

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



ÁLVARO MARTÍN SANZ

*Revista Paideia 117 (2022),
págs. 143-170. ISSN: 0214-7300*

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, ade-

más 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).

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.

3. 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 (Martha-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 fílmicas 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.

4. 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	BLOQUE 1: ¿Qué es la filosofía? <ul style="list-style-type: none"> • Tema 1: Introducción general a la materia BLOQUE 2: ¿Qué es el conocimiento? <ul style="list-style-type: none"> • Tema 2: Conocer y saber
Segundo Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tema 3: La metafísica BLOQUE 3: Estética y ética <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	BLOQUE 4: problemas globales y filosofía en el mundo contemporáneo <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.

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 relacionadas con la Sociedad de la Información y la Comunicación.</p>	<p>Actividad 1.1. Recogida en papel de las ideas previas de los alumnos sobre los contenidos de la unidad. 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 película <i>El dilema de las redes sociales</i> (2020).</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. CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSC.</p>
<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>

Unidad Didáctica 6: Vivir en la sociedad global

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables	Actividades	Competencias
<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 Obsesión programada y satisfacción personal</p> <p>4.3 Consumo y economía</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>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 consumo a nivel socioeconómico y ambiental</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.</p> <p>4.2. Analiza spots publicitarios, descubriendo los valores que en ellos se utilizan.</p> <p>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 4.1. Redacción de un ensayo autocrítico sobre el consumo personal.</p> <p>Actividad 4.2. Comentario y análisis de spots comerciales seleccionados.</p> <p>Actividad 4.3. Comentar fragmentos de las películas <i>El club de la lucha</i> (1999), <i>Viven</i> (1988) y <i>Wal-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>Actividad 4.1. CCL, CMCT, CPAA, CSC.</p> <p>Actividad 4.2. CCL, CMCT, 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>

Unidad Didáctica 6: Vivir en la sociedad global

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables	Actividades	Competencias
<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 nuestra libertad y promover la asertividad como modo de frenar la presión del grupo.</p>	<p>5.1. Participa de modo asertivo en el análisis de situaciones que conducen a la generación de adicciones.</p> <p>5.2. Razona sobre los sistemas económicos que se encuentran detrás de muchas adicciones.</p>	<p>Actividad 5.1 Desarrollo de proyectos grupales por parte de grupos de alumnos centrados en cómo solventar distintas adicciones.</p> <p>Actividad 5.2 Comentar fragmentos de las películas Requiem for a Dream (2000) Trainspotting (1996), La bahía de los Angeles (1966) y Shame (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. Recogida en papel de impresiones e ideas.</p>	<p>Actividad 5.1. CLL, CMCT, 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 espiemos 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. Debemos reclamar entonces, en nombre de la tolerancia, el derecho a no tolerar a los intolerantes. Debemos 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 contempo-

ránea. 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 *Wajda* (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 creci-

miento 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 bahía 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. 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.

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.
- 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 Búho*. *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.