaluación.

Conforme a lo dispuesto en el artículo 20.1 del Real Decreto 243/2022, de **5 de abril**, la evaluación en esta etapa se presenta como una orientación continua y diferenciada por materias. Además, en relación al Decreto 40/2022, de **29 de septiembre**, en la comunidad de Castilla y León el carácter de esta evaluación será orientador y criterial.

El seguimiento del aprendizaje del alumnado y la obtención de información efectuada por el docente son las dos principales funciones de la evaluación dirigidas a otorgar a este último de la capacidad adquisitiva de un estilo educativo de aprendizaje-enseñanza adaptado a sus necesidades.

8.1. Evaluación del proceso de aprendizaje.

El proceso de evaluación, conforme a lo dispuesto en la propia normativa, se compone de los siguientes elementos: (1) los criterios de evaluación, (2) los indicadores de logro, (3) las técnicas e instrumentos de evaluación, (4) los momentos, (5) las herramientas de evaluación y (6) los agentes evaluadores. Estos últimos tres elementos serán abordados de forma conjunta.

I. Criterios de evaluación.

Según el Real Decreto 40/2022 de 29 de septiembre, “los criterios de evaluación plasman la referencia de cada materia para valorar el aprendizaje del alumnado y el grado de adquisición de cada competencia específica” (p.9).

Los criterios de evaluación, reflejados en el Real Decreto 40/2022 y escogidos para la evaluación de la presente unidad didáctica son:

4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes. (CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2).

El diálogo supone desde el origen de la Filosofía el modelo en el ejercicio de una ciudadanía democrática, ya que esta disciplina es implícitamente una actividad de pensar con los otros. Así la educación en la Filosofía, comporta una educación cívica necesaria para la competencia ciudadana que exige, además de rigor racional, un pluralismo de ideas y una actitud esencial de tolerancia y respeto hacia los interlocutores.

Bajo este presupuesto reflejado en el Decreto 40/2022, esta situación de aprendizaje pretende evaluar la capacidad de asertividad, el ejercicio racional, consciente y respetuoso de la libre expresión de opinión y el trabajo cooperativo como medios fundamentales para la vida en democracia, dentro y fuera del aula.

8.1 Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto. (CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.).

La filosofía es un saber radical y universal con una dimensión teórica, que tiene como objetivo conocer la realidad y la existencia humana y una dimensión práctica cuyo propósito es esclarecer los principios que dirigen nuestro comportamiento tanto a nivel individual como social, en relación con una revisión crítica y tolerante de las ideas, teniendo presentes los ideales de justicia y bondad. La ética y la filosofía política son dos ramas prácticas de la filosofía y abordan desde una perspectiva teórico-práctica los grandes problemas de la actualidad.

Tanto la ética como la filosofía política, partiendo del diálogo filosófico y confrontando y analizando las distintas teorías y valores, ayudan a que los alumnos reconozcan, a través de la deliberación racional, cuáles son sus ideales y puedan formar juicios éticos y políticos de manera libre, responsable y autónoma.

II. Los indicadores de logro.

Según el ministerio de educación nacional, los indicadores de logro son descripciones concretas de lo que el alumno o la alumna debe saber, comprender y es capaz de hacer. Evidencias observables y medibles que permiten graduar el nivel de desempeño o rendimiento alcanzado en la competencia. Los indicadores de logro de la presente situación de aprendizaje son:

4.1.1. Orienta su participación en el diálogo grupal a la **búsqueda compartida de la verdad**.

4.1.2. Contribuye a un **diálogo abierto, constructivo** y comprometido con la reflexión conjunta.

8.1.1 **Comprende y analiza críticamente** problemas ético-políticos actuales desde distintas posturas.

8.1.2 Desarrolla **pensamiento autónomo e inquietud propia** sobre problemas éticos-políticos a través del diálogo grupal.

III. Técnicas e instrumentos de evaluación.

Las técnicas de evaluación hacen referencia al procedimiento utilizado por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos. A su vez, estas técnicas tienen sus propios instrumentos que son herramientas que estructuran y diseñan con el objetivo de recopilar la información necesaria para valorar el desempeño de los alumnos. Las técnicas de evaluación de la presente situación de aprendizaje son las siguientes:

- Observación sistemática: a través de cuaderno de registro anecdótico y guía de observación.
- Análisis de desempeño: a través de lista de cotejo y portafolio.
- Análisis de rendimiento: por medio de pruebas escritas y orales.

IV. Momentos, herramientas y agentes evaluadores.

a. **Evaluación inicial o diagnóstica:** permite conocer cuál es el nivel de conocimiento y comprensión inicial del alumnado.

- Herramientas de evaluación: lista de cotejo.

-Agente evaluador: hetero-evaluación.

b. **Evaluación formativa:** para conocer el avance y el progreso de los alumnos a lo largo de la situación de aprendizaje.

-Herramientas de evaluación: registro anecdótico, listas de cotejo, escalas de valoración y diario del docente.

-Agentes evaluadores: hetero-evaluación, auto-evaluación y auto-evaluación grupal.

c. **Evaluación sumativa:** al finalizar el proceso de aprendizaje para evaluar y calificar el logro de los criterios:

-Herramientas de evaluación: dianas de auto-evaluación y cuaderno de evaluación.

-Herramientas de calificación: rúbricas.

-Agentes evaluadores: hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación.

V. Ponderación y calificaciones de la evaluación sumativa.

La presente situación de aprendizaje contribuye a la calificación final de la materia a través de la evaluación de dos criterios específicos: 4.1 y 8.1 y cuatro indicadores de logro: 4.1.1, 4.1.2, 8.1.1 y 8.1.2. Se ha asignado a cada indicador de logro diseñado por el docente, un valor numérico que concreta la ponderación de dos de los criterios curriculares de evaluación dentro de los 17 criterios que se contemplan para primero de bachillerato. Los cuatro indicadores de logro seleccionados para esta situación de aprendizaje suman un total de 3 puntos (del total de 10), distribuidos de la siguiente forma:

- Indicador de logro 4.1.1: 0,75 puntos
- Indicador de logro 4.1.2: 0,75 puntos
- Indicador de logro 8.1.1: 0,75 puntos
- Indicador de logro 8.1.2: 0,75 puntos

Esta distribución equitativa de la ponderación de los indicadores de logro se justifica en tanto que todos los criterios tienen un peso similar dentro de esta situación de aprendizaje en el desarrollo competencial del alumnado, combinando habilidades de participación, reflexión crítica y diálogo cooperativo trazando conexiones con la actualidad.

Cada indicador de logro se calificará mediante distintas evidencias de aprendizaje.

- 4.1.1 se calificará a través del guion para el vídeo-fórum.
- 4.1.2 se calificará mediante la participación en el trabajo cooperativo a lo largo de las sesiones.
- 8.1.1 se calificará con la presentación oral sobre colectivos.
- 8.1.2 se calificará mediante la resolución de retos en el foro digital.

La ponderación de cada actividad responde al grado de autonomía del alumno, al nivel de complejidad cognitiva y al carácter integrador del producto final. Así, los 3 puntos que aporta esta situación de aprendizaje al total de la nota final se integran con los demás criterios evaluados a lo largo del curso, en coherencia con el principio de evaluación global y continua establecido por el marco normativo vigente (LOMLOE y Decreto 40/2022).

A continuación, se presenta una tabla para augurar de mayor claridad a la explicación:

Criterio de evaluación	Indicador de logro	Actividad (o enfoque metodológico).	Herramienta de evaluación
8.1.	8.1.1	Presentación oral sobre los colectivos	Prueba oral
	8.1.2	Resolución de retos en el foro digital	Prueba escrita
4.1	4.1.1	Guion para video-fórum	Prueba escrita
	4.1.2	Trabajo cooperativo a lo largo de las sesiones	Guía de observación

8.2. Evaluación del proceso de enseñanza.

El Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, subraya en su artículo 31.1 el carácter orientador de la evaluación, explicitando que esta sirve tanto para apoyar al alumnado en su progreso como para informar al profesorado y a los equipos docentes, promoviendo de este modo decisiones pedagógicas que optimicen la práctica y la planificación de futuras situaciones de aprendizaje.

En este sentido, la evaluación del proceso de enseñanza tiene como propósito valorar la eficacia de la práctica docente y la adecuación del diseño de la situación de aprendizaje, con el objetivo ulterior de mejorar futuras intervenciones educativas.

Esta evaluación se realizará al finalizar la implementación de la situación de aprendizaje implicando una reflexión crítica del docente sobre aspectos como la pertinencia de los recursos utilizados (como el recurso cinematográfico), la planificación temporal, la metodología empleada (como el aprendizaje basado en juegos y el trabajo cooperativo) y la respuesta e implicación por parte del alumnado.

Se llevará a cabo a través de instrumentos como el diario docente, sesiones de coordinación con el departamento y la autoevaluación del profesorado. Los resultados de esta evaluación quedarán recogidos, de esta manera, en la memoria del departamento, permitiendo introducir mejoras en futuras situaciones de aprendizaje en consonancia con el enfoque de mejora continua promovido por la LOMLOE.

9. Organización de la situación de aprendizaje por unidades y sesiones.

Esta situación de aprendizaje tiene como hilo conductor el problema político de la dominación (qué es la sociedad, quiénes la constituyen, qué es la política y el poder político, cómo es posible en ella el orden, quién domina a quién, con qué medios, a través de qué dinámicas, cuáles son los límites del poder político, en qué posición nos deja esto a cada uno de nosotros en la sociedad civil o cuál es nuestra función dentro de ella, cuáles son nuestros derechos y responsabilidades), y la proyección de una ética ciudadana como una solución a los posibles abusos de poder, así como una garantía de fomento y fortalecimiento de los valores cívicos como la justicia, la igualdad, la equidad, el respeto, la tolerancia o la solidaridad. Todo ello en paralelo a la película “Snowpiercer” (2013) como una metáfora de la sociedad más cercana al alumnado adolescente.

Cada sesión de la situación de aprendizaje se relaciona con una secuencia en concreto o con un momento en específico de la película. Todas estas secuencias se pueden encontrar en la guía de la película que aparece en Anexos. El itinerario es el siguiente:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	UNIDAD DIDÁCTICA	CONTENIDOS
Sesión 1: “El arca real”	Unidad 8 “Naturaleza, cultura y sociedad” Quinta sesión	La socialización Pautas, roles e instituciones.

Sesión 2: “Yo soy el sombrero, vosotros sois el zapato”.	Unidad 9 “Fundamento del orden político” Cuarta sesión	La justificación del Estado: el contractualismo.
Sesión 3: “El problema ético: ¿cómo hemos de actuar?” Sesión extensiva de la unidad didáctica.	Unidad 10 “El problema ético: ¿Cómo hemos de actuar?”	Gamificación sobre las teorías éticas.
Sesión 4: “La decisión de Curtis”.	Unidad 10: “El problema ético: ¿Cómo hemos de actuar?” Quinta sesión	El problema de la justicia. Justicia restaurativa y retributiva.
Sesión 5: “¡Wilford, wilford, wilford!” Sesión extensiva de la unidad didáctica.	Unidad 11: “Estado de derecho y democracia”.	Tipos de Estado: Estado totalitario.
Sesión 6: “¿Quién puede ser un líder?” Sesión extensiva de la unidad didáctica	Unidad 11: “Estado de derecho y democracia”.	Tipos de Democracia: Democracia representativa.
Sesión 7: “La otra puerta”.	Unidad 12: “Globalización y medios de comunicación”. Cuarta sesión.	Información y desinformación en la era digital. Redes sociales.
Sesión 8: “Final alternativo”. Sesión extensiva de la unidad didáctica y cierre final de la situación de aprendizaje.	Unidad 13: “La ciudadanía como una herramienta de construcción cooperativa de la paz”.	Ciudadanía y derechos humanos.

Con este propósito, se articula esta situación de aprendizaje en torno a seis unidades didácticas. A continuación, se expone una organización de cuáles son estas unidades y qué contenidos conciernen a la situación de aprendizaje (tal y cómo aparecen en la tabla de arriba), según se presentarían en la programación docente.

Hay algunas sesiones de la situación de aprendizaje que son extensivas de las unidades didácticas, esto es, no coinciden como tal con ellas, sino que la complementan a través de actividades y dinámicas.

BLOQUE C. ACCIÓN Y CREACIÓN.

Apartado 1. La acción humana: filosofía ética y política.

Unidad 8. “Naturaleza, cultura y sociedad”.

Aproximadamente 5 sesiones.

1. Naturaleza, cultura y ser humano. Primera y segunda sesión de la unidad.

2. La cultura. Tercera y cuarta sesión de la unidad.

- Cultura como transmisión de información.

- Diversidad cultural.

- Cultura animal y cultura humana.

3. La sociedad. Quinta sesión de la unidad didáctica y primera sesión de la situación de aprendizaje.

- **La socialización.**

- **Pautas, roles e instituciones.**

- Estratificación y cambio social.

En la **primera sesión de la situación de aprendizaje** llamada “El arca real”, analizaremos el fenómeno de la socialización, así como las pautas, los roles e instituciones que podemos encontrar en la sociedad. Esto le dará una fundamentación social a la posterior profundización política al problema de la dominación.

Unidad 9. Fundamento del orden político.

Aproximadamente 5 sesiones.

1. El ser humano como ser político. Primera y segunda sesión de la unidad.

2. Diversas formas de organizar la comunidad política.

2.1 ¿Qué es la política?

2.1.1 Cooperación y conflicto.

2.2. El poder político. Tercera sesión de la unidad.

2.3. El Estado.

2.3.1 Clasificación del Estado.

2.4. **La justificación del Estado: el contractualismo.** Tercera y cuarta sesión de la unidad didáctica y segunda sesión de la situación de aprendizaje.

2.5. Liberalismo, socialismo y comunismo. Quinta sesión de la unidad.

En la **segunda sesión de la situación de aprendizaje** llamada “Yo soy el sombrero, vosotros sois el zapato”, analizaremos el contractualismo de Hobbes, Locke y Rousseau como una posible respuesta a la justificación del Estado, penetrando en la reflexión acerca de la división de la sociedad entre quienes mandan y quienes obedecen y el tipo de relación que se establece entre sí, acercándonos a conceptos como necesidad, orden, justicia o voluntad general.

Unidad 10. El problema ético: ¿Cómo hemos de actuar?

Aproximadamente seis sesiones (cinco de la unidad didáctica y una más de la situación de aprendizaje).

1. Moral y ética. Primera sesión de la unidad.

1.1. La acción moral.

1.2. Las teorías éticas.

1.2.1. Éticas de la virtud.

I. Intelectualismo moral.

II. Eudemonismo aristotélico. Segunda sesión de la unidad.

III. Escuelas helenísticas.

a. Estoicismo.

b. Epicureísmo.

c. Hedonismo.

1.2.2. **Normativismo frente a consecuencialismo:** el dilema del tranvía. Tercera sesión de la unidad.

1.2.3. Éticas aplicadas. Cuarta sesión de la unidad.

I. Ética médica.

II. Ética empresarial.

III. Ética ambiental.

IV. Ética tecnológica.

V. **Ética del cuidado.**

* Tercera sesión de la situación de aprendizaje: sesión extensiva.

2. El problema de la justicia. Quinta sesión de la unidad didáctica y cuarta sesión de la situación de aprendizaje.

2.1. El concepto de la justicia.

2.2. Justicia restaurativa y justicia retributiva.

En la **tercera sesión de la situación de aprendizaje** llamada “Decisiones en el tren”, llevaremos a cabo una gamificación (puede encontrarse en las páginas 29-30 del trabajo), para favorecer un proceso de aprendizaje-enseñanza en el alumnado desde un enfoque práctico y lúdico de las **distintas teorías éticas** que ya habrán sido explicadas de manera teórica en otras sesiones previas. Esto asentará las bases para una proyección ética hacia el problema político de la dominación.

En la **cuarta sesión de la situación de aprendizaje** llamada “La decisión de Curtis”, analizaremos el concepto de la justicia y las implicaciones éticas de sus posibles sentidos, centrándonos en el dilema acerca de si el castigo perpetuo o de muerte no será una contribución más al ciclo de la violencia propio del instinto de venganza connatural a la condición humana. Esto en los adolescentes tiene una cierta repercusión ética, quienes considero que, al sentir sus emociones con mayor intensidad, habitan a actuar más por impulso y no tanto por conciencia, o consideran que la salida al sufrimiento o al dolor provocado por los otros es la agresividad.

De esta manera, se propone que los alumnos comiencen a cuestionarse ciertas creencias preconcebidas en sus relaciones y en su forma de participar de la sociedad.

Unidad 11. Estado de derecho y democracia.

Aproximadamente cuatro sesiones.

1. El derecho. Primera y segunda sesión de la unidad.

1.1. Fundamento del derecho.

1.2. Legalidad y legitimidad.

2. Tipos de Estado: Estado de derecho y Estado totalitario. Tercera sesión de la unidad.

2.1. Estado de derecho.

2.2. Estado totalitario.

* Quinta sesión de la situación de aprendizaje: sesión extensiva.

3. Democracia. Cuarta sesión de la unidad.

3.1 Concepto de democracia.

3.2. Tipos de democracia.

3.2.1 Democracia directa.

3.2.2 Democracia representativa.

* Sexta sesión de la situación de aprendizaje: sesión extensiva.

En la **quinta sesión de la situación de aprendizaje** llamada “¡Wilford, Wilford, Wilford!”, analizaremos cuál es el funcionamiento y la constitución de los regímenes totalitarios con el fin de reflexionar acerca del modo en el que el orden político puede llegar a imponer y naturalizar las creencias y los valores de una sociedad, sin la posibilidad de que estos puedan llegar a ser revisados críticamente por las personas que componen dicha sociedad.

En la **sexta sesión de la situación de aprendizaje** llamada “¿Quién puede ser un líder?”, indagaremos en el concepto de democracia, y especialmente, en las condiciones para que una democracia pueda ser democrática, es decir, una en la que todos los miembros de la sociedad participen y sean atendidos por igual, aprendiendo sobre la representación de las minorías y los colectivos al interior de la política y la sociedad.

Unidad 12. Globalización y medios de comunicación.

Aproximadamente cuatro sesiones.

1. Participación y globalización. Primera sesión de la unidad.

1.1. Un mundo globalizado.

2. Medios de comunicación de masas. Segunda y tercera sesión de la unidad.

2.1. Principales medios de comunicación.

2.1.1. Medios tradicionales de comunicación.

2.2.2. Internet.

2.2. Función de los medios.

2.3. Formas de entender la comunicación.

Cuarta sesión de la unidad y séptima de la situación de aprendizaje:

2.4. Información y desinformación en la era digital.

2.5. Redes sociales.

En la **séptima sesión de la situación de aprendizaje** llamada “La otra puerta”, trabajaremos sobre el fenómeno de la información y desinformación en internet y reflexionaremos sobre el lugar de las redes sociales en la vida de los adolescentes, ya que actualmente constituyen su medio predilecto de socialización con usuarios alrededor del mundo.

Unidad 13. La ciudadanía como una herramienta de construcción cooperativa de la paz.

Aproximadamente cuatro sesiones.

1. El ciudadano y la ciudadanía. Primera y segunda sesión de la unidad.

1.1. Constitución, ciudadanía y organización social.

1.2. Ciudadano estatal y cosmopolita.

2. Valores cívicos fundamentales.

3. Los derechos humanos. Tercera y cuarta sesión de la unidad.

3.1. Declaración universal de los derechos humanos.

3.2. Breve historia de los derechos humanos.

3.3. Derechos humanos y derechos civiles.

* Octava sesión de la situación de aprendizaje: sesión extensiva y cierre final de la situación de aprendizaje.

En la **última sesión de la situación de aprendizaje** llamada “Final alternativo”, trabajaremos sobre los derechos humanos y la ciudadanía como resortes para una ética ciudadana en la actividad política para arribar a la conclusión de que la política no es solo un asunto de los políticos, sino que es responsabilidad de todos participar activamente en la constitución de un mundo mejor, tanto en la revisión de nuestros hábitos, actitudes y comportamientos, como interesándonos por las circunstancias actuales de nuestra realidad e interrogándonos por nuestro entorno puesto que la interrogación siempre fue la función vital de la filosofía; despertar y ser capaz de mirar más allá del rebaño.

En definitiva, ser capaces de desafiar nuestros automatismos e imaginar finales alternativos en la propulsión de una ciudadanía democrática y comprometida.

10. Conclusiones.

Esta situación de aprendizaje ha pretendido ofrecer a los estudiantes herramientas reales y vehículos atractivos para poner sobre la mesa que la política no solo la hacen “los políticos”, sino que lo hacemos todos al decidir cómo nos relacionamos, cómo organizamos nuestras prioridades y cómo afrontamos colectivamente los problemas, y todo esto evidentemente no desde una perspectiva hegemónica sino desde el genuino propósito de devolver al aula el derecho y el deber de pensar lo común motivado por el trabajo cooperativo.

El uso de un recurso audiovisual como “Snowpiercer” ha pretendido servir de metáfora lúcida y pedagógica que permite mirar la realidad con otros ojos, reflejando nuestro mundo y poniéndolo en cuestionamiento. A través de su análisis, los estudiantes han sido conducidos en un viaje experiencial desde distintas perspectivas (filosóficas, éticas y políticas) que los han enfrentado con los grandes dilemas de la condición humana, tales como... ¿qué es el poder?, ¿cómo se ejerce el poder?, ¿qué es la justicia?, ¿es posible la justicia en un sistema injusto?, ¿qué es “liderar”?, ¿cómo se construye el nosotros?, ¿implica el conocimiento poder?, ¿son las redes una buena forma de conocer la realidad?, ¿son importantes los derechos humanos?...

Lo que se ha buscado, en este modo, es generar un espacio de seguridad en el que los alumnos discutan, descubran y generen un juicio moral propio con la posibilidad de transformarlo en capacidad de acción.

El protagonismo del alumnado, durante todo el proceso de aprendizaje, ha evidenciado esta pretensión de ciudadanía activa, reflexiva y empática. El aula se transforma así en una comunidad, un espacio de escucha, de encuentro, de democracia en su forma más elemental: el diálogo. El acto de hablar en público, de defender ideas, y también de acoger otras miradas, puede considerarse ya, en sí mismo, un acto político, un ejercicio de libertad en el que la filosofía cumple un papel principal como herramienta viva para la transformación social.

En definitiva, esta situación de aprendizaje ha pretendido ser por encima de todo, una declaración de confianza en la capacidad de los jóvenes para pensar por sí mismos, para conmovirse como forma de estar más allá de la pasividad o la indiferencia, y para comprometerse.

Confianza en que es posible construir otra forma de política más solidaria, porque es precisamente en nuestra libertad compartida donde podemos encontrar la esperanza de un mundo más justo, empezando por el aula, cuando alguien se atreve a preguntar, a escuchar, a participar. Y en ese gesto, quizás simple o invisible, se juega el futuro que vendrá.

11. Referencias bibliográficas.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Revista Harvard Educational*, 31(1), 21–32.

Campofrío. (2023, diciembre 20). Fake Me [Anuncio de video]. YouTube. <https://youtu.be/1gh3UkQerwM>

Canales Yactayo, J. G. V., Luyo Cordero, K. J., Gutiérrez Malasquez, D., Cárdenas Barrios, C. E., Zela Ccanto, Y., & Mayta Baldeon, N. K. (2024). Justicia Restaurativa y Retributiva en el Derecho Penal. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5235-5252. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12743

Bong, J. (Director). (2013). *Snowpiercer* [Película]. Moho Film; Opus Pictures.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.

- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido* (17.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Gandasegui, V. D. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Información y comunicación en la Sociedad de la Información*. *Prisma social*, (6), 1-26.
- Giddens, A (2020). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, F.P. (2022). Educagob. Portal del sistema educativo español.
- Imbernón, F. (2002). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Graó.
- INCIBE – Instituto Nacional de Ciberseguridad. (s. f.). Ejercicios y actividades prácticas: Identifica bulos y noticias falsas. Recuperado el 12 de junio de 2025, de INCIBE website: <https://www.incibe.es/ciudadania/experiencia-senior/ejercicios-y-actividades-practicas-identifica-bulos-y-noticias-falsas>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II: The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Roger Corcho Orrit, Alfredo Corcho Asenjo (2008). *Filosofía y ciudadanía*. Madrid: Bruño.
- La Vanguardia. (16 de abril de 2019). Incendio en la catedral de Notre Dame: la historia arde en París. Recuperado el 12 de junio de 2025, de La Vanguardia sitio web.
- Pérez-Escoda, A., & Esteban, L. M. P. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. *Revista latina de comunicación social*, (79), 67-85.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro* (J. López, Trad.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1990).
- Saint-Exupéry, A. de. (2004). *El Principito* (M. L. Aguilar, Trad.). Editorial Salamandra. (Obra original publicada en 1943).

- Marina, J. A. (2013). Escuela de padres. Ariel.
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Nueva York: Penguin Press.
- Mental, I.N (14 de noviembre de 2023). NIH Medline Plus. Obtenido de Conocimientos sobre el TDAH: Lo que usted necesita saber.
- Moreno, B.H (2022). Portal de Educación de la junta de Castilla y León. Obtenido de Principios y recursos para DUA.
- Piaget, J. (2007). La psicología del niño. Morata. (Obra original publicada en francés en 1966)
- Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Paidós. (Título original: On Becoming a Person, 1961)
- Romera, M. (2018). La familia: La primera escuela de las emociones. Editorial Destino.
- Valenzuela, S. (2024). Cuando los algoritmos son editores: Cómo las redes sociales, la IA y la desinformación alteran el consumo de noticias. Comunicación y medios, 33(49), 186-191.

12. Anexos.

ANEXO 1: GUÍA SECUENCIACIÓN DE LA PELÍCULA “SNOWPIERCER” (2013).

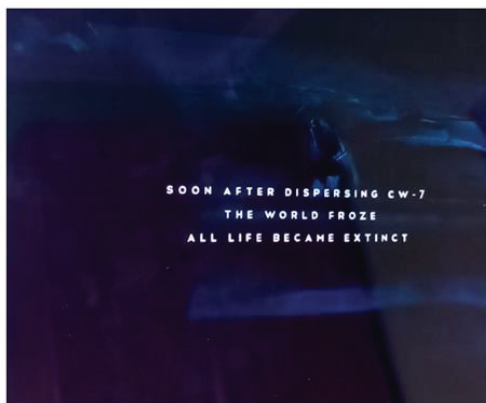
GUÍA DE SECUENCIAS DE LA PELÍCULA “SNOWPIERCER” (2013).

Podrás seguir las sesiones de esta situación de aprendizaje secuencia por secuencia de la película.



SESIÓN 1:

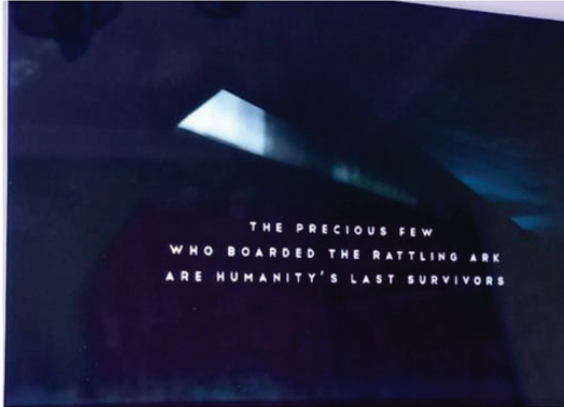
CONTEXTO INICIAL.



En el año 2014, en un intento por detener el calentamiento global, los gobiernos liberan un químico experimental en la atmósfera llamado CW-7. Sin embargo, el experimento sale mal y provoca una nueva era glacial, congelando casi toda la vida en la Tierra.

Los únicos supervivientes conocidos están a bordo de un tren llamado Snowpiercer o “Arca Real”, diseñado por el misterioso Wilford. El tren es autosuficiente y da vueltas incesantes alrededor de todo el planeta, manteniendo en funcionamiento un ecosistema móvil y cerrado.

CONTEXTO INICIAL.



Dentro del tren existe una jerarquía social rígida. Los pasajeros del último vagón (la "cola") viven en condiciones miserables, mientras que los de la parte delantera disfrutan de lujos. Esta división crea resentimientos y tensiones.

Curtis es el elegido para liderar un grupo de pasajeros de la cola que planean una revolución en el propósito de avanzar hacia la parte delantera del tren y tomar el control.

EL VAGÓN DE ATRÁS: PASAJEROS DE LA COLA.



MIEMBROS:	Pasajeros pobres que subieron al tren sin boleto en el último momento antes de que comenzara el apocalipsis. Fueron aceptados como un acto "humanitario", pero tratados como ciudadanos de segunda clase desde el principio.
CONDICIONES DE VIDA:	Apilamiento de personas, poca o nula privacidad, comida limitada y repugnante, vigilancia extrema, castigos brutales como represalias por desobedecer.
ROL DENTRO DEL SISTEMA:	Sirven como mano de obra barata y prescindible sobreviviendo a condiciones miserables para mantener el orden jerárquico en el tren.
ACTITUD GENERAL:	Desesperación, resentimiento y deseo creciente de rebelión.

EL VAGÓN DE DETRÁS: ALGUNOS PERSONAJES.

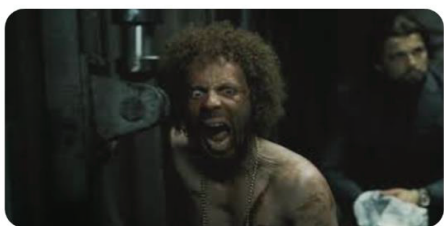


- Curtis Everett.
- El **líder de la rebelión** de los vagones de cola. Busca respuestas y justicia mientras avanza hacia la parte delantera del tren

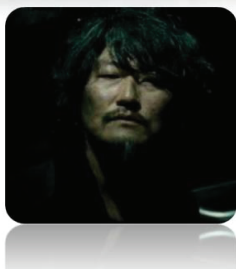


- Giliam.
- El **anciano líder espiritual de los pasajeros de cola**, símbolo de la resistencia y mentor de Curtis.

EL VAGÓN DE DETRÁS: ALGUNOS PERSONAJES.



- Andrew.
- Un hombre lleno de **dolor y rabia**.



- Namgoong Minsu
- **Experto** en cerraduras y seguridad. Adicto al kronol.

EL VAGÓN DE DETRÁS: ALGUNOS PERSONAJES.



- Yona.
- **Hija de Namgoong Minsu.** También adicta.



- "Painter" (no tiene nombre este personaje).
- Hombre que vive en los vagones de cola y **documenta** en sus dibujos las injusticias que sufren los pasajeros más pobres.

EL VAGÓN DE DELANTE: PASAJEROS DE LA CABEZA.

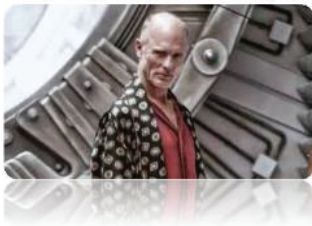


MIEMBROS:	Ricos, poderosos o personas seleccionadas por sus habilidades. Tienen boletos legítimos y fueron aceptados desde el inicio como miembros importantes del nuevo orden.
CONDICIONES DE VIDA:	Lujos exagerados (restaurantes, discotecas, spas, acuarios, invernaderos...), servicios exclusivos, comida gourmet, seguridad, comodidad y educación elitista.
ROL DENTRO DEL SISTEMA:	Representan la élite que se benefician del sufrimiento de los demás, sosteniendo la narrativa del "orden natural" en el que cada uno debe "ocupar su lugar".
ACTITUD GENERAL:	Indiferencia, superioridad y ceguera voluntaria frente al sufrimiento de los demás.

EL VAGÓN DE DELANTE: PERSONAJES MÁS RELEVANTES.



- Mason.
- **Portavoz** de Wilford y encargada de mantener el **orden**.



- Wilford.
- **Salvador** y constructor del tren. Encargado de mantener en funcionamiento en todo momento la eterna máquina.

SESIÓN 2: ESCENA DISCURSO DEL ZAPATO. (16:28).



“El orden es la barrera que **evita que muramos congelados**. Todos debemos en este tren de la vida permanecer en nuestros puestos. Cada uno de nosotros ha de ocupar una **posición particular y predeterminada**. ¿Os pondríais un zapato en la cabeza? ¡Claro que no os lo pondríais en la cabeza! Un zapato no se pone en la cabeza. Un zapato se pone en el pie. En la cabeza se pone un sombrero. **Yo soy un sombrero, vosotros sois un zapato**. Yo debo estar en la cabeza, vosotros en el pie. Si, así debe ser. Al principio los billetes determinaron el orden: primera clase, turista y parásitos como vosotros. El orden eterno viene determinado por la máquina sagrada. Todo emana de la máquina sagrada. Todo encaja en un sitio, todos los pasajeros tienen su sección: el agua que fluye, el calor que recibimos. Todo rinde tributo a la magia sagrada. Todo tiene su particular y predeterminada posición. Así debe ser. Veamos: desde el principio yo pertenezco a la cabeza, vosotros pertenecéis a la cola. **Cuando el pie busca el lugar de la cabeza se cruza una línea sagrada**. Aceptad vuestro sitio. Permaneced en vuestro sitio. **Sed un zapato**”.

SESIÓN 2: ESCENA DEL DISCURSO DEL ZAPATO.

Este es un discurso de adoctrinamiento moral para reafirmar la jerarquía social del tren como una jerarquía sagrada, natural e inamovible.

Anteriormente a este acontecimiento, los pasajeros de la parte trasera (la cola) llevan años viviendo en condiciones miserables, sometidos por soldados armados y privados de acceso a recursos básicos. Ha habido intentos anteriores de rebelión, sin embargo, todos ellos han sido suprimidos violentamente.

En este momento de la escena, un grupo de soldados del tren, junto con Mason –portavoz del poder del tren-, entra en la cola y se lleva a dos niños pequeños sin dar una razón clara. Uno de ellos es Timmy, el hijo de Andrew), y el otro es el hijo de Tanya. Andrew, desesperado y furioso, no puede hacer nada para evitarlo. Como acto de resistencia impotente, le lanza un zapato a Mason, golpeándola en la cara. Este gesto se vuelve un acto simbólico de desafío contra el poder.

En reacción, Andrew recibe un castigo terrible en el que una de sus extremidades es congelada y mutilada por el frío fuera del tren, y Mason da este discurso con el que humilla públicamente a Andrew y refuerza el mensaje de que todos deben de ocupar su lugar.



SESIÓN 2: ESCENA DEL DISCURSO DEL ZAPATO. CONTRATO SOCIAL.

ESTADO DE NATURALEZA	El mundo exterior está congelado y muerto. El caos reina fuera del tren (entre otros factores).
CONTRATO SOCIAL	Los pasajeros aceptan (o se ven forzados a aceptar) un sistema jerárquico inamovible.
SOBERANO	Wilford, el creador del tren, presentado como un dios-máquina.
MANTENIMIENTO DEL ORDEN	Castigos brutales, vigilancia, ideología religiosa ("máquina sagrada").
LEGIMITACIÓN DEL PODER	El orden es preferible a la anarquía.

SESIÓN 3: LOS DILEMAS MORALES.

DILEMA MORAL 1. ¿LA AMISTAD O LA HUMANIDAD? (52:55)



Curtis debe de tomar una decisión entre dejar escapar a Mason (portavoz del poder del tren), y, con ella, la posibilidad de llevar a cabo la revolución de la clase pobre para salvar a su amigo, o, no salvarlo y poder seguir con la revolución. Finalmente elige la segunda de ellas, prefiriendo perder una vida para salvar la de muchos y dar cabida a un nuevo orden dentro del tren.

SESIÓN 3: LOS DILEMAS MORALES.

DILEMA MORAL 2. ¿REBELARSE U OBEDECER? (15:34).



En esta escena, Andrew, uno de los pasajeros del tren lanza un zapato a Mason, desobedeciendo las normas de orden y “paz” establecidas, en un acto de odio al ver cómo se llevan a su hijo. En consecuencia, es castigado brutalmente perdiendo su brazo. Por eso es interesante reflexionar en torno al dilema moral de rebelarse para defender los propios ideales u obedecer para no incurrir en el riesgo de perder tu propia vida.

SESIÓN 3: LOS DILEMAS MORALES.

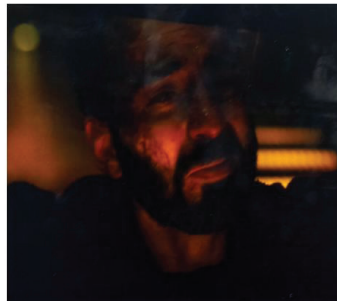
DILEMA MORAL 3. ¿COMANDAR EL TREN O SALIR DE ÉL? 01:33:00 y 01:39:00.



En esta escena, tras el logro por parte de Curtis de haber llegado a la cabeza del tren, Wilford le dice que él debe de ser la próxima cabeza política pues a él le queda poco tiempo. Curtis se encuentra contrariado porque eso sería abrazar aquello por lo que siempre ha luchado en contra, perpetuar la lógica violenta e intrínseca del sistema, y, sin embargo, sin orden el tren se descontrola y la violencia vuelve a reinar en él. Minsoo, otro personaje, a su vez, le dice cómo ha observado detalles de indicios de posibilidad de vida más allá del tren.

SESIÓN 3: LOS DILEMAS MORALES.

DILEMA MORAL 4: ¿SACRIFICARSE O DEJAR QUE OTROS LO HAGAN POR TI? (01:27:32).



En esta escena, Curtis confiesa a Minsoo, episodios horribles que tuvieron que vivir al principio en los vagones de detrás cuando nadie les daba a estos pasajeros ni agua ni comida, incluso siendo capaces de practicar el canibalismo. Como esto era algo repudiable de por sí, aprendieron a identificar que tipo de carne sabía mejor como la de los niños pequeños. William, mentor de Curtis, fue el primero capaz de quitarse una extremidad y ofrecerla para que el resto comiera con tal de que no se comieran a un bebe. Curtis no fue capaz de hacer eso por nadie y por eso nos demuestra un enorme peso de conciencia.

SESIÓN 4: ESCENA ASESINATO DE WILLIAM. (01:14:00).



En esta escena, los guardias del tren castigan a Curtis por llegar tan lejos con su revolución matando a William, su mentor y figura paterna. En un acto de venganza, Curtis mata a Mason, portavoz de la cabeza del tren.

SESIÓN 5: ESCENA DE LA ESCUELA (01:07:17).



En esta escena, el grupo de rebeldes permanecen avanzando por el tren en búsqueda de la culminación de su rebelión y se topan con el vagón donde se encuentra una escuela muy dogmáticamente aferrada a los ideales sobre los que se sostiene el tren, disfrazando ese dogmatismo de juegos y canciones.



Reacción al vídeo que ponen: ¡Wilford! Los niños hacen un gesto con las manos.

Se enseña un vídeo enternecedor sobre la infancia del fundador del tren.

“Cuando sea mayor, quiero vivir en un tren para siempre”

“¡Para siempre!”- hacen un gesto ideológico.

Profesora: Aunque ahora cueste creerlo, en el viejo mundo la gente se burlaba del señor Wilford. Le criticaron por sobre-estructurar y sobre-equipar este maravilloso tren. Pero el señor Wilford sabía algo que ellos no sabían: el cw7 congelaría el mundo. ¿Y qué inventó el profético señor Wilford para proteger a los elegidos de aquella catástrofe?

Los niños: ¡La máquina! ¡Brilla, brilla, traquetea, no se detendrá! (el mismo gesto para llamar a “la máquina”).

Empiezan a cantar una canción de adoctrinamiento.

Enseñan a través de miedo infundido con ejemplos (“La rebelión de los siete”). Esto entrará en el examen dice la profesora.

SESIÓN 6: ¿QUIÉN PUEDE SER UN LÍDER? (01:00:00).

Guilliam: Hemos perdido a tantos...

Curtis: Lo sé.

Guilliam: ¿Has visto a los hombres? Están agotados. Les he pedido que se lavaran para poder evaluar los daños.

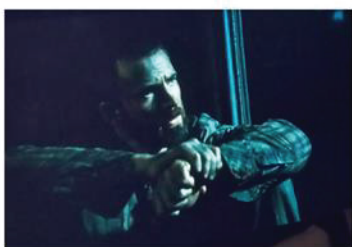
Curtis: Deja que me adelante. Ahora que tengo a Mason puedo ir más rápido. Tu quédate con los heridos y los prisioneros. Cuando tomemos la máquina vendré a buscarte.

Guilliam: Déjalo Curtis. ¿Por qué haces esto? Sabes perfectamente que tú eres nuestro líder. Tienes que aceptarlo.

Curtis: ¿Cómo voy a ser el líder si conservo ambos brazos?



En esta escena Curtis tiene dificultades para percibirse a sí mismo como un líder legítimo puesto que hay personas que han sido capaces de sacrificar más de sí mismas por los demás o resulta injusto hablar en su nombre ya que no ha sufrido tanto como ellos.



SESIÓN 7: LA REVELACIÓN DE MINSOO. (01:33:00).

Namgoong Minsoo: ¿Sabes lo que quiero de verdad? Quiero abrir la puerta...Pero no esta puerta. Esa. La puerta al mundo exterior. Lleva 18 años atrancada por el hielo. Puede que creas que es un muro. Pero es una (...) puerta. Abrámosla y larguémonos de aquí.

Curtis: Morir congelados... ¿Qué pasa? ¿Te has vuelto loco?

Namgoong Minsoo: ¿Y si no morimos? ¿Y si pudiéramos sobrevivir fuera? ¿Recuerdas el puente de Yekaterina? ¿Cuándo os estaban dando una tunda? Hay algo que miro cada Año Nuevo. Un avión estrellado enterrado bajo la nieve. Hace 10 años solo se veía la cola. Ahora asoman el cuerpo y las alas. Menos hielo y nieve significa que se está derritiendo. Es una nieve a punto de derretirse. La tocas un poco y se cae toda. Y ¿sabes lo que he visto últimamente? Mirando por la ventana había... (se ríe) No importa... No hace falta que te cuente esto.

Curtis: No te pases con el kronole...

Namgoong Minsoo: Eso es cierto. Piensa en lo que es kronole. Un (...) **residuo industrial inflamable**. Préndele fuego y ¡bum! Es una bomba idiota. No me he abastecido de esta mierda durante años solo para colocarme. Es para volar esta puerta. Dame las cerillas.

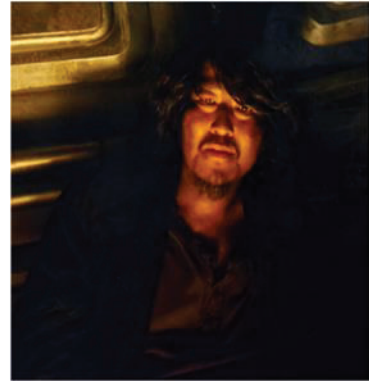
Curtis: ¿Qué (...) haces?

Namgoon Minsoo: ¡Dame fuego!



SESIÓN 7: LA REVELACIÓN DE MINSOO. (01:33:00).

En esta escena Minsoo revela a Curtis, algunos detalles que ha notificado fuera del tren y que podrían demostrar que hay posibilidad de vida fuera de él, pese a que en el tren nadie más se haya detenido a prestar atención puesto que por comodidad o por hábito pareciese que no les convendría hacerlo. Y a pesar de ser conocido como el loco o el drogadicto, este personaje demuestra un punto crítico que el resto es incapaz de entender. Minsoo no acepta cualquier tipo de información, solo la que es capaz de contrastar y verificar.



SESIÓN 8: ESCENA DEL OSO POLAR. (02:00:18).



La escena del oso polar en Snowpiercer es significativa porque revela que existe vida fuera del tren, desafiando la narrativa de que la Tierra está completamente congelada y la vida se ha extinguido. El oso polar, que se ve a lo lejos, simboliza la posibilidad de una nueva vida y un futuro más allá del sistema corrupto del tren.

Implica un aprender a mirar y ampliar nuestro horizonte de conocimiento, comprensión y relación con el mundo. Lo fácil es siempre actuar por beneficio propio, pero si miramos más allá, el mundo se nos muestra como un proyecto colectivo en el que todos y cada uno de nosotros podemos integrar nuestra propia humanidad, y construir nuestro futuro de una manera donde la empatía, la serenidad, la solidaridad y la tolerancia sí tengan cabida, así como el respeto fundamental a los derechos humanos de todas las personas.

ANEXO 2: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA PRIMERA SESIÓN.

A. Preguntas para el diálogo socrático con los alumnos:

EJEMPLOS DE PREGUNTAS SOBRE SNOWPIERCER

ANTES DE EMPEZAR....

- 1 "¿Cuál ha sido vuestro personaje favorito y porqué?"

- 2 "¿Os habéis sentido identificados con algún personaje? ¿Habéis empatizado con alguno?"

- 3 "¿Cuál os ha parecido el momento más difícil de la película y porqué?"

- 4 "¿Qué conclusiones sacáis de ella después de haberla visto?"

- 5 "¿Desde qué punto de vista se tendría que haber contado esta historia?
¿Quién la habría contado más fielmente a lo sucedido?"

- 6 "¿Es la distopía un buen género cinematográfico/literario para contar esta historia o habríais elegido otro?"

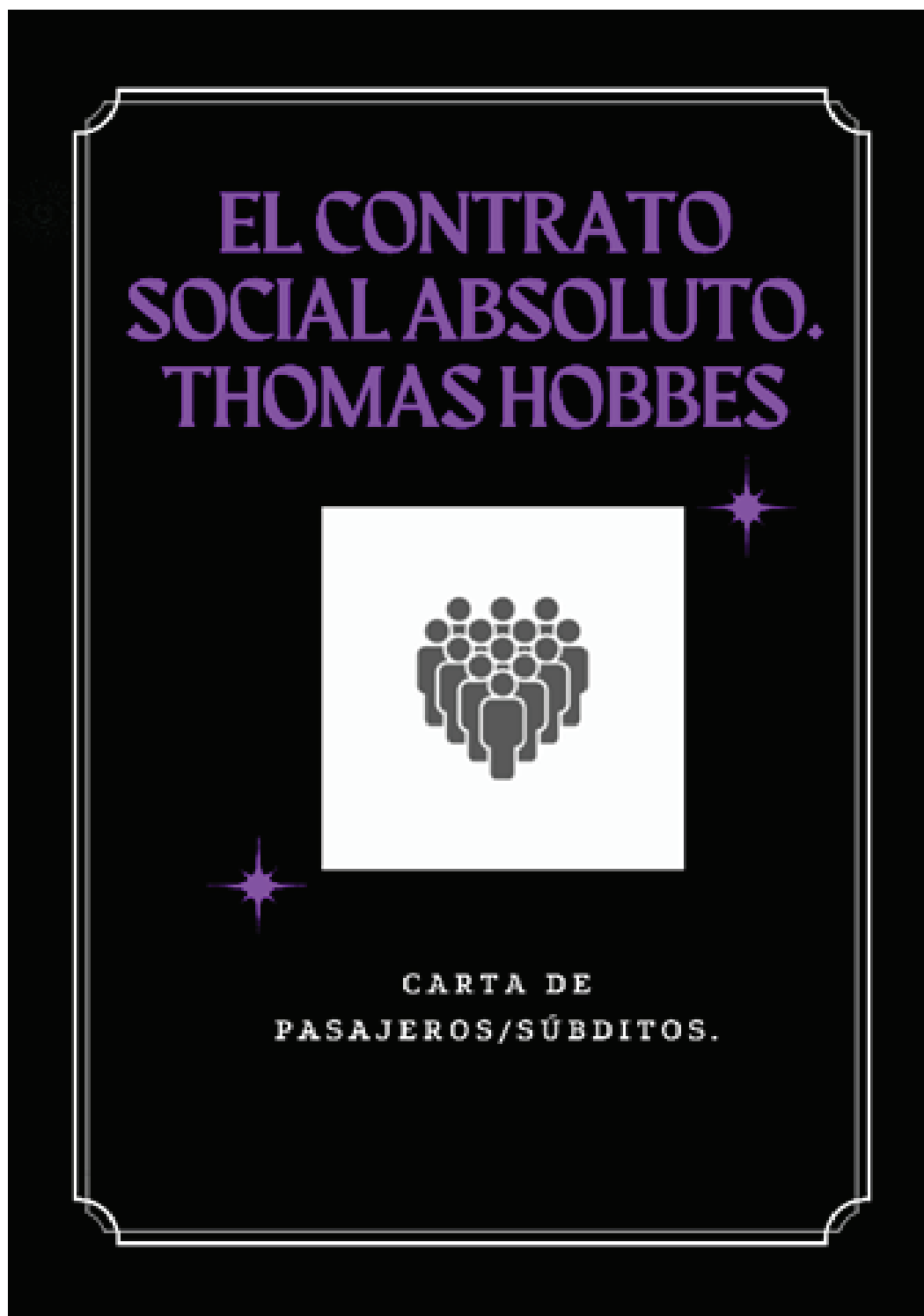


B. Plantilla de mapa conceptual para los alumnos:



ANEXO 3: RECURSO PARA LA ACTIVIDAD DE LA SEGUNDA SESIÓN.

A. Cartas para Role Playing para los alumnos.



CONTRATO SOCIAL ABSOLUTO. HOBBS.

CARTA DE PASAJERO/SÚBDITO

HAS DE TOMAR UNA DECISIÓN. ¿PERMANECES EN EL ESTADO INICIAL EN EL QUE LLEGASTE AL TREN (ESTADO DE NATURALEZA) O TE ENTREGAS A UN ESTADO SOCIAL? ¿TIENE SENTIDO VENDER TU LIBERTAD A CAMBIO DE TU SEGURIDAD?

VENTAJAS DEL ESTADO DE NATURALEZA: NO HAY COACCIÓN NINGUNA. NO PODRÁS SER RESTRINGIDO POR NADIE.

DESVENTAJAS DEL ESTADO DE NATURALEZA: LOS OTROS INDIVIDUOS TAMPOCO LO ESTARÁN Y ESO PODRÍA ATENTAR CONTRA TU PROPIA LIBERTAD. PUES, COMO DIJO EL FILÓSOFO THOMAS HOBBS "EL HOMBRE ES UN LOBO PARA EL HOMBRE". CUALQUIERA DE ELLOS SE PODRÍA CONVERTIR EN TU PEOR PESADILLA DENTRO DEL TREN (SOCIEDAD).

NORMA ADICIONAL: LAS CONDICIONES DEL CONTRATO NO SON NEGOCIABLES. O LO TOMAS O LO DEJAS.





EL CONTRATO SOCIAL ABSOLUTO. THOMAS HOBBS



CARTA DE
COMANDANTE/SOBERANO.

CONTRATO SOCIAL ABSOLUTO. HOBBES.

CARTA DE SOBERANO/COMANDANTE

VUESTRA FUNCIÓN ES PERSUADIR A LOS
PASAJEROS/SÚBDITOS PARA QUE ACEPTEN
VUESTRO DOMINIO EN EL TREN.

¿QUÉ LES OFRECÉIS A CAMBIO DE SU
OBEDIENCIA?

¿POR QUÉ ES NECESARIO QUE OBEDEZCAN?

¿QUÉ PÉRDIDAS PODRÍAN EXPERIMENTAR SI NO
LO HACEN?

¿POR QUÉ DEBERÍAN CAMBIAR SU LIBERTAD A
CAMBIO DE NORMAS QUE LA RESTRINJAN?

NORMA ADICIONAL: VOSOTROS PONÉIS EL
CONTRATO, PERO NO PODÉIS AMENAZAR PARA
QUE ACEPTEN. EL CONTRATO SOCIAL REQUIERE
QUE LOS SÚBDITOS SEAN CONSCIENTES DE SU
PROPIA NECESIDAD PARA ACEPTAR EL
CONTRATO.





EL CONTRATO DEMOCRÁTICO LIBERAL. JHON LOCKE.



CARTA DE
PASAJEROS/SÚBDITOS.

CONTRATO DEMOCRÁTICO LIBERAL. LOCKE.

CARTA DE PASAJERO/SÚBDITO

EN EL ESTADO INICIAL DENTRO DEL TREN (O ESTADO DE NATURALEZA) TE SON RECONOCIDOS CIERTOS DERECHOS DE FORMA INALIENABLE COMO EL DERECHO A LA LIBERTAD, EL DERECHO A LA PROPIA CONSERVACIÓN, EL DERECHO A LA PROPIEDAD PRIVADA, Y EL DERECHO A DEFENDER SU VIDA Y LAS VIDAS DE OTROS. SIN EMBARGO, EN CUALQUIER MOMENTO PODRÍA NO SER ASÍ, Y POR ESO, SERÍA CONVENIENTE LLEGAR A UN PACTO PARA ALCANZAR UN CONTRATO SOCIAL QUE ASEGURE EL CUMPLIMIENTO DE TUS DERECHOS DENTRO DEL TREN. VENTAJA DEL ESTADO DE NATURALEZA: POSIBILIDAD DE DERECHOS SIN COACCIÓN.

DESVENTAJAS DEL ESTADO DE NATURALEZA: TUS DERECHOS PODRÍAN SER ULTRAJADOS SIN SANCIÓN.

TENÉIS QUE LLEVAR A CABO DOS DECISIONES:

1. ¿MERECE LA PENA CONTRAER EL CONTRATO SOCIAL CON LOS SOBERANOS?
2. DADO QUE EL SOBERANO LO ELIGEN LOS CIUDADANOS, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TENDRÍA QUE TENER VUESTRO SOBERANO PARA SER RECONOCIDO COMO TAL? ¿CUÁL DEBERÍA DE SER SU ACTITUD O FORMA DE COMPORTARSE? SI DECIDÍS SOMETEROS PODÉIS NEGOCIAR VUESTRO ACUERDO A TRAVÉS DE ESTAS PREGUNTAS.





EL CONTRATO DEMOCRÁTICO LIBERAL. JHON LOCKE.



CARTA DE
COMANANTES/SOBERANOS.

CONTRATO DEMOCRÁTICO LIBERAL. LOCKE.

CARTA DE SOBERANO/COMANDANTE

VUESTRA FUNCIÓN VUESTRO OBJETIVO ES CONVENCER A LOS SÚBDITOS DE LLEVAR A CABO DOS DECISIONES.

1. QUE ACEPTEN EL RECONOCIMIENTO DE UN PODER COACTIVO A TRAVÉS DEL CONTRATO SOCIAL DENTRO DEL TREN PARA ASEGURAR EL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS QUE LES SON DADOS POR NATURALEZA (YA QUE EN EL ESTADO DE NATURALEZA O INICIAL PODRÍAN NO CUMPLIRSE). DERECHOS TALES COMO: DERECHO A LA LIBERTAD, EL DERECHO A LA PROPIA CONSERVACIÓN, EL DERECHO A LA PROPIEDAD PRIVADA, Y EL DERECHO A DEFENDER SU VIDA Y LAS VIDAS DE OTROS.

TENED EN CUENTA QUE HAY UNA CARTA QUE JUEGA A VUESTRO FAVOR QUE ES LA DIVISIÓN DE PODERES: DISTINGUE ENTRE PODER LEGISLATIVO (ENCARGADO DE LEYES E IMPARTIR JUSTICIA) Y EL PODER EJECUTIVO (APLICACIÓN Y CUMPLIMIENTO). 2. SI BIEN PUEDEN ACEPTAR EL CONTRATO SOCIAL DEL TREN, QUIZÁS NO OS ACEPTEN COMO SOBERANOS PORQUE TIENEN LA POSIBILIDAD DE ELEGIR A OTROS. EN EL CONTRACTUALISMO DEMOCRÁTICO LIBERAL LOS CIUDADANOS ELIGEN AL SOBERANO. ASÍ QUE: ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TENÉIS CON LAS QUE PODÁIS VENDER VUESTRO MANDATO EN EL TREN? ¿CUÁL SERÁ VUESTRA FORMA DE ACTUAR O DE COMPORTAROS CON LOS SÚBDITOS? LOS SÚBDITOS PODRÁN TRATAR DE NEGOCIAR CONDICIONES CON VOSOTROS PARA PODER LLEGAR A UN ACUERDO.



**EL CONTRATO
DEMORÁTICO SOCIAL.
JEAN-JACQUES
ROSSEAU.**



**CARTA DE
PASAJEROS/SÚBDITOS.**

CONTRATO DEMOCRÁTICO SOCIAL. ROSSEAU.

CARTA DE PASAJERO/SÚBDITO

ANTES DE LLEGAR AL TREN (ESTADO DE NATURALEZA) ERAS UNA PERSONA BENEVOLENTE, Y TODOS LOS PASAJEROS ERAN FELICES Y LIBRES, SIN EMBARGO, TAMBIÉN COMPETÍAN ENTRE ELLOS Y EXISTÍA UNA CIERTA INSEGURIDAD PARA SALVAGUARDAR TU PROPIA VIDA.

VENTAJAS DEL ESTADO DE NATURALEZA: REINA LA FELICIDAD.

DESVENTAJAS DEL ESTADO DE NATURALEZA: PODRÍA SER QUE TU VIDA SEA ATACADA.

VENTAJAS DEL CONTRATO SOCIAL: PONE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA ASEGURAR TU PROPIA VIDA.

DESVENTAJAS DEL CONTRATO SOCIAL: EL CONTRATO SOCIAL CORROMPE A LOS PASAJEROS, SACANDO A RELUCIR SU MALDAD, DE AHÍ LA NECESIDAD DEL SOBERANO QUE IMPIDA LOS POSIBLES DESORDENES Y GUERRAS.

HABÉIS DE TOMAR UNA DECISIÓN:

¿CEDÉIS VUESTROS DERECHOS NATURALES A UNA COMUNIDAD PARA FORMAR UN CUERPO POLÍTICO DENTRO DEL TREN, EL ESTADO, QUE OS PROTEJA Y ASEGURE VUESTRA LIBERTAD CIVIL Y PROPIEDAD?

DADO QUE EN LA TEORÍA DEL CONTRATO DEMOCRÁTICO SOCIAL DE ROUSSEAU EL PODER SE EJERCE A TRAVÉS DE LA VOLUNTAD GENERAL, QUE NO ES LA SUMA DE LAS VOLUNTADES INDIVIDUALES, SINO UN INTERÉS COMÚN QUE SE EXPRESA MEDIANTE LEYES Y DECISIONES COLECTIVAS, Y, POSTERIORMENTE, ES EL PUEBLO (EN ESTE CASO, LOS PASAJEROS) QUIÉN ES POSEEDOR DE ESTE PODER Y LO DELEGA AL GOBIERNO, QUE ACTÚA COMO UN INSTRUMENTO PARA LLEVAR A CABO LA VOLUNTAD GENERAL: ESTA DECISIÓN LA TENÉIS QUE LLEVAR A CABO A TRAVÉS DE LA MAYORÍA DE LOS VOTOS ENTRE LOS PASAJEROS/SÚBDITOS.

SI NO HAY MAYORÍA DE VOTOS, NO SE SALE DEL ESTADO DE NATURALEZA NI SE CONTRAE EL CONTRATO SOCIAL. ASÍ QUE VUESTRO SEGUNDO DEBER ES: EN CASO DE QUERER ACEPTAR EL CONTRATO, CONVENCED AL RESTO DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO Y HACER CONOCEDOR A LOS SOBERANOS DE VUESTRAS CONDICIONES DE CONTRATO EN CONSENSO GENERAL.





**EL CONTRATO
DEMOCRÁTICO SOCIAL.
JEAN-JACQUES
ROSSEAU.**



**CARTA DE
COMANANTES/SOBERANOS.**

CONTRATO DEMOCRÁTICO SOCIAL. ROSSEAU.

CARTA DE SOBERANO/COMANDANTE

SI BIEN DESTRUÍS EL ESTADO ARMONIOSO EN EL QUE VIVÍAN
LOS PASAJEROS DEL TREN ANTES DE VUESTRAS CONDICIONES,
ESTAS SON NECESARIAS PARA MANTENER LA SEGURIDAD Y EL
ORDEN DENTRO DEL TREN.

TAMBIÉN TENÉIS QUE SABER QUE EN LA TEORÍA DEL CONTRATO
DEMOCRÁTICO SOCIAL DE ROUSSEAU EL PODER SE EJERCE A
TRAVÉS DE LA VOLUNTAD GENERAL, QUE NO ES LA SUMA DE LAS
VOLUNTADES INDIVIDUALES, SINO UN INTERÉS COMÚN QUE SE
EXPRESA MEDIANTE LEYES Y DECISIONES COLECTIVAS, Y,
POSTERIORMENTE, ES EL PUEBLO (EN ESTE CASO, LOS
PASAJEROS) QUIÉN ES POSEEDOR DE ESTE PODER Y LO DELEGA AL
GOBIERNO, QUE ACTÚA COMO UN INSTRUMENTO PARA LLEVAR A
CABO LA VOLUNTAD GENERAL.

VUESTRO OBJETIVO ES: QUE LOS PASAJEROS ACEPTEN EL
CONTRATO SOCIAL.

PARA QUE DICHO CONTRATO SEA ACEPTADO HA DE HABER UNA
MAYORÍA DE VOTOS POR PARTE DE LOS PASAJEROS.

VUESTRA FUNCIÓN ES A TRAVÉS DEL DISCURSO ASEGURAR
INCORPORAR LAS MEDIDAS QUE PROTEJAN Y ATIENDAN A LAS
NECESIDADES DE LOS PASAJEROS.



ANEXO 4: RECURSOS PARA LA ACTIVIDAD DE LA TERCERA SESIÓN.
A. Cartas para los alumnos (aprendizaje basado en juegos): el rey de la pista.



Hedonismo



placer

El bien es el placer y el mal es el dolor, por ese motivo, el hombre debe buscar el primero para evitar el segundo.

¿La amistad o la humanidad?



Dilema 1.

¿Qué es mejor moralmente: que Curtis salve a su amigo o que tome como rehén a Mason y con ello la posibilidad de hacerse con el tren y llevar a cabo su rebelión exitosamente?

¿Obedecer o rebelarse?



Dilema 2.

¿Qué es moralmente mejor: obedecer aceptando pésimas condiciones de vida o rebelarse con posibilidad que tanto tu como los tuyos mueran en el intento?

¿Comandar el tren o salir de él?



Dilema 3.

¿Qué es mejor moralmente: que Curtis acepte la propuesta de Wilford y ponga orden en el tren por el bien de la humanidad o que apueste por la alternativa de Minsoo de salir de él?

¿Sacrificarse o dejar que los otros lo hagan por ti?



Dilema 4.

¿Es moralmente aceptable que uno decida sacrificarse por el bien de muchos?

ANEXO 5. RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA CUARTA SESIÓN.

A. Cuestionario de forms para tratar las distintas concepciones sobre la justicia para los alumnos.

Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSceawLZ-j7z9SHzPSSjbbFwX9_A45fH7ESp5ODm9Qeg-ivRQ/viewform?usp=header

Vista con enlace de invitación al forms:

La decisión de Curtis: ¿Hizo bien Curtis en matar a Mason como gesto de justicia frente a la muerte de Guillian?

Para llevar a cabo la respuesta a esta pregunta deberéis de responder en equipo a algunas cuestiones previas y posteriormente dar vuestro veredicto final grupalmente. ¡Vamos allá!

virginiamelusrodrigo17@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido



* Indica que la pregunta es obligatoria

Ejecución de Mason.



Miembros del equipo *

Tu respuesta

¿Cuál es la diferencia entre justicia restaurativa y justicia retributiva? (Entre 5 y 8 *
línea)

Tu respuesta

¿Cuáles son los tres sentidos más ampliamente conocidos sobre la justicia? *
Explicad brevemente de que se trata cada uno de ellos (mínimo 3 líneas -máximo
5).

Tu respuesta

¿Cuál es la diferencia entre la justicia conmutativa o reparadora y la justicia *
distributiva? ¿Cuál de las dos justicias podemos encontrar más representada en
el orden social que impone Wilford en el tren? (Entre 5 y 8 líneas)

Tu respuesta

¿Qué tipo de justicia representa en mayor medida la decisión de Curtis de matar *
a Mason: la justicia restaurativa o la justicia retributiva? ¿Por qué? (Entre 5 y 8
líneas)

Tu respuesta

¿Favoreció Curtis con su decisión al resto de los pasajeros? ¿Por qué? (Entre 5 y *
8 líneas)

Tu respuesta

¿Fue su decisión un acto de venganza personal o un acto de solidaridad por el beneficio común? (Entre 5 y 8 líneas) *

Tu respuesta

Curtis con su decisión contribuye a perpetuar con la lógica del ciclo de la violencia propia del tren donde obtener lo que quieres y obrar a tu voluntad, desafiando el orden, tiene un coste: ¿Creéis que es un mal necesario o algo que sería conveniente evitar? ¿Por qué? (Entre 5 y 8 líneas) *

Tu respuesta

¿Qué tres preguntas se debería haber hecho Curtis para saber si estaba tomando la decisión correcta? (3 líneas) *

Tu respuesta

Entonces... ¿Creéis que la decisión de Curtis fue la correcta?

☐ Si

☐ No

Justificad porque creéis que la decisión de Curtis fue la correcta o no en una recopilación de vuestras respuestas anteriores. Extensión: 10 a 15 líneas. *

Tu respuesta



Enviar

Borrar formulario



ANEXO 6. RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA QUINTA SESIÓN.
A.1 Carteles de propaganda política para los alumnos.



A.2 Instrucciones del aprendizaje por descubrimiento para los alumnos.

Investiguemos sobre: propaganda

¡Hagamos un trabajo colaborativo para aprender sobre propaganda política! Por equipos tendréis que responder a todas las preguntas. Cuando una pregunta sea respondida, la propaganda rotará y responderéis a la segunda pregunta teniendo en cuenta la respuesta del anterior equipo. Así hasta completar las 4 preguntas con las 4 propagandas.

- 1. Contextualización.**
Situemos la información.
¿A qué época, nación y tipo de régimen político pertenece la propaganda?
- 2. Simbología.**
Analicemos los iconos.
¿Cuáles son los objetos claves que aparecen en la imagen y qué significado simbólico adquieren en el contexto de sus regímenes políticos?
- 3. Intencionalidad.**
Propósito del mensaje.
¿Cuál es el mensaje central de la propaganda? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cómo se concreta esto históricamente?
- 4. Persuasión.**
Vehículo de atracción.
De acuerdo a su mensaje, ¿De qué manera tratan de persuadir al espectador para conseguir cumplir su objetivo o propósito principal del mensaje?

Páginas web interesantes:

- National Geographic
- El país
- Mediateca de Educamadrid
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León

ANEXO 7: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA SEXTA SESIÓN.

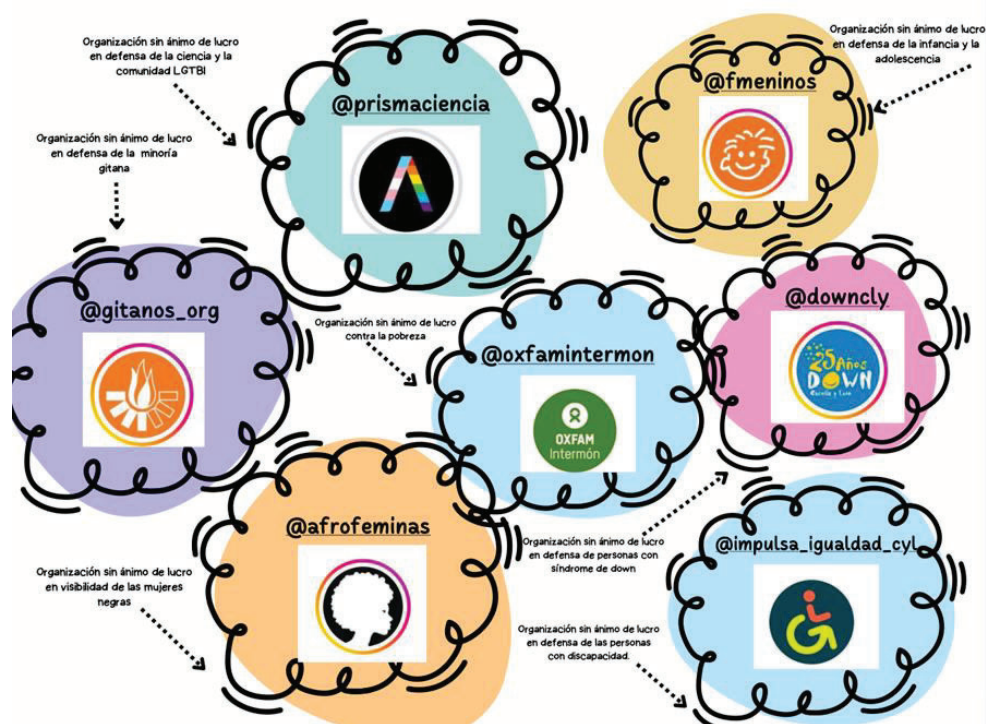
A.1 Instrucciones dirigidas a los alumnos para armar una presentación oral sobre colectivos.



Instrucciones de la actividad: colectivos por redes

- ☒ Elegid un colectivo de la lista del que os gustaría informar o bien proponer uno al equipo que luche por un grupo minoritario u cuente con una red social.
- ☒ Buscad su instagram en internet y dirigiros a su perfil.
- ☒ Analizad su perfil: de qué tipo de ONG se trata, cual es la causa por la que luchan y el colectivo que tratan de visibilizar, de que parte de España es la organización, y qué tipo de contenido sube.
- ☒ Haced una lista de 3 o 4 eventos sociales a los que haya dado visibilidad en redes o hayan organizado ellos mismos y recoged información relevante.
- ☒ Con esta información crear un guion para organizar la exposición oral de entre 3 a 4 minutos en la que todos los integrantes del equipo tenéis que hacer un intervención.

A.2 Lista de referencia para los alumnos: cuentas de Instagram de los colectivos.



B. Preguntas de referencia para diálogo socrático con los alumnos en torno a los colectivos sociales.

Muestra de listado de preguntas para diálogo socrático sobre los colectivos.

- 1 ¿Qué significa realmente ser una minoría en nuestra sociedad? ¿Creéis que ser parte de una minoría es solo cuestión de números o también de poder, visibilidad y representación?
- 2 ¿Por qué creéis que ciertos colectivos necesitan organizarse y luchar por sus derechos? ¿Han presenciado o vivido situaciones donde esto haya sido evidente? ¿Cómo les afectó o cómo reaccionaron?
- 3 ¿Qué papel juegan hoy las redes sociales en las luchas sociales? ¿Creéis que amplifican voces o a veces las distorsionan? ¿Qué han visto o vivido en este sentido?
- 4 ¿Quién suele liderar las luchas sociales y por qué? ¿Creéis que siempre son los más afectados quienes toman la palabra? ¿Qué riesgos hay en que otros hablen en su nombre?
- 5 ¿Qué responsabilidad tenemos quienes no pertenecemos directamente a esos colectivos? ¿Es suficiente con no discriminar o hay algo más que podríamos o deberíamos hacer?

ANEXO 8: RECURSOS DE LAS ACTIVIDADES DE LA SEPTIMA SESIÓN.

A.1 Noticias para los alumnos.

Ejemplo 1. Noticia falsa:



Link de referencia: <https://www.publimetro.co.co/noticias/2019/07/07/la-nasa-advierte-asteroide-gigante-podria-chocar-la-tierra-octubre.html>

Ejemplo 2. Noticia falsa:



Ejemplo 3. Noticia falsa:

NASA/

Científicos de la NASA hallan evidencias de un universo paralelo donde el tiempo va hacia atrás

Científicos de la NASA han encontrado partículas que podrían explicarse con la existencia de un universo paralelo donde las leyes de la física serían al revés.

▼ EN RESUMEN

- En ese universo las leyes de la física serían totalmente contrarias a las que conocemos
- Este descubrimiento sigue a debate dentro de la comunidad científica y ya ha generado diversas opiniones

Link de referencia: <https://archive.li/8rr4l>

*Material didáctico proporcionado por el Gobierno de España.

Ejemplo 1. Noticia verdadera.

SÍMBOLO DE LA CULTURA EUROPEA

Incendio en la catedral de Notre Dame: la historia arde en París

- "La reconstruiremos", promete el presidente Macron, y anuncia una colecta internacional
- Algún componente de las obras de restauración en curso pudo ser el origen del fuego
- Notre Dame | Así ha quedado la catedral de París, en directo
- Los tesoros de Notre Dame que podrían haberse perdido para siempre



La aguja neogótica que sustituyó a la gótica, retirada a finales del siglo XVIII, en llamas (Benoit Tessier / Reuters)

Eusebio Val | París
Francia
16/04/2019 02:33 | Actualizado a 16/04/2019 15:35

Muchos siglos de historia, francesa y europea, ardieron ayer en pocas horas en París, provocando una conmoción a escala planetaria, no sólo entre los católicos. El **pavoroso incendio en la catedral de Notre Dame**, uno de los principales monumentos de Francia, joya del gótico y con casi 14 millones de visitantes al año, dejó al país incrédulo y muy triste por la cadena de fatalidades que han golpeado la capital y el país en los últimos años.

OFRECIDO POR CAKABANK
Finanzas

Ejemplo 2: Noticia verdadera.



Policia Local Molina de Segura
@MolinaPolicia



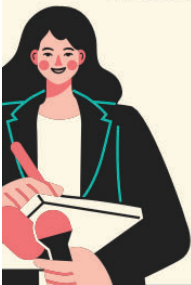
Se han recibido esta mañana varios avisos alertando de que habían visto suelto por la zona de huerta un león 🦁, otros un bicho extraño, pero finalmente le hemos pasado el lector de microchip y ha resultado ser un... perro 🐕. Identificando a su titular.



A.2. Instrucciones para reconocer una *fake new*.

ACTIVIDAD: IDENTIFICANDO FAKE NEWS

Para reconocer una noticia falsa o bulo por internet, pueden seguirse los siguientes pasos:

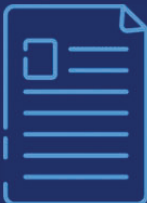


1 Analizar el titular.

Los titulares de las fake news suelen ser demasiado llamativos y controvertidos a fin de generar audiencia

2.Presta atención al formato.

El cuerpo de la noticia puede incluir imágenes de mala calidad , textos mal redactados y errores ortográficos.



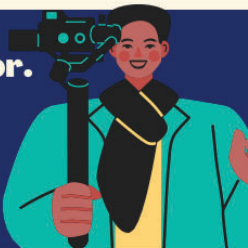


3.Lee entera la noticia

No te quedes solo con el titular y la imagen.

4.Buscar en la noticia el autor.

Las fake news suelen ser anónimas con lo que en la mayoría de veces no aparece el nombre del autor y si lo hace es en forma de pseudónimo



5.Analizar la fuente y el medio.

Las noticias falsas suelen tener medios desconocidos, y, si se hacen pasar por otros, lo hacen a través de páginas web ajenas por eso hay que comprobar que la url de la fake new coincida con la del medio oficial



6.Apóyate en herramientas de verificación

Para contrastar la fiabilidad de las fuentes, tales como:

- Newtral
- Infoveritas
- Verifica RTV



B.1 Video publicidad Campofrío para el aula.

Vista:



Link: https://youtu.be/1gh3UkQerwM?si=76BJULqrZ5ych2_M

B.2 Preguntas de referencia para diálogo socrático con los alumnos en torno al anuncio de Campofrío: “Fake me”.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS SOBRE EL VÍDEO DE CAMPOFRÍO.



1

¿Qué te hizo sentir o pensar el vídeo de Campofrío?
¿Crees que exagera o refleja una realidad que vivimos a diario? ¿Cuál es el fin de su tono humorístico y serio al final?

2

¿A qué verdad deberíamos aspirar cuando todo el mundo parece tener “su versión” de los hechos?
¿Es posible una verdad común en tiempos de redes y algoritmos?

3

¿Por qué crees que es tan fácil que una mentira se viralice más rápido que una verdad?
¿Qué papel tienen nuestras emociones en eso?

4

¿Somos realmente libres para pensar lo que queramos si la mayoría de la información que recibimos está filtrada por algoritmos y redes? ¿Cómo distinguir entre pensar por uno mismo y repetir lo que me llega primero?

5

¿Qué responsabilidad tenemos como ciudadanos frente a la desinformación?
¿Vale con no compartir noticias falsas o deberíamos hacer algo más?



ANEXO 9: RECURSOS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA OCTAVA SESIÓN.

A.1 Textos para los alumnos.

I. Capítulo XI del Principito.

- ¡Hola! – dijo el zorro.
- Hola – respondió el principito educadamente.
- ¿Quién eres tú? – dijo el zorro-. Eres muy bonito.
- Soy el principito.
- Ven a jugar conmigo –le propuso el principito-. Estoy tan triste...
- No puedo jugar contigo —dijo el zorro—. No estoy domesticado.
- ¿Qué significa “domesticar”?
- Es una cosa ya olvidada – dijo el zorro -. Significa “crear lazos” ...
- ¿Crear lazos?
- Si –dijo el zorro - Para mí no eres más que un muchachito igual a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. Pero si me domesticas, entonces nos necesitaremos el uno al otro. Para mí serás único en el mundo. Para ti, yo seré único en el mundo...

[...]

—Los hombres han olvidado esta verdad —dijo el zorro—. Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado.

II. Paul Ricoeur en “Sí mismo como otro”:

“La petición ética más profunda es la reciprocidad que instituye al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro. Hacer del otro mi semejante, tal es la pretensión ética en lo que concierne a la relación entre la estima de sí y la solicitud.”

A.2. Preguntas para el comentario de texto para los alumnos.

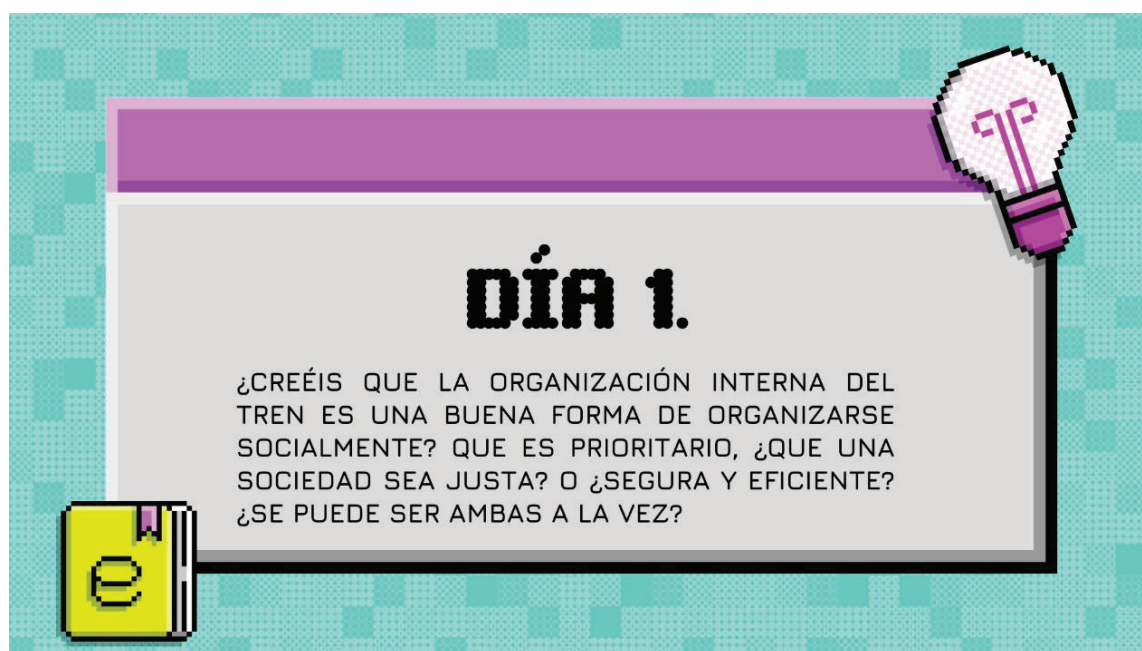
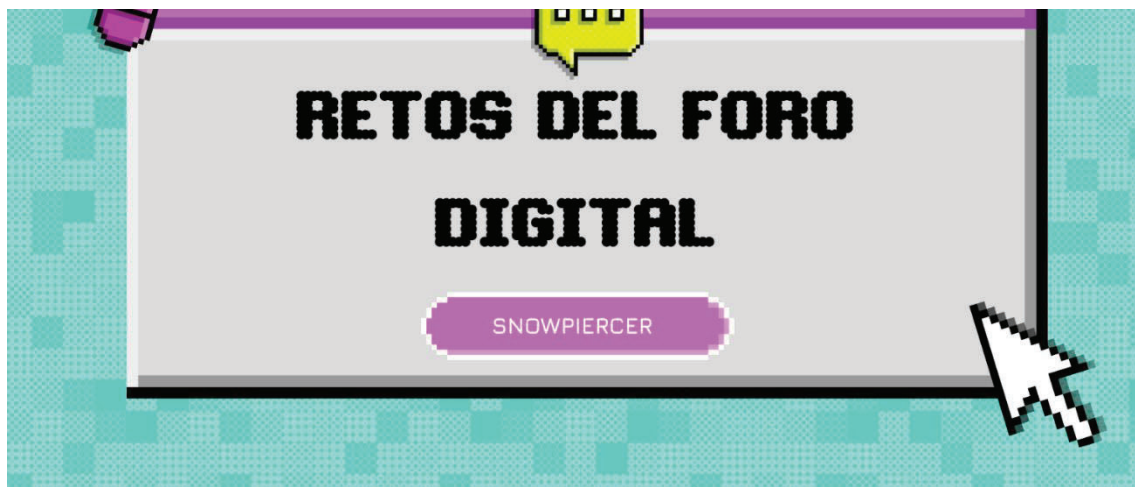
1. ¿Qué quiere decir el zorro con “domesticar”?
2. ¿Qué significa en Paul Ricoeur, “reciprocidad”?
3. ¿Qué similitudes encontráis entre el texto del Principito y este fragmento de Paul Ricoeur?
4. ¿Qué vínculos podemos establecer entre estas similitudes con los derechos humanos como medios que aseguran la dignidad y el valor de todas las personas?
5. ¿Cuál es la moraleja/aprendizaje que intentan transmitirnos estos textos?
6. ¿Por qué los derechos humanos deben de ser respetados? ¿Es una cuestión de obediencia, como en el contrato social del que nos hablaban Hobbes, Locke o Rosseau?, o, ¿va más allá, como decía el principito: “solo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos”?

Preguntas para diálogo socrático como cierre final. Evaluación sumativa.



1. ¿Ha cambiado algo en vuestra forma de entender el poder, la dominación o la política desde que comenzamos esta unidad? ¿Qué escena, actividad o momento fue clave para esa evolución, si es que la hubo?
2. ¿Qué significa para vosotros ahora “ser ciudadano” o “participar políticamente”? ¿Creéis que este concepto ha cambiado para vosotros a lo largo de estas sesiones?
3. ¿Habéis notado un cambio en vuestra forma de pensar? ¿Os sentís más conscientes y capaces de pensar por vosotros mismos? ¿Cuál creéis fue el detonante que os generó este cambio?
4. ¿Qué problemas o dilemas trabajados en clase os han parecido más cercanos a vuestra vida cotidiana? ¿Creéis que ahora tenéis más herramientas para enfrentarlos de forma crítica y ética?
5. Si tuvierais que resumir en una sola frase qué os ha enseñado esta unidad sobre la sociedad en la que vivimos, ¿cuál sería?

ANEXO 10: RETOS DEL FORO DIGITAL.





DÍA 2.

¿CUÁL ES EL CONTRATO SOCIAL DENTRO DEL TREN? ¿CÓMO FUNCIONA? ¿QUIEN ES SOBERANO, QUIÉN ES SÚBDITO, CUÁL ES EL CONTRATO? ¿A QUÉ TIPO DE CONTRATO SOCIAL SE PARECE MÁS: HOBBS, LOCKE O ROSSEAU?



DÍA 3.

ELIGE UNO DE LOS DILEMAS ÉTICOS TRATADOS EN CLASE Y UN TIPO DE ÉTICA Y JUSTIFICA, A PARTIR DE ELLA, QUÉ HUBIERAS HECHO TÚ EN EL LUGAR DE LOS PERSONAJES Y PORQUÉ.





DÍA 4.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CUESTIONARSE POR LA JUSTICIA PARA DETERMINAR SI UN ACTO ES BUENO O MALO? ¿IMPORTA SI CURTIS ACTUÓ POR JUSTICIA O POR VENGANZA? JUSTIFICA TU RESPUESTA DE ACORDE A LO VISTO EN CLASE Y TU REFLEXIÓN AL RESPECTO.



DÍA 5.

HEMOS VISTO COMO LA ESCUELA TIENE UNA ENORME CAPACIDAD DE INFLUENCIA SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS VALORES EN LA PERSONA Y COMO EL TOTALITARISMO SE APOYA EN LAS EMOCIONES PARA REFORZAR ESTA IDEA, ¿PUEDES MENCIONAR ALGUNOS DE LOS ELEMENTOS DE LA ESCENA DE LA ESCUELA DE LA PELÍCULA QUE HAGAN PENSAR QUE ESTO PODRÍA SER ASÍ Y EXPLICAR PORQUÉ?





DÍA 6.

EN LA GUÍA DE LAS ESCENAS SUBIDA AL AULA VIRTUAL, APARECE UNA SECUENCIA DE LA PELÍCULA EN LA QUE CURTIS MANTIENE UNA CONVERSACIÓN CON GUILLIAM. A RAÍZ DE ELLA, ¿CREES QUE CURTIS ESTÁ EN DISPOSICIÓN DE SER UN LÍDER PARA LOS PASAJEROS DE LA COLA DEL TREN EN SU REVOLUCIÓN? RELACIONA ESTA PREGUNTA CON LOS CONTENIDOS VISTOS EN LA SESIÓN DE HOY Y JUSTIFICA TU RESPUESTA A PARTIR DE TU CRITERIO PERSONAL.



DÍA 7.

EN LA GUÍA DE LAS SECUENCIAS DE LA PELÍCULA, PARA ESTE SÉPTIMO DÍA, APARECE EL DIALOGO DE MINSOO CON CURTIS EN EL QUE EL PRIMERO COMENTA QUE HAY MÁS VIDA MÁS ALLÁ DEL TREN, ¿CREÉIS QUE LA FORMA EN QUE TENEMOS DE INFORMARNOS A TRAVÉS DE INTERNET O POR MEDIO DE LAS REDES SOCIALES SE PRODUCE COMO AL INTERIOR DEL TREN? ¿VEIS PELIGROS QUE NOS IMPIDEN CONOCER LA VERDAD EN ESTOS MEDIOS? ¿CÓMO PODEMOS ENTONCES CONOCERLA? TRAZA UNA RELACIÓN CON LA TEORÍA VISTA EN CLASE Y RESPONDE SEGÚN TU CRITERIO PERSONAL.





DÍA 8.

IMAGINA QUE TUVIERAS DE TU MANO EL PODER DE CONTINUAR EL TRAMA DE LA PELÍCULA HASTA DAR CON EL FINAL DE UNA NUEVA SOCIEDAD ENMENDANDO LOS ERRORES DEL PASADO, ¿CÓMO LO HARÍAS? ¿QUÉ BASES CREES NECESARIAS PARA LOGRARLO? ¿CÓMO ORGANIZARÍAS Y GUIARÍAS A LA SOCIEDAD? PUEDES APOYARTE TANTO EN LOS CONTENIDOS DE ESTA SESIÓN COMO EN TODO LO VISTO DURANTE ESTA UNIDAD.



ANEXO 11: CONTENIDOS TEÓRICOS CONCRETOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

***Durante la sesión 2 de la situación de aprendizaje veremos los siguientes contenidos:**

1. La perspectiva social de la política.

a. La socialización.

Se conoce como socialización a aquel proceso de interiorización a la sociedad en la que el individuo lleva a cabo un desarrollo pleno de sus facultades. En consecuencia, un individuo, para llegar a ser él mismo necesita vivir en sociedad.

Se distinguen dos socializaciones: una **primaria** (cuando nacemos), y, otra **secundaria** (con la división del trabajo en el mundo laboral). Cabe destacar que la socialización no se acaba hasta la muerte del individuo porque constantemente las personas estamos abocadas a nunca dejar de aprender para poder afrontar nuevas situaciones, desempeñar tareas nuevas y adquirir nuevos hábitos y vivencias.

Los **agentes de socialización** son aquellos grupos, organizaciones o asociaciones que participan de forma activa en el proceso de socialización como la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación o el trabajo.

b. Pautas, roles e instituciones.

Las **pautas de conducta** son comportamientos que se imitan y se repiten; hacen referencia a unas reglas aceptadas por todos los miembros de una sociedad. Estas pautas son fundamentales para que la relación entre las personas sea posible y son un acuerdo mutuo respecto a las conductas que desempeñan los otros.

Los **roles sociales** son las pautas de conducta, responsabilidades y deberes que tienen las personas por el hecho de ocupar una posición en un grupo.

Las **instituciones** son una combinación de pautas y de roles que se transmiten de una generación a otra. Diferentes personas adoptan unos roles determinados y actúan de forma coordinada. De esta manera, se satisfacen las necesidades de los miembros participantes, ya que el reparto de roles asegura la división del trabajo.

Se trata de procesos estructurados en torno a actividades fundamentales para el ser humano que dan respuesta a las necesidades de supervivencia con el paso del tiempo dan lugar a costumbres y finalmente a normas de conducta.

Existen un gran número de instituciones, entre las que se destacan cinco: la familia, el gobierno, la religión, la educación y la economía. Todas ellas son interdependientes y su conjunto forma un tejido que se denomina la **realidad social**.

Las sociedades, por su parte, están **estratificadas**, es decir, los roles que desempeñan los individuos están asociados a un grado de poder. El **poder** se define como la capacidad de ejercer la propia voluntad y se aplica a la economía –acumular bienes–, a la ideología, y a la coerción o capacidad de usar violencia sobre los demás.

Todas las personas que pertenecen a un mismo estrato social tienen la capacidad semejante de ejercer el poder. En los estratos inferiores se sitúan las personas con menos poder, mientras que, en los superiores, las personas más poderosas.

Toda sociedad está dividida en estratos sociales, lo que significa que el poder se distribuye de forma desigual. En este sentido, el **sistema de las clases sociales** es el sistema más fluido y propio de las sociedades capitalistas. Aunque el nacimiento influye sobre la posición social que tendrá una persona, no es determinante. El talento y la suerte son también resortes que posibilitan el ascenso o el descenso en la escala social. Se distingue entre clase alta, clase media y clase baja. El factor que determina la pertenencia a una u otra clase es fundamentalmente el económico.

2. La política: el problema de la dominación.

***Durante la sesión tres de la situación de aprendizaje veremos los siguientes contenidos:**

a. El contrato social.

Durante los siglos XVII y XVIII los filósofos se plantearon las siguientes cuestiones: ¿Por qué se tiene que obedecer a una autoridad? ¿Cuál es la necesidad de que exista el Estado? ¿Es posible la vida humana sin Estado?

La respuesta que alcanzaron consistió en afirmar que el cumplimiento de las leyes y la aparición del Estado fueron fruto de un acuerdo entre los ciudadanos que se conoce como **contrato social**.

Estas concepciones que fundan la legitimidad del Estado en un contrato social se denominan **teorías contractualistas**. Estos filósofos distinguen dos formas de Estado:

- Estado de naturaleza: Descripción de la vida humana antes del Estado.

- Estado social: momento en el que las personas se ven abocadas a organizarse tomando como base un pacto o acuerdo dando lugar a la aparición del Estado. Este es el momento en el que surge el problema de dominación, una vez se produce la división social entre unos individuos que mandan y otros que obedecen. La organización supone siempre tensiones.

El contrato social supone la formalización de un pacto que reúne a los individuos dentro de la sociedad y la comunidad política, y hace que cada uno de ellos reduzca algo de su ámbito de libertad personal o libre albedrío en favor de una libertad de acción general.

***Durante la sesión 5 de la situación de aprendizaje veremos los siguientes contenidos:**

a. El concepto de justicia.

La justicia es un poder del Estado –el poder judicial- y está impartido por unas instituciones y órganos. La justicia es también una propiedad que se atribuye a las personas y que tienen un valor moral.

La sociedad justa es aquella en la que **se da a cada individuo lo que le corresponde por derecho y en la que no existen privilegios ni discriminaciones**. Lo importante consiste, por tanto, en determinar los criterios que garanticen la igualdad entre los miembros de una sociedad.

b. Justicia reparadora o conmutativa y justicia distributiva.

El concepto de justicia tiene diferentes sentidos, pero la concepción más extendida de justicia es la de **igualdad** entre todos los individuos de una sociedad, lo que se denomina justicia como **equidad**. La equidad consiste en reequilibrar las diferencias existentes y puede alcanzarse por medios diferentes:

- **Mediante la justicia reparadora o conmutativa:** se entiende por <<ser justo>> dar a cada uno aquello que se merece a partir de lo que se ha realizado. La equidad en este caso consiste en establecer el mismo criterio para todos.
- **Mediante la justicia distributiva:** En este caso <<ser justo>> tiene que ver con la distribución de los recursos comunes para equilibrar, en la medida de lo posible, las desigualdades. Ser justo es disminuir las injusticias materiales y sociales. Se refiere a los casos en los que, siendo iguales, presentan alguna circunstancia distinta; en ellas los derechos y los deberes deben exigirse en función de la circunstancia.

c. Justicia restaurativa y justicia retributiva.

las nociones de justicia restaurativa y la justicia retributiva, ofrecen modelos valiosos en el sistema judicial, que, desde diferentes puntos de vista, aportan enfoques valiosos para abordar el delito y sus consecuencias (Canales Yactayo, J. G. V., Luyo Cordero, K. J., Gutiérrez Malasquez, D., Cárdenas Barrios, C. E., Zela Ccanto, Y., & Mayta Baldeon, N. K, 2024).

- **La justicia restaurativa:** prioriza la reparación del daño y la reintegración del delincuente en la sociedad.
 - **Ventaja:** permite una mayor comprensión y reconciliación entre delincuente y víctima al basarse en la participación activa de las personas adaptadas.
 - **Inconveniente:** la implementación de la justicia restaurativa enfrenta varios desafíos significativos, especialmente en el contexto de delitos graves.
- **La justicia retributiva:** el castigo que reciba el delincuente ha de ser proporcional al delito cometido.
 - **Ventaja:** Esto no solo sanciona al infractor, sino que también funciona como un mecanismo general de prevención que disuade a otros de cometer delitos similares.
 - **Inconveniente:** la capacidad de la justicia retributiva para promover la reparación y la rehabilitación de las víctimas es limitada.

El dilema moral entre la justicia restaurativa y la justicia retributiva es si nuestra responsabilidad como sociedad es a) castigar proporcionalmente los daños infringidos perpetuando la lógica de la violencia o b) reparar los daños, y salir de esta lógica, aún con el coste de que el sufrimiento humano quizás nunca pueda ser reparado, o, incluso, el riesgo de que el criminal pueda volver a reincidir en su actitud criminal, no llegando a generar efectos en él su reinserción social (o sea, su readaptación a la sociedad después de los daños infringidos).

***Durante la sesión 8 de la situación de aprendizaje veremos los siguientes contenidos:**

a. El problema de la sociedad de la información y las redes sociales.

La paulatina aparición de Internet, la tecnología digital y las webs 2.0 en las sociedades occidentales ha influido, de modo determinante, en la denominada Sociedad de la Información y ha modificado la forma en la que se configuran las redes sociales, en especial aquellas que operan en el ciberespacio. Nos referimos a las redes sociales online como “servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto” (Orihuela, 2008, p.2).

Las **redes sociales** constituyen el mejor ejemplo de la sociedad representada en un entorno generado tecnológicamente: ilustran tanto los beneficios sociales de conexión y comunicación entre individuos como suscitan problemas de privacidad y falta de confianza en la veracidad de las informaciones (Gandasegui, 2011).

Fundamentalmente, las redes sociales online, se edifican como un espacio propicio para intercambiar información, algo que hoy en día es esencial en una sociedad que se mueve por y para la información y donde poseerla implica poder y control.

La desinformación como técnica de persuasión ha ido extendiéndose en un entorno digital en el que resulta cada vez más fácil difundir informaciones o desinformaciones de un modo masivo y con efecto inmediato. La desinformación ha sido descrita por la Comisión Europea (2018) como la “información falsa, imprecisa o engañosa, presentada y promovida para obtener ingresos o causar daño público intencionadamente”. A estas desinformaciones también se le ha concedido el nombre de las “*fake news*”, o, noticias falsas (Pérez-Esconda & Esteban, 2021).

Otra parte fundamental que influye en la información o desinformación de las redes sociales es el **algoritmo**, esto es, una codificación online que sigue una serie de pasos o reglas prediseñados para clasificar los contenidos de las redes en función de su relevancia y del *engagement* de los usuarios (es decir, del número de personas a las que son capaces de atraer).

Esto explica que el contenido que se muestra en plataformas sociales sea un contenido altamente personalizado, pero, a la vez, excluyente de otro tipo de información, y, en consecuencia, poco contrastado.

Algunas conductas para poder contrarrestar el filtro algorítmico que podemos llevar a cabo como consumidores y usuarios son: utilizar el modo incógnito para navegar por internet, borrar regularmente el historial de navegación, eliminar o bloquear regularmente las cookies, o, tener habilitada la opción de “no rastrear” (Valenzuela, 2024).

- Debilidades de la sociedad de la información.

La información puede ser comprendida como un medio para alterar la conducta de los individuos a través del esquema estímulo-respuesta; antes unos mensajes, los individuos, que pasan a ser considerados como masa indiferenciada, responden de forma unívoca.

Las concepciones de la comunicación que consideran que los mensajes emitidos tienen el poder causal de modificar la mente de los receptores manejan una noción de individuo en la que este carece de toda creatividad y capacidad crítica.

-Fortalezas de la sociedad de la información.

La información también puede ser comprendida como un instrumento de participación y debate en el que la información no fluye en una única dirección, sino que es bidireccional: los mensajes emitidos pueden influir en los ciudadanos, pero los ciudadanos también determinan aquella información que se transmite.

Ciudadano es la noción que emerge en contraste con la concepción de individuo como masa indiferenciada: es la persona activa que en la sociedad de la comunicación aprehende los conocimientos y las informaciones, accediendo a conocimientos que puede utilizar en los momentos que intervenga de manera pública ya sea social, económica o política.

La falta de asertividad (es decir, de la capacidad del individuo de pensar por sí mismo) y la tendencia social a la homogeneización, generan una situación conflictiva con la información que manejamos y recibimos, en la que la noción de verdad queda desustancializada y asumida de manera acrítica.

Verdad ya no tiene que ver con unos parámetros que distinguen la información falsa de la información verdadera; ahora verdad es cualquier discurso que se pueda vender con convencimiento y seducción de la masa. Por eso, es necesario incluir la ética en nuestra convivencia digital. Ahora que la socialización se produce a través de las redes sociales, la noción de transparencia de la información y los hábitos de contraste entre diferentes fuentes de informaciones deben de estar más presentes que nunca.

Más aún, en la actualidad la **globalización**, entendida como la intensificación de relaciones sociales a nivel mundial, que vinculan localidades distantes de tal modo que los acontecimientos locales se ven modelados por acontecimientos que ocurren millas de distancia y viceversa (Giddens, 2000); es una realidad ineludible y por esta razón sería irresponsable no afrontar la tarea de marcar unos límites éticos a las conductas humanas en la red.