



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

**Propuesta de una unidad didáctica de filosofía
a través del cine**

Autor: Álvaro Martín Sanz

Tutora: María José Gómez Mata

Índice

1. Introducción	Página 3
1.1 A modo de introducción	Página 3
1.2. Justificación	Página 4
1.3. Legislación aplicable.....	Página 5
1.4. Aprender a través del cine.....	Página 7
2. Contenidos.....	Página 8
3. Objetivos y competencias clave.....	Página 10
3.1. Objetivos generales de la asignatura Taller de filosofía	Página 10
3.2. Objetivos específicos de la unidad didáctica <i>Vivir en la sociedad global</i>	Página 15
4. Desarrollo de la Unidad Didáctica	Página 17
4.1. Programación	Página 17
4.2. Secuenciación y desarrollo de las actividades	Página 22
5. Metodología didáctica	Página 34
6. Elementos transversales.....	Página 35
7. Evaluación	Página 38
7.1. Técnicas, instrumentos y métodos de valoración.....	Página 38
7.2. Evaluación de la programación:	Página 40
8. Materiales y recursos	Página 43
9. Actividades de innovación educativa.....	Página 45
10. Actividades extraescolares	Página 47
11. Medidas de atención a la diversidad.....	Página 47
12. Conclusiones	Página 50
13. Referencias bibliográficas	Página 52

1.Introducción

1.1 A modo de introducción

El presente desarrollo propone una unidad didáctica a desarrollar en la asignatura de Taller de Filosofía que forma parte del currículo educativo de 4º de la ESO de Castilla y León tal y como figura en la normativa educativa pertinente, en la ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros público y privados en la Comunidad de Castilla y León. Es precisamente en este documento, en el que podemos observar la siguiente constatación sobre la idea que subyace al planteamiento de la materia: “El taller de filosofía se plantea como una materia práctica en la que los alumnos deben trabajar por sí mismos diversas problemáticas filosóficas que tengan como punto de partida la vida cotidiana” (BOCYL, 2016: 29231). Es decir, estamos ante una materia introductoria que sirve para poner los cimientos de lo que será un desarrollo filosófico posterior. La asignatura por lo tanto va más allá del contenido de Valores Éticos al proporcionar acceso a toda una serie de cuestiones que exceden la ética. Estamos pues ante una asignatura de filosofía que se plantea en el cierre del ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y que por lo tanto permite a aquellos alumnos que no vayan a continuar con la filosofía en el Bachillerato su único acercamiento a toda una serie de pensadores y problemáticas. Así, resulta de vital importancia una adecuada planificación que sepa conectar con los alumnos a través de un desarrollo que proporcione un conocimiento claro e interesante.

En este sentido, la materia, desde su pronunciamiento legal en el BOCYL (con arreglo a la citada ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio), se configura como una dicotomía de aprender filosofía vs. aprender a filosofar, instituyendo ambos procesos como inseparables en una asignatura, que, por su concepción, resulta fundamentalmente práctica. En este sentido, la normativa predispone a los docentes en cuanto a formular un no a la memorización, y a cambio un sí al fomento del análisis crítico, de la conciencia y de la autonomía del alumno. Yendo más allá de esto, en el mencionado documento se menciona que esta materia, por su propio carácter, contribuye a promover las competencias sociales y cívicas, además de contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y a

el desarrollo de la creatividad y la innovación, con lo que se puede considerar que entonces ayuda a la consecución de la competencia de emprendimiento. Este enfoque se relaciona con la ley en la que la materia se encuadra, y es que en la LOMCE se propone que la Educación Secundaria Obligatoria debe regirse por principios generales, entre ellos, que los alumnos adquieran conocimientos mínimos e indispensables de la cultura, que logren autonomía y flexibilidad y bajo cualesquiera que sean sus condiciones no se les discrimine (Cortés Alegre, 2014).

1.2. Justificación

El presente desarrollo didáctico tiene como punto de partida la idea de que, dentro del sistema educativo español, la filosofía no ha sufrido mejoras significativas dentro de sus enfoques pedagógicos (Vásquez, 2007). En consonancia con esto, distintos autores constatan la percepción por parte de los estudiantes de la filosofía como materia obsoleta (Daniel, 2007; De la Higuera, 2008; García Moriyón, 2007). Así pues, lejos de metodologías tradicionales y unidireccionales basadas en la clase magistral por parte del docente, resulta indispensable fomentar la filosofía dentro de una cultura participativa (Corcelles y Castelló, 2013; Matusov, von Dyke y Han, 2012), tal y como trata de hacer este trabajo. Esta justificación se enmarca dentro de los motivos científicos, tal y como las distintas publicaciones señaladas demuestran.

Más allá de esto, la presente propuesta didáctica se considera interesante desde una perspectiva meramente académica. Y es que en un contexto escolar monótono en el que los alumnos reciben durante seis horas al día, de lunes a viernes, lecciones impartidas por distintos docentes de forma pasiva, una unidad didáctica como esta que planteo para el Taller de filosofía se convierte en una sugerente invitación al debate y a la práctica. Con una concepción que no deja de lado la teoría, un enfoque de este tipo permite al alumno convertirse en el protagonista de su proceso educativo. Además, al hacerle partícipe de la lección, el estudiante adquiere una motivación extra. En todo caso, en línea con nuestro planteamiento, cabe recordar que “la aplicación de estrategias didácticas innovadoras constituye cada vez más una necesidad académica insoslayable para mejorar la calidad de los aprendizajes y la adopción de competencias como autonomía, reflexión, interpretación y criticismo” (Orozco Alvarado y Díaz Pérez, 2017: 8).

Finalmente, podemos añadir un último orden de motivos, los profesionales. Y es que, por desgracia, entre los docentes existen como amenazas persistentes distintas enfermedades

mentales como la depresión, la ansiedad o el burnout, tal y como distintos estudios han demostrado (Del Pozo Armentia, 2000; Castillo Martínez et. Al. 2014). En este sentido, una propuesta como la presente supone un desafío para el profesor, que tiene que adquirir un rol activo y comprometido con el proceso educativo de sus estudiantes. Lejos de la monotonía diaria que tienen otras clases, en este planteamiento de Taller de filosofía hay cabida para la innovación y la experimentación. Considero por ello que puede ser un estímulo interesante impartir la docencia de esta materia tal y como la he planteado en estas páginas.

1.3. Legislación aplicable

En el ámbito legislativo, cabe ante todo partir del artículo 27 de la Constitución Española, pues en él es donde queda establecido el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Su cuarto apartado referencia la obligatoriedad y gratuidad de la misma, mientras que el quinto fija como “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (Art. 27 CE). Este punto es quizás el más relevante al respecto del presente trabajo en cuanto que fija los estándares principales por los cuales la enseñanza está regulada por la administración.

En el momento en el que se escriben estas líneas, la Educación Secundaria Obligatoria está regulada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que es la séptima ley desde la reinstauración de la democracia en España. Esta legislación fija estándares y contenidos para todo el territorio español, dejando no obstante su planteamiento organizativo cierto margen de vehiculización de los temarios a las distintas autonomías. Así pues, las asignaturas que componen la Educación Secundaria Obligatoria se dividen principalmente en tres apartados: materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica. El currículo básico de la ESO y del Bachillerato queda pues fijado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014. Documento este en el que se recogen los distintos contenidos que han de impartirse en cada etapa educativa, así como los ordenamientos y principios generales que han de tener cabida.

En línea con esto, el artículo 73.1 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León otorga a la propia Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo en todos los niveles de enseñanza siguiendo siempre la ordenación estatal. Así pues, dentro del ámbito territorial de Castilla y León las órdenes EDU/362/2015 y EDU/363/2015 del cuatro de mayo de

2015 regulan respectivamente la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato dentro de la comunidad autónoma. Más allá de esto, cabe mencionar igualmente la posterior ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio pues es en ella en la que se fija la asignatura optativa de libre oferta autonómica “Taller de Filosofía”. Por lo tanto, es en esta última orden en la que se va a centrar el presente trabajo a nivel legislativo.

De esta forma, hemos de tener en cuenta los siguientes documentos como marco legal en el que inscribir nuestra propuesta:

De ámbito estatal:

- **Artículo 27 de la Constitución Española:** Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- **RD 132/2010**, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- **RD 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato, publicado en el BOE del sábado 3 de enero de 2015.
- **RD-ley 5/2016**, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- **Orden ECD 65/2015**, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

De ámbito autonómico:

- **Orden EDU 362/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- **Orden EDU 363/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

- **Orden EDU 589/2016**, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicos y privados en la Comunidad de Castilla y León.
- **Decreto 86/2002**, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria.
- **Acuerdo 29/2017**, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

1.4. Aprender a través del cine

Como es sabido, existen multitud de proyectos educativos que se basan en los recursos del audiovisual para implementar una enseñanza activa de la filosofía. No obstante, el presente proyecto busca ir más allá de este uso esporádico o relacionado del lenguaje audiovisual. Y es que, tal y como varios estudios demuestran (Carrión Domínguez, 2019; Martín Sanz, 2020; Ormanli, 2019) los jóvenes cada vez consumen más audiovisual pero menos cine. Estamos por lo tanto ante una pérdida de interés por la cultura cinematográfica. Con esta propuesta se busca devolver este interés al séptimo arte como tal y dejar de lado las concepciones del audiovisual como mero entretenimiento. Ir más allá de fenómenos como Netflix, Youtube, Twitch o Tik-tok y generar un interés doble, por el cine como cultura y por la filosofía como materia.

El cambio de paradigma de consumo está liderado por los jóvenes (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2013: 15). Prensky (2001) designa como “nativos digitales” a todos aquellos individuos pertenecientes a las generaciones nacidas a partir de 1991 que han integrado naturalmente el entorno digital de las distintas pantallas (cine, móvil, televisión) y se encuentran “en otra frecuencia de onda perceptiva, mental y actitudinal” (Ferrés, 2000). También conocidos como Generación Z (Schroer, 2008) o Generación V (por virtual) (Fernández-Cruz, Fernández Díaz, 2016: 98), su rasgo más fundamental es “la capacidad de estar conectado de manera especializada o segmentaria, y de manera deslocalizada y móvil, a una o varias herramientas de la web social con características etarias, sociales y culturales propias” (Feixa y Fernández-Planells, 2014: 44).

De esta forma, a pesar de que sea necesario evitar generalizaciones que simplifiquen la realidad (Smith, Kahlke, Judd, 2020), podemos señalar que los jóvenes se diferencian de los “inmigrantes digitales” (Prenski, 2001) de generaciones anteriores en que aparecen como los más indicados para poder comprender y usar las nuevas tecnologías comunicativas del siglo XXI. En este sentido, una propuesta como la presente supone un puente tendido entre el profesorado y los estudiantes, cuyos hábitos de consumo cultural ofrecen una constatación del salto generacional de las sociedades (post)modernas (Zarzuri Cortés, 2003: 94)

Planteamos por lo tanto un uso canalizador de productos del séptimo arte a través de los que enseñar la filosofía. Resulta innegable el potencial del cine como vehículo comunicativo. En este sentido, el presente trabajo trata de convertir a las obras filmicas seleccionadas en el material de partida a través del que hacer reflexionar a los alumnos sobre los distintos temas recogidos en el currículo. Tal y como señala Daza (1986: 87), el cine y los medios audiovisuales son medios considerados como “eficaces, simplemente por ser visuales”. En este sentido, se trata de trasladar al aula la eficacia de la pantalla como captadora de la atención de los jóvenes. Y es que cabe recordar que para muchos la asignatura de Taller de filosofía va a ser el único punto de contacto con la filosofía propiamente dicha dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (omitiendo la asignatura de Valores Éticos. En este sentido, el cine, las películas, puede ser un buen método con el que introducir toda una serie de conceptos nuevos y sembrar la curiosidad por un nuevo campo del conocimiento.

2. Contenidos

El Real Decreto 1105/2014 define los contenidos curriculares como el conjunto de “conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias”. Siguiendo los contenidos educativos expuestos en la citada legislación, para un curso de Taller de Filosofía de 4º de la ESO, los alumnos verán los siguientes temas o unidades didácticas a lo largo de los tres trimestres:

Primer Trimestre	<p>BLOQUE 1: ¿Qué es la filosofía?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Introducción general a la materia <p>BLOQUE 2: ¿Qué es el conocimiento?</p>
------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Tema 2: Conocer y saber
Segundo Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tema 3: La metafísica <p>BLOQUE 3: Estética y ética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 4: Introducción a la estética y a la teoría del arte • Tema 5: El problema del bien (y del mal)
Tercer Trimestre	<p>BLOQUE 4: problemas globales y filosofía en el mundo contemporáneo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 6: Vivir en la sociedad global • Tema 7: La filosofía hoy

De esta forma, tendríamos siete unidades didácticas a razón de dos por cada trimestre, con la excepción del tema 3, que según el año académico podría situarse en el primer trimestre o en el segundo después de las vacaciones de Navidad. Para un curso de 4º de la ESO se establecen 2 horas semanales dedicadas a la materia de tal manera que tendríamos aproximadamente 74 horas anuales, dependiendo de festivos y de cómo caiga el calendario. Así pues, a cada unidad didáctica le corresponderían de media unas 10 horas lectivas aproximadamente. Así, a cada unidad se dedicarían cuatro o cinco semanas de clase. Cabe señalar que, dada esta disposición, además tendríamos algo de margen para cubrir posibles imprevistos como días festivos, excursiones, sesiones de repaso o de preguntas, etc.

Más allá de estos bloques y sus respectivos temas, el cine surge como hilo conductor junto con toda una serie de componentes educativos que están presentes a lo largo del curso. En este sentido, cabe destacar el uso de distintos contenidos transversales como el uso de textos filosóficos y de otras ramas del saber (así como de prensa escrita o narrativa) relacionados con las ideas filosóficas estudiadas, composiciones de argumentos de reflexión y discursos orales, así como el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, aprovechando en la medida de lo posible el acceso a toda una serie de recursos que se encuentran disponibles online.

3. Objetivos y competencias clave

3.1. Objetivos generales de la asignatura Taller de filosofía

Cabe señalar que la actual ley educativa (LOMCE) no recoge objetivos distribuidos por cada una de las materias que se componen el currículo. En lugar de esto, se concretan objetivos de etapa que corresponden a logros que el alumno debiera haber alcanzado al finalizar el proceso educativo y obtener su titulación. De esta forma, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, muestra en su artículo 11 los objetivos de la ESO. Estos son los siguientes:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Más allá de estos objetivos de etapa educativa, la LOMCE vincula el aprendizaje al desarrollo de una serie de competencias determinadas. Estas competencias son básicas en el sentido de que deben desarrollarse para lograr un aprendizaje exitoso. Su correcto desarrollo permite al estudiante “al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Sanlés Olivares, 2015: 75-76).

La mencionada ley propone este aprendizaje por competencias en línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. Estas competencias son por lo tanto aprendizajes considerados como imprescindibles, suponen un saber y un saber hacer, es decir, tienen una aplicación práctica, tal y como la ley estipula “se conceptualizan como un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (Real Decreto 1105/2014). En línea con esto, tienen un carácter dinámico que implica que el máximo grado de perfección de una competencia no existe, pues pueden desarrollarse más allá del contexto escolar a lo

largo de toda la vida. Ello no implica sin embargo que no sean evaluables y que no puedan presentarse a través de distintas acciones, tareas y ejercicios que deben realizarse en el aula. El aprendizaje por competencias queda expuesto en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

En línea con los objetivos y el desarrollo de competencias clave, podemos ver cómo la filosofía es una de las materias con mayor potencial para cumplir con estos mandatos educativos. El correcto aprendizaje filosófico, a través de la asignatura de Taller de filosofía o de cualquier otra recogida en el currículo académico, favorece por lo tanto el desarrollo de las competencias clave debido a distintos motivos:

Competencia en comunicación lingüística:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales (ECD/65/2015).

La filosofía permite el desarrollo y la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación y de representación de la realidad. La filosofía resulta impensable sin el lenguaje y en este sentido la materia supone la promoción de un uso racional, enriquecido y deliberado del mismo a través de distintas acciones como la práctica de la reflexión en voz alta y el debate o la interpretación del lenguaje escrito y desarrollo de la correcta argumentación.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías:

En una sociedad donde el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante, la consecución y sostenibilidad del bienestar social exige conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas. A ello contribuyen la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (ECD/65/2015).

La filosofía, tal y como su etimología indica y tal y como ha quedado patente a lo largo de su historia, supone un acercamiento a todas las ramas del conocimiento desde una perspectiva crítica y fundamentada. En este sentido, cabe superar la oposición letras vs. números para entender la materia como complementaria de todas aquellas disciplinas más científicas sin las que no puede entenderse. A nivel de ejemplos concretos podemos pensar en la enseñanza de la lógica (que no difiere tanto de la empleada a nivel computacional) o de los aportes de la filosofía de la ciencia. Igualmente, el estudio de filósofos antiguos, como Pitágoras o Tales de Mileto, o de corrientes metafísicas actuales, supone una buena constatación de que filosofía, ciencia y matemáticas son ofrecen modelos complementarios que en ocasiones trabajan por un resultado común.

Competencia digital:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (ECD/65/2015).

La competencia digital resulta tanto necesaria como fundamental en la sociedad en la que vivimos. En este sentido, a nivel filosófico, las disciplinas del currículum no solamente pueden aprovecharse de estos avances para lograr una enseñanza más práctica y el acceso a nuevos recursos —sin ir más lejos los audiovisuales que fundamentan buena parte de este trabajo—, sino que también la filosofía puede abrir debate y pensamiento crítico sobre el uso que damos como sociedad y como individuos de los medios de comunicación e interacción entre iguales. Cabe por lo tanto toda una serie de aspectos críticos que pueden abordarse desde la filosofía, como el uso de las redes sociales, la privacidad, debates sobre la seguridad o la inteligencia artificial o la racionalidad frente a las *fake news*.

Aprender a aprender:

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje (ECD/65/2015).

La filosofía resulta imprescindible para transmitir un amor por la sabiduría y por el conocimiento, por el aprendizaje. En este sentido, podemos distinguir entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar (Teresa José, 2014), de tal manera que al impartir la materia estemos fomentando el desarrollo del espíritu crítico, de la experimentación y del aprendizaje. La correcta transmisión del amor por el conocimiento permite que este pueda desarrollarse posteriormente en otro tipo de materias. Si los alumnos adquieren un hábito crítico de aprendizaje pueden extrapolarlo a distintos campos del saber de forma autónoma.

Competencias sociales y cívicas:

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social (ECD/65/2015).

Esta definición expone claramente los motivos por los que la filosofía compone las principales materias desde las que tratar las competencias sociales y cívicas dentro del currículum educativo. A través de la filosofía, de la ética y también de la política es posible estudiar distintos temas relacionados con el bien, la bondad, la ciudadanía, los derechos humanos, la justicia, la tolerancia... De esta forma, podemos fomentar un aspecto crítico relativo a todos estos temas que permita el desarrollo de los estudiantes. La filosofía puede comprenderse en este sentido como una asignatura clave para formar ciudadanos de una democracia del siglo XXI.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados (ECD/65/2015).

La filosofía supone un cuestionamiento de la realidad y una lectura crítica de la misma. En este sentido, puede entenderse como posibilitadora de la radiografía de la sociedad previa a cualquier iniciativa emprendedora. La materia ofrece las herramientas básicas para aprender a gestionar conocimientos y a desarrollar un criterio propio que puede ser diferenciador. La filosofía enseña a pensar y por lo tanto a hallar soluciones creativas a diversos problemas o a construir y valerse de sistemas de ideas. Cabe por lo tanto dejar de verla como una materia eminentemente teórica y aceptarla como un modo de ser y estar en el mundo y de relacionarse con los demás.

Conciencia y expresiones culturales:

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos (ECD/65/2015).

La filosofía no puede separarse de la cultura, creando en algunos casos sustratos básicos que son indisociables de los sistemas referenciales en los que aparecen. Así pues, el saber filosófico permite un acercamiento crítico tanto a la propia cultura como a las ajenas, favoreciendo además la interculturalidad, la empatía con el diferente y la comprensión de aquellas representaciones que son desconocidas e ignotas. Esto puede ejemplificarse con el estudio de pensadores y filósofos de distintas épocas (y por lo tanto perspectivas y condicionantes históricos), con un análisis de las distintas sociedades de la aldea global o, más concretamente en esta unidad didáctica, con el acercamiento a películas de distintas cinematografías que ofrecen discursos muy distintos (y a veces muy similares) de problemáticas universales.

3.2. Objetivos específicos de la unidad didáctica *Vivir en la sociedad global.*

La presente unidad didáctica, perteneciente como se ha mencionado anteriormente a la asignatura de libre configuración autonómica Taller de filosofía de 4º de la ESO desarrolla los contenidos pertenecientes al bloque 6, titulado en la legislación *Problemas del mundo actual*. El título de la unidad didáctica es el de Vivir en la sociedad global, debido a que se van a plantear toda una serie de problemáticas de acuerdo con lo que supone ser ciudadano de un país occidental en el siglo XXI.

Así pues, la presente unidad didáctica trata de que el alumno cumpla con los objetivos que la legislación concreta en este sexto bloque a través de una metodología basada en la enseñanza práctica, el debate y la interacción grupal. Los problemas filosóficos se van a introducir y a debatir a través de distintas aproximaciones a películas contemporáneas que reflejen las cuestiones fijadas en el temario.

De esta forma, si seguimos la ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio que regula la materia de Taller de filosofía, podemos ver que los objetivos específicos de este sexto bloque, sintetizados en forma de criterios de evaluación, son los siguientes:

1. Analizar el modo en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación afectan al desarrollo de la libertad individual y al modo en el que se desarrollan las relaciones humanas.
2. Reflexionar y argumentar sobre la evidencia del multiculturalismo y asumir la tolerancia como principio que determina nuestra relación con otras culturas.
3. Conocer los principales problemas en relación con la bioética.
4. Analizar la problemática que presenta la sociedad de consumo: la publicidad y el consumismo.
5. Reconocer la existencia de conductas adictivas, valorar el modo en el que afectan a nuestra libertad y promover la asertividad como modo de frenar la presión del grupo

A mayores de estos cinco puntos, esta unidad didáctica plantea también tres objetivos específicos que se consideran relacionados con el temario propuesto y asociados a este tipo de problemáticas:

1. Reflexionar sobre las diferencias de género y sexo, el techo de cristal y la discriminación y violencia sexual que tienen lugar a nivel transnacional.
2. Reflexionar sobre el sistema económico capitalista y sus derivaciones en distintos países del mundo globalizado.
3. Comprender y analizar la situación de África como continente y como problemática, entendiendo las desigualdades socioeconómicas inherentes a la contemporaneidad y sabiendo razonar según estándares éticos universales en línea con la prioridad África marcada por los objetivos de la UNESCO para el horizonte 2030.

4. Desarrollo de la Unidad Didáctica

4.1. Programación

Unidad Didáctica 6: Vivir en la sociedad global				
Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables	Actividades	Competencias
<p>1. Las tecnologías de la información.</p> <p>1.1 Un mundo hiperconectado</p> <p>1.2 Las redes sociales</p> <p>1.3 Privacidad y consciencia</p> <p>1.4 Big Data e Inteligencia artificial</p>	<p>1. 1. Analizar el modo en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación afectan al desarrollo de la libertad individual y al modo en el que se desarrollan las relaciones humanas.</p>	<p>1.1. Expone situaciones en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación favorecen la relación entre las personas y situaciones en las que las dificultan. 1.2. Investiga situaciones en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación puedan suponer una pérdida de libertad individual. 1.3. Establece un decálogo para el uso positivo de instrumentos o aplicaciones</p>	<p>Actividad 1.1. Recogida en papel de las ideas previas de los alumnos sobre los contenidos de la unidad.</p> <p>Actividad 1.2 Comentar fragmentos de la película <i>La Red Social</i> (2010). Actividad 1.3. Lectura y comentario de texto de un fragmento de <i>Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato</i> de Jaron Lanier. Actividad 1.4. Comentar fragmentos de la</p>	<p>Actividad 1.1: CCL, CPAA.</p> <p>Actividad 1.2: CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 1.3: CCL, CMCT, CD, CPAA, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 1.4.</p>

		relacionadas con la Sociedad de la Información y la Comunicación.	película <i>El dilema de las redes sociales</i> (2020).	CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.
<p>2. El multiculturalismo</p> <p>2.1 Relativismo cultural y etnocentrismo</p> <p>2.2. La tolerancia y la inclusión de la diferencia</p> <p>2.3 Discriminación y violencia sexual.</p>	<p>2. Reflexionar y argumentar sobre la evidencia del multiculturalismo y asumir la tolerancia como principio que determina nuestra relación con otras culturas.</p> <p>2.1 Reflexionar sobre la discriminación y la violencia sexual en relación con la cultura.</p>	<p>2.1. Expone diferentes formas de abordar un mismo problema desde diferentes culturas y argumenta a favor de culturas que no son la suya propia. 2.2. Debate sobre la “paradoja de la tolerancia. 2.3 Razona sobre las diferencias entre género y sexo y sobre la discriminación y la violencia sexual en conexión con una cultura determinada.</p>	<p>Actividad 2.1. Debate introductorio sobre concepciones de distintas culturas e ideologías.</p> <p>Actividad 2.2. Lectura y comentario de texto de <i>La paradoja de la intolerancia</i> de Karl Popper.</p> <p>Actividad 2.3. Comentar fragmentos de la película <i>Código Desconocido</i> (2000).</p> <p>Actividad 2.4 Comentar fragmentos de las películas <i>Persépolis</i> (2008) y <i>Wadjda</i> (2012).</p>	<p>Actividad 2.1. CCL, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 2.2. CCL, CPAA, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 2.3. CCL, CD, CPAA, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 2.4. CCL, CD, CPAA, CEC, CSC.</p>

<p>3. La bioética</p> <p>3.1 Problemas bioéticos de la actualidad</p> <p>3.2 Futurología y ética</p>	<p>3. Conocer los principales problemas en relación con la bioética.</p>	<p>3.1 Reflexiona sobre problemas bioéticos actuales.</p> <p>3.2 Razona sobre hipotéticos problemas bioéticos dados los avances de la sociedad contemporánea</p>	<p>Actividad 3.1 Trabajos grupales sobre problemas bioéticos propuestos por el docente.</p> <p>Actividad 3.2. Comentar fragmentos de la película <i>Human Nature</i> (2020).</p> <p>Actividad 3.3. Exposición de las investigaciones de los alumnos.</p> <p>Actividad 3.4. Storytelling y futurología, debate sobre problemas del día de mañana.</p>	<p>Actividad 3.1. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE.</p> <p>Actividad 3.2. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 3.3. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC.</p> <p>Actividad 3.4. CCL, CPAA, CEC, CSC.</p>
<p>4. La sociedad de consumo</p> <p>4.1 La publicidad</p> <p>4.2 Obsolescencia programada y satisfacción personal</p> <p>4.3 Consumo y economía</p>	<p>4. Analizar la problemática que presenta la sociedad de consumo: la publicidad y el consumismo.</p> <p>4.1 Conocer las principales implicaciones que tiene el</p>	<p>4.1. Argumenta sobre las posibilidades del ser humano de actuar libremente, al margen de las presiones de la publicidad y la sociedad de consumo. 4.2. Analiza spots publicitarios,</p>	<p>Actividad 4.1. Redacción de un ensayo autocrítico sobre el consumo personal.</p> <p>Actividad 4.2. Comentario y análisis de spots comerciales seleccionados.</p>	<p>Actividad 4.1. CCL, CMCT, CPAA, CSC.</p> <p>Actividad 4.2. CCL, CMCT,</p>

<p>4.4 Sociedad del crecimiento vs hipótesis del decrecimiento</p> <p>4.5 Salir de la pobreza produciendo: China y África.</p>	<p>consumo a nivel socioeconómico y ambiental</p>	<p>descubriendo los valores que en ellos se utilizan. 4.3. Valora las conductas consumistas en relación con la felicidad personal y la satisfacción que produce el acceso a los bienes de consumo.</p> <p>4.4 Razona sobre la situación socioeconómica de occidente en oposición a África y China.</p>	<p>Actividad 4.3. Comentar fragmentos de las películas <i>El club de la lucha</i> (1999), <i>Viven</i> (1988) y <i>Wall-E</i> (2008).</p> <p>Actividad 4.4 Comentar fragmentos del documental <i>Comprar, tirar, comprar</i> (2010).</p> <p>Actividad 4.5 Comentar fragmentos de los documentales <i>American Factory</i> (2020) y <i>La isla de las flores</i> (1989) y el cortometraje <i>Happiness</i> (2017).</p> <p>4.6. Debate grupal sobre el consumismo y la distribución de la riqueza a través del juego de roles.</p>	<p>CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 4.3. CCL, CD, CPAA, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 4.4. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC</p> <p>Actividad 4.5. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 4.6. CCL, CEC, CSC.</p>
<p>5. Las adicciones</p> <p>5.1 Adicciones y juventud</p> <p>5.2 Evasión o satisfacción</p>	<p>5. Reconocer la existencia de conductas adictivas, valorar el modo en el que afectan a</p>	<p>5.1. Participa de modo asertivo en el análisis de situaciones que</p>	<p>Actividad 5.1 Desarrollo de proyectos grupales por parte de grupos de alumnos</p>	<p>Actividad 5.1. CLL, CMCT,</p>

	<p>nuestra libertad y promover la asertividad como modo de frenar la presión del grupo.</p>	<p>conducen a la generación de adicciones.</p> <p>5.2 Razona sobre los sistemas económicos que se encuentran detrás de muchas adicciones.</p>	<p>centrados en cómo solventar distintas adicciones.</p> <p>Actividad 5.2 Comentar fragmentos de las películas <i>Requiem for a Dream</i> (2000) <i>Trainspotting</i> (1996), <i>La babía de los Ángeles</i> (1966) y <i>Shame</i> (2011).</p> <p>Actividad 5.3. Debate grupal sobre las adicciones y cómo se pueden prevenir a nivel social e individual.</p> <p>Actividad 5.4. Actividad de cierre de la unidad didáctica.</p> <p>Recogida en papel de impresiones e ideas.</p>	<p>CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 5.2. CCL, CD, CPAA, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 5.3. CCL, CEC, CSC.</p> <p>Actividad 5.4. CCL, CMCT, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p>
--	---	---	---	---

4.2. Secuenciación y desarrollo de las actividades

SESIÓN 1:

Sesión 1	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Explicación introductoria del profesor	10
Actividad 1.1	20
Actividad 1.2	20

Actividad 1.1.:

En primer lugar, para comenzar esta unidad didáctica, el docente expresa algunas de las problemáticas relativas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación que afectan al desarrollo de la libertad individual y al modo en el que se desarrollan las relaciones humanas sin entrar en detalles. Los estudiantes se encargan de redactar un pequeño texto apriorístico en el que reflexionan en torno a los contenidos de esta primera parte de la unidad.

Actividad 1.2.:

El docente encarga la visualización de la película *La Red Social* (2010). Posteriormente en el aula se comentan algunos fragmentos relativos a cómo se gestó Facebook y a algunos de los problemas de autoría, privacidad y adicción que ya se fueron desarrollando con el paso del tiempo.

SESIÓN 2:

Sesión 2	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 1.3	30
Actividad 1.4	20

Actividad 1.3.:

El docente entrega un par de textos seleccionados del libro *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato* de Jaron Lanier (2018). En clase se realiza una lectura comentada del primer

texto. Los alumnos deben redactar en casa un comentario sobre el segundo texto. Los fragmentos escogidos son los siguientes: Texto 1:

Para un científico, es razonable quedar fascinado por un patrón que no acaba de tener sentido. Quizá eso signifique que hay algo más que descubrir. Y es una herramienta estupenda de la que echar mano al escribir un guion. Una pequeña dosis de incongruencia hace que una trama o un personaje resulten más fascinantes. Pero en muchas situaciones es una base terrible de fascinación. El atractivo de las reacciones impredecibles es, con toda probabilidad, lo que arrastra a muchas personas a relaciones horribles de «codependencia» en las que son maltratadas. Un toque de aleatoriedad es algo muy fácil de generar en las redes sociales: puesto que los algoritmos no son perfectos, la aleatoriedad es intrínseca. Pero, más allá de eso, los hilos de contenido normalmente se generan de tal manera que incluyan un grado adicional de aleatoriedad deliberada. Al principio, el motivo para ello era básicamente matemático, no tenía que ver con la psicología humana. Los algoritmos de las redes sociales suelen ser «adaptativos», lo que significa que efectúan pequeños cambios sobre sí mismos en todo momento para intentar obtener mejores resultados. «Mejores» en este caso significa más seductores y, por tanto, más rentables. En este tipo de algoritmos siempre hay un poco de aleatoriedad. Supongamos que un algoritmo nos ofrece la posibilidad de comprar calcetines o acciones bursátiles unos cinco segundos después de haber visto un vídeo de gatos que nos ha puesto contentos. Un algoritmo adaptativo realizaría una comprobación automática de vez en cuando para averiguar qué sucede si se modifica el intervalo hasta, por ejemplo, cuatro segundos y medio. ¿Incrementa eso la probabilidad de compra? Si es así, tal ajuste temporal podría aplicarse en el futuro no solo a nuestro hilo de contenido, sino a los de miles de personas con las que tengamos alguna correlación aparente, por algún motivo que puede ir desde las preferencias de color a los patrones de conducción (Lanier, 2018: 14).

Y texto 2, introducido en clase para trabajar en casa:

Es maravilloso que esta tecnología funcione, pero no lo es que las personas que proporcionan los datos que hacen que funcione —humanos reales, biológicos, bilingües— se encuentren ahora en una situación de inseguridad. Los traductores humanos han sufrido una pérdida de perspectivas profesionales similar a la experimentada por los periodistas de investigación, los músicos profesionales o los fotógrafos, entre otros. Estamos haciendo ver que las personas que saben traducir han quedado obsoletas, cuando lo cierto es que siguen siendo necesarias. ¿No es un pecado decirle a alguien que se ha quedado obsoleto cuando no es así? Lo que llamamos IA nunca debería verse como una alternativa a las personas, sino como un nuevo canal, erróneamente caracterizado, de transmisión de valor entre personas reales. El modelo de negocio de INCORDIO consiste en recopilar

subrepticamente datos sobre nosotros y ganar dinero con ellos. Fijémonos en lo ricos que son las empresas de INCORDIO y recordemos que su riqueza se ha generado por completo a partir de los datos que les proporcionamos. Creo que las compañías deberían enriquecerse si crean cosas que las personas quieran, pero no que debamos aceptar que esto implique necesariamente una inseguridad cada vez mayor para nosotros. El capitalismo no debería ser un juego de suma cero. INCORDIO es económicamente insostenible, lo cual puede que sea aún peor que el hecho de que sea injusto. Hundir una sociedad para hacerse rico es una temeridad, pero eso es lo que está haciendo Silicon Valley. Una vez que reconozcamos que un sistema de traducción necesita datos procedentes de personas reales, puede que se estimule a esas personas de alguna manera para que proporcionen datos mejores y más útiles. A las personas se las valoraría honestamente, recibirían dinero por su contribución y verían reconocida su merecida dignidad. ¡El servicio de traducción funcionaría mejor! La fantasía de la obsolescencia humana no solo minusvalora a las personas, sino que a menudo hace que los supuestos programas de IA sean menos funcionales porque nadie tiene motivos para mejorar los datos en que se basan. La estupidez del enfoque de INCORDIO hacia el valor humano va más allá de la insostenibilidad económica: es una afrenta a la dignidad humana. Esa dimensión se abordará en la razón 10, dedicada a las cuestiones espirituales. INCORDIO se vendió originalmente como una especie de trueque: «Permítannos que los espíemos y a cambio obtendrán servicios gratuitos». Quizá este trato pareciera razonable a corto plazo, pero a largo plazo es fatal. Los servicios gratuitos que recibimos son versiones veladas de servicios que, en otras circunstancias, alguien como nosotros proporcionaría a cambio de una remuneración. Los músicos usan INCORDIO para promocionar su obra gratis, pero el porcentaje de músicos que gana dinero suficiente para poder plantearse tener una familia —que parece una definición razonable de «seguridad»— es menor que durante la época en la que la música se vendía en discos físicos. Músicos profesionales, traductores... ¿Quién será el siguiente? (Lanier, 2018: 72-73).

Actividad 1.4.:

El docente proyecta en clase fragmentos de la película *El dilema de las redes sociales* (2020). Se comentan estos fragmentos relativos a cómo funciona el modelo de negocio las redes sociales, cómo los usuarios desconocen que están siendo manipulados y cómo se generan adicciones por lo digital.

SESIÓN 3:

Sesión 3	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 2.1	15
Actividad 2.2	35

Actividad 2.1.:

El profesor presenta el contenido del siguiente bloque dedicado al multiculturalismo. Tras explicar distintos posicionamientos y teorías al respecto tiene lugar un debate introductorio en torno a concepciones de distintas culturas e ideologías.

Actividad 2.2.:

El docente entrega el texto *La paradoja de la intolerancia* de Karl Popper recogido en el primer volumen de *La sociedad abierta y sus enemigos*. Después se realiza un comentario conjunto del texto y se desarrolla un debate posterior. El fragmento es el siguiente:

Menos conocida es la *paradoja de tolerancia*: La tolerancia ilimitada debe conducir a la desaparición de la tolerancia. Si extendemos la tolerancia ilimitada aun a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes y, junto como ellos, de la tolerancia. Con este planteamiento no queremos significar, por ejemplo, que siempre debamos impedir la expresión de concepciones filosóficas intolerantes; mientras podamos contrarrestarlas mediante argumentos racionales y mantenerlas en jaque ante la opinión pública, su prohibición sería, por cierto, poco prudente. Pero debemos reclamar el derecho de prohibirlas, si es necesario por la fuerza, pues bien puede suceder que no estén destinadas a imponérsenos en el plano de los argumentos racionales, sino que, por el contrario, comiencen por acusar a todo razonamiento; así, pueden prohibir a sus adeptos, por ejemplo, que presten oídos a los razonamientos racionales, acusándolos de engañosos, y que les enseñan a responder a los argumentos mediante el uso de los puños o las armas. Deberemos reclamar entonces, en nombre de la tolerancia, el derecho a no tolerar a los intolerantes. Deberemos exigir que todo movimiento que predique la intolerancia quede al margen de la ley y que se considere criminal cualquier incitación a la intolerancia y a la persecución, de la misma manera que en el caso de la incitación al homicidio, al secuestro o al tráfico de esclavos. Tenemos por tanto que reclamar, en el nombre de tolerancia, el derecho a no tolerar la intolerancia (Popper, 2006: 585).

SESIÓN 4:

Sesión 4	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 2.3	15
Actividad 2.4	35

Actividad 2.3.:

El docente muestra distintos fragmentos de la película *Código Desconocido* (2000) para abordar distintas problemáticas relacionadas con esta unidad. Se pone el célebre primer plano secuencia de la película de Michael Haneke para ilustrar los problemas de comunicación e integración de la Europa contemporánea. También se muestra la escena del acoso en el metro para hablar de violencia sexual. A continuación, se mantiene un ligero debate sobre estas cuestiones y los modos de representación de la película.

Actividad 2.4:

Siguiendo con la lección de interculturalidad, se proyectan y comentan distintos fragmentos que ilustren el argumento y las formas cinematográficas de la película francesa *Persépolis* (2007) y de la saudita *Wadjda* (2012). De esta forma, no solo nos abrimos a representaciones feministas provenientes del mundo árabe y persa, sino también se problematizan cuestiones interculturales y distintas visiones del mundo en relación con los derechos de la mujer, la globalización, la religión, la tolerancia y el feminismo. El profesor y los alumnos comentan las imágenes y el argumento de ambas películas, valorando su contexto de producción y los discursos que se encuentran detrás de ellas. En este sentido, si hay tiempo, se puede ampliar el contexto de estos discursos sobre multiculturalidad con imágenes de la novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2020).



Figura 1. Viñetas de Persépolis. Fuente: Persépolis (Satrapi, 2020)

SESIÓN 5:

Sesión 5	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 3.1	30
Actividad 3.2	20

Actividad 3.1.:

El profesor encarga a los alumnos en clase la realización de trabajos grupales relacionados con distintos problemas relacionados con la bioética: eutanasia, modificación del ADN, vientres de alquiler, genética y clonación. En clase, por grupos los alumnos discuten sobre estos temas en grupos para posteriormente realizar un pequeño trabajo que será presentado en la siguiente sesión ante el resto de los compañeros.

Actividad 3.2.:

La segunda parte de la clase está dedicada al documental *Human Nature* (2020). A través del visionado de distintos fragmentos se presentan temas relacionados con la bioética como los avances de la tecnología CRISPR/Cas9 y sus posibles implicaciones: modificación celular, programación genética, cura de enfermedades hereditarias, bebés a la carta, inmortalidad... A continuación, se discute sobre estos temas de forma grupal en base a los avances científicos

y dilemas éticos sobre los que se posicionan los distintos científicos y pensadores que intervienen en la película.

SESIÓN 6:

Sesión 6	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 3.3	25
Actividad 3.4	25

Actividad 3.3.:

La primera parte de la sexta sesión está dedicada a la exposición de las investigaciones sobre temas de bioética que han realizado los alumnos. De esta forma, los alumnos, por grupos, deben presentar al resto de la clase las temáticas que han investigado de forma autónoma tratando así de transmitir lo que hayan podido aprender sobre los temas que les ha propuesto el profesor.

Actividad 3.4:

En la segunda parte de la sesión el profesor propone jugar al juego de storytelling: *The thing from the future*. De esta forma, los alumnos pueden imaginar cómo será el futuro en base a los avances tecnológicos del presente y los que se vislumbran para los próximos años. Se imaginan distintos escenarios y se crean narrativas sobre cómo será el mundo el día de mañana, qué problemas éticos existirán y qué posibles soluciones se pueden encontrar para estos. En este sentido, el juego permite que grandes problemáticas referidas a futuros problemas se desliguen de distintos expertos especializados para abrirse así a un espectro más grande de la población (Candy, 2018: 242) y de esta forma generar muchos ejemplos de futuros temas relacionados con la ética y la bioética.

SESIÓN 7:

Sesión 7	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Introducción por parte del profesor	10

Actividad 4.1	15
Actividad 4.2	25

Actividad 4.1.:

En relación con este nuevo bloque de la unidad didáctica, después de una introducción en formato clase magistral sobre la temática del consumismo en la sociedad contemporánea, la primera actividad que se pide a los estudiantes es la redacción de un ensayo con un matiz autocrítico sobre el consumo personal. Se pide que los estudiantes sean capaces de valorar y expresar hasta qué punto siguen las dinámicas consumistas del mercado, participan en actos consumistas como las rebajas, las navidades o el black Friday, hacen uso de las facilidades de la compra online o adquieren cosas que no necesitan necesariamente por no haber reflexionado lo suficiente. La idea de esta actividad es que a la finalización de la escritura del ensayo tenga lugar un pequeño coloquio moderado por el profesor en el que se expongan los distintos puntos en común referidos a esta problemática.

Actividad 4.2.:

Esta actividad tiene por objetivo desentrañar el funcionamiento de la publicidad a través de distintas representaciones audiovisuales. Así pues, el docente proyecta tres spots para realizar conjuntamente un análisis de su contenido y formas cinematográficas, de esta forma, los alumnos adquieren una toma de posición crítica con respecto a los valores que estos productos tienen, así como a las representaciones y discursos que les subyacen. De esta forma, no se busca únicamente un posicionamiento crítico con respecto a la publicidad y al consumismo, sino también hacia toda una serie de representaciones que tienen fuertes connotaciones ideológicas por ejemplo de matiz postcolonialista o de discursos de género.

Los anuncios seleccionados para este ejercicio son los siguientes:

Anuncio Cola Cao (años noventa) — Canción clásica de Cola Cao

<https://www.youtube.com/watch?v=PJmJxUCnPF8>

Anuncio Conguitos (1994) — Canción Somos los Conguitos

<https://www.youtube.com/watch?v=iPm413wmIW4>

Anuncio Evax (2001) — Hola, soy tu menstruación

<https://www.youtube.com/watch?v=0VIXDTCf8dA>

Anuncio Sprite (2012) — Las mujeres lloran por todo

<https://www.youtube.com/watch?v=aWI6nR5td9g>

SESIÓN 8:

Sesión 8	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 4.3	25
Actividad 4.4	25

Actividad 4.3.:

La presente actividad presenta una evidente conexión con las anteriores. Así pues, supone un acercamiento cinematográfico a distintas películas que tratan el tema de la sociedad de consumo desde distintas perspectivas: *El club de la lucha* (1999), que refleja la deriva del ser humano bajo el capitalismo de la sociedad occidental, *Viven* (1988) que utiliza la excusa de una invasión alienígena para mostrar los mecanismos de dominación de la publicidad y el marketing y *Wall-E* (2008), que representa a través de un mundo apocalíptico y un robot de limpieza el periodo posterior al colapso de la civilización por la acumulación de residuos y mercancías de usar y tirar. La idea es comentar los distintos discursos que contienen estas películas y realizar un breve debate sobre los unívocos mensajes que producen sus imágenes.

Actividad 4.4.:

La segunda parte de la sesión expone dos ejemplos de la sociedad de consumo contenidos en el documental *Comprar, tirar, comprar* (2010): por un lado, el de la caducidad de las bombillas y por el otro, el de las impresoras que fallan al cabo de un cierto tiempo de uso. A través de la exposición de estos ejemplos el docente explica la idea de la obsolescencia programada y el consumo rápido como método productivo. Se expone así mismo la idea de sociedad de decrecimiento a partir del texto *Por una sociedad de decrecimiento* publicado por Serge Latouche en *Le Monde Diplomatique*. La idea es finalizar la clase con un debate sobre estas cuestiones. El fragmento de texto seleccionado es el siguiente:

La sociedad de crecimiento no es deseable al menos por tres razones: genera un aumento de las desigualdades y las injusticias, crea un bienestar ampliamente ilusorio, y a los mismos "ricos" no les asegura una sociedad amigable sino una anti-sociedad enferma de su riqueza.

La elevación del nivel de vida de que creen beneficiarse la mayoría de los ciudadanos del norte es cada vez más una ilusión. Es cierto que gastan más en términos de bienes y servicios comerciales, pero olvidan deducir de ello la elevación superior de los costes. Ésta toma diversas formas, comerciales y no comerciales: degradación de la calidad de vida, padecida aunque no cuantificada (aire, agua, medio ambiente), gastos de "compensación" y reparación (medicamentos, transportes, entretenimientos) que la vida moderna hace necesarios, elevación de los precios de productos que escasean (agua embotellada, energía, espacios vitales...). Lo que equivale a decir que el crecimiento es un mito, incluso dentro del imaginario de la economía de bienestar, si no de la sociedad de consumo. Porque lo que crece por un lado decrece más fuertemente por el otro. [...] Entendámonos bien. El decrecimiento es una necesidad, no un principio, un ideal, ni el objetivo único de una sociedad del post-desarrollo y de otro mundo posible. La consigna del decrecimiento tiene por objeto sobre todo marcar con fuerza el abandono del objetivo insensato del crecimiento por el crecimiento. En particular, el decrecimiento no es el crecimiento negativo, expresión antinómica y absurda que traduce claramente la hegemonía del imaginario del crecimiento. Literalmente eso querría decir "avanzar retrocediendo" (Latouche, 2003).

SESIÓN 9:

Sesión 9	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 4.5	30
Actividad 4.6	20

Actividad 4.5.:

Esta nueva actividad sigue con el contenido de las anteriores, solo que esta vez se aplica un punto de vista transnacional para exponer cómo se constituye el consumismo de la sociedad capitalista global. Así pues, se proyectan fragmentos de dos documentales: *American Factory* (2020), que muestra cómo China expande sus redes de influencia por el mundo reabriendo fábricas en Estados Unidos que fueron cerradas anteriormente por la deslocalización debida a mano de obra extranjera más barata, y *La isla de las flores* (1989), que ofrece la perspectiva de pobreza y residuos que padece el tercer mundo debido a la imposición de determinados modelos de consumo. Estos documentales son complementados por el cortometraje *Happiness* (2017) de Steve Cutts, que plantea cuestiones sobre la falsa relación entre consumo

y felicidad en la sociedad contemporánea. La idea es analizar el contenido de estas obras y discutir sobre las problemáticas que plantean.

Actividad 4.6.:

Esta parte de la unidad didáctica se cierra con un debate global sobre el consumismo y la distribución de la riqueza con formato de *Role playing* o juego de roles. Así pues, los alumnos son divididos en distintos grupos: empresarios capitalistas occidentales, representantes de países del tercer mundo afectados por estas dinámicas, pensadores en favor de la teoría del decrecimiento y trabajadores de una fábrica. Tras unos minutos en donde cada grupo prepara sus intervenciones de manera aislada, tiene lugar un debate moderado por el docente en el que cada grupo debe defender el punto de vista que le ha sido asignado y que se le supone para una serie de problemáticas relacionadas con esta parte de la unidad temática.

SESIÓN 10:

Sesión 10	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 5.1	30
Actividad 5.2	20

Actividad 5.1.:

En primer lugar, el profesor expone los puntos más importantes de esta última parte de la unidad didáctica centrada en las adicciones en la sociedad contemporánea. Posteriormente se plantea un aprendizaje basado en proyectos, así, divididos por grupos, los alumnos deben trabajar en busca de soluciones de distintos tipos de adicciones que generan una cierta problemática social. La idea es que los grupos trabajen cooperativamente valiéndose de recursos de internet y de bibliografía propuesta por el profesor, sobre distintas adicciones: alcohol, ludopatía, adicción al móvil, adicción a las compras...

Actividad 5.2.:

Esta segunda parte de la décima sesión se centra en comentar fragmentos de distintas películas que se centran en adicciones para así valorar los discursos que proporcionan sobre las mismas y los mecanismos de representación que ponen en juego para transmitir su mensaje. Igualmente, cabe plantear una discusión en torno a las implicaciones e ideas

filosóficas que pueden derivarse de cada una de las obras cinematográficas. La lista de películas seleccionadas cubre un variado espectro de adicciones: *Requiem for a Dream* (2000), que se centra en la adicción a las drogas y medicamentos, *Trainspotting* (1996), la adicción a la heroína, *La babia de los Ángeles* (1966), la adicción al juego, y *Shame* (2011), la adicción al sexo.

SESIÓN 11:

Sesión 11	
Actividad	Tiempo previsto (minutos)
Actividad 5.3	35
Actividad 5.4	15

Actividad 5.3.:

La última actividad de la unidad didáctica trata de reconducir el hilo temático que se planteó en la actividad 5.1. De esta forma, el desarrollo de proyectos relacionados con adicciones que han elaborado los estudiantes se ve reflejado en esta última actividad, que promueve, después de las distintas presentaciones de cada uno de los temas por parte de los grupos de trabajo, un debate grupal sobre cómo se pueden prevenir las adicciones a nivel social e individual, qué mecanismos se pueden instaurar desde las distintas instituciones o cómo se puede ayudar a gente que esté padeciendo, directa o indirectamente, algún tipo de adicción.

Actividad 5.4.:

Finalmente, en la segunda parte de la sesión el profesor puede hacer un breve repaso de todos los temas y problemáticas que han formado parte de esta unidad didáctica que sirva para sintetizar los conocimientos adquiridos, ver con perspectiva el trabajo realizado y solventar posibles cuestiones que los alumnos se hayan podido formular con el paso de las diferentes sesiones. Finalmente se realiza una recogida en papel de las ideas que los alumnos hayan extraído de la presente unidad. Una actividad que retoma la dinámica de la primera actividad que se planteó y que permite a los estudiantes hacer un ejercicio introspectivo de todo lo que ha aprendido y de las cosas que tiene que seguir aprendiendo.

5. Metodología didáctica

Filosofar es otra cosa que profesar doctrinas filosóficas. En el primer caso el horizonte está necesariamente abierto; en el segundo, puede ser cerrado. Se trata de dos estratos que se entretajan en la enseñanza de la Filosofía (Fey, 1975: 11).

Estas palabras del profesor Eduard Fey bien nos pueden servir para ilustrar la concepción docente y el espíritu académico que hemos de tener como metodología práctica para inculcar la filosofía a jóvenes adolescentes y que muestren interés e incluso pasión por ella. De esta forma, siguiendo esta idea, a nivel metodológico, la presente propuesta didáctica contempla una combinación de distintas metodologías según el momento del curso y el tema correspondiente. Antes de nada, cabe remitir al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, para definir qué se entiende por metodología:

Metodología didáctica es el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Así pues, el eje primario es la lección magistral, entendida esta como la transmisión del conocimiento unidireccional por parte del profesor a los alumnos. Podemos considerar a esta metodología como la más adecuada en la introducción de cada tema, así como al principio del curso, en donde el alumno, debido a su inexperiencia y a su falta de costumbre, puede beneficiarse más de una clase magistral que de un trabajo colaborativo. La lección magistral es debido a su probada eficacia uno de los métodos docentes más extendidos (Rodríguez Sánchez, 2011: 86) por lo que confiamos en su garantía. En este sentido, la clase magistral “es la mejor manera de garantizar que se van a impartir en el mayor grado posible los contenidos de la asignatura” (Quinquer, 2004: 9). El docente tiene todo el control y en momentos introductorios o de confusión puede ser muy útil, sin embargo, cabe ir más allá de esto para involucrar a los estudiantes como parte activa de su proceso de aprendizaje.

Más allá de este método, a medida que avanzamos en el curso, y a medida que profundizamos en cada uno de los temas, se propone un formato de seminario. Esta propuesta establece una relación más cercana entre los distintos estudiantes y el profesor, lo que fomenta un acercamiento más directo a las cuestiones principales. El seminario puede servir como puente para un enfoque dialógico dentro del curso que otorgue a la asignatura su carácter práctico basado en el debate. “El modelo dialógico de la pedagogía enfatiza la importancia de la acción

educativa colectiva mediatizada por la comunicación que se obtiene como resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en las instancias educativas” (De Jesús Gallardo-Pérez, 2014: 86). Esta metodología propone por lo tanto un componente relacional más fuerte que la lección magistral, pues todos “los sujetos de un discurso dialógico participan como hablantes y como oyentes en una interacción directa” (Andreucci, 2012: 189). El formato del seminario además permite trabajar atentamente comentarios de texto o análisis profundos de distintos autores en los que el profesor guie la participación colectiva en base al trabajo autónomo realizado en casa por los alumnos. Este hecho se relaciona directamente con la metodología que se propone como última etapa del curso, un aprendizaje basado en retos.

En el aprendizaje basado en retos se sigue una estrategia pedagógica en la que se introduce un problema a los alumnos que los lleva a iniciar un proceso de investigación y a posibles soluciones a la situación propuesta por el profesor. Son los alumnos quienes, para resolver el problema, deben llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos de la materia además de entender qué deben aprender para solucionar el problema en la vida real, al menos en su entorno inmediato. Es decir, este tipo de aprendizaje tiene un fuerte componente pragmático que se relaciona con la propuesta legislativa de la asignatura y puede asociarse fácilmente con el último bloque temático de la presente programación. El aprendizaje basado en retos es por lo tanto una innovadora propuesta que se ha aplicado en distintos campos (Olivares Olivares et. Al., 2018). Estamos hablando de trabajar en torno a problemáticas, en torno a proyectos reales de los que los alumnos deben buscar la solución mediante el trabajo activo. “Un proyecto no es el ‘postre’, es el plato principal” (Sánchez, 2013). En este sentido, considero necesario dejar de lado el libro de texto, relegarle a una mera fuente de acceso al conocimiento que permite el estudio autónomo y puede servir como índice de referencia en ciertos momentos, para dentro del aula apostar por una educación más práctica y dinámica, basada en el intercambio, y la construcción común.

6. Elementos transversales

En el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, se establecen los elementos transversales dentro del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. A continuación, se menciona lo establecido por la ley, así como la forma a través de la cual el presente desarrollo fija el trabajo de estos elementos transversales.

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

La comprensión lectora se trabajará por medio de la lectura de textos seleccionados por el docente, pertenecientes tanto a filósofos y pensadores contemporáneos como a fragmentos de prensa o a obras literarias de ficción. La expresión oral será trabajada por medio de debates y exposiciones, mientras que la expresión escrita se desarrollará a través de distintos trabajos y comentarios de texto. Las TIC serán igualmente importantes como fuentes de recurso secundario. Cabe destacar también el desarrollo de la comunicación audiovisual a través de un aprendizaje activo basado en la visualización de películas y “fragmentos puestos en relación” (Bergala, 2007) de distintas obras cinematográficas. De esta forma se combinan explicaciones más teóricas con la proyección de contenido audiovisual correspondiente.

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

Tal y como ha podido verse anteriormente, la unidad didáctica diserta sobre temas relacionados con la ética y la moral, la política, la igualdad, el sexismo, el consumismo, el medioambiente o la violencia en la sociedad global. De esta forma, se trabajará en línea con la formación y consolidación de valores democráticos en línea con los objetivos de la UNESCO para el horizonte 2030, remarcando de forma específica la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la multiculturalidad hacia otras sociedades no occidentales.

3. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

Se proponen distintas actividades que fomenten el trabajo en equipo y el trabajo autónomo, debates y ejercicios colaborativos que sirvan para fomentar un pensamiento creativo para la resolución de problemas. En este sentido, resulta de especial importancia el desarrollo de proyectos aplicables en los que los alumnos trabajan sobre problemáticas actuales proponiendo soluciones tanto de forma individual como a nivel de sociedad. De esta manera la materia propone un conjunto de posicionamientos que implican ir de la teoría a la práctica.

4. Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

“Mens sana in corpore sano”. Se busca promover un estilo de vida saludable y razonar en torno a la salud individual y social y a la responsabilidad que cada uno tenemos para con ello. Por encima de todo, un simple vistazo al temario sirve para constatar un compromiso social

hacia los más desfavorecidos y en contra de cualquier tipo de discriminación o violencia.

5. En el ámbito de la educación y la seguridad vial, las Administraciones educativas incorporarán elementos curriculares y promoverán acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico, con el fin de que el alumnado conozca sus derechos y deberes como usuario de las vías, en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas o vehículos a motor, respete las normas y señales, y se favorezca la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía con actuaciones adecuadas tendentes a evitar los accidentes de tráfico y sus secuelas.

Este último punto es tratado mediante el estudio de la ética en torno a la racionalidad práctica de la vida cotidiana y a cómo las decisiones individuales pueden afectar al conjunto de la sociedad. Se pretende por lo tanto inculcar una forma de vivir con consciencia y valores en una sociedad democrática que se refleje en el cumplimiento de todo tipo de normas que faciliten la convivencia y el respeto por los demás.

7. Evaluación

7.1. Técnicas, instrumentos y métodos de valoración

Sobre los criterios de corrección e instrumentos de valoración, en el BOCYL (con arreglo a la ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio) se señala lo siguiente:

la evaluación se concebirá con carácter general a través de instrumentos que permitan valorar el proceso de investigación llevado a cabo por los alumnos como la presentación de trabajos, redacción de artículos, búsquedas de información, reseñas bibliográficas, participación en debates, ensayos y, eventualmente, pruebas escritas en las que los alumnos puedan principalmente expresar y fundamentar sus opiniones filosóficas obtenidas tras los procesos de investigación llevados a cabo.

De esta forma, en línea con esto, se propone una evaluación tripartita con los siguientes porcentajes de acuerdo con las siguientes propuestas: Participación en clase (20%), trabajos (30%) y examen (50%). Lo ideal sería hacer un examen por cada bloque una vez este estuviera finalizado, así como dos comentarios de texto por bloque, idóneamente uno por tema como mínimo. A mayores, los alumnos deberían realizar un pequeño trabajo de investigación por cada unidad didáctica Este trabajo, tal y como marca la ley, sería elegido en función de los intereses del alumno y estaría en todo momento orientado y tutorizado por el docente. A

nivel de valoración de la participación en clase, esta se fijaría por las intervenciones de los alumnos, así como por las exposiciones que estos hicieran de forma pública en el aula. Sobre estas, se propone en parte la autoevaluación por parte del alumnado. Metodología de contrastada efectividad dentro del proceso de aprendizaje tal y como señalan Jorba y Sanmartí (1993: 14).

Así pues, el examen será valorado con una puntuación numérica de 0 a 10 en función de cómo dé el alumno respuesta a las distintas cuestiones planteadas. En cuanto al porcentaje de la nota final que depende de los comentarios de texto y de los trabajos de investigación, tanto de los individuales como de los grupales, propongo la siguiente rúbrica para su valoración:

Indicadores	A 10- 9 puntos	B 8-7 puntos	C+ 6-5 puntos	C- 4-3 puntos	D 2-0 puntos
Trabajo Individual o grupal	El trabajo presenta un resultado excelente. Tiene buenos contenidos, presentados de forma clara y original y los alumnos demuestran un uso crítico de las fuentes.	El trabajo presenta un resultado muy bueno. Está muy bien a nivel de contenidos y presenta cierta originalidad, así como cierta crítica a nivel de las fuentes.	El trabajo presenta un resultado aceptable. Tiene cierta variedad de contenidos y cierta originalidad y capacidad crítica con el uso de las fuentes.	El trabajo presenta un resultado malo. Tiene carencias a nivel de contenidos y necesita más originalidad y espíritu crítico, así como un mejor uso de las fuentes.	El trabajo presenta un resultado muy malo. No tiene los contenidos mínimos y los alumnos no demuestran ni originalidad ni espíritu crítico en el resultado final.

Tal y como se señalaba anteriormente, la participación en clase cuenta con un 20% para la nota final. Para esta valoración se tendrá en cuenta la asistencia y la participación regular en clase, el interés por la asignatura y la implicación directa con las distintas clases y actividades

propuestas por el docente. Se propone una observación sistemática, llevando un registro escrito del trabajo que va realizando cada alumno para valorar sus avances a lo largo del curso. Siguiendo la autoevaluación por parte del alumnado, es este el que realiza una sugerencia de su posible calificación en base al trabajo que cree que ha realizado. Posteriormente el docente, revisando sus apuntes, acepta esta valoración, la incrementa o disminuye en consonancia con la labor desempeñada por el estudiante.

Hay que señalar también que al final de cada trimestre se realizará un examen de recuperación para todos aquellos alumnos que hayan suspendido el examen previo o que quieran subir su calificación para poder aspirar a una mejor nota media en el global de la asignatura.

7.2. Evaluación de la programación:

Cabe, antes, durante y después de la ejecución de esta unidad didáctica evaluarla para saber qué elementos y dinámicas funcionan y cuales deben corregirse a través de una serie de posibles mejoras. Así pues, para la evaluación de la programación por parte del docente tomamos como modelo la rúbrica propuesta por los especialistas Santiuste y Gómez de Velasco (1984: 87-90).

Elaboración del programa	Puntuación			
	0	1	2	3
1. Contenidos				
1.1. Se ajustan a las exigencias de las orientaciones pedagógicas				
1.2. Se han seleccionado adecuadamente las Unidades Didácticas				
1.3. La ordenación de los contenidos es la conveniente				
Puntuación ponderada $\square \times 6: 3 =$				
2. Objetivos				
2.1. Su formulación es precisa y correcta				
2.2. Se diferencian objetivos de acuerdo con su importancia relativa				
2.3. Se incluyen objetivos generales de la etapa				
Puntuación ponderada $\square \times 7: 3 =$				

3.Actividades				
3.1. Se adecuan a las exigencias de los objetivos				
3.2. Exigen actividad al alumnado				
3.3. Ha habido suficientes actividades de desarrollo				
3.4. Ha habido actividades de motivación				
3.5. Ha habido actividades de ampliación y refuerzo				
3.6. Se han utilizado las TIC				
Puntuación ponderada $\square \times 8: 6 =$				
4.Estimación de tiempos				
4.1. Se ha estimado convenientemente el tiempo para desarrollar cada UD según su importancia relativa				
4.2. El tiempo dedicado a cada actividad ha sido adecuado				
Puntuación ponderada $\square \times 3: 2 =$				
5.Previsión de medios				
5.1. Se ha previsto convenientemente la utilización de medios				
5.2. Se ha orientado bien al alumnado hacia la utilización de recursos				
5.3. Se ha utilizado convenientemente la plataforma web				
5.4. Se ha tenido en cuenta a aquellos alumnos con dificultades para acceder a la web				
Puntuación ponderada $\square \times 4: 4 =$				
6.Previsión de situaciones de trabajo				
6.1. Se prevé la utilización de formas diversas de agrupamiento según las exigencias de cada actividad				
6.2. Se ha previsto convenientemente la forma y medios para lograr una eficaz actuación del alumnado en las distintas situaciones de trabajo				
Puntuación ponderada $\square \times 3: 2 =$				
7.Integración de la programación de los recursos que ofrece el medio				
7.1. Se ha previsto el uso de actividades que utilicen recursos que ofrece el medio cultural o natural que sirve de contexto al centro				
7.2. Se han integrado contenidos de actualidad				
Puntuación ponderada $\square \times 3: 2 =$				

8.Coordinación en la programación del área con otras áreas				
8.1. Se han establecido las interrelaciones procedentes con las restantes materias				
8.2 Se han establecido las interrelaciones convenientes con el programa desarrollado el curso anterior				
Puntuación ponderada $\square \times 5: 2 =$				
9.Criterios e instrumentos de evaluación				
9.1. Se han previsto criterios e instrumentos de evaluación a utilizar				
9.2. Se han ajustado a los objetivos				
9.3. Se han repartido de forma continua a lo largo del curso lectivo				
Puntuación ponderada $\square \times 6: 3 =$				
Elaboración del programa. Puntuación total ponderada $\square: 9 =$				

Aplicación del programa	Puntuación			
	0	1	2	3
1.Los ritmos de trabajo son, en cada caso, los adecuados				
2.La participación del profesor en cada una de las situaciones de trabajo es la conveniente				
3.Se utiliza a evaluación como instrumento de diagnóstico y reorientación 4. Se motiva convenientemente al alumno				
5.Los medios previstos se utilizan convenientemente				
6.Dentro de una conveniente flexibilidad se intenta cumplir el programa previsto				
Aplicación del programa. Puntuación total ponderada: $\square \times 5: 6 =$				

Resultados	Puntuación			
	0	1	2	3
1.Los alumnos han alcanzado los objetivos previstos				
2. Los alumnos han adquirido las competencias clave				
3.Se conocen las causas que han producido interferencias en el proceso de trabajo de los alumnos				

4. Se toman medidas adecuadas para recuperar las deficiencias de aprendizaje de los alumnos que las tengan				
Resultados. Puntuación total ponderada: $\square \times 8: 4 =$				
PUNTUACIÓN TOTAL:				

Las puntuaciones máximas de cada parte serían las siguientes:

-Elaboración: 15 puntos

-Aplicación: 15 puntos

-Resultados: 24 puntos

Y, por lo tanto, el baremo final quedaría definido de la siguiente manera:

30 y más puntos: Apto.

29 y menos puntos: No apto

8. Materiales y recursos

Tal y como se pudo ver anteriormente, la presente propuesta didáctica busca presentar una variedad de recursos lo más amplia posible para así cubrir aspectos relacionados con distintas fuentes de pensamiento y que los alumnos tengan acceso a una perspectiva amplia y contrastada de la realidad. Dado el enfoque pedagógico de la unidad didáctica se prescinde de utilizar libro de texto como manual de referencia. En su lugar, se compartirán toda una serie de recursos, entre los que destacan, a nivel de textos principales, los siguientes:

Lanier, J. (2018). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Barcelona: Debate.

Latouche, S. (2013). Por una sociedad en decrecimiento. *Le Monde Diplomatique*, París.

Muñoz Fernández, H. (2020). Filosofía y Cine. Filosofía sobre cine y cine como Filosofía. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Rivera, J. A. (2011). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen: Cine y Filosofía*. Barcelona: Booket.

Satrapi, M. (2020). *Persépolis*. Barcelona: Reservoir Books.

Ziegler, J. (2000). *El hambre en el mundo explicada a mi hijo*. Barcelona: El Aleph Editores.

A mayores cabe destacar el empleo por parte del docente de presentaciones en formato Powerpoint que se utilizarán durante las explicaciones para ilustrar algunos de los puntos más relevantes con gráficos, imágenes y ejemplos. De esta forma, el alumno puede tener un estímulo visual que sirva de acompañamiento a la explicación del profesor y que además otorgue variedad y diferenciación entre las distintas lecciones.

Dado que estamos ante una unidad didáctica que busca relacionar la filosofía con el séptimo arte para facilitar una transmisión firme y consecuente de ambas especialidades resulta de especial importancia la selección de obras cinematográficas que se le van a proponer al alumnado. El listado de películas objeto de estudio y a través de las que canalizar el programa educativo, es el siguiente:

La Red Social (2010)

El dilema de las redes sociales (2020)

Código Desconocido (2000)

Persépolis (2008)

Wadjda (2012)

Human Nature (2020)

El club de la lucha (1999)

Viven (1988)

Wall-E (2008)

Comprar, tirar, comprar (2010)

American Factory (2020)

La isla de las flores (1989)

Happiness (2017)

Requiem for a Dream (2000)

Trainspotting (1996)

La bahía de los Ángeles (1966)

Shame (2011)

9. Actividades de innovación educativa

Como propuesta de innovación educativa se plantea, siempre que haya tiempo a final del trimestre, una actividad en torno a la representación del Holocausto a través de cuatro películas que abordan discursos completamente diferenciados e incluso opuestos entre sí. La propuesta de innovación educativa estaría basada en los problemas de representación de la contemporaneidad y se destinaría a alumnos de 4º de la ESO. Partimos de la célebre y tan mencionada frase de Adorno “escribir poesía después de Auschwitz es un acto de barbarie” (Adorno, 1975: 335) para plantear una unidad temática en torno a los modos de representación que contraponga la solución de recurrir a la memoria, al testimonio al fin y al cabo, a las imágenes, a las fotografías y películas de archivo.

Así pues, a modo introductorio, podemos plantear a los estudiantes distintas preguntas iniciales que les sirvan como motivación para enfrentarse al estudio de este tema: ¿Cómo luchamos contra el negacionismo? ¿Existe una ética de la representación? ¿Qué fiabilidad tiene el testimonio de la víctima cuando no puede ser confrontado? ¿Se puede hacer humor de cualquier cosa?

La selección de películas propuesta para abordar la problemática de la representación del Holocausto garantiza un enfoque plural a la cuestión, que de esta forma es encarada de distintas perspectivas que pueden enlazarse con varios referentes: No ficción (*Shoah*), ficción hollywoodiense (*La lista de Schindler*), fábula cómica (*La vida es bella*) y por último el realismo (*El hijo de Saúl*).

Este enfoque permite que los estudiantes estudien a distintos autores a los que podemos conectar con el problema de la ética de la representación. En definitiva, estaríamos planteando distintos discursos éticos que defienden una serie de posturas para negar otras. Podemos ilustrar esto inicialmente con el debate representación vs. imágenes que mantienen el filósofo Georges Didi-Huberman y el cineasta Claude Lanzmann a raíz de la publicación de una serie de imágenes tomadas por un miembro del Sonderkommando en el campo de Auschwitz. Partiendo de esta discusión, es posible indagar en el posicionamiento y la filosofía

de toda una serie de autores como Adorno, Agamben, Lanzmann, Didi-Huberman, LaCapra, Enzo Traverso, Lindeperg, Nola, Primo Levi, Sontag o Todorov.

De esta forma, los alumnos tienen que poner en conexión los referentes filosóficos indicados con las distintas formas de representación llevadas a cabo por cada película. Solo así se puede generar un diálogo rico y constructivo en el que cada parte aporte desde su punto de vista, exponiendo las particularidades de cada filme y defendiendo sus representaciones. El docente es el encargado de guiar este debate incidiendo en distintas problemáticas y concepciones que los alumnos puedan pasar por alto.

De esta forma, el desarrollo de esta propuesta de innovación que vendría a complementar a la presente unidad didáctica sería el siguiente:

1. Introducción a la cuestión por parte del docente. El profesor explica las películas que forman parte de la muestra y plantea las preguntas de investigación que suscitan estas obras. Se crean los grupos y se dividen las películas entre el alumnado.
2. Visualización de cuatro films relativos a la representación del Holocausto desde distintas perspectivas: *Shoah* (1985), *La lista de Schindler* (1993), *La vida es bella* (1998) y *El hijo de Saúl* (2015).
3. Creación de grupos de trabajo. Investigación y discusión por parte del alumnado. Los alumnos se encargan de ver las películas de forma autónoma en casa y de trabajar grupalmente sobre ellas con los textos que previamente haya proporcionado el docente. En clase se analizan fragmentos de los films seleccionados y se indaga brevemente en los textos que los estudiantes están leyendo como ejercicios para realizar en casa.
4. Exposición frente al resto de la clase. Debate y posicionamiento adoptando el punto de vista de los distintos discursos de cada una de las películas. Los alumnos deben posicionarse del lado de la película que les ha sido asignada y discutir acerca de la idoneidad de ese tipo de representación frente a la del resto de sus compañeros.
5. Cierre de la problemática por parte del profesor con formato de clase magistral, recogiendo algunos de los principales puntos mencionados y enlazando con el resto del contenido de la unidad didáctica.

10. Actividades extraescolares

De cara a complementar el programa formativo de la materia se proponen durante el curso salidas culturales relacionadas con los contenidos que se ven en clase dada la presente óptica, filosofía y cine. De esta forma, la realización de estas visitas busca profundizar en aquellos conceptos dados en el aula desde una aproximación práctica que se aproxime al cine y a la filosofía. Las actividades planteadas son las siguientes:

- Visita a la Filmoteca de Castilla y León, en donde los alumnos podrán comprender cómo funciona esta institución y qué papel tiene en la conservación del cine y los documentos audiovisuales generados en la región.
- Asistencia a películas de la Semana Internacional de Cine de Valladolid. Dado que buena cantidad de jóvenes castellanoleoneses desconocen el principal evento cinematográfico de su comunidad (Martín Sanz, 2020: 97) esta actividad trata de solventar este hecho introduciendo a los estudiantes a un cine de autor alejado del circuito comercial que proporciona discursos críticos con narrativas de países de todo el mundo.
- Asistencia a pases del Festival de Cine de Medina del Campo. Mediante esta actividad se busca que los jóvenes se acerquen a un formato que normalmente no resulta accesible con facilidad, el cortometraje. La idea es que los jóvenes puedan descubrir este tipo de películas y puedan usarlas a su vez como objetos de construcción filosófica dada la cantidad de discursos e ideas que obras tan cortas pueden llegar a proporcionar.

La idea es que todas estas actividades se desarrollen durante un día completo y que a pesar de ser lúdicas no pierdan un carácter educativo. Para ello el profesor debiera dedicar una sesión antes de la visita de preparación, entregando a los alumnos un dossier de las películas/cortometrajes que van a verse o exponiendo algunas de las ideas que fundamentan los argumentos. Igualmente, sería pertinente la realización de un trabajo posterior de contenido filosófico relacionado con la visita (en el caso de la filmoteca) o con la película/cortometraje que se ha visto (en el caso de cualquiera de los mencionados festivales).

11. Medidas de atención a la diversidad

Resulta extremadamente importante ser conscientes de que a la hora de enfrentarnos a un grupo de estudiantes cada uno de ellos tiene unas necesidades específicas y se desarrolla (a

nivel físico e intelectual) según ritmos propios que dependen de circunstancias específicas que muchas veces el docente desconoce. Es por ello por lo que hemos de prestar especial atención a todo el grupo y tratarlo como un conjunto de individuos claramente diferenciados con requerimientos distintos en vez de como una masa homogénea.

En consonancia con esta idea, la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015, en su Capítulo III, sección 3ª, es la encargada de regular las medidas de atención a la diversidad, la cual tiene la finalidad de “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”. Siguiendo los artículos 25 y 26 vemos la distinción entre medidas ordinarias, especializadas y extraordinarias de atención a la diversidad. Así pues, las medidas generales recaen en la organización del centro educativo, relacionándose con las metodologías didácticas y evaluativas sin llegar a modificar elementos del currículo pues se trata de adaptar la enseñanza de este a alumnos que puedan tener algún tipo de necesidad especial. Estas medidas generales son las siguientes:

- La acción tutorial.
- Actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje dirigidas a todo el alumnado.
- Agrupamientos flexibles, los grupos de refuerzo o apoyo en las materias instrumentales y los desdoblamientos de grupos.
- Adaptaciones curriculares que afecten únicamente a la metodología didáctica.
- Los planes de acogida, entendidos como el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado a la etapa.
- Las actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
- La elección de las materias y opciones.
- La integración de materias en ámbitos de conocimiento en el primer curso de la etapa con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la educación primaria y la educación secundaria.
- Medidas de atención personalizada dirigidas a aquel alumnado que, habiéndose presentado a la evaluación final de etapa, no la haya superado.
- Personalización del aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

- Planificación de tiempos y horarios de materias y/o grupos.
- Aplicación de medidas de refuerzo y acompañamiento fuera del horario lectivo

Cuando estas acciones se demuestren insuficientes, tal y como recoge la legislación, se pasaría a las medidas especializadas de atención a la diversidad, las cuales pueden implicar una modificación del currículo siempre de cara a su adecuación al estudiante que requiere medidas especiales. De esta forma estamos ante medidas más específicas que tratan de promover la integración y adaptación a distintos contextos. Estas medidas son las siguientes:

- Apoyo dentro del aula por maestros especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, personal complementario u otro personal. Excepcionalmente, se podrá realizar el apoyo fuera del aula en sesiones de intervención especializada con un alumno o grupo de alumnos siempre que dicha intervención no pueda realizarse en el aula y esté convenientemente justificada.
- Adaptaciones de accesibilidad al currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como los recursos de apoyo que les permitan acceder al currículo.
- Adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias; la evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas.
- Modalidad de escolarización del alumno con discapacidad que le garantice una respuesta más ajustada a las necesidades educativas que presente.
- Atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o de convalecencia domiciliaria.
- Programas de mejora del aprendizaje y rendimiento que permitan al alumnado progresar y superar sus dificultades de aprendizaje para lograr obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Atención educativa específica para el alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo y presente graves carencias en lengua castellana.

Por último, estarían las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, las cuales promueven una cierta flexibilización temporal para el desarrollo curricular con el fin de posibilitar la mejor consecución de los objetivos educativos y desarrollo de las competencias. La mencionada ley recoge cuatro tipos distintos de medidas extraordinarias de atención a la diversidad:

- Aceleración y ampliación parcial del currículo que permita al alumnado con altas capacidades la evaluación con referencia a los elementos del currículo del curso superior al que está escolarizado.
- Flexibilización del período de permanencia en la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales en los términos que determine la normativa vigente.
- Escolarización en el curso inferior al que le corresponde por edad, para aquellos alumnos que se escolaricen tardíamente en el sistema educativo y presenten un desfase curricular de dos o más cursos. En el caso de superar dicho desfase, se incorporará al curso correspondiente a su edad.
- Prolongación de la escolaridad en la etapa de un año más para el alumnado con necesidades educativas especiales siempre que con ella se favorezca la integración socioeducativa de este alumnado y le permita la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

12. Conclusiones

La presente unidad didáctica tiene como finalidad proporcionar un acercamiento a problemas filosóficos contemporáneos valiéndose para ello de recursos relacionados con la cinematografía mundial. El cine, como principal arte del siglo pasado, es un excelente canalizador de discursos y una potente herramienta comunicativa que, sin embargo, es desconocida por buena parte de los estudiantes, consumidores de otro tipo de formatos de audiovisual basados en el entretenimiento instantáneo y muchas veces banal. De esta forma, la presente propuesta didáctica busca reivindicar el potencial educativo de la cinematografía a la hora de dar cuenta de distintos tipos de problemáticas filosóficas. Ampliar la perspectiva de entretenimiento para ver al cine como un constructo de ideologías y posicionamientos intelectuales.

Tal y como se ha podido ver, un proyecto como el presente se focaliza en el alumno como receptor de discursos, cinematográficos y filosóficos. A través de distintas actividades relacionadas con los estudios culturales se busca por lo tanto convertir al estudiante en sujeto activo de su propio aprendizaje, complementar la enseñanza de la filosofía con la enseñanza de filosofar partiendo de imágenes en movimiento que hablan del mundo en el que vivimos, del mundo en el que no queremos vivir y del mundo en el que nos gustaría vivir. Es gracias al cine que sin salir del aula se pueden adquirir distintos puntos de vista ideológicos, antropológicos y estéticos que den cuenta de toda la multiplicidad de realidades existente en

la aldea global. El cine y la filosofía son, gracias a este planteamiento didáctico, un punto de conexión con el mundo.

Y es que difícilmente se puede dudar de que a día de hoy vivimos en la sociedad de la imagen, en el mundo de las pantallas, y en este sentido, cabe enseñar a los adultos del mañana a pensar en imágenes, a analizar la realidad que se les está presentando y a invitarles a reflexionar sobre distintos conceptos, discursos y representaciones plasmados en distintas formas artísticas del espectro audiovisual: videos, anuncios, documentales, cortometrajes o películas. El cine puede enriquecer la filosofía, proponiendo conceptos y reflexiones a través de la imagen, pero la filosofía también puede enriquecer al cine, a través de lecturas reflexivas y críticas de los discursos y modos de representación. Es necesario por lo tanto transmitir estos dos ámbitos de una forma conectada y relacional, aprovechar todo el potencial que ambos tienen para enriquecer a la mente humana en formación de un adolescente. En un contexto educativo como el presente, consideramos que un acercamiento innovador como el propuesto es la mejor manera de desarrollar una cierta atracción por la materia que rompa la monótona rutina diaria que se desarrolla en el aula.

Y es que la enseñanza de una materia como la filosofía a través del cine se desvela como una estrategia efectiva y útil para transmitir conocimientos de una manera original y diferenciada. Las imágenes en movimiento permiten al estudiante acercarse a distintos conceptos y teorías filosóficas de una forma sencilla y atractiva. Es reseñable además mencionar la conexión que el cine, y por ende la filosofía, puede tener hacia otras materias como las matemáticas, las ciencias, la lengua o la historia. En este sentido, la educación a través de la pantalla de cine, y de todas las infinitas narrativas que han sido ya representadas a través de esta, supone un portal al mundo real que convierte a la filosofía en un objeto interesante a la vez que promueve la necesidad de saber más y de cuestionarse más aspectos de la vida diaria. Es gracias a la filosofía que el cine sirve para transmitir información e ideas, para fijar los cimientos teóricos de una ética práctica basada en la acción individual y en la responsabilidad colectiva.

13. Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1975). *Die negative Dialektik*. Frankfurt & Main: Suhrkamp.
- Andreucci, P. (2012). El Talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 185-205.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre transformación del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes.
- BOCYL (2015). ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- BOCYL (2015). ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- BOCYL (2016). ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicos y privados en la Comunidad de Castilla y León.
- Candy, S. (2018). Gaming futures literacy: The thing from the future. En *Transforming the Future (Open Access)* (pp. 257-270). Nueva York: Routledge.
- Carrión Domínguez, A. (2019). La Quality TV y la edad de oro de las ficciones seriada. *Zer*, 24 (46), pp. 111-128.
- Castillo Martínez, A., Pujazón, R. F., & Jiménez, P. L. (2014). Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Revista Enfermería del Trabajo*, 4(2), 55-62.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978.
- Corcelles, M., & Badia, M. C. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 150-169.
- Cortés Alegre, Alfonso (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 30-33.

- Daniel, M.F. (2007). L'apprentissage du philosophe: incidences positives et conditions d'application. *Diotime*, 32. Recuperado de: <http://www.educrevues.fr/diotime/>
- Daza Hernández, G. (1986). Imagen y Educación (la imagen electrónica como alternativa de educación popular en latinoamérica. Tesis doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- De la Higuera, J. (2008). ¡No despedamos a la filosofía, renovemos su contrato!, *El Búbo. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 5, 51- 64.
- Del Pozo Armentia, A. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista complutense de educación*, 11(1), 85.
- De Jesús Gallardo-Pérez, Henry (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19 (2), 81-92.
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24 (46), pp. 97-105.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós
- Fey, E. (1975). *Estudio documental de la filosofía e el bachillerato español*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.
- Freixa, C. y Fernández Planells, A. (2014). Generación @ versus Generación #. La juventud en la era hiperdigital. En A. Huertas y M. Figueras (eds.), *Audiencias juveniles y cultura digital* (pp. 35-54). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía. *Revista Del Instituto De Filosofía. Episteme*, 27 (1).
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Lanier, J. (2018). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Barcelona: Debate.
- Latouche, S. (2013). Por una sociedad en decrecimiento. *Le Monde Diplomatique*, París.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 31, pp. 14-33.

- Martín Sanz, Á. Pantallas pequeñas diseminadas. Estudio sobre el consumo de audiovisual en jóvenes de Castilla y León. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación= Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 25(49).
- Matusov, E., von Dyke, K. y Han, S. (2012). Community of Learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14 (1), 42-72.
- Olivares, Olivares S. L., Cabrera, M. V. L., & Valdez-García, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, 19, 230-237.
- Ormanli, O. (2019). Online Film Platforms and the Future of the Cinema. En D. Yengin y A. Algül (eds.), *CTC 2019 Communication and Technology Congress* (pp. 229-236). Boloña: Editografica.
- Orozco Alvarado, J. C., & Díaz Pérez, A. A. 2017). Elaboración e interpretación de caricaturas como estrategia didáctica para el aprendizaje de la asignatura Filosofía en Educación Secundaria. *Revista Torreón Universitario*, 6 (15), 6-24.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Rivera, J. A. (2011). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen: Cine y Filosofía*. Barcelona: Booket.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*.
- Sanlés Olivares, M. (2015). Consideraciones sobre “la competencia filosófica” en la enseñanza secundaria. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, vol. XX, 75-89.
- Santiuste, V. y Gómez de Velasco, F. (1984). *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Satrapi, M. (2020). *Persépolis*. Barcelona: Reservoir Books.

Schroer, W. (2008). Defining, managing, and marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 10 (9), pp. 9-10.

Smith, E. E., Kahlke, R., y Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (3), pp. 1-14.

Teresa José, E. (2014). Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis. *Aprender Revista de Filosofía y Psicología de la Educación, Brasil*, (13), 141-165.

Vásquez, M. (2007). Ser profesor de filosofía en España. *Diotime*, 33. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

Zarzuri Cortés, R. (2003). Notas sobre televisión, jóvenes y cultura. *Revista de la Academia*, 8, pp. 85-102.

Ziegler, J. (2000). *El hambre en el mundo explicada a mi hijo*. Barcelona: El Aleph Editores.