



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

**Manga y *anime* como recursos didácticos
para trabajar la reflexión filosófica en 1º
de bachillerato.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Adrián González López
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Rut Martínez Borda
Fecha:	10/01/2023

Resumen

Encontrar alumnos faltos de motivación es el pan de cada día para muchos docentes. Este es un problema que afecta principalmente a los estudiantes que se encuentran en el período de educación secundaria obligatoria, pero que se extiende también a las etapas post obligatorias de la educación, destacando entre ellas la de bachillerato. Ciertamente no existe una única respuesta válida para explicar el origen de esta problemática situación pues cada individuo es un mundo en sí mismo y podrían existir causas concretas para cada persona en particular, no obstante, desde aquí consideramos que una de las causas más generalizadas de la problemática descrita es el hecho de que muchos alumnos se aburren cuando están en clase.

El trabajo que se desarrolla a continuación pretende, estableciendo como punto de partida la problemática descrita, crear una propuesta didáctica capaz de despertar nuevamente la motivación de aquellos alumnos que sienten que se aburren en clase. Dada nuestra especialidad, esta propuesta se ha ideado pensándose su aplicación para la asignatura de Filosofía. El eje central sobre el que se construirá nuestra propuesta será en la apuesta por el uso de obras manga y *anime* como los recursos didácticos principales a la hora de programar las sesiones y diseñar las diversas actividades.

Ahora bien, ¿qué entendemos por manga y *anime*? Manga es el nombre que reciben las historietas gráficas (los tebeos de toda la vida) de origen nipón, mientras que *anime* es el nombre que reciben las adaptaciones televisivas de dichas obras, y en general cualquier animación llevada a la pantalla. Si bien estos nombres pueden resultarnos extraños, empezarán a tornarse familiares cuando caigamos en la cuenta de que series como *Heidi* o *La abeja Maya* eran series de *anime*, o que cómics como *Bola de dragón* o *Akira* eran en realidad obras manga.

Palabras clave: Manga y *anime*, recursos didácticos innovadores, aburrimiento escolar, motivación, aprendizaje significativo.

Abstract

Finding students lacking motivation is a daily routine for hundreds of teachers. This is a problem that mainly affects students who are in the compulsory secondary education period, but also extends to the stages after compulsory education, highlighting among them the baccalaureate. There is no evidence that there is one single valid answer to explain the origin of this problematic situation, since each person is a world unto himself and there could be specific causes for each person in particular; however, from here we consider that one of the most widespread causes of problem described is the fact that many students get bored when they are in class.

The work that is developed below aims to create taking as a starting point the problem described a didactic proposal capable of reawakening the motivation of those students who feel they are bored in class. Given our specialty, this proposal has been devised considering its application for the subject of Philosophy. The central axis on which our proposal will be standing will be the commitment to the use of manga and anime works as the main teaching resources when programming the sessions and designing the various activities.

Now, what do we understand by manga and anime? Manga is the name given to comics of Japanese origin, while anime is the name given to the television adaptations of those said works, and in general any animation brought to the screen. Although these names could seem strange to us, they will start to become familiar when we realize that series like Heidi or Maya the Bee were anime series, and that comics like Dragon Ball or Akira weren't comics, they were manga works.

Keywords: Manga and anime, innovative teaching resources, school boredom, motivation, meaningful learning.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación.....	8
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos	15
2. Marco teórico	16
2.1. Aprendizaje significativo en la asignatura de Filosofía.....	16
2.1.1. Desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo mediante la reflexión filosófica	20
2.2. El manga y el <i>anime</i> aplicados como recursos didácticos en la asginatura de Filosofía.....	24
2.2.1. Requisitos para la validación de un manga o <i>anime</i> como recurso didáctico funcional para la asignatura de Filosofía	27
2.3. Análisis de propuestas similares	30
3. Propuesta de intervención.....	32
3.1. Presentación de la propuesta	32
3.2. Contextualización de la propuesta	33
3.3. Intervención en el aula	35
3.3.1. Objetivos.....	35
3.3.2. Competencias	37
3.3.3. Contenidos.....	39
3.3.4. Metodología	42
3.3.4.1 Aplicación de la metodología	42

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades	43
3.3.6. Recursos.....	53
3.3.7. Evaluación.....	55
3.3.7.1 Tipo de evaluación.....	55
3.3.7.2 Criterios de evaluación.....	56
3.3.7.3 Criterios de calificación e instrumentos de evaluación	58
3.4. Evaluación de la propuesta.....	59
4. Conclusiones.....	62
5. Limitaciones y prospectiva	66
Referencias bibliográficas.....	68
Anexo A. Ejemplos de rúbricas	71
Anexo B. Muestra de recursos manga	73
Anexo C. Muestra de recursos <i>anime</i>	74

Índice de figuras

Figura 1. Gráfica de novedades manga	9
Figura 2. Fotos de <i>El discurso del método</i> y <i>La crítica de la razón pura</i> , La otra h.....	11
Figura 3. Gráfica informativa del porcentaje de abandono escolar en España	12
Figura 4. Esquema gráfico del marco teórico	16
Figura 5. Versión actualizada de la taxonomía de Bloom	22
Figura Anexos 1. Muestras gráficas manga <i>Echoes</i>	73
Figura Anexos 2. Muestra visual <i>anime Death Note</i>	74

Índice de tablas

Tabla 1. Tabla de competencias clave	38
Tabla 2. Tabla de competencias específicas de la materia de Filosofía	39
Tabla 3. Contenidos Real Decreto 243/2022.....	40
Tabla 4. Contenidos Decret 171/2022.....	40
Tabla 5. Relación contenidos con objetivos y competencias específicas	41
Tabla 6. Sesión 1	45
Tabla 7. Sesión 2	46
Tabla 8. Sesión 3	47
Tabla 9. Sesión 4	48
Tabla 10. Sesión 5	49
Tabla 11. Sesión 6	50
Tabla 12. Sesión 7	51
Tabla 13. Sesión 8	52
Tabla 14. Material de lectura (manga)	53
Tabla 14. Material de lectura (manga)	53
Tabla 15. Material audiovisual (<i>anime</i>)	54
Tabla 16. Descripción de los criterios de evaluación de las competencias clave	56
Tabla 17. Descripción de los criterios de evaluación de las competencias específicas	57
Tabla 18. Matríz DAFO.....	60
Tabla Anexos 1. Ejemplo de rúbrica para actividades y trabajos puntuables.....	71
Tabla Anexos 2. Ejemplo de rúbrica para aspectos y actividades de evaluación implícita.....	72

Introducción

El siguiente trabajo pretende desarrollar una propuesta de intervención educativa en la que el manga, nombre con el que se conoce popularmente a las historietas de origen nipón, y las series de animación japonesas serán presentadas como recursos didácticos válidos y eficaces para su uso dentro del ámbito académico escolar. Concretamente, nuestro discurso versará acerca de la idoneidad del manga y el *anime*, en tanto que recursos didácticos, como elementos de acceso a la reflexión filosófica, enfocando a su vez esta reflexión al desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo de nuestros alumnos. En cuanto a la base curricular en la que se fundamenta el consiguiente trabajo, nos apoyaremos en algunos de los contenidos del apartado «La acción humana: filosofía, ética y política» que pertenece al bloque C «La filosofía y el ser humano» de los saberes básicos del nuevo currículo de Filosofía de 1º de bachillerato. Este aparece incluido en el Real Decreto 243/2022 del 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato (p. 125-126). También tendremos presentes algunos de los contenidos incluidos en el apartado «Sabers» del Decret 171/2022, de 20 de septiembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat (p. 168-169), vigente actualmente en Cataluña.

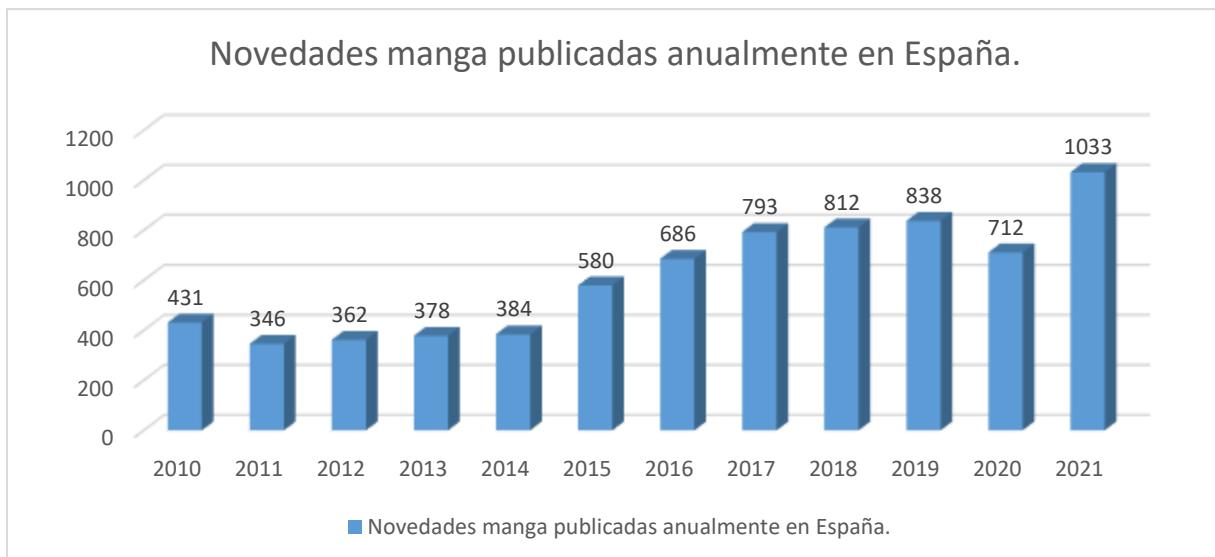
1.1. Justificación

En lo que refiere a la justificación sobre la elección del tema de este trabajo, aun siendo varios los motivos sobre los que esta decisión se ha fundamentado, no quisiéramos avanzar sin antes reconocer abiertamente que la causa primera de la misma o, como bien podría decirse en palabras de Aristóteles: «el primer motor de este trabajo» ha sido una preexistente pasión por el manga y la animación japonesa. No obstante, más allá de este impulso exclusivamente volitivo existen toda una serie de razones y motivos de peso por los que la elección de dicha temática quedará plenamente justificada.

El primer motivo tangible que presentamos tiene que ver con la popularidad que el manga y el *anime* han generado en España durante el último lustro. Para dar constancia de este acontecimiento nos serviremos brevemente del estudio anual de mercado que cada año publica el afamado traductor y experto en cultura nipona Marc Bernabé en su blog personal *Mangaland* (Bernabé, 2022). Empezaremos fijándonos en el número de novedades manga

publicadas durante los últimos años, prestando especial atención a los resultados obtenidos el pasado año 2021.

Figura 1. Gráfica novedades manga.



Fuente: Adaptado de *Estadísticas manga 2021*, Bernabé, 2022.

Para su análisis de mercado, Bernabé únicamente contabiliza las novedades publicadas, por lo que no tiene en cuenta las reimpresiones ni las reediciones en las que no exista algún tipo de modificación notoria. Aun con eso, nos topamos con la barbaridad de 1.033 novedades manga publicadas en 2021, lo cual supone una media de 86 tomos al mes, que a su vez se traduce en una media de publicación diaria de 2,8 mangas. Por el momento este es el récord de novedades manga publicadas en España desde que se tienen datos, sin embargo, este hito adquiere aún más relevancia cuando tomamos conciencia de que en 2021 el mundo todavía seguía sumido en plena pandemia del COVID19. Sin duda, tales cifras son muy significativas en lo que a la situación del manga en España refiere.

Siguiendo esta estela de buenas noticias para el manga, en 2021 también pudimos ver el siguiente titular: «*Haikyû!!* se convierte en la publicación más vendida de España». El portal web especializado en manga y *anime* *Ramen para dos* sorprendió en noviembre del pasado año con esta noticia. Según datos recaudados, durante la semana de su publicación (20 de octubre de 2021) el tomo nº 1 del manga de voleibol *Haikyû!!*, publicado por la editorial Planeta Cómics, se convirtió en la publicación más vendida de España (Marina, 2021). En esta misma línea, otro titular con el que nos topamos en 2021, publicado esta vez en la página web del diario aragonés *Heraldo*, rezaba lo siguiente: «Veinte de los cien libros más vendidos en

España ya son mangas japoneses» (García, 2021). En resumidas cuentas, en esta noticia se nos menciona que, en el listado de 2021 de los 100 libros más vendidos del país que cada año publica el portal web especializado *Todostuslibros*, 20 de estos 100 primeros puestos fueron ocupados por volúmenes de obras manga.

Por último, al menos en lo referente al auge del manga, recurrimos nuevamente a Bernabé, que nos habla así de sus experiencias personales a través de los talleres y las actividades llevadas a cabo por su empresa de divulgación de cultura japonesa Espai Daruma:

Por nuestra actividad en Espai Daruma realizando charlas, cursos y ciclos en bibliotecas y centros cívicos (cada vez hay más demanda, lo que denota el interés latente que hay), estamos en contacto directo con lectores de muchas edades. Y es significativo constatar que niños muy jóvenes (10-12 años) estén tan enganchados al manga: llegamos a contar que un 70 %-80 % de una clase de sexto de primaria eran lectores y fans de manga, cuando no hace tantos años habría habido dos o tres, que habrían sido «los raritos» (Bernabé, 2022).

Nos quedamos pues con sus buenas impresiones acerca del incremento de lectores manga en los últimos cursos de educación primaria. Sin duda, el testigo de seguir promoviendo ese hábito lector recae ahora en nosotros, los profesores de instituto.

En cuanto al *anime*, compañero inseparable del manga, cabe mencionar que este tampoco se ha quedado atrás, y es que 2021 fue el año en que más beneficios recaudó en las salas de nuestros cines con un total de 1.956.756€. Los datos, recopilados por el ICAA (Instituto de Cinematografía y Artes Audiovisuales) son expuestos en el artículo «El anime en la taquilla española del 2021», publicado en el portal web *Hanami dango* (Corrales, 2022). La destacada de este palmarés fue la película *Guardianes de la noche: Tren infinito* (2020), que durante el fin de semana de su estreno se convirtió en la película más taquillera del país, situación muy similar a la ocurrida con el primer tomo de *Haikyû!!*.

Respecto al segundo motivo tangible por el que hemos escogido la temática de nuestro trabajo, este vendría a ser la potencial adaptabilidad que presentan el manga y el *anime* para identificarse como un recurso didáctico dentro y fuera del aula. Si bien es cierto que no existe una definición consensuada por todo el corpus de educadores sobre lo que son los materiales didácticos, sí podemos estar seguros en que todos coincidirían con Guerrero (2009) en lo siguiente: «material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas» (p. 1-2).

Un buen ejemplo de esta adaptabilidad que mencionamos, idóneo además para nuestra propuesta, es la colección *La otra h*, que publica la editorial Herder. Esta editorial, especializada en ensayo, filosofía y psicología supo darse cuenta del potencial y la versatilidad con las que contaba el manga y decidió lanzar en 2015 la mencionada colección, que incluye en formato manga una selección de los grandes clásicos de la historia de la humanidad. De hecho, esta colección es originaria de la editorial japonesa East Press, que la publicaba bajo el nombre (aquí romanizado) de *Manga de Dokuhā*, que traducido vendría a ser algo similar a «Aprender con el manga».

Figura 2. Fotos de El discurso del método y La crítica de la razón pura, *La otra h*.



Fuente: Herder editorial, 2015.

Creemos pues que el manga y el *anime* poseen la capacidad de satisfacer este requisito bidireccional que incumbe tanto a profesores como a alumnos de facilitar el desarrollo de las actividades formativas. En lo que al profesor respecta porque, en tanto que recursos didácticos, estos facilitarán su labor docente y, en lo que a los alumnos refiere, porque manga y *anime* se presentan como algo novedoso y llamativo que no va a ser percibido de igual manera que los recursos académicos convencionales a los que el profesor les tiene habituados, por lo que estos serán recibidos con mayor entusiasmo y ello facilitará a su vez la aceptación y el desarrollo de las consiguientes actividades que el docente tenga programadas.

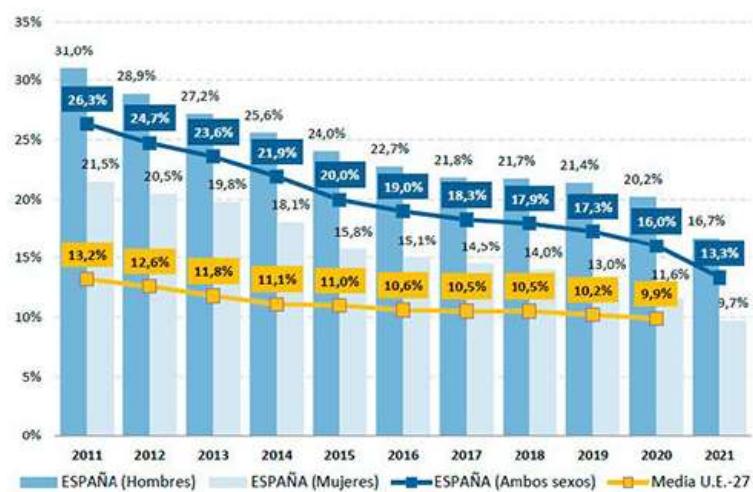
1.2. Planteamiento del problema

Como ya sabrá todo aquél que se dedique profesionalmente a la enseñanza, los problemas con los que uno puede toparse dentro de un aula de instituto no son precisamente escasos.

Desde nuestra perspectiva, uno de los mayores problemas generalizados que sufre nuestro sistema educativo, sino el que más, son sus tasas de abandono escolar temprano. Según datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), los cuales aparecen publicados en la página web oficial del Gobierno, tenemos que, en 2021, en España, un 13,3% de los jóvenes entre 18 y 24 años abandonaron sus estudios sin haber completado siquiera alguna de las múltiples opciones ofertadas en la segunda etapa de educación secundaria, entre las que se incluye el Bachillerato (Moncloa, 2022). Si bien el Gobierno se vanagloria de que este porcentaje sea todo un logro para el país, pues representa la tasa de abandono escolar más baja de la historia, este todavía dista de la media europea, la cual sitúa su tasa de abandono escolar en 9,9% en 2021.

El siguiente gráfico nos aporta una descripción visual de la tasa española de abandono escolar de la última década.

Figura 3. Gráfica informativa del porcentaje de abandono escolar en España.



Fuentes: Encuesta de Población Activa – INE. Elaboración propia a partir de microdatos. Eurostat

Fuente: La Moncloa, 2022.

Ciertamente, existe una clara progresión en lo que a la tasa de abandono escolar refiere, no obstante, que 1 de cada 10 jóvenes abandone sus estudios tras concluir su etapa obligatoria sigue planteando un problema de envergadura en el horizonte socio-educacional de nuestro país. Esta situación, como bien muestra la gráfica, no se ha gestado de la noche a la mañana, ni tampoco es causa directa de una única problemática, sino que es el resultado de haber dejado campar a sus anchas dentro de nuestro sistema educativo y durante un largo período

de tiempo a toda una serie de problemas a los que todavía no les hemos puesto la suficiente solución. En lo que a nosotros respecta, dadas las limitaciones de este trabajo, no podemos aquí ofrecer soluciones para toda esta retahíla de problemas, pero sí podemos abordar con el debido detenimiento una de las problemáticas que consideramos causa directa de este elevado abandono educacional: la percepción, por parte de muchos jóvenes, de la actividad académica como algo tedioso e impuesto contra su voluntad.

Uno de los motivos principales por el que los jóvenes conciben a la educación de carácter obligatorio como una imposición antes que como un derecho fundamental es porque la libertad, la autonomía y la igualdad con que generaciones anteriores abanderaron el derecho a la educación pública parecen haberse sumido en un polvoriento olvido, lo que ha terminado por convertir al período obligatorio de formación escolar en un mero trámite burocrático al que todo individuo debe rendir cuentas si quiere convertirse en alguien de provecho. Sin embargo, más allá de este olvido inherente a la escasa memoria histórica que parece tener el ser humano, existe una explicación mucho más simple que creemos puede dar respuesta a esta percepción compartida por la mayoría de los jóvenes, y no es otra cosa que el aburrimiento que estos sienten en el aula.

En su obra *Pensamiento complejo y educación* (1998) Matthew Lipman nos habla de dos tipos de prácticas académicas, las cuales pone en contraposición: la práctica normal (o estándar) y la práctica crítica (o reflexiva). La primera consiste en una práctica académica unidireccional en la que el profesor es la pieza fundamental y el alumno debe retener todo lo que sale de este, mientras que en la segunda los alumnos, junto al profesor, también son protagonistas, y ambas parten aprenden la una de la otra. Apreciamos pues que, en esta ocasión, el calificativo «normal» adquiere una connotación negativa, y es que es un serio problema que la práctica habitual ejercida por la mayoría de los profesores en sus clases sea la descrita por Lipman en primer lugar. Si bien es cierto que desde la publicación de esta obra han pasado ya más de 20 años y son muchos los docentes que practican el modelo reflexivo en sus clases, todavía es pronto para decir que este se haya convertido en la «normalidad» dentro del paradigma educativo actual. Ahora bien, «¿y qué tiene todo esto que ver con nuestra propuesta didáctica?» se estarán preguntando algunos de nuestros lectores. Pues tiene que ver con el hecho de que podemos aplicar la distinción de las dos prácticas educativas descritas por Lipman a los recursos didácticos que utilizan los profesores en sus clases.

Sabemos de sobra cuales son los recursos didácticos que irían dentro del grupo de recursos estándar: los libros de texto de editoriales especializadas, las fichas de verdadero-falso o las que cuentan con un único espacio en blanco para escribir el concepto memorizado, archivos de vídeo desactualizados o bibliografía anticuada serían buenos ejemplos.

«Tenemos que leer muchos libros de época medieval, y que sean siempre tan antiguos echa para atrás», dice Rubén, de 16 años, sentado en la biblioteca del instituto público Serpis, en Valencia. «Y como son obligatorios, hay compañeros que llegan a odiar la lectura.» Dicen: «No me gustan los libros» (Zafra, 2022).

Si nos detenemos un instante veremos que este tipo de materiales didácticos suelen diseñarse con la finalidad de promover una adquisición del conocimiento basada en la repetición y la memorística, y que estos a su vez se apoyan en una práctica docente de iguales aspiraciones. Siendo este el eje mayoritario de nuestro sistema educativo ¿cómo vamos a evitar que nuestros alumnos pierdan la motivación y el interés?, dando así lugar, primero, al aburrimiento y, luego, al tedio por la educación de carácter obligatorio.

Si toda esta serie de problemas se genera a partir del uso de la práctica docente estándar, la solución, claro está, debe surgir de la puesta en escena de la práctica docente reflexiva, o, en el caso que aquí nos atañe, de la utilización en el aula de recursos didácticos críticos y reflexivos. Por tanto, la solución que nosotros proponemos ante el problema del aburrimiento en las aulas es la siguiente: En primer lugar, demostrar que podemos convertir al manga y al *anime* en recursos didácticos válidos para la práctica docente reflexiva y, acto seguido, impulsar su uso en el aula en tanto que recursos didácticos innovadores capaces de proporcionar a nuestros alumnos un aprendizaje significativo a través de una experiencia académica motivadora y divertida.

1.3. Objetivos

Se detallan a continuación los objetivos que van a guiar la construcción de este trabajo.

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención basada en el uso del manga y el *anime* como soportes didácticos desde los que desarrollar la reflexión filosófica en alumnos de Filosofía de 1º de bachillerato.

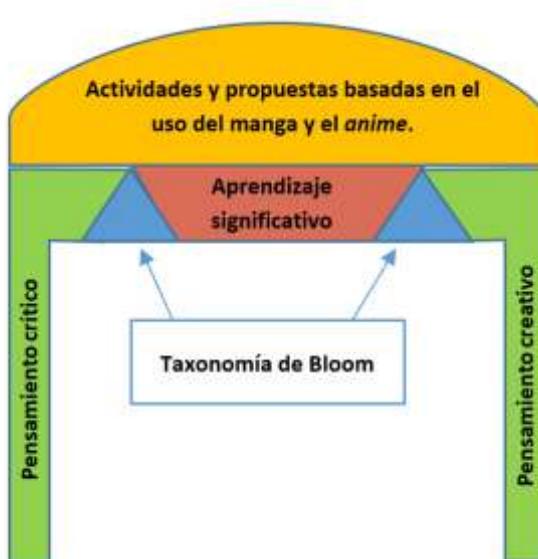
1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar las características que ofrecen el manga y el *anime* para convertirse en recursos didácticos válidos para la enseñanza de Filosofía en 1º de bachillerato.
- Revisar propuestas didácticas existentes fundamentadas en el uso del manga y el *anime* con el fin de usarlas como ejemplo para el diseño de nuestra propuesta.
- Seleccionar y recopilar una colección de obras manga y *anime* cuyo contenido se adecúe a los saberes básicos y a las competencias incluidas en el currículum de Filosofía de 1º de bachillerato.
- Elaborar con dicho compendio un conjunto de actividades basadas en el aprendizaje significativo de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato.

2. Marco teórico

En este apartado nos proponemos exponer los fundamentos teóricos sobre los que construiremos nuestra propuesta de intervención. La piedra angular sobre la que reposará nuestra propuesta serán los conceptos elementales de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Como contrafuertes que respalden a esta teoría encontraremos el trabajo y desarrollo en el aula del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, lo cuales serán conducidos a través de una metodología inspirada en la taxonomía de Bloom. Así pues, con una base sólida como la aquí propuesta, llegaríamos a la cúpula de nuestra edificación, la cual estará conformada por el diseño de actividades y propuestas didácticas innovadoras que contarán con el manga y el *anime* como elementos principales.

Figura 4. Esquema gráfico del marco teórico.



Fuente: Elaboración propia.

2.1. Aprendizaje significativo en la asignatura de Filosofía

La teoría didáctica de David Ausubel, postulada por primera vez en 1963 en su obra *La psicología del aprendizaje verbal significativo* se caracterizó, ya por aquel entonces, por distanciarse de las teorías didácticas basadas en el aprendizaje por reiteración y memorístico, imperantes en aquel entonces. Si hubiésemos de resumir su metodología diríamos que esta guarda una estrecha relación con la psicología constructivista y que argumenta que el ser humano genera su conocimiento cuando este vincula nuevos conceptos a conceptos

preexistentes ya asentados en su saber. De hecho, este concepto recuerda sobremanera a los procesos de asimilación y acomodación descritos por Jean Piaget en su teoría del aprendizaje. No obstante, en la teoría de Ausubel, para que este aprendizaje se torne duradero, el vínculo que se cree entre los nuevos y los viejos conceptos debe resultarle relevante al sujeto, es decir, significativo, pues sin la existencia de ese interés la asociación que se formaría entre ambos conceptos carecería de trascendencia para el individuo en cuestión.

Ahora bien, no debemos confundirnos, y es que con una explicación simplificada como la aquí expuesta no sería difícil malinterpretar a Ausubel y pensar que este simplemente defendía la existencia de un aprendizaje significativo cuando el tema explicado por el maestro era de interés para los alumnos. Si bien a grandes rasgos este planteamiento es correcto, debemos antes señalar algunos matices. Resulta evidente que nuestros alumnos, como seres humanos que son, tendrán sus intereses y motivaciones propias, y, si tenemos suerte, algunas de estas coincidirán con la materia que estemos impartiendo y todo irá como la seda, sin embargo, el verdadero propósito de la teoría del aprendizaje significativo en el que Ausubel trabajó no fue el valerse del interés preexistente de los alumnos para asegurar un aprendizaje eficiente, sino el ofrecerles un método a los docentes para que estos aprendiesen a convertir su materia en un conocimiento significativo y motivador para todos y cada uno de sus alumnos. De hecho, este último punto bien podría verse como un indicio de lo que hoy conocemos como aprendizaje personalizado.

Como ya hemos adelantado, el aprendizaje significativo guarda cierta relación con la teoría psicológica del constructivismo. Por una parte, tenemos que es el individuo, en nuestro caso el alumno, quien construye su propio conocimiento y, consecuentemente a esto, nos topamos con que esta construcción requiere de un impulso volitivo, es decir: de voluntad. Rescatando de nuevo a Lipman podemos apreciar que el aprendizaje significativo encaja dentro de la práctica educativa reflexiva, ya que, además de distanciarse del aprendizaje memorístico y de repetición, la teoría de Ausubel otorga un papel protagonista al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recapitulando un poco todo lo dicho hasta ahora podemos extraer las siguientes máximas, en las cuales se asentará nuestra propuesta:

- El alumno es quien construye su propio conocimiento de forma voluntaria mediante el proceso de aprendizaje descrito por Ausubel.

- Para que el proceso de aprendizaje resulte significativo es necesario que este sea relevante para el alumno.
- Para que dicho proceso sea considerado relevante por parte del alumno, este debe generarle motivación e interés.

Como vemos, los componentes esenciales de estas máximas serán la motivación y el interés que nosotros como docentes seamos capaces de transmitir a todos y cada uno de nuestros alumnos mientras que, por otra parte, el problema del aburrimiento en clase, así como sus nefastas consecuencias a corto y largo plazo serán un factor que colisionará frontalmente con dichos componentes esenciales.

Recordaremos que una de las consecuencias llevadas al extremo que había provocado este aburrimiento masivo era el hecho de que muchos jóvenes concibieran el período de la ESO como un mero trámite burocrático que estos debían superar forzosamente si querían convertirse en personas de provecho y disponer de empleos y sueldos que les permitieran vivir dignamente. Si bien en esta concepción hay parte de razón, pues la formación escolar básica es necesaria para conseguir hacerse un hueco en el mundo laboral de nuestros días, el problema reside en que nuestros alumnos no sean capaces de apreciar que dicha formación también les aportará grandes beneficios en cuanto a su desarrollo personal y social.

Llegados hasta este punto es ahora el momento de poner en relación con la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato todo lo expuesto hasta ahora:

Con la implantación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), vigente ley de educación desde enero de 2021, la asignatura de Filosofía ha pasado a ser obligatoria en toda la etapa de bachillerato, sin embargo, esta ha perdido presencia en el período de la ESO. De hecho, cabe la posibilidad de que un alumno finalice sus estudios de secundaria obligatoria sin toparse siquiera con esta materia, pues su aparición como asignatura de carácter optativo quedará a merced de la elección y criterio de las comunidades autónomas, así como de los propios centros educativos. Como paliativo a esta decisión gubernamental encontramos la nueva asignatura de Educación en valores cívicos y éticos, de carácter obligatorio durante uno de los cursos de la etapa ESO, no obstante, basta con ojear su currículo básico para cerciorarnos de que esta no profundiza en ningún concepto filosófico que apunte más allá del estudio de la ética aplicada a la convivencia en sociedad y al papel y responsabilidades del ciudadano en tanto que pieza fundamental del engranaje político del sistema.

Bien, si nos hemos tomado la molestia de realizar esta breve aclaración acerca de la actual situación de la filosofía en los institutos de nuestro país es porque, a pesar de que esta es una asignatura que se impartirá obligatoriamente solo en el bachillerato, es decir, en una de las etapas postobligatorias de nuestro sistema educativo, no por ello dejará de verse afectada por la problemática antes mencionada de la concepción de la educación obligatoria como una mera imposición. Como ya se ha recalcado, nuestros alumnos tienen muy presente el hecho de que las titulaciones académicas son necesarias para aspirar a un buen puesto de trabajo y que a mayor grado de titulación mayores beneficios laborales pueden obtenerse, siendo esta misma razón la causa de que muchos jóvenes sigan por inercia con sus estudios de bachillerato a pesar de no sentirse realmente motivados a ello.

Aceptar la educación formal únicamente con el pretexto de conseguir un futuro beneficio laboral y convertirse así en alguien de provecho deja muy mal posicionadas a las asignaturas consideradas de humanidades como la Filosofía, pues a simple vista estas no aportan ningún tipo de conocimiento útil para la consecución de un objetivo como el planteado. Si bien el texto en el que se recoge la actual LOMLOE menciona hasta en diez ocasiones la importancia de fomentar el espíritu crítico de nuestros alumnos, tarea que parece hecha a medida para la asignatura de Filosofía, esta misma petición no parece verse luego reflejada en la disposición de las materias establecidas en su currículo básico. Por tanto, es normal que al llegar a bachillerato un alumno piense que asignaturas como matemáticas o lengua, las cuales, indiferentemente de que le gusten más o menos, le han acompañado desde 1º de la ESO tendrán más relevancia para su futuro que una asignatura desconocida como Filosofía.

El experto en educación Sir Ken Robinson ya nos advirtió sobre este hecho en su famosa charla *¿Las escuelas matan la creatividad?*:

Cuando te trasladas a Estados Unidos o a otros países te das cuenta de que todos los sistemas del mundo tienen la misma jerarquía de materias. No importa a dónde vayas, en lo más alto están matemáticas y lengua, luego humanidades y por último las artes [...] (Robinson, 2006).

Para conseguir pues cambiar esta percepción lo primero que habremos de hacer será mostrarles a nuestros alumnos que esta asignatura es más cercana a ellos de lo que creen, y que sus contenidos les serán perfectamente válidos y eficaces para ser aplicados tanto en su día a día como en favor de la posterior consecución de sus objetivos laborales.

¿Y cómo podremos conseguir este acercamiento? nos estaremos preguntado. Pues la respuesta a esta pregunta no es otra que a través del aprendizaje significativo. Recordemos que lo que define al aprendizaje descrito por Ausubel no es su proceso de asimilación de los conceptos, sino la relevancia con la que el individuo es capaz de identificar y categorizar estas asimilaciones. Estas características resultan idóneas para la asignatura de Filosofía, pues esta es una materia viva que evoluciona junto a nuestra especie y es capaz de relacionarse con las problemáticas de nuestra más ferviente actualidad. La solución reside entonces en replantear la enseñanza del contenido del currículo de Filosofía para que este resulte atractivo a nuestros alumnos, convirtiéndose así en un conocimiento potencialmente significativo para estos. Dicho en otras palabras: nuestra labor es convertir el conocimiento filosófico en un conocimiento que resulte relevante para los jóvenes.

2.1.1. Desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo mediante la reflexión filosófica.

Si hay algo que distingue a la filosofía como campo de estudio es la libertad de interpretación y desarrollo que esta ofrece a cada individuo. Así pues, más allá de las premisas preestablecidas por los antiguos pensadores existe todo un horizonte de posibilidades cuya finitud dependerá de la mirada aportada por cada sujeto. Todo individuo tiene cabida en la reflexión filosófica, por lo que si conseguimos desentrañar los pensamientos y emociones que mueven a cada uno de nuestros alumnos podremos adaptar el contenido de la asignatura para que este les resulte cercano, útil, motivador y significativo. Para conseguir alcanzar dicho propósito, como ya deja entrever el título de este subapartado, vamos a replantear la enseñanza del contenido de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato a través del desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento creativo. El porqué de esta elección reside en que ambos tipos de pensamiento son inherentes a toda persona, y su trabajo y desarrollo, en tanto que personal, ayudará a nuestros alumnos a conocerse mejor a sí mismos, y a nosotros, en tanto que sus docentes, a conocerlos mejor a ellos.

Al igual que con la definición de lo que representa el material didáctico para el cuerpo docente, encontramos multitud de teóricos que nos hablan de los pensamientos crítico y creativo. Nosotros vamos a mantener nuestra línea argumentativa acudiendo de nuevo a Lipman

(1998), que menciona lo siguiente: «Por “pensamiento crítico” entiendo un pensamiento que es autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio.» (pág. 115).

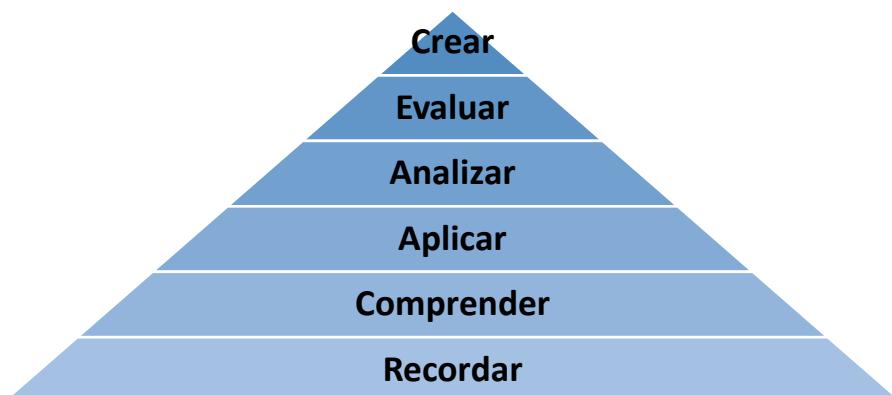
No es objeto de este trabajo el dilucidar acerca del pensamiento crítico, por lo que esta definición resulta suficiente. Así pues, tenemos que el pensamiento crítico es un pensamiento autocorrectivo, es decir, un tipo de pensamiento en el que el alumno tomará las riendas, ya que él mismo evaluará sus progresos y la funcionalidad de estos. Es también sensible al contexto, característica que vamos a relacionar con dos aspectos: el primero va a ser equiparar esta sensibilidad al contexto con la teoría del aprendizaje significativo, así pues, necesitaremos un contexto significativo para que un pensamiento resulte verdaderamente crítico. En cuanto al segundo aspecto, vamos a entender que dentro de «contexto» también tienen cabida los recursos didácticos aplicados en el aula, por lo que el pensamiento crítico será sensible a los recursos que utilice el docente en sus clases. En tercer lugar, se nos menciona que este es un pensamiento orientado por criterios, aspecto que vamos a relacionar con la moderna visión del docente como «orientador» del conocimiento, y es que este mostrará los criterios, pero serán los alumnos quienes decidan cuáles de ellos quieren seguir. Como colofón, tenemos que el pensamiento crítico lleva al juicio, el cual equiparamos al conocimiento que uno mismo puede alcanzar tras el correcto ejercicio de un proceso metacognitivo.

En cuanto al pensamiento creativo, nos serviremos para interpretarlo de la breve definición acerca de lo que es la creatividad que Sir Ken Robinson comparte con todos nosotros en su obra *Escuelas creativas* (2016): «La creatividad es el proceso de tener ideas originales que son de utilidad» (pág. 167). Todo aquel que conozca un poco la ideología de Robinson sabrá la importancia que este otorga a la facultad creativa dentro del ámbito educativo, llegando a proferir enunciados como el siguiente (2006): «la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización». En lo que a nuestra propuesta refiere, si bien no desde una posición de pleno protagonismo, también es partidaria de la ejercitación del pensamiento creativo dentro de las aulas. Así pues, los aspectos del pensamiento creativo que nosotros queremos destacar son los siguientes: En primer lugar, que las ideas que de este se generan, en tanto que originales, serán creación y propiedad exclusiva de nuestros alumnos, y, luego, en tanto que útiles, estas serán también relevantes para ellos.

Definido lo que representan para nosotros el pensamiento crítico y el pensamiento creativo es momento de introducir el marco metodológico desde el que desarrollaremos la ejercitación

de estos en clase, que no es otro que la taxonomía de Bloom. Como su nombre indica, esta clasificación elaborada en 1956 por el pedagogo estadounidense Benjamin Bloom distribuye categóricamente en una estructura piramidal una serie de habilidades cuyo trabajo en el aula garantizará un mejor proceso de aprendizaje por parte de nuestros alumnos. En contraste con la planteada a mediados del siglo XX, existe en la actualidad una versión modificada de dicha taxonomía la cual se adecúa mejor a las necesidades educativas de nuestros días, siendo esta última versión la que utilizaremos como referencia en nuestro trabajo.

Figura 5. Versión actualizada de la taxonomía de Bloom.



Fuente: Adaptado de Gobierno de Canarias (s.f.)

Como ya hemos mencionado, la taxonomía de Bloom clasifica categóricamente una serie de habilidades relativas al proceso de aprendizaje. Estas se presentan en orden ascendente, siendo la base de la pirámide el punto de partida de dicho proceso. Tales habilidades, si bien pueden trabajarse de forma independiente las unas de las otras, están a su vez supeditadas a las habilidades que tienen inmediatamente por debajo, siendo necesario el dominio previo de estas para poder llegar a trabajarlas de forma eficiente. Por tanto, tenemos que si queremos trabajar habilidades de aplicación nuestros alumnos deberán primero dominar las habilidades memorísticas y de comprensión. Otro detalle importante que podemos apreciar a simple vista es el hecho de que, aunque necesarias para el proceso de aprendizaje, las habilidades memorísticas están categorizadas como las habilidades más básicas de la pirámide, visión que encaja con la ideología que venimos defendiendo en este trabajo.

En lo referente pues a nuestra metodología nos serviremos de la taxonomía de Bloom para el desarrollo de los pensamientos crítico y creativo. En el caso del pensamiento crítico, nos

acercaremos a él trabajando las habilidades de análisis y evaluación, las cuales, dada su naturaleza, se caracterizarán por la autonomía y responsabilidad que su ejercicio transferirá a nuestros alumnos. De esta forma, conseguiremos vincular el desarrollo del pensamiento crítico a la ejercitación de un fuerte proceso metacognitivo por parte de nuestros alumnos. En cuanto al desarrollo del pensamiento creativo, este será identificado como el colofón de nuestro proceso de aprendizaje, ya que será el momento en que nuestros alumnos aprovechen la libertad inherente a la facultad creativa para aplicar los conocimientos adquiridos en la forma y manera que ellos consideren. Evidentemente, todo este proceso será trabajado mediante la práctica y ejercicio de habilidades creativas.

Detallado el método, al que habíamos presentado como el marco desde el que desarrollaríamos ambos pensamientos, nos queda ahora hablar de la herramienta con la que esculpiremos dicho desarrollo: la reflexión filosófica.

Recordaremos que nuestro propósito era trabajar el desarrollo de los pensamientos crítico y creativo persiguiendo dos finalidades: La primera era para que nosotros, en tanto que docentes, conociésemos mejor a todos y cada uno de nuestros alumnos y, la segunda, para que nuestros alumnos llegasen a conocerse mejor a sí mismos. Por otra parte, como también anticipábamos al inicio de este subapartado, la filosofía es una materia que permite al sujeto que interactúa con ella interpretarla libremente en función de sus capacidades. Pues bien, si tomamos a la reflexión filosófica como la herramienta con la que daremos forma al desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento creativo es debido precisamente a esa posibilidad de libre interpretación que la caracteriza. Así pues, conforme vayamos identificando lo que mueve a nuestros alumnos podremos ir adaptando las actividades y el contenido del currículo de la asignatura para seguir trabajando el desarrollo de ambos pensamientos de un modo cada vez más personalizado, lo que a su vez garantizará una mejor formación y, con ella, mayores capacidades para seguir ahondando en la reflexión filosófica. Se cierra así pues el círculo, ya que estas adaptaciones, en tanto que personalizadas, resultarán relevantes para nuestros alumnos, convirtiéndose así el aprendizaje que de estas obtengan en un aprendizaje significativo, motivador y divertido para todos y cada uno de ellos.

Este tipo de adaptaciones personalizadas se verán reflejadas mayoritariamente en el diseño y la puesta en práctica de actividades innovadoras, por lo que estas se tornarán una

herramienta docente indispensable. Veremos ahora en el siguiente punto cuál será el papel que tomen el manga y el *anime* en todo este proceso.

2.2. El manga y el *anime* aplicados como recursos didácticos en la asignatura de Filosofía

Cada vez resulta menos chocante el hecho de que algunos docentes se aventuren a innovar a la hora de diseñar actividades o impartir sus clases. Ya sea mediante el uso y aplicación de recursos didácticos poco convencionales, o bien por el hecho de cambiar el aula de instituto por alguna zona al aire libre al más puro estilo del liceo aristotélico, la simple acción de incluir innovación en la práctica educativa ya resulta de por sí enriquecedora. En este sentido, algunos de los elementos innovadores más recurrentes serían, por ejemplo, el visionado de una película con el objetivo de transmitir un mensaje o concepto determinado con el que se trabajará en clase, la práctica de una canción con la letra en inglés para mejorar aspectos del idioma, o bien el uso de determinadas TIC para incidir en el trabajo de alguna asignatura.

Esta mencionada selección resulta no menos que curiosa cuando uno cae en la cuenta de que es prácticamente idéntica a la que se lleva utilizando de forma reiterada durante las etapas de educación infantil desde hace ya unas décadas atrás. De hecho, es también relevante señalar que este tipo de práctica es utilizada tanto en los ámbitos formales de la educación como en los informales. Así pues, todos aquellos que seamos de los años ochenta y noventa recordaremos haber trabajado el clásico navideño *Jingle Bells* para el festival de nuestra escuela, o bien el haber aprendido a contar junto a los protagonistas de la serie televisiva *Barrio Sésamo*. En lo que a la actualidad refiere, habría que añadir a los equiparables contemporáneos de los ejemplos mencionados el anticipado contacto con los recursos digitales al que nuestros pequeños son expuestos, mayoritariamente por parte de sus padres.

Este reiterado contacto desde edades tempranas –nos estamos refiriendo aquí al período de preparación y organización de las operaciones concretas descrito por Piaget– con los medios visuales, auditivos y digitales ha terminado por condicionar ciertos aspectos del proceso de aprendizaje del ser humano, dando ocurrencia a hechos como los siguientes:

Los estudiantes de hoy realizan muchas cosas a la vez, están inmersos en el mundo digital, reciben y procesan información muy rápido y de una manera diferente a nosotros, tienden a la colaboración, buscan satisfacción

inmediata y prefieren ambientes desafiantes y entretenidos. En la base de todo ello está una configuración de sus cerebros muy distinta a la de los estudiantes del siglo pasado. Los del presente siglo tienen un pensamiento lógico perceptivo superior al lógico simbólico. Una memoria de rastreo visual muy superior a la memoria de rastreo verbal. Su procesamiento de estímulos visuales dinámicos es superior al de los estímulos visuales estáticos. Además, almacenan mejor el material visual icónico que el verbal simbólico. Esto explica por qué en nuestros días una clase dinámica en la que se usa por ejemplo apoyo visual con una película o un video tiene tanto éxito entre nuestros alumnos (Gorrochotegui, 2013, pág. 48).

Podemos afirmar entonces que, debido a esta reiterada exposición a los medios audiovisuales, y recientemente a los digitales, el ser humano, haciendo gala de su prodigiosa adaptabilidad, ha aprendido a incorporar la esencialidad que define a estos medios como parte de su proceso de aprendizaje. Veremos a continuación cómo podrá enlazarse todo esto con nuestra propuesta del uso del manga y el *anime* como recursos didácticos.

El manga se nos presenta como un recurso visual que, mediante el acompañamiento de un texto, nos narra una historia. Ofrece la posibilidad de trabajarse tanto en formato físico como en formato digital y resulta un elemento novedoso dentro del ámbito educativo que puede despertar el interés de los alumnos. Por su parte, el *anime* se presenta como un dinámico medio audiovisual, el cual también nos narra historias y al que podemos acceder fácilmente desde cualquier aparato o plataforma digital. Mencionadas estas características podemos proceder a nuestra justificación.

Para empezar, tenemos que ambos son, aunque con sus respectivas diferencias, medios visuales, por lo que estos resultan elementos adaptados a las nuevas configuraciones cerebrales mencionadas por Gorrochotegui (2013). De hecho, los formatos visuales que manga y *anime* nos ofrecen pueden resultar idóneos para alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo educativo. Tenemos también que, en tanto que medios a los que podemos acceder desde plataformas o en formato digital, su uso en el aula podría relacionarse con el trabajo de las TIC. Otro punto a favor sería que esta gran accesibilidad les facilitaría a los centros su posible adquisición como material didáctico. Concluyendo esta enumeración, no queremos dejar de mencionar que, en tanto que obras mayoritariamente ficticias, manga y *anime* se presentan como recursos excelentes para trabajar la capacidad imaginativa de los jóvenes, y, en cuanto al manga en particular, este goza de capacidad suficiente para convertirse, en contraste con la mencionada «literatura del medievo», en un estupendo catalizador del fomento del hábito lector de nuestros alumnos.

Volviendo ahora con la asignatura de Filosofía, recordaremos que esta ofrecía una gran versatilidad en lo que a la interpretación de su contenido refiere. Sin duda, esta es una materia que se deja moldear y prueba de ello son las múltiples e innovadoras adaptaciones con las que podemos encontrarnos. Libros como *Los Simpson y la filosofía* (2017), publicado por la editorial Blackie Books, o *Juego de tronos y la filosofía* (2018), publicado por Roca editorial, son un claro ejemplo de adaptaciones de contenido filosófico. Otro ejemplo de adaptación más innovador todavía serían los conocidos «FiloRetos» planteados por Eduardo Infante en su perfil de Twitter ([@eledututor](#)).

En lo que a nosotros respecta, los ejemplos de las adaptaciones literarias guardan cierta similitud con la idea que tenemos en mente. Aunque obvia, una de las características del manga y el *anime* que antes no hemos desarrollado a pesar de resultar el punto de unión más directo con la filosofía es el hecho de que, en tanto que historias, estos tratan de transmitirnos el mensaje o la idea a la que está adscrita la obra, y, cualquiera sea este mensaje o idea en cuestión, podrá relacionarse de alguna forma con el contenido filosófico. De hecho, los libros antes mencionados no son sino una adaptación filosófica textual de las ideas expuestas en las series y obras originales en las que estos están basados.

Algo de lo que quisiéramos hablar antes de concluir con este apartado es el hecho de que las adaptaciones que hemos mencionado, principalmente las literarias, parecen haber quedado reducidas exclusivamente al ámbito informal de la educación. Hasta ahora el ámbito formal de la educación ha venido siendo un espacio hermético en el que únicamente tenían cabida aquellos medios que encasen a la perfección con su estructura predeterminada, la cual está fuertemente ligada a las tradicionales interpretaciones de lo que representa la educación académica. Sin embargo, los tiempos cambian y dada la ingente cantidad de educación informal a la que se ve arrojada nuestra sociedad viene siendo conveniente una reestructuración. Desde nuestra propuesta creemos necesaria una adecuación para poder incluir dentro del ámbito académico formal algunos de estos elementos que consideramos todavía exclusivos del campo informal de la educación. Nuestra respuesta, claro está, es la incorporación del manga y el *anime* a las aulas. Así pues, aprovechando las mencionadas cualidades que estos dos elementos nos ofrecen junto a la filosofía, nuestra pretensión consistirá en elaborar recursos didácticos funcionales para la asignatura basados en contenidos extraídos del manga y el *anime*.

Recapitulando, tenemos al manga y al *anime* vistos como recursos didácticos, los cuales serán aplicados en el aula para plantear actividades innovadoras con las que trabajaremos la reflexión filosófica. Conjuntamente a esta reflexión incidiremos en el desarrollo de los pensamientos crítico y creativo, persiguiendo con ello la conversión de todo este proceso en un aprendizaje que resulte divertido, motivador, útil y significativo para nuestros alumnos.

2.2.1. Requisitos para la validación de un manga o *anime* como recurso didáctico funcional para la asignatura de Filosofía.

Antes de empezar con este punto, rescatemos la descripción de recurso didáctico aportada por Guerrero (2009). En ella decíamos que un recurso didáctico podía ser cualquier elemento utilizado por el profesor con una finalidad didáctica, o bien que tuviese la capacidad de facilitar el desarrollo de las actividades formativas propuestas por este. Para ampliar un poco más la generalización de esta concepción, veamos ahora la definición aportada por Zabala (2005): recursos didácticos «son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación» (pág. 173). Así pues, nos queda claro que los recursos didácticos se presentan como herramientas indispensables para el docente, de las que se servirá para impartir sus clases y elaborar actividades, sin embargo, existe otra vertiente de estos la cual debemos tener muy presente, y es que los recursos didácticos deben presentarse no solo como elementos que le faciliten el trabajo al profesor, sino también como elementos que faciliten a todos y cada uno de los alumnos su proceso de aprendizaje. Dicho esto, veamos qué vamos a exigirles al manga y al *anime* para aceptarlos como recursos didácticos funcionales dentro del aula de Filosofía.

El primer aspecto en el que nos fijaremos para esta criba será en el contexto: concretamente en los contextos del aula y del propio centro escolar. Al igual que ocurre con el cine y la literatura, existen una gran variedad de géneros y temáticas dentro del manga y el *anime* japoneses, y estas, claro está, no siempre están pensadas para el consumo de todos los públicos. Así pues, deberemos escoger obras adecuadas a las edades y al curso de nuestros alumnos, y, no menos importante, acordes a las políticas del centro en el que trabajemos. Algo que facilitará esta labor inicial es el hecho de que, además de por temática, en Japón el manga

y el *anime* son clasificados demográficamente, es decir, por rangos de edad y género, por lo que no resultará complicado encontrar obras adecuadas a estas primeras necesidades.

El siguiente punto en el que habremos de fijarnos es en que los manga y *animes* puedan relacionarse con el contenido mínimo obligatorio incluido en el currículum de la asignatura. A excepción de la mencionada colección La otra h de Herder Editorial, no encontraremos manga y *animes* cuya trama central sea explícitamente la percepción del hombre como ser social o el problema ético, pero sí que podremos encontrar muchos elementos que se relacionen con este tipo de contenidos a través de las narrativas de sus historias. Así pues, para cerciorarnos de que dicha necesidad queda cubierta, será necesario un trabajo previo de identificación y clasificación de las ideas y temáticas principales arraigadas a la narrativa de cada uno de los manga y *anime* que escojamos. Una aportación positiva ligada a este aspecto –nos referimos al hecho de presentar contenidos relacionados con la asignatura de forma indirecta– que cubre además otra de las necesidades que nosotros le exigimos al manga y al *anime* como materiales didácticos, es que las ideas y conceptos que presentemos a través de estos puedan ser descubiertos e interpretados de diversas formas por parte de nuestros alumnos, exigencia que relacionaremos con nuestra postulación de un aprendizaje significativo.

Finalizando con las que serían las «necesidades burocráticas», nuestro último criterio será el escoger obras manga y *anime* publicadas en lengua castellana o catalana a las que podamos obtener acceso desde vías legales, ya sea en formato físico o en formato digital.

Hablemos ahora de las necesidades que les exigiremos al manga y al *anime* para la consecución de un aprendizaje significativo. Lo primero que pediremos es que se cubran las necesidades básicas de aprendizaje de nuestros alumnos. Lo que pretendemos decir con esto es que, a la hora de seleccionar las obras de manga y *anime* con las que trabajaremos, deberemos tener presentes aspectos tales como los conocimientos e intereses de nuestros alumnos, así como su nivel y ciertas características personales. Esto ocurre porque, debido a su planteamiento, el logro de un buen aprendizaje significativo estará estrechamente relacionado con la elección de unos buenos recursos didácticos:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de [...] disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria [...] (Ausubel, 1983, pág. 48).

Así, el contenido de las obras manga y *anime* que seleccionemos deberá poder relacionarse de forma no arbitraria con alguna de las estructuras de conocimientos que ya posean previamente nuestros alumnos. En este punto, más que conocimiento en el género nipón lo que se le requerirá al profesor es que sea un experto conocedor de su grupo-clase.

Para facilitar pues esta relación no arbitraria, las obras que les ofreczamos deberán:

- Deberán ajustarse al nivel académico del grupo-clase.
- Deberán ofrecer, ya sea claramente o bien mediante representaciones más abstractas, imágenes realistas de la sociedad.
- Los acontecimientos, ideas y temáticas que se aborden a través del desarrollo de las obras deberán ser consecuentes y mostrar claras relaciones de causa-efecto.
- Deberán tratar, aunque sea de forma representativa, temas de actualidad que les resulten familiares a los alumnos, promoviendo así un mayor interés y motivación.
- Los alumnos deberán poder extrapolar las temáticas presentadas en las obras a sus realidades cotidianas.

La anteriormente mencionada exigencia de que el contenido de las obras manga y *anime* pudiera ser interpretado desde diversas perspectivas va en relación con todo lo dicho. Ausubel (1983, pág. 48) ya enfatizaba que «las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición», por lo que disponer de esta libertad de interpretación resultará fundamental para que su aprendizaje pueda tornarse significativo para nuestros alumnos. A su vez, este hecho de que manga y *anime*, a diferencia de los libros de texto, no ofrezcan respuestas directas del contenido que transmiten a nuestros alumnos predispondrá al aprendizaje por descubrimiento, aspecto necesario dentro del aprendizaje significativo y que luego podrá potenciarse con el uso de metodologías basadas en la taxonomía de Bloom. Por supuesto, aquellas obras que seleccionemos también deberán permitir el diseño de metodologías expositivas de su contenido.

Por último, aunque esta es una exigencia relativa a todo recurso didáctico, las obras de manga y *anime* que seleccionemos deberán permitir la elaboración de procesos de evaluación relativos a su eficacia en función los objetivos que fijemos en el aula.

2.3. Análisis de propuestas similares

Sin tener presente a Japón, en lo que refiere al uso de obras de manga y *anime* como recursos didácticos la comunidad latinoamericana nos lleva una apabullante ventaja. La reciente popularidad de la que gozan estos géneros en España lleva ya años asentada en muchos países de Centroamérica y Sudamérica, y eso se ve reflejado en el número de propuestas que apuestan por introducir al manga y al *anime* dentro del sistema educativo. A continuación, pondremos el foco en algunas de las propuestas allí desarrolladas.

La primera se titula *El anime y su posible uso como material didáctico en la educación informal* (Reyes, 2016). Ya el título nos muestra dos diferencias notorias con nuestra propuesta: la no utilización del género manga y la limitación de aplicación exclusivamente al ámbito de la educación informal. A pesar de ello, siguen siendo mayores las similitudes que las diferencias entre ambas propuestas. El primer factor común que se refleja es la necesidad de que el género goce de popularidad entre la gente de a pie: debe existir una previa cultura social para no encasillar a las obras manga y *anime* únicamente como un elemento de entretenimiento infantil. El siguiente punto es la concepción, del *anime* en este caso, como un recurso capaz de incentivar el autoaprendizaje, la creatividad y la motivación. Al igual que hemos hecho nosotros, Reyes defiende en su trabajo al *anime* esgrimiendo que este, al ser un medio de expresión y comunicación, sirve como elemento vehicular para transmitir ideas y contenidos aplicables al campo de la educación, experiencia que luego vincula, entre otras, a teorías educativas como las de John Dewey o David Ausubel. En cuanto a observaciones negativas, destacaríamos que más allá de la magistral defensa teórica de la idea no se muestran luego ejemplos prácticos de cómo sería su aplicación en las aulas. Así pues, más que tomar ejemplo, lo que podemos obtener de la propuesta aportada por Reyes es la confirmación de que existen más docentes como nosotros que piensan que las obras manga y *anime* cuentan con recursos suficientes para tornarse elementos importantes de nuestro sistema educativo actual, y es que, a diferencia de Reyes, nosotros creemos en la necesidad de una modernización del ámbito formal de la educación y defendemos el uso de manga y *anime* como una solución a dicho problema.

El siguiente ejemplo que mencionaremos es el trabajo titulado *Hacia la comprensión de «justicia» en los Manga Shounen One Piece y Death Note* (Romero, 2011) que, a diferencia de la anterior propuesta, esta contará con un gran apartado dedicado a su puesta en práctica

dentro del aula. Inicialmente ya vemos que se persigue aquí un objetivo claro: trabajar de forma extendida el concepto de «justicia» con dos obras previamente seleccionadas para la ocasión. Sin necesidad de entrar todavía en detalle podemos ya identificar dos similitudes con nuestro trabajo: la primera es el establecimiento de una serie de criterios para elaborar un proceso de selección de obras, y la segunda es el poder vincular el mensaje que transmitan estas obras con los contenidos específicos de la asignatura de nuestra especialidad. Sin embargo, al entrar en la descripción práctica de las actividades propuestas sí que se dibujan diferencias entre el trabajo de Romero y el que será el nuestro. El principal problema que vemos en Romero es que no tiene en consideración la gran extensión (en volúmenes en el caso concreto del manga) de algunas de estas obras. Él plantea un análisis minucioso de las dos obras seleccionadas para trabajar el concepto de justicia, pero no contabiliza la temporalización que llevaría a cabo este proceso, la cual es inadmisible en la planificación de un curso escolar de duración anual en el que deben impartirse unos contenidos mínimos en cada asignatura. De hecho, el transmitir y vincular con los contenidos de la asignatura en cuestión los mensajes de las diversas obras de manga y *anime* sin recurrir a la totalidad de su extensión será una de las mayores complicaciones que se presentarán ante nuestra propuesta didáctica. Para solventar dicho escollo será necesario un gran trabajo de programación y diseño de actividades, pues contamos con tiempo y sesiones limitadas. Por otra parte, lo que sí está en nuestra mano es el hecho de incentivar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes se aventuren a descubrir por su cuenta las obras que les presentemos en clase.

No queremos extender más el apartado relativo marco teórico de nuestro trabajo, por lo que finalizaremos aquí este breve análisis de propuestas similares. Como puede apreciarse, tanto en las dos que aquí aparecen como en las muchas que han quedado fuera, todas estas propuestas nacen de la firme convicción de que las obras manga y *anime* cuentan con recursos suficientes para convertirse en materiales didácticos funcionales dentro del ámbito de la enseñanza, aplicables además un gran número de asignaturas. Vemos también que esta convicción necesita primero de un asentamiento general de la cultura manga y *anime* dentro del marco social correspondiente, el cual ayuda a evitar la existencia de prejuicios ante el uso de dichas obras.

3. Propuesta de intervención

Partimos de este tercer apartado del trabajo con dos objetivos en mente: el primero será enumerar y exponer los que serán los aspectos más relevantes relacionados con nuestra propuesta de intervención, y el segundo será el de desglosar y analizar al detalle la propia propuesta en sí.

3.1. Presentación de la propuesta

Nuestra propuesta de intervención, titulada *Manga y anime como recursos didácticos para trabajar la reflexión filosófica*, va dirigida a alumnos de 1º de bachillerato y se desarrollará dentro del marco teórico de la asignatura de Filosofía. Con ella pretendemos demostrar la funcionalidad que tienen el manga y el *anime* aplicados como recursos didácticos dentro de los ámbitos formales de la educación. En cuanto al porqué de esta propuesta contamos con tres justificaciones: La primera es una motivación personal, que fue la que encendió la mecha de todo este proceso. La segunda es una casualidad fortuita, pues los elementos que conforman y confluyen en las obras manga y *anime* son fácilmente extrapolables al ámbito educativo, lo que nos permite asumir de forma realista el trabajar con ellos en clase. La tercera es por la detección de una necesidad concreta dentro de la realidad educativa de nuestros días. Detectamos tedio y desinterés en muchos de nuestros alumnos, y creemos que introducir el manga y el *anime* en nuestras clases, aunque sea con fines didácticos, aportará un soplo de aire fresco y les resultará llamativo y cercano a nuestros estudiantes.

Asentaremos la principal demostración de nuestra propuesta en la creación de actividades innovadoras a partir del uso de obras de manga y *anime* previamente seleccionadas. Estas actividades constituirán gran parte de nuestra metodología de trabajo como docentes y se propondrán trabajar, además de los contenidos básicos de la asignatura, el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento creativo de nuestros alumnos. La finalidad de todo este proceso es que al final estos obtengan un aprendizaje al que podamos calificar como significativo, que les resulte además motivador y útil para su vida diaria.

Para la ejemplificación de nuestra propuesta hemos escogido trabajar en el aula con varios de los contenidos del apartado «La acción humana: filosofía, ética y política», perteneciente al

bloque C «La filosofía y el ser humano» de los saberes básicos del nuevo currículo de Filosofía de 1º de bachillerato, incluido en el Real Decreto 243/2022 del 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato (p. 125-126). También tendremos presentes varios contenidos incluidos en el apartado «Sabers» del Decret 171/2022, de 20 de septiembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat (p. 168-169), vigente en Cataluña.

3.2. Contextualización de la propuesta

Nuestro instituto pertenece a Castelldefels, un pueblo de 67.000 habitantes perteneciente a la comarca del Baix Llobregat, en la provincia de Barcelona. La localidad se encuentra a 20 kilómetros de la ciudad de Barcelona, y podemos decir de este que está dividido en dos zonas: una zona alta ubicada cerca de la playa y colindante a la montaña y una zona baja que ocupa el centro del pueblo y una pequeña periferia. El instituto se ubica dentro de esta zona baja, cerca de la estación de tren y el núcleo urbano del pueblo, aunque apartado sutilmente de este, y comparte el terreno con otro instituto construido posteriormente. El centro se construyó en 1982 y es el más antiguo del pueblo. En cuanto a su nivel socioeconómico, predomina la clase media-baja, aunque también podemos encontrarnos con algunos representantes de los extremos que rodean a esta clase social, es decir: clase baja y clase alta.

En términos de tamaño clasificaríamos a nuestro centro como un instituto pequeño: rara vez suelen haber más de 2 grupos por curso, pues las aulas son limitadas. Puesto que fue construido hace 40 años hay muchos elementos que precisan de una mejora, siendo el obsoleto gimnasio el más destacable. No obstante, cuentan para las clases de educación física con las pistas ubicadas en la zona del patio y las instalaciones deportivas de un club local ubicado a pocos metros. El centro también cuenta con una pequeña zona de huertos y cultivos que algunos profesores aprovechan para sus clases. En cuanto a su accesibilidad, dada su estratégica ubicación cerca de la estación de tren y del centro del pueblo, esta resulta sencilla para prácticamente todos los alumnos matriculados en el centro.

Aplicaremos nuestra propuesta de intervención en el grupo A de 1º de bachillerato de la especialidad de humanidades y ciencias sociales. Este está compuesto por 26 alumnos: 17 chicas y 9 chicos, de los cuales 2 chicas y 1 chico son repetidores. En cuanto a la procedencia de los alumnos, contamos con 3 alumnas argentinas, 1 alumna uruguaya, 1 alumna china y 1

alumno chileno. A pesar de que la mayoría de los alumnos son nacidos en Cataluña, el catalán presenta algunas dificultades a gran parte del grupo. De hecho, presenta prácticamente las mismas complicaciones para todos los alumnos, indistintamente de su procedencia natal. Este hecho se debe a que en Castelldefels predomina el uso de la lengua castellana.

Si bien el idioma presenta algunos contratiempos a la hora de seguir el ritmo de las clases, el principal problema es la falta de motivación, la cual se ve reflejada en unas calificaciones que no suelen pasar del suficiente en la mayoría de las asignaturas. En términos de estadística el rendimiento académico es positivo porque son minoría los alumnos que suspenden, pero más allá de estos aprobados vacíos existe un problema que trasciende a las notas, y es el hecho de que son muy pocos los alumnos que disfrutan estando en clase. Esta situación está estrechamente vinculada con el hecho de que, de los 26 alumnos que conforman el grupo, apenas 5 o 6 de ellos han entrado al bachillerato con objetivos de futuro definidos, el resto lo han hecho o bien por inercia, o bien por la creencia de que ir a la universidad representa hoy día una obligación de cierto estatus social.

Así pues, el ambiente en clase es apacible, pues no contamos con alumnos problemáticos ni disruptivos, pero se presentan problemáticas ligadas a esta falta de motivación generalizada. Empezando por los repetidores, muchos de los alumnos se distraen con facilidad, son poco participativos en clase y se muestran partidarios de obtener resultados haciendo los mínimos esfuerzos posibles, lo que a su vez ralentiza sobremanera el ritmo de las clases. En cuanto a sus capacidades generalizadas, más allá de la tendencia a distraerse fácilmente no se observan dificultades significativas de aprendizaje.

En cuanto a la legislación que encontraremos relacionada al grupo-clase presentado tenemos:

A nivel estatal

- La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Conocida con las siglas LOMLOE.
- El Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- La Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A nivel autonómico

- El Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

3.3. Intervención en el aula

Se desglosan y detallan a continuación los que serán los aspectos constituyentes más relevantes de nuestra propuesta de intervención.

3.3.1. Objetivos

En nuestra propuesta de intervención hablaremos de dos tipos de objetivos dirigidos a los alumnos: Los objetivos curriculares de etapa, los cuales representarán una serie de logros que los estudiantes deberán alcanzar durante la etapa de bachillerato, y los objetivos específicos de aprendizaje que, ligados al contenido de la materia que impartiremos, representarán los logros que queremos que nuestros alumnos consigan durante el desarrollo de la propuesta.

Objetivos curriculares de etapa

Estos han sido extraídos del artículo 7 (p. 7-8) del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Si bien desde aquí consideramos que la persecución de los 15 objetivos enlistados en el Real Decreto 243/2022 es de suma importancia para el íntegro desarrollo de nuestros alumnos, por cuestiones de espacio y para no caer en la mera enumeración de estos, únicamente mencionaremos aquí aquellos que creemos guardan mayor relación con nuestra propuesta de intervención.

Así pues, nuestros objetivos curriculares serán los siguientes:

- **OC 1** - Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- **OC 2** - Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

- **OC 3** - Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- **OC 4** - Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- **OC 5** - Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- **OC 6** - Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- **OC 7** - Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Objetivos específicos de aprendizaje

Estos han sido redactados en base al contenido teórico que trabajaremos en el aula. Como ya hemos adelantado, este estará fundamentado en algunos de los contenidos incluidos en el apartado «La acción humana: filosofía, ética y política», que aparece en el mencionado Real Decreto 243/2022, así como en varios de los contenidos del apartado «Sabers» del Decret 171/2022, de 20 de septiembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

Así pues, nuestros objetivos específicos de aprendizaje serán los siguientes:

- **OEA 1** - Adquirir los conceptos de «ética» y «moral» y saber diferenciarlos.
- **OEA 2** - Conocer los principales dilemas éticos que se trabajan en Filosofía.
- **OEA 3** - Aprender a identificar un dilema ético.
- **OEA 4** - Aprender a justificar o criticar de forma argumentada una actuación frente a un dilema ético.
- **OEA 5** - Ser capaces de dar una opinión argumentada sobre el relativismo moral.

- **OEA 6** - Ser capaces de dar una opinión argumentada acerca de la posible existencia de una ética universal de mínimos.
- **OEA 7** - Conocer el concepto de «ética racional» y saber relacionarlo con la posible existencia de una ética universal de mínimos.
- **OEA 8** - Saber definir y diferenciar los conceptos de «legalidad» y «legitimidad».
- **OEA 9** - Aprender a razonar y argumentar acerca de la legalidad y legitimidad de algunos de los actos de nuestro sistema jurídico actual.
- **OEA 10** - Conocer las bases de la teoría política de Thomas Hobbes.
- **OEA 11** - Conocer las bases de la teoría contractualista de John Locke.

3.3.2. Competencias

Al igual que ha ocurrido con los objetivos, también encontraremos dos tipos de competencias dentro de nuestra propuesta de intervención: las primeras serán las competencias clave, las cuales guardan relación con la etapa de aprendizaje en la que se encuentren nuestros alumnos, y las segundas serán las competencias específicas de cada materia, las cuales son una novedad aportada por nuestra vigente ley educativa (LOMLOE).

El Real Decreto 243/2022 define a las competencias clave (p.6) como aquellos «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales», y a las competencias específicas (p.6) como los «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia».

De nuevo, pese a considerar a todas y cada una de las competencias como elementos indispensables de la práctica educativa nos vemos en la obligación de seleccionar únicamente aquellas competencias que guardan una mayor relación y sentido con nuestra propuesta.

Tabla 1. Tabla de competencias clave.

Competencias clave	Descriptores de salida	Modo de trabajo en clase
Competencia en comunicación lingüística (CCL).	CCL1, CCL3.	Esta competencia se trabajará principalmente mediante el desarrollo de actividades, algunas de las cuales promoverán el discurso filosófico de nuestros alumnos, ya sea en debates dirigidos con todo el grupo-clase o bien en grupos de trabajo más reducidos. Así mismo, estas actividades, diseñadas en base a las obras de manga y <i>anime</i> que seleccionemos, también harán trabajar a los alumnos con las ideas y temáticas que les transmitirán las obras y que ellos deberán aprender a identificar y contrastar por su cuenta.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).	CPSAA3.1, CPSAA3.2.	Esta competencia, así como la obtención de sus descriptores, se trabajará mediante el desempeño de actividades basadas en la ejercitación de los pensamientos crítico y creativo, los cuales promoverán el autoconocimiento de nuestros alumnos. A su vez, estas actividades, así como la ejercitación de los mencionados pensamientos, se construirán metodológicamente en base a la taxonomía de Bloom.
Competencia ciudadana (CC).	CC1, CC3.	Esta competencia se trabajará a partir de la exposición y el desarrollo en clase, así como en las diferentes actividades, del contenido teórico seleccionado para la propuesta intervención, el cual resulta idóneo.
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).	CCEC2.	Esta competencia se desarrollará mediante la aproximación de las obras de manga y <i>anime</i> a nuestros alumnos, gracias a la cual descubrirán el gran potencial que estas creaciones niponas albergan. Así mismo, estas obras les servirán de ejemplo cuando les solicitemos trabajar actividades con fines creativos basadas nuevamente en la taxonomía de Bloom.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

Para una mayor especificación de los descriptores de salida de las competencias clave consultese la tabla 16 de este trabajo.

Tabla 2. Tabla de competencias específicas de la materia de Filosofía.

Competencias específicas	Descriptores relacionados	Criterios de evaluación	Modo de trabajo en clase
C3	CCL1, CC3.	3.1, 3.2, 3.3.	Esta competencia se trabajará a través de actividades correlacionadas con varios de los niveles de la taxonomía de Bloom (nos centraremos especialmente en el análisis informal). En cuanto a la detección de modos dogmáticos, utilizaremos el tema del relativismo moral para ponerlos en contraste y así facilitar su futuro rechazo, siempre desde una actitud de respeto.
C4	CCL1, CC3.	4.1.	Esta competencia se trabajará mediante el ejercicio de actividades grupales, así como su posterior comentario en clase junto al profesor. Por supuesto, estas actividades discursivas siempre se llevarán a cabo desde el respeto.
C5	CC1, CC3.	5.1, 5.2.	De nuevo las posturas subjetivistas y relativistas ligadas a la ética, las cuales podrán extrapolarse a otros ámbitos de la filosofía, nos ayudarán a trabajar dicha competencia.
C8	CC1, CC3.	8.1.	Nuevamente el contenido de la asignatura seleccionado nos facilitará el trabajo de esta competencia. También lo hará el desarrollo del pensamiento crítico que proponemos dentro de nuestra metodología.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

Para una mayor especificación de los criterios de evaluación de las competencias específicas consultese la tabla 17 de este trabajo.

3.3.3. Contenidos

Los contenidos que trabajaremos en nuestra propuesta de intervención han sido seleccionados y extraídos de:

- El Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- El Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

Estos contenidos, definidos por la LOMLOE como una serie de saberes básicos que los alumnos deberán alcanzar durante el desarrollo de la asignatura en cuestión, serán los siguientes:

Tabla 3. Contenidos Real Decreto 243/2022.

Bloque C – Acción y creación	Apartado 1 – La acción humana: filosofía, ética y política	Cont.1 - El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.
		Cont.2 - La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una ética universal de mínimos.
		Cont.3 - Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías.
		Cont.4 - El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia.
		Cont.5 - El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

Tabla 4. Contenidos Decret 171/2022.

Apartado – ¿Qué puedo saber?	Cont.6 - Utilización y aplicación de los métodos y las estrategias básicas del hacer filosófico como serían la selección y análisis crítico de las fuentes, identificación y análisis de problemas filosóficos, argumentación y diálogo argumentado e investigación y dissertación filosóficas.
Apartado – ¿Qué he de hacer?	Cont.7 - Justificación y valoración de la filosofía en el análisis de los problemas del siglo XX.
	Cont.8 - Evaluación de situaciones que plantean problemas éticos mediante el análisis de la dualidad entre ser y tener que ser, la deliberación moral, el diálogo ético y la caracterización de los juicios morales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat*.

La siguiente tabla facilitará la comprensión de la relación existente entre los contenidos seleccionados y los objetivos y competencias específicas mencionadas en los apartados anteriores.

Tabla 5. Relación contenidos con objetivos y competencias específicas.

Contenidos	Objetivos específicos	Competencias específicas
Cont.1 - El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.	OEA 1, OEA 2, OEA 3, OEA 4.	C4, C5.
Cont.2 - La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una ética universal de mínimos.	OEA 5, OEA 6, OEA 7.	C3, C4, C5.
Cont.3 - Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías.	OEA 2, OEA 3, OEA 4.	C3, C4, C5, C8.
Cont.4 - El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia.	OEA 8, OEA 9, OEA 10.	C4, C8.
Cont.5 - El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.	OEA 10, OEA 11.	C3, C4, C8.
Cont.6 - Utilización y aplicación de los métodos y las estrategias básicas del hacer filosófico como serían la selección y análisis crítico de las fuentes, identificación y análisis de problemas filosóficos, argumentación y diálogo argumentado e investigación y disertación filosóficas.	OEA 3, OEA 4, OEA 5, OEA 6, OEA 7, OEA 9.	C3, C4, C5.
Cont.7 - Justificación y valoración de la filosofía en el análisis de los problemas del siglo XX.	OEA 3, OEA 4, OEA 9.	C3, C4, C8.
Cont.8 - Evaluación de situaciones que plantean problemas éticos mediante el análisis de la dualidad entre ser y tener que ser, la deliberación moral, el diálogo ético y la caracterización de los juicios morales.	OEA 1, OEA 2, OEA 3, OEA 4, OEA 5, OEA 6.	C3, C4, C5, C8.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4. Metodología

Como ya adelantamos en el apartado relativo al marco teórico, uno de los principales objetivos de nuestra propuesta es el garantizar que las enseñanzas que reciban nuestros alumnos resulten, al finalizar el proceso, en la adquisición de un aprendizaje significativo para ellos. También recordaremos que, para asegurar el cumplimiento de dicho propósito, nos apoyaremos en el trabajo y desarrollo en el aula de los pensamientos crítico y creativo, y que esta labor será conducida a través del uso y aplicación de la taxonomía de Bloom.

Así pues, si hablamos de la metodología didáctica de nuestra propuesta no podemos sino referirnos a la aplicación de la taxonomía de Bloom a la realización de toda nuestra actividad docente.

3.3.4.1 Aplicación de la metodología

Si bien hemos mencionado que la taxonomía de Bloom deberá aplicarse y adaptarse a toda nuestra actividad docente, el máximo exponente de esta aplicación será manifiesto en el diseño y la realización de actividades innovadoras en clase. Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando hablamos de aplicar la taxonomía de Bloom a una actividad?

Cuando hablamos de aplicar la taxonomía Bloom a una actividad, o bien a cualquier otro aspecto de nuestra docencia, nos estamos refiriendo a desempeñar nuestras labores en torno a la ejercitación de cualquiera de las habilidades que aparecen recogidas en la pirámide (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear).

Cada una de estas habilidades se relaciona con una serie de capacidades y acciones humanas concretas, por lo que si una determinada habilidad es trabajada en clase las capacidades y acciones vinculadas a esta también mejorarán. Así pues, si la habilidad de recordar está ligada a capacidades humanas como la observación, la lectura, la identificación o la escritura, al trabajarla también estaremos trabajando las acciones de observar, leer, identificar y escribir.

Así pues, si nosotros queremos desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo de nuestros alumnos usando como metodología la taxonomía de Bloom tendremos que trabajar las habilidades de dicha taxonomía relacionadas con estos pensamientos. En este caso, las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico son las de analizar y evaluar, y la relacionada con el pensamiento creativo la habilidad de crear.

Pensamiento crítico

La habilidad de analizar está relacionada, entre otras, con capacidades como la inducción, la distinción, la selección o la comparación, y la habilidad de evaluar con capacidades como la argumentación, la opinión, la valoración, la crítica o la defensa. De esta forma, cuando diseñemos actividades teniendo esta metodología en mente, lo que estaremos haciendo en realidad será enfatizar el trabajo de toda esta serie de capacidades para que con ello nuestros alumnos vayan, además de mejorando su dominio de estas, trabajando de forma simultánea su pensamiento crítico.

Pensamiento creativo

Recordemos que las habilidades de la taxonomía de Bloom aparecen ordenadas categóricamente de inferior a superior, y que el dominio de cada una de estas habilidades pasa primero por el dominio de la habilidad inmediatamente inferior. La habilidad de crear aparece en la cúspide de la pirámide, por lo que su buena ejercitación pasa necesariamente por el anterior trabajo de las habilidades restantes. Debido a este motivo, antes de trabajar el pensamiento creativo en clase daremos prioridad al trabajo del pensamiento crítico.

En cuanto a las capacidades relacionadas con la habilidad de crear tenemos la adaptación, la construcción, la formulación, la experimentación, la planificación, la innovación, etc. Al igual que ocurría con el pensamiento crítico, el pensamiento creativo de nuestros alumnos se irá desarrollando conforme vayamos trabajando de forma premeditada a través de actividades todas estas capacidades en el aula.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Nuestra propuesta de intervención está planteada para llevarse a cabo al inicio del segundo trimestre del curso escolar. Durante el primer trimestre les habremos presentado la filosofía a nuestros alumnos, habremos hablado con ellos de las características del pensamiento racional y habremos trabajado algunas nociones básicas de metafísica. Así pues, este segundo trimestre iniciará con la unidad didáctica que presentamos en la intervención, en la que les introduciremos en la ética, y trazaremos los que serán sus siguientes pasos a lo largo del trimestre: la libertad y la autonomía y las comunidades políticas.

Nuestra propuesta de intervención se divide en ocho sesiones de 55 minutos cada una. La asignatura de Filosofía de primero de bachillerato tendrá una secuencialidad de dos sesiones por semana, por lo que nuestra intervención ocupará un período aproximado de un mes. La primera sesión semanal tendrá lugar los martes a 1^a hora de la mañana (8:15-9:15) y la segunda los viernes a 4^a hora (11:45-12:45), justo después de la hora de recreo. Es por este motivo que la duración de las sesiones se ha estipulado en 55 minutos, ya que se prevé el posible retraso de algunos alumnos a la hora de entrar en clase.

A continuación, se detalla en formato de tabla la secuenciación de nuestra propuesta de intervención.

Tabla 6. Sesión 1.

Contenidos					
Cont.1 - El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético. Cont.6 - Utilización y aplicación de los métodos y las estrategias básicas del hacer filosófico como serían la selección y análisis crítico de las fuentes, identificación y análisis de problemas filosóficos, argumentación y diálogo argumentado e investigación y disertación filosóficas. Cont.8 - Evaluación de situaciones que plantean problemas éticos mediante el análisis de la dualidad entre ser y tener que ser, la deliberación moral, el diálogo ético y la caracterización de los juicios morales.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 1, OEA 2, OEA 3.		OC 1, OC 7.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C4	4.1	CCL, CC, CCEC.	CCL1, CC3, CCEC2.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Presentación y explicación de los conceptos de «ética» y «moral».			15 minutos.		
Para asentar la comprensión de los conceptos explicados el profesor planteará ejemplos en los que los alumnos deberán reconocer si se está hablando de ética o de moral. Se intentará que estos ejemplos representen situaciones o hechos que les sean cercanos para captar mejor su atención. También se les pedirá a los alumnos que den ejemplos.			10 minutos.		
Explicar qué son los dilemas éticos y mostrar un par de ejemplos mediante la visualización de unos fragmentos seleccionados de los <i>animés Death Note</i> y <i>Monster</i> .			20 minutos.		
Entre todos, realizar un pequeño debate oral sobre los fragmentos de vídeo visualizados.			10 minutos.		
Organización		Recursos			
Para esta sesión únicamente necesitaremos que el profesor dirija las dos interacciones orales con el grupo-clase. Deberá promover la participación del mayor número de alumnos posible.		Materiales: Pizarra digital o set de proyector y pantalla. Ordenador portátil. Cable HDMI. Audiovisuales: Fragmento <i>Death Note</i> capítulo 1 (3:10 a 6:39); Fragmento <i>Monster</i> capítulo 1 (15:38 a 20:25).			
Evaluación de la sesión					
Participación de los alumnos en las dos interacciones orales: Se tendrán en cuenta el contenido de las aportaciones, el modo de argumentación y la actitud respetuosa hacia sus compañeros.					
Comprensión de los conceptos de «ética» y «moral» mostrados en la primera interacción oral.					
Comportamiento durante el visionado de los fragmentos de vídeo.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 2.

Contenidos					
Cont.1, Cont. 6, Cont.8.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 3, OEA 4.		OC 1, OC 2, OC 6, OC 7.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C4, C5.	4.1, 5.1, 5.2.	CCL, CC. CCEC.	CCL1, CC1, CC3, CCEC3.1.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Rememorar los fragmentos vistos la clase anterior, así como algunos de los comentarios más significativos generados en el debate oral.			5 minutos.		
Actividad 1: Individualmente, escribir un breve comentario (15-20 líneas) analizando la situación de uno de los fragmentos vistos la clase anterior desde la perspectiva de un dilema ético y opinando de forma justificada si están de acuerdo o no con las decisiones tomadas por los protagonistas. Este comentario será recogido por el profesor.			20 minutos.		
Actividad 2: En grupos de 3-4 personas, los alumnos deberán inventar un dilema ético que luego deberán exponer frente a otro grupo. Siempre y cuando su exposición sea clara, los alumnos tendrán libertad para presentarlo mediante imágenes o ilustraciones.			15 minutos.		
Actividad 2.1: Una vez expuesto el dilema a otro grupo, por turnos deberán justificar oralmente la que sería su actuación frente al dilema planteado por sus compañeros.			15 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 1: El profesor se encargará de resolver dudas.		Materiales: Pizarra blanca. Material escolar básico.			
Act. 2 y 2.1: Los grupos se formarán por proximidad conforme a la disposición de los alumnos en el aula. En cuanto a la parte expositiva seguiremos la misma dinámica de proximidad. El profesor supervisará la actividad.					
Evaluación de la sesión					
El trabajo contará un 10 % de la nota final de la unidad didáctica comprendida en la intervención. Se evaluará siguiendo una rúbrica, la cual les será entregada a los alumnos. Se valorarán aspectos como la estructura y comprensión de la redacción, calidad de la argumentación, coherencia de las justificaciones e incorporación de conceptos explicados en clase.					
Se valorarán la originalidad y la coherencia de los dilemas éticos inventados, así como el tema de debate que estos planteen. También se valorarán la claridad y el modo de exposición de estos dilemas.					
Se evaluará la justificación de la actuación planteada frente a los dilemas de sus compañeros.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 3.

Contenidos					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
Cont.2 - La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una ética universal de mínimos. Cont. 6.			OC 1, OC 2, OC 4, OC 6, OC 7.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Explicación del concepto «ética racional» y visualización de un fragmento seleccionado del anime <i>Pshyco Pass</i> para concretar dicha explicación. Breve debate entre todos sobre el visionado para extender un poco más su explicación.			20 minutos.		
Explicación del concepto «ética universal de mínimos».			10 minutos.		
Actividad 3: En grupos de 3-4 personas deberán elaborar un listado de características comunes que relacionen los dos conceptos explicados. Luego, entre todos, anotaremos las características surgidas en la pizarra y haremos una selección para crear un listado común.			15 minutos.		
Explicación trabajo individual que deberán realizar en casa y entregar en 1 semana. Tendrá una extensión mínima de 2 páginas y máxima de 4. Basándose en los conceptos explicados en clase, deberán argumentar acerca de la posibilidad de una ética universal de mínimos. En caso de una afirmación positiva deberán exponer las bases en la que esta ética se sustentaría; en caso de una afirmación negativa deberán ejemplificar en qué aspectos esta fallaría en su aplicación.			10 minutos.		
Organización		Recursos			
Breve debate oral: Este será dirigido y regulado por el profesor.		Materiales: Pizarra digital o set de proyector y pantalla. Ordenador portátil. Cable HDMI. Pizarra blanca. Material escolar básico.			
Act. 3: Los grupos se formarán por proximidad conforme a la disposición de los alumnos en el aula. En cuanto a la exposición común de las características esta será dirigida por el profesor.		Audiovisuales: Fragmento vídeo <i>Pshyco Pass</i> capítulo 1 (3:14 a 5:58 y 15:05 a 17:18).			
Evaluación de la sesión					
Se evaluará la participación, el modo de intervención y las conclusiones mostradas en el breve debate oral, así como las características aportadas por cada grupo en la actividad (coherencia, implicaciones...).					
El trabajo contará un 25 % de la nota final de la unidad didáctica comprendida en la intervención. Se evaluará siguiendo una rúbrica, la cual les será entregada a los alumnos. Se valorarán aspectos como la estructura y comprensión de la redacción, calidad de la argumentación, coherencia de las justificaciones, correcta comprensión y uso de los contenidos explicados en clase...					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 4.

Contenidos					
Cont.3 - Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías. Cont.7 - Justificación y valoración de la filosofía en el análisis de los problemas del siglo XX. Cont. 2, Cont. 6, Cont. 8.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 3, OEA 5.		OC 1, OC 2, OC 3, OC 5.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C4, C5, C8.	4.1, 5.1, 8.1.	CCL, CC, CPSAA.	CCL1, CC1, CC3, CPSAA3.1, CPSAA3.2.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Explicación del concepto «relativismo moral».			10 minutos.		
Actividad 4: Tras la explicación, las chicas formarán grupos de 3-4 componentes entre ellas y los chicos harán lo mismo en grupos de 3. Cada grupo deberá elaborar un listado con las que crean serían las bases de una ética de mínimos del sexo opuesto. Luego, estos listados serán puestos en común y nos cuestionaremos acerca de las respuestas obtenidas.			20 minutos.		
Relacionaremos las respuestas obtenidas en la anterior actividad con el tema de la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres.			10 minutos.		
Se mostrarán algunos ejemplos de desigualdad entre hombres y mujeres y debatiremos sobre ellos en clase.			15 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 4: Para formar los grupos los alumnos cambiarán sus asientos con los compañeros moviendo el menor mobiliario posible. No se permitirá que chicos y chicas acaben disgregados en lados opuestos del aula.		Materiales: Pizarra blanca. Material escolar básico.			
El profesor dirigirá los debates que se generarán en clase.					
Evaluación de la sesión					
Tanto en la actividad como en el debate se valorará la capacidad que muestren los alumnos para ponerse en la piel de sus compañeros y compañeras, así como el respeto por las opiniones y respuestas que puedan originarse.					
Se valorarán la coherencia de los listados elaborados durante la actividad, así como las justificaciones de estos. En el debate se valorarán las argumentaciones que ofrezcan los alumnos, así como el modo en que las expongan.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 5.

Contenidos					
Cont.4 - El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia. Cont. 3, Cont. 6, Cont. 7, Cont. 8.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 3, OEA 4, OEA 8.		OC 2, OC 3, OC 4, OC 5, OC 6, OC 7.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C3, C4, C8.	3.1, 3.3, 4.1, 8.1.	CCL, CC, CPSAA, CCEC.	CCL1, CCL3, CC1, CC3, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CCEC2.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
El profesor hablará sobre la discriminación que sufren algunos colectivos minoritarios y expondrá algunos casos concretos.			15 minutos.		
Explicación trabajo individual a realizar en casa: Deberán leer el manga <i>Echoes</i> , una historia autobiográfica que narra las vivencias y el proceso de autoconocimiento del autor sobre su identidad transgénero en sus días de instituto. Tendrán que escribir un ensayo en el que argumenten por qué no sería justificable bajo ningún concepto discriminar a una persona del colectivo LGTBQ+. Extensión máxima de 2 páginas. Plazo de entrega de 1 semana.			10 minutos.		
Explicar los conceptos de «legalidad» y «legitimidad» y poner algunos ejemplos.			15 minutos.		
Actividad 5: En grupos de 3-4 personas deberán elaborar un listado con 3 ejemplos de legalidad y 3 ejemplos de legitimidad. Luego, estos se expondrán entre todos en clase y el profesor se encargará de corregir los que no sean correctos.			15 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 5: Los grupos se formarán por proximidad conforme a la disposición de los alumnos en el aula. En cuanto a la exposición de los ejemplos, esta será regulada por el profesor.		Materiales: Pizarra blanca. Material escolar básico. Material lectura: Tomo único del manga <i>Echoes</i> en versión digital. (Habrá algunos tomos en versión física para aquellos alumnos que puedan necesitarlo).			
Evaluación de la sesión					
El trabajo contará un 25 % de la nota final de la unidad didáctica comprendida en la intervención. Se evaluará siguiendo una rúbrica, la cual les será entregada a los alumnos. Se valorarán aspectos como la estructura y comprensión de la redacción, calidad de la argumentación, coherencia de las justificaciones, incorporación de conceptos explicados en clase y respeto hacia el colectivo objeto de este trabajo.					
En la actividad se valorarán la buena predisposición a la participación y la correcta selección de los ejemplos.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 6.

Contenidos					
Cont.5 - El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.					
Cont. 4, Cont.7.					
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
OEA 10.		OC 4, OC 5, OC 6, OC 7.			
C3, C4, C8.	3.1, 3.3, 4.1, 8.1.	CCL, CC, CPSAA.	CCL1, CC1, CPSAA 3.1, CPSAA3.2.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Introducir la filosofía política de Thomas Hobbes y desarrollar su concepto de «estado natural». Relacionar este concepto con el manga <i>Battle Royale</i> y recomendar su lectura (o el visionado de su adaptación cinematográfica).			15 minutos.		
Actividad 6: En grupos de 3-4 personas, los alumnos deberán imaginar y describir una hipotética situación en la que los humanos no viviésemos en sociedad. Luego, deberán exponer de forma justificada qué situaciones creen que se darían en ese imaginario.			25 minutos.		
Expicaremos el concepto del «hombre como ser social» y entre todos lo relacionaremos con las conclusiones extraídas de la actividad anterior.			15 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 6: Los grupos se formarán por proximidad conforme a la disposición de los alumnos en el aula. En cuanto a la exposición, esta será regulada por el profesor.		Materiales: Pizarra blanca. Material escolar básico.			
Evaluación de la sesión					
En la actividad se valorará la coherencia de las situaciones imaginadas por los diversos grupos, así como las consecuencias y repercusiones que de estas se originen.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 7.

Contenidos					
Cont. 4, Cont. 5.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 10.		OC 1, OC 5, OC 6, OC 7.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C3, C8.	3.1, 3.2, 8.1.	CCL, CC, CCEC.	CCL1, CC1, CC3, CCEC2.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Visualización del capítulo 1 del <i>anime Ataque a los titanes</i> .			25 minutos.		
Actividad 7: Relacionando el capítulo visualizado con el pensamiento de Hobbes, elaborar un breve comentario de texto (15-20 líneas) individual en el que deberán indicar cuáles creen que son las libertades que el ser humano ha cedido al estado para garantizar su seguridad, e indicar qué opinan sobre ello. Este comentario será recogido por el profesor.			30 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 7: El profesor irá resolviendo aquellas dudas que puedan surgir durante el ejercicio.		Materiales: Pizarra digital o set de proyector y pantalla. Ordenador portátil. Cable HDMI. Pizarra blanca. Material escolar básico. Audiovisuales: Capítulo 1 de <i>Ataque a los titanes</i> .			
Evaluación de la sesión					
El trabajo contará un 10 % de la nota final de la unidad didáctica comprendida en la intervención. Se evaluará siguiendo una rúbrica, la cual les será entregada a los alumnos. Se valorarán aspectos como la estructura y comprensión de la redacción, calidad de la argumentación, coherencia de las justificaciones e incorporación de conceptos explicados en clase.					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 8.

Contenidos					
Cont. 4, Cont. 5, Cont. 7, Cont. 8.					
Objetivos específicos de aprendizaje		Objetivos curriculares			
OEA 9, OEA 10, OEA 11.		OC 1, OC 2, OC 5.			
Competencias específicas	Criterios evaluación	Competencias clave	Descriptores		
C3, C5, C8.	3.2, 5.2, 8.1.	CCL, CC, CPSAA.	CCL1, CC1, CC3, CPSAA3.1.		
Desarrollo sesión			Temporalización (55')		
Presentación de las bases de la filosofía política de John Locke, relacionándolas con las de la filosofía política de Thomas Hobbes. Se hará énfasis en el contractualismo.			10 minutos.		
En relación con el contractualismo, haremos mención del capítulo de <i>anime</i> visto la sesión anterior y equipararemos la situación que se vive en la obra con la que vivió nuestra sociedad durante el confinamiento decretado durante el estado de alarma el pasado año 2020.			5 minutos.		
Actividad 8: Tomando como referencia sus experiencias vividas durante el confinamiento y todo lo aprendido durante las últimas sesiones de clase, los alumnos deberán realizar un comentario escrito (15-20 líneas) en el que opinen sobre la legalidad y legitimidad de las decisiones tomadas por el Gobierno durante el estado de alarma, así como de la legalidad y legitimidad (si la hubiese) de aquellas personas que decidieron desobedecerlas.			30 minutos.		
Breve conclusión generalizada de todo lo aprendido durante esta unidad didáctica.			10 minutos.		
Organización		Recursos			
Act. 8: El profesor irá resolviendo aquellas dudas que puedan surgir durante el ejercicio.		Materiales: Pizarra blanca. Material escolar básico.			
Evaluación de la sesión					
El trabajo contará un 10 % de la nota final de la unidad didáctica comprendida en la intervención. Se evaluará siguiendo una rúbrica, la cual les será entregada a los alumnos. Se valorarán aspectos como la estructura y comprensión de la redacción, calidad de la argumentación, coherencia de las justificaciones e incorporación de conceptos explicados en clase.					

Fuente: Elaboración propia.

3.3.6. Recursos

Como ha podido apreciarse en las anteriores tablas, los recursos necesarios para la realización de las sesiones que conforman nuestra propuesta de intervención son, a excepción de las obras manga y *anime*, recursos básicos que podemos encontrar en cualquier aula de instituto promedio. Sobra especificar que, más allá del propio docente y los alumnos del grupo-clase, no necesitaremos recursos humanos adicionales.

Así pues, clasificados quedarían de la siguiente manera:

Recursos espaciales: un aula estándar de instituto.

Recursos materiales: Pizarra blanca, material escolar básico, pizarra digital o set de protector y pantalla, ordenador portátil (para uso del docente) y cable con conexión HDMI.

Dentro de los recursos materiales también encontramos el material audiovisual y el material de lectura, los cuales, dadas sus características especiales, serán clasificados aparte.

Tabla 14. Material de lectura (manga).

Título manga	Editorial	Justificación de uso
<i>Hechoes</i> (Ayumi). Tomo único; 224 páginas.	Editorial Kodai.	Este es un manga autobiográfico en el que su autor, una persona transgénero, nos narra todo lo que él vivió cuando, en su etapa de instituto, empezó a saber reconocer y a ponerle nombre a una serie de sensaciones que le acompañaban desde bien pequeño, pero que no sabía como situar en su vida diaria. Asociaremos esta lectura con el tema de la discriminación a los colectivos minoritarios. Con la actividad que proponemos esperamos que los alumnos aprendan a respetar a cualquier tipo de persona, y a ponerse en la situación que viven las personas que sufren discriminaciones solo por ser como son.
<i>Battle Royal</i> (Koushun Takami, Masayuki Taguchi). Colección de 8 tomos; 400 páginas cada uno.	Editorial IVREA.	Esta obra presenta un argumento similar a la conocida saga de <i>Los juegos del hambre</i> . Se nos presenta un grupo de compañeros de instituto los cuales deben realizar un juego de supervivencia en una isla desierta. No pueden huir y solo puede haber un único ganador. Les presentaremos la sinopsis de esta obra a nuestros alumnos para introducirlos en el concepto de estado natural de Thomas Hobbes. Al ser los protagonistas una clase de instituto será fácil dibujar con ellos los primeros pasos que tomarán los protagonistas de la obra, así como a fabular que sus amigos no les traicionarán, ¿pero que le pasa al ser humano cuando lo que está en juego es su propia vida?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Material audiovisual (anime).

Título anime	Plataformas disponibles	Adaptación manga	Justificación de uso
<i>Death Note</i> (Tsugumi Oba/ Takeshi Obata).	Selecta Visión, Amazon Prime Video.	Norma Editorial.	La obra trata sobre la existencia de un cuaderno capaz de matar a cualquier persona con solo escribir en él su nombre. El protagonista pone a prueba la veracidad del cuaderno escribiendo el nombre de un delincuente. Tras comprobar que este funciona, comienza a ajusticiar a diversos criminales. Utilizaremos este contexto para introducir los dilemas morales.
<i>Monster</i> (Naoki Urasawa).	Selecta Visión.	Planeta Cómic.	La obra narra los acontecimientos vividos por Kenzo Tenma, un virtuoso cirujano capaz de obrar milagros en el quirófano. Su vida dará un vuelco cuando descubra que un paciente al que salvó de una muerte segura tras una operación que le costaría su trabajo en el hospital era en realidad un asesino en serie que se dedicará a cometer terribles atrocidades. En el fragmento seleccionado vemos como Tenma se dispone a operar al que luego resultará ser este paciente, pero justo antes de entrar en el quirófano recibe una llamada del director del hospital que le ordena encargarse de una simple intervención que han de hacerle al alcalde de la ciudad, la cual repercutirá gratamente al prestigio del hospital. El quid del asunto es que él es el único médico con habilidad suficiente para salvar al paciente desconocido, por lo que si acude a la operación del alcalde el otro paciente morirá. Este contexto también será utilizado en clase para plantear los dilemas morales.
<i>Psycho Pass</i> (Yoichi Takahashi).	Netflix.	Planeta Cómic.	Nos encontramos en una sociedad futurista en la que se ha desarrollado un programa informático capaz de detectar el potencial criminal de cada individuo. Los sujetos con potenciales bajos recibirán tratamiento, pero aquellos con un potencial elevado serán eliminados (incluso sin haber cometido ningún delito todavía) para asegurar la paz de los ciudadanos. La idea es relacionar y comparar todo este contexto con el tema de la ética racional.
<i>Ataque a los titanes</i> (Hajime Isayama)	Netflix, Amazon Prime Video.	Norma editorial.	La raza humana ya no es libre, pues esta vive desde hace más de 100 años en una extensión de terreno delimitada por unas murallas circulares que miden más de 50 metros de altura. El motivo es la existencia de unos seres colosales, los titanes, los cuales solo viven para devorar a los humanos. Esta obra se presenta como un magnífico símil para hablar del estado natural del hombre, del miedo a la incertidumbre de una guerra de todos contra todos que este estado natural provocaría, y de como la renuncia a ciertas libertades en favor de la seguridad del ser humano representa una de las bases más importantes de la filosofía política de la edad moderna, e incluso de la política actual.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.7. Evaluación

Hablaremos a continuación de los aspectos más relevantes del sistema de evaluación ideado para nuestra propuesta de intervención.

3.3.7.1 Tipo de evaluación

La evaluación de la unidad didáctica comprendida dentro de nuestra propuesta de intervención tendrá una finalidad formativa (recordemos que nos encontramos en el inicio del segundo trimestre del curso, por lo que ya habremos realizado una evaluación diagnóstica en el primer trimestre, y la sumativa será planteada en el final del trimestre actual). Así pues, partiremos con unos objetivos pedagógicos claros y nuestro propósito será la verificación progresiva de su obtención a lo largo del proceso. A su vez, esta verificación progresiva nos permitirá evaluar en tiempo real la calidad del proceso educativo planteado, por lo que podremos introducir modificaciones durante su realización si observamos algún contratiempo o dificultad. Relacionado con todo esto y teniendo en cuenta el momento de la evaluación, también podemos decir de nuestra evaluación que es de tipo procesual o continua.

Si nos fijamos en el tipo de evaluación en cuanto a su extensión, esta sería una evaluación parcial ya que solo ocupará el desarrollo de la unidad didáctica planteada dentro de la propuesta de intervención.

Otro aspecto que podemos destacar de nuestra evaluación es que esta contará con partes explícitas e implícitas. Las partes explícitas serán aquellas conformadas por las actividades que representen un porcentaje de la nota final de la unidad didáctica. Otra característica de estas es que los alumnos siempre dispondrán de una rúbrica que les indicará los aspectos evaluables de las tareas a realizar. Por otro lado, las partes implícitas de la evaluación ocuparán, además del resto de las actividades planteadas para las sesiones, las propias aportaciones de los alumnos durante el desarrollo de las clases, las cuales pondrán de manifiesto el grado de obtención de los objetivos planteados para la unidad didáctica.

Por último, si tomamos como referente a los que serán los agentes de la evaluación esta también podrá entenderse como una evaluación interna, ya que será el propio docente el encargado de llevar a cabo todo el proceso evaluativo de la unidad didáctica.

3.3.7.2 Criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación de nuestra unidad didáctica son los vinculados a las competencias clave y a las competencias específicas seleccionadas en anteriores apartados. Estos criterios se relacionarán además con la consecución de los objetivos específicos de aprendizaje seleccionados, los cuales se han elaborado en base a los contenidos escogidos dentro del currículum básico de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato. Toda esta información puede consultarse en las tablas 1, 2 y 5-13 de este trabajo.

Tabla 16. Descripción de los criterios de evaluación de las competencias clave.

Competencias clave	Descriptores de salida
Competencia en comunicación lingüística.	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.</p> <p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>
Competencia personal, social y de aprender a aprender.	<p>CPSAA3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p> <p>CPSAA3.2 Distribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos.</p>
Competencia ciudadana.	<p>CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.</p> <p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p>
Competencia en conciencia y expresión culturales.	CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

Tabla 17. Descripción de los criterios de evaluación de las competencias específicas.

Competencias específicas	Criterios evaluación
C3: Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso de forma rigurosa, y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.	<p>3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.</p> <p>3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias.</p> <p>3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.</p>
C4: Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.	4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.
C5: Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.	<p>5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.</p> <p>5.2 Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.</p>
C8: Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.	8.1 Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los contenidos del *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*.

3.3.7.3 Criterios de calificación e instrumentos de evaluación.

La totalidad de la unidad didáctica incluida en nuestra propuesta de intervención valdría un 15% de la nota final del trimestre. Restarían dos unidades didácticas más de un mes de duración cada una, las cuales también valdrían un 15% de la nota final de trimestre, y luego un examen final sumativo que valdría el 55% de la nota restante y englobaría todos los contenidos impartidos a lo largo del trimestre.

Centrándonos ahora únicamente en la unidad didáctica desarrollada en este trabajo, dividiremos su porcentaje total de calificación en dos bloques. El primero hará referencia a la parte explícita de la evaluación de la unidad y valdrá un 80% de la nota total, mientras que el segundo hará referencia a la parte implícita de la evaluación y tendrá un valor del 20%.

Recordaremos que la evaluación explícita estará compuesta por las actividades y trabajos puntuables, por lo que estos quedarán repartidos de la siguiente forma:

- **Semana 1:** Sesión 2 → Actividad 1 – 10%
- **Semana 2:** Sesión 3 → Trabajo Individual 1 – 25%
- **Semana 3:** Sesión 5 → Trabajo Individual 2 – 25%
- **Semana 4:** Sesión 7 → Actividad 7 – 10%

- Sesión 8 → Actividad 8 – 10%

Total 80%

A la hora de establecer la programación de las actividades y trabajos puntuables se ha tenido presente el modelo de evaluación formativa con el que estamos trabajando. Así pues, hemos tratado de que el esfuerzo y dedicación demandados a los alumnos ascienda gradualmente cada semana a lo largo del desarrollo de la unidad.

Por el contrario, la parte porcentual ligada a la evaluación implícita ha sido repartida equitativamente a lo largo de las 4 semanas que ocupa la unidad didáctica:

- Semana 1 → 5%
- Semana 2 → 5%
- Semana 3 → 5%
- Semana 4 → 5%

Total 20%

En cuanto a los instrumentos de evaluación que utilizaremos, dispondremos de dos tipos de rúbricas. Una será la rúbrica relativa a las actividades y trabajos puntuables de la parte de la evaluación explícita, y la otra será la rúbrica que nos servirá para evaluar los aspectos relacionados con la parte de la evaluación implícita. Los alumnos serán conscientes de qué les vamos a exigir en cada momento pues recibirán al inicio de la unidad didáctica una copia de cada uno de estos dos modelos de rúbrica.

En el apartado Anexos de este trabajo pueden consultarse los dos modelos de rúbricas aquí descritos.

Antes de concluir con este apartado quisiéramos aclarar que, dada la contextualización del grupo-clase expuesta para este trabajo, no nos hemos encontrado con la necesidad de incluir acciones de atención a la diversidad de nuestros alumnos. No obstante, si a lo largo del curso fuese detectada alguna necesidad en alguno de nuestros alumnos se realizarían modificaciones en los modelos de las rúbricas adaptados a dichas necesidades. De igual forma, también se adaptaría el diseño de aquellas actividades y trabajos puntuables que lo requirieran, ya fuese concediendo más tiempo de realización, ofreciendo conjuntamente a estos ejercicios un listado con las cuestiones y conceptos que queremos ver reflejados en ellos, o bien permitiendo la realización de estos trabajos, mayoritariamente escritos, con el apoyo de un refuerzo oral.

3.4. Evaluación de la propuesta

Llegados a este último punto, solamente nos queda por hablar acerca de la propia evaluación de la propuesta que hemos ido exponiendo y desarrollando a lo largo de este extenso y laborioso tercer apartado de nuestro trabajo. Dado que el ejercicio evaluativo que realizaremos a continuación será llevado a cabo por nosotros mismos, nos serviremos de una matriz DAFO para exponer con claridad, además de los puntos fuertes, también aquellos puntos que detectemos más endebles o problemáticos a la hora de llevar a la práctica la propuesta presentada. Así pues, hablaremos ahora de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se presentan ante nuestra propuesta de intervención.

Tabla 18. Matriz DAFO.

Factores internos		Factores externos
Debilidades	Amenazas	
<p>D1. Una de las debilidades que se presentan es la necesidad de ser conocedor de la cultura manga y <i>anime</i> para poder diseñar una propuesta como la aquí expuesta.</p> <p>D2. Preparar el diseño y la programación de una propuesta como la aquí expuesta le exige al docente encargado una elevada cantidad de trabajo previo.</p> <p>D3. Para profundizar en los conceptos filosóficos que se manejan en algunas de estas obras sería conveniente que los alumnos las trabajasen de principio a fin, algo imposible de realizar en clase dadas las extensiones habituales de las obras manga y <i>anime</i>.</p>	<p>A1. A pesar de que una vez diseñada esta propuesta podría ser llevada a la práctica por cualquier docente, es muy probable que muchos se mostrasen reticentes al no estar familiarizados con la cultura manga y <i>anime</i>.</p> <p>A2. Cabe la posibilidad de que, al no ser recursos didácticos habituales, algunos alumnos no se tomasen en serio los ejemplos conceptuales mostrados a través de las obras manga y <i>anime</i>.</p>	
Fortalezas	Oportunidades	
<p>F1. El hecho de que las obras manga y <i>anime</i> no sean recursos didácticos habituales puede manifestarse como un factor positivo e innovador a la hora de despertar la atención y curiosidad de los alumnos.</p> <p>F2. Las obras manga y <i>anime</i> ya no se presentan como un contenido de nicho específico, por lo que estas se mostrarán como un elemento familiar y reconocible ante nuestros alumnos.</p> <p>F3. Las obras manga y <i>anime</i> se presentan como un recurso de fácil acceso, tanto para los alumnos como para el propio centro, ya que están disponibles en diversos medios y plataformas nacionales.</p>	<p>O1. Las obras manga en concreto se presentan como un medio idóneo desde el que introducirse al hábito de la lectura.</p> <p>O2. A raíz de esta propuesta de intervención, podrían realizarse en el centro varios proyectos relacionados con la cultura manga y <i>anime</i> (club de lectura, sesiones cinematográficas, coloquios...).</p> <p>O3. El uso de obras manga y <i>anime</i> como recursos didácticos innovadores podría extenderse a otras materias más allá de la asignatura de Filosofía.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, una de las mayores debilidades de nuestra propuesta es el hecho de que para diseñar y programar unidades didácticas en las que el uso de obras manga y *anime* represente gran parte de los recursos académicos a los que recurriremos será necesario que, además del dominio de la materia en cuestión, el docente encargado de prepararla disponga de conocimientos suficientes sobre la cultura manga y *anime* en general. Ligada a esta necesidad, encontramos también el hecho de que el diseño de una programación de dichas características requiere de un gran trabajo previo por parte del docente que, entre otras cosas, deberá establecer un criterio de selección de obras en función del centro, el curso académico y su disponibilidad en el idioma requerido, identificar obras que puedan relacionarse con el

contenido y los criterios de la asignatura y, por último, adaptarlas a las temporalidades disponibles dentro de la propia programación académica. Sin duda, un trabajo que requiere de una gran disposición personal para ser llevado a cabo. No obstante, un factor positivo que cabría destacar es el hecho de que, una vez realizado todo este trabajo previo de diseño y programación sí que resultaría posible que otros docentes que no fuesen expertos en la cultura manga y *anime* pudiesen poner en práctica en sus clases una propuesta como la que describimos. Por descontado, tal y como se señala en el análisis con matriz DAFO, será necesario que todo aquel docente que lleve a la práctica una propuesta como la que defendemos crea en las capacidades del uso de las obras manga y *anime* como recursos didácticos válidos y eficaces.

Respecto a los aspectos positivos de nuestra propuesta, estos son los que venimos defendiendo a lo largo del presente trabajo. Principalmente, creemos que las obras manga y *anime* representan un recurso didáctico contemporáneo e innovador capaz de captar la atención de los estudiantes y de motivarlos a interesarse por las cuestiones que trabajemos a través de su uso en clase. Hemos constatado que estas obras son un recurso didáctico de fácil acceso, tanto para los centros como para los propios alumnos, por lo que su uso y aplicación en clase se presenta como un hecho realizable y, por último, que su aplicación no sería limitable únicamente al campo de la filosofía, pues este podría extrapolarse a otras materias.

En cuanto a las oportunidades que podrían surgir, nosotros ya quedaríamos más que satisfechos con demostrar la viabilidad y eficacia de nuestra propuesta, no obstante, sí que son dignas de mención las posibilidades que hemos remarcado en la matriz DAFO. Destacamos así el hecho de que el trabajar con obras manga en clase podría suponer el fomento de una mayor actividad lectora en nuestros alumnos, algo que parece no estar consiguiendo últimamente la «literatura del medievo». De hecho, esta es una práctica recurrente en muchos centros de educación primaria, aunque en su caso es llevada a cabo con cómics y novelas gráficas de corte infantil cuyo contenido se dedica principalmente a la educación en valores emocionales básicos. Por otra parte, nos agrada pensar en las múltiples posibilidades que podría tomar la implantación de nuestra propuesta en forma de proyectos y actividades extracurriculares.

4. Conclusiones

Ha llegado el momento de echar la vista hacia atrás y contemplar con perspectiva todo el camino recorrido durante el desarrollo y la elaboración de este trabajo.

Iniciábamos este viaje justificando la elección del tema que hemos venido manejando a lo largo de todas estas páginas. Mencionábamos que, más allá de la propia motivación que suscitaba en nosotros la realización de una propuesta didáctica basada en el uso del manga y el *anime*, existían un seguido de razones tangibles que nos permitían el hecho de soñar con ella. Respecto a la constante crecida de la popularidad del manga y el *anime* experimentada en España durante los últimos años podemos añadir, aunque todavía sin cifras concretas, que, tras los logros constatados en el transcurso del vigente año 2022, esta ha sabido, como poco, mantener su apogeo. Este acontecimiento repercute directamente en el que era nuestro segundo motivo de causa, la adaptabilidad del manga y el *anime* en tanto que recursos didácticos, pues cuantos más títulos disponibles existan en nuestro mercado más versatilidad tendremos a la hora de diseñar programaciones didácticas como la expuesta en nuestra intervención.

Tras la justificación inicial, hablamos acerca del problema que habíamos detectado y que queríamos tratar de solucionar con la puesta en práctica de nuestra propuesta educativa. Partimos desde una problemática generalizada para poco después situar el foco en el hecho de que un gran número de estudiantes adolescentes encuentran aburrida y poco motivadora gran parte de la educación que reciben en el instituto. Si bien no añadimos aquí datos nuevos a este aspecto, sí que nos gustaría mencionar que, tras iniciar nuestra etapa de prácticas en un instituto público de la provincia de Barcelona, hemos podido advertir en un escenario real la existencia en las aulas de la problemática descrita en este trabajo. Sin duda, esta última constatación no ha hecho sino afianzar nuestra convicción en cuanto a la necesidad de una solución inmediata. En lo referente a si nuestra propuesta didáctica podría presentarse como una medida ante este problema, creemos que esta cuenta, más ahora que le hemos dado color y forma, con el potencial suficiente para, al menos, despertar el interés de los alumnos, por lo que podemos concluir que no hemos cambiado de parecer en este aspecto.

Vayamos ahora con los objetivos que habíamos definido como guías estructurales para la construcción de nuestro trabajo. Si hacemos memoria, recordaremos que habíamos

catalogado como objetivo general el diseño de una propuesta de intervención basada en el uso del manga y el *anime* como soportes didácticos desde los que desarrollar la reflexión filosófica en un grupo de alumnos de 1º de bachillerato. Respecto a esto, parece pues evidente, o al menos esperamos que así lo sea tras la lectura de este trabajo, que este primer objetivo ha sido completamente satisfecho. No obstante, no vendamos la piel del oso todavía y pasemos a ver qué ha sucedido con nuestros objetivos específicos.

El primero de ellos era el análisis de las características que nos ofrecen las obras manga y *anime* para convertirse en recursos didácticos válidos para la enseñanza de la Filosofía, en este caso concreto del contenido relativo a la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato. A este respecto, iniciamos la argumentación de nuestro análisis hablando de la reciente incorporación en el proceso de aprendizaje del ser humano de una serie de habilidades que nos permiten sacarle un alto rendimiento al uso de los medios audiovisuales y digitales. Acto seguido, vinculamos a las obras manga y *anime* con estos medios, y añadimos además algunas características relativas a este tipo de obras. De entre todas ellas quisimos destacar una que, aunque en apariencia era la más simple, para nosotros tenía un trasfondo especial: el hecho de que, en tanto que historias, las obras manga y *anime* nacían con la intención de trasmitir un mensaje concreto, es decir, un determinado discurso. Este trasfondo especial se vinculaba estrechamente con la filosofía misma, y es que esta, independientemente del sabio que la trabajase, funciona de la misma manera que las historias: el objetivo es compartir con la humanidad un mensaje en particular, que no es otro que el conocimiento hallado por el sabio en cuestión. Así pues, solo habremos de encontrar discursos que complementen a los conocimientos que las distintas ramas de la filosofía tratan de compartir con el ser humano. Dicho esto, parece que también podemos hablar aquí de otro objetivo cumplido.

El siguiente objetivo de la lista era el de revisar propuestas didácticas existentes fundamentadas también en el uso del manga y el *anime* con el fin de usarlas como ejemplo para el diseño de nuestra propuesta de intervención. En este punto del trabajo nos topamos con la problemática de que la gran mayoría de propuestas que encontramos eran de índole similar a la de este trabajo, es decir, eran documentos de corte académico. Ello suponía que los planteamientos propuestos fuesen todos muy parecidos entre sí, ya que todos seguían guías estructurales similares. Para no avasallar a los lectores con contenido repetitivo decidimos incluir únicamente dos ejemplos de propuestas: uno que pudiese guardar relación

con la parte teórica de nuestro trabajo y otro que mostrase esa misma relación desde su planteamiento práctico. Eso sí, las propuestas presentadas no debían ser idénticas a la nuestra, solo guardar ciertas similitudes en cuanto a su planteamiento general. En cuanto a la consecución de dicho objetivo, ciertamente hubiésemos preferido encontrar alguna propuesta llevada a la práctica por algún centro escolar. Dado que esto no ha sido posible, lo que sí nos hemos centrado en hacer es en analizar a fondo las propuestas académicas que hemos encontrado para identificar errores de planteamiento y así tenerlos en cuenta a la hora de redactar la que finalmente se ha convertido en nuestra propuesta de intervención. Un ejemplo de ello lo tenemos en nuestro uso de la obra *Death Note* (Tabla 6, sesión 1), en nuestro caso en formato *anime*, frente al uso que plantea Romero (2011) en su propuesta. Nosotros adaptamos a una temporalización realista el trabajo de esta obra en el aula, mostrando únicamente un pequeño fragmento del capítulo 1 de la serie. De esta forma apenas necesitamos invertir tiempo en contextualizar las situaciones con los alumnos y podemos trabajar el concepto deseado en una o dos sesiones.

Por último, los dos objetivos restantes podemos abarcálos de forma conjunta. Estos eran la selección y recopilación de una colección de obras manga y *anime* cuyo contenido se adecuase a los saberes básicos y a las competencias incluidas en el currículum de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato, y la elaboración, mediante el uso de dicho compendio, de un conjunto de actividades funcionales para la asignatura que además estuvieran fundamentadas en los principios básicos de la teoría del aprendizaje significativo descrita por David Ausubel. Estos objetivos, a diferencia de los dos anteriores que cuentan con su propio desarrollo dentro del trabajo, aparecen directamente realizados en el apartado relativo a la propuesta de intervención. Ello se debe a que tanto el proceso de selección y recopilación de obras como el de diseño y planificación de actividades han supuesto una labor que hemos desarrollado fuera de escena. No obstante, sí podremos encontrar dentro del mencionado apartado la justificación de nuestras decisiones a efectos de estos objetivos. Por otra parte, en cuanto al grado de consecución de estos, con respecto a la selección y elaboración de una colección de obras manga y *anime* sí que se nos podría acusar de no haber ofrecido títulos suficientes como para catalogarlos bajo el paraguas de dicha clasificación. En cualquier caso, estamos gratamente satisfechos porque podemos hablar de haber cumplido, además de con el objetivo

general, también con los cuatro objetivos específicos planteados para la realización de nuestro trabajo.

Existe, más allá de los descritos hasta ahora, un objetivo último relacionado a este trabajo del que todavía no hemos hablado en ninguno de los apartados, y es el que los alumnos se acuerden de esta propuesta una vez incluso hayan finalizado sus estudios. Nada nos haría más felices que el hecho de que nuestros alumnos, ya en su etapa adulta, rememorasen las obras presentadas a lo largo de las sesiones y, junto a ellas, los conceptos e ideas trabajados. Este es un deseo que nace de nuestro propio recuerdo, ya que cada vez que zapeando en la televisión aparecen películas como *La lista de Schindler* (1993) o *La vida es bella* (1997), irremediablemente nuestros pensamientos viajan hasta a las clases de Filosofía de nuestra etapa de instituto, las cuales recordamos con mucho cariño. Así pues, deseamos de todo corazón que nuestra propuesta de intervención cale hondo en nuestros alumnos y su recuerdo los acompañe en sus años venideros.

5. Limitaciones y prospectiva

La primera limitación con la que podemos toparnos resulta además ser la más conflictiva de cara al logro de nuestro objetivo de acabar con el aburrimiento generalizado de nuestros alumnos y motivarles a estudiar y atender en clase. Estamos hablando del hecho de que, por muy innovador que resulte su uso como recurso académico, algunos alumnos pueden encontrar aburrido este uso de obras manga y *anime* en clase. Se presentan así dos posibles situaciones: la primera es que a algunos alumnos inicialmente no les resulte interesante esta aportación, pero al proseguir con las sesiones de clase poco a poco le encuentren sentido y termine por agradarles esta nueva práctica metodológica. Contrariamente, la segunda opción es que este nuevo hacer no les llame la atención ni al principio de las clases ni al final de ellas. De lo que sí estamos seguros es que a aquellos alumnos que la idea les resulte llamativa desde el principio no perderán el interés en ella. Así pues, concluimos que existe la posibilidad de que a algunos alumnos nuestra propuesta no les resulte interesante, hecho que no debería sorprendernos, pues cada alumno es único en sí mismo y cuenta con sus propios intereses. A este efecto, y aprovechándonos de que estos se encuentran en su etapa adolescente, recurriríamos a las influencias existentes entre los grupos de iguales para tratar de lidiar con dicha situación.

La siguiente limitación que nos viene a la cabeza se plantea desde una perspectiva totalmente opuesta a la que acabamos de describir. Puede darse la situación de que nuestra propuesta resulte altamente eficiente para la mayoría del grupo-clase (y de hecho así lo esperamos), pero que a la que tengamos la necesidad de alejarnos un poco de esta línea de actuación los alumnos vuelvan a la casilla de salida en lo que respecta a su motivación en clase. Ello se debe a que nuestra propuesta se presenta como un recurso ideal para incentivar una motivación inicial, en nuestro caso una motivación hacia la reflexión y los fundamentos básicos del pensamiento filosófico. Como ya se ha defendido en apartados anteriores, en tanto que historias que buscan transmitir un mensaje concreto, las obras manga y *anime* son perfectamente funcionales para la presentación e introducción de muchos de los contenidos de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato que trabajaremos en clase, no obstante, cuando llegue el momento de profundizar o de hablar de nociones más técnicas no deberemos dejar de acudir a las obras originales de los grandes filósofos.

Así pues, nuestra propuesta didáctica debe entenderse como un catalizador, la chispa que enciende la llama de la motivación de nuestros alumnos y los incita a desarrollar interés hacia la asignatura y sus temáticas. La labor avivar esa llama quedará pues en manos de los propios alumnos, porque recordemos ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, así como los dueños de su propia vida. En cuanto a nosotros, los docentes, lo que sí caerá bajo nuestra responsabilidad será el no permitir que ese fuego encendido se apague. Nuestro remedio para ello será, incluso cuando debamos tratar conceptos a los que las obras manga y *anime* no lleguen, seguir trabajando el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo desde las bases de la teoría del aprendizaje significativo.

En lo referente a la prospectiva de nuestra propuesta creemos sinceramente que esta es positiva. Como ya se ha remarcado, defendemos la posibilidad de que esta, metodológicamente hablando, puede adaptarse a otros cursos y a nuevas asignaturas, eso sí, previo trabajo de selección y adaptación de las obras en función del curso y la materia en cuestión. De igual forma, esta también podría implantarse en otros institutos. Por otra parte, contamos también con aquellas propuestas que podían surgir a raíz de nuestra intervención, como eran la creación de un club de lectura, la programación de sesiones para visualizar *anime* y realizar un coloquio, la posibilidad de motivar la faceta artística de nuestros alumnos o incentivar el fomento de su actividad lectora.

Referencias bibliográficas

- (s.f.) *La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender.*
- CEP Gobierno de Canarias
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>
- Ausubel, D. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal y significativo.* Grune y Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.
- Bernabé, M. (2022, enero 2). Estadísticas manga 2021. *Mangaland.*
<http://www.mangaland.es/2022/01/estadisticas-manga-2021/>
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Longman.
- Corrales, D. (2022, febrero 10). El anime en la taquilla española del 2021. *Hanami Dango.*
 Recuperado el 29 de septiembre de 2022 de: <https://www.hanamidango.com/anime-taquilla-espana-2021/>
- Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8758, de 22 de setembre de 2022.
<https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8758/1927851.pdf>
- García, M. (2021, noviembre 11). Veinte de los cien libros más vendidos en España ya son mangas japoneses. *Heraldo.* Recuperado el 28 de setiembre de 2022 de:
<https://www.heraldo.es/noticias/ocio-y-cultura/2021/11/11/manga-librerias-auge-ventas-1532853.html>
- Gobierno de España. (2022, enero 28). La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13,3 % en 2021, la tasa más baja de la historia. *La Moncloa.* Recuperado el 18 de octubre de 2022 de:
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2022/280122-tasa-abandono-educativo.aspx>
- Gorrochotegui, A. (2013). *El docente líder: Ideas para la auto-mejora continua.* Miño y Dávila.

Guerrero, A. (2009, noviembre). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación*, (5). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6415&s=>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre.

Marina. (2021, noviembre 2). *Haikyû!!* se convierte en la publicación más vendida de España. *Ramen para dos*. Recuperado el 28 de septiembre de 2022 de: <https://ramenparados.com/haikyu-se-convierte-en-la-publicacion-mas-vendida-de-espana/#:~:text=As%C3%ADo%20confirm%C3%B3%20Planeta%20C%C3%B3mic,del%20manga%20de%20Haiky%C3%BB>

Martín, J. (2022, marzo 31). Filosofía en las aulas: así quedará la asignatura el próximo curso tras la reforma educativa. *RTVE*. Recuperado el 12 de octubre de 2022 de: <https://www.rtve.es/noticias/20220331/filosofia-lomloe-proximo-curso-eso-bachillerato/2325846.shtml>

Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín oficial del Estado*, núm. 187, de 5 de agosto de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-13173-consolidado.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, (pp. 70-76). *Boletín oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín oficial del Estado*, núm. 82, de 5 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

Reyes, L. (2016). *El anime y su posible uso como material didáctico en la educación informal*. Universidad nacional autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-anime-y-su-posible-uso-como-material-didactico-en-la-educacion-informal-199372?c=B2YAgN&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_0&as=0

Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación.* Debolsillo.

Robinson, K. (2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* [Vídeo]. Charlas TED.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Romero, J. (2011). *Hacia la comprensión de Justicia en los Manga Shounen One Piece y Death Note.* Pontificia universidad Javeriana de Bogotá.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12232>

Zabala, A. (2005). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* GRAÓ

Zafra, I. (2022, marzo 13). “No me gustan los libros”: ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura? *El País*. Recuperado el 13 de octubre de 2022 de: <https://elpais.com/educacion/2022-03-13/no-me-gustan-los-libros-y-si-los-institutos-contribuyen-a-que-los-alumnos-dejen-de-leer-por-la-forma-en-que-se-enseña-literatura.html>

Anexo A. Ejemplos de rúbricas

Tabla Anexos 1. *Ejemplo de rúbrica generalizada para actividades y trabajos puntuables.*

Aspectos evaluables	Nivel 1 (0 — 2,5)	Nivel 2 (2,5 — 5)	Nivel 3 (5-7,5)	Nivel 4 (7,5 — 10)
Redacción (15%)	El texto no se entiende, la expresión escrita es pobre y el lenguaje no es el adecuado.	El texto puede entenderse, pero su comprensión es mejorable. La expresión escrita debe mejorar y se utiliza lenguaje inadecuado.	El texto se entiende bien. La expresión escrita es correcta y se hace muy poco uso de lenguaje inadecuado.	El texto se entiende perfectamente. La expresión escrita es muy buena y siempre se utiliza un lenguaje adecuado
Estructura (10%)	El texto no está estructurado, o bien su estructura es incompleta.	La estructura del texto es completa, pero esta aparece desordenada. La extensión de las partes está desajustada.	La estructura del texto es completa. Aparece ordenada, aunque en partes del texto esta ordenación se ve alterada. La extensión de las partes no siempre es ajustada.	La estructura del texto es completa. Aparece de forma ordenada de principio a fin. La extensión de cada una de las partes es la adecuada.
Ortografía (5%)	Aparecen más de 20 faltas de ortografía.	Aparecen entre 15 y 20 faltas de ortografía.	Aparecen entre 5 y 15 faltas de ortografía.	Aparecen entre 0 y 5 faltas de ortografía.
Argumentación (20%)	No existe argumentación, o bien esta no aparece justificada por nada.	Existe argumentación, pero la justificación no es coherente con esta.	Existe argumentación y su justificación es coherente.	Existe argumentación, su justificación es coherente y además se complementa con ejemplos o comparaciones.
Opinión (20%)	No aparece la opinión personal, o bien esta se confunde con el mero parafraseo de los contenidos.	Aparece la opinión personal, pero esta no está justificada o bien su justificación es escasa.	Aparece la opinión personal y está bien justificada.	Aparece la opinión personal, está bien justificada y además se complementa con ejemplos o comparaciones.
Contenidos (30%)	No aparecen los contenidos trabajados en clase.	Aparecen los contenidos trabajados en clase, pero su comprensión no es del todo correcta.	Aparecen los contenidos trabajados en clase y su comprensión es correcta.	Aparecen los contenidos trabajados en clase, su comprensión es correcta y además estos se relacionan con otros contenidos trabajados.

Fuente: Elaboración propia.

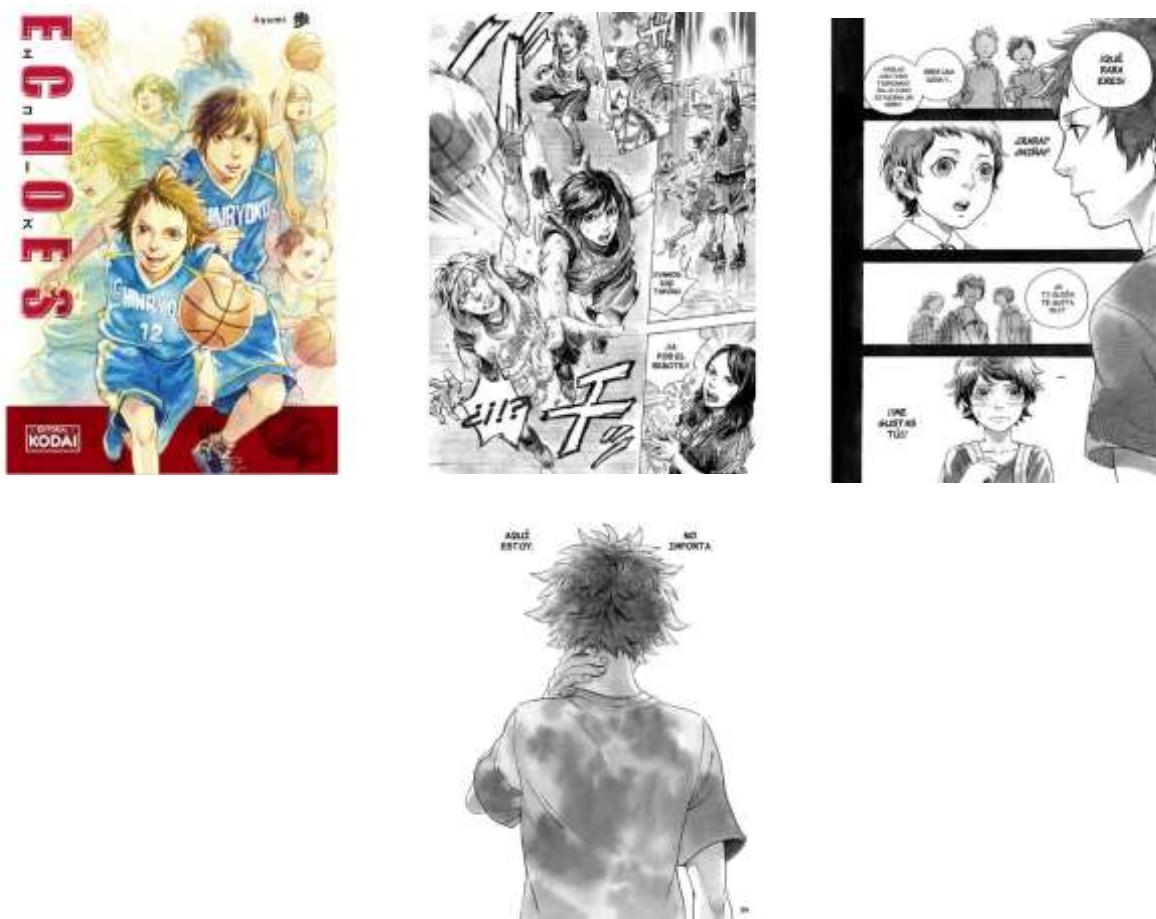
Tabla Anexos 2. Ejemplo de rúbrica generalizada para aspectos y actividades de evaluación implícita.

Aspectos evaluables	Nivel 1 (0 – 2,5)	Nivel 2 (2,5 – 5)	Nivel 3 (5-7,5)	Nivel 4 (7,5 – 10)
Participación (10%)	La participación es nula, incluso cuando se es preguntado por el profesor.	No hay participación por su cuenta, pero sí se responde cuando pregunta el profesor.	Hay participación por su cuenta, aunque no demasiado recurrente.	Hay participación por su cuenta y esta es recurrente.
Expresión oral (30%)	La expresión oral es pobre, el lenguaje no es el adecuado y no se aporta justificación.	La expresión oral es aceptable, pero podría mejorar. El lenguaje no siempre es el adecuado y se aporta poca justificación, o bien esta no es coherente.	La expresión oral es buena. El lenguaje es casi siempre adecuado y las justificaciones son correctas.	La expresión oral es muy buena. El lenguaje siempre es adecuado y las justificaciones, además de ser siempre correctas, se emplean junto a ejemplos o comparaciones.
Opinión (15%)	No sabe manifestar una opinión propia sobre los contenidos dados en clase.	Manifiesta opinión personal, pero no ofrece justificación.	Manifiesta opinión personal y ofrece una breve justificación de esta.	Manifiesta opinión personal, ofrece justificación de esta y llega a plantear nuevas preguntas a partir la opinión dada.
Contenidos (20%)	No muestra comprensión de los contenidos trabajados.	Muestra leve comprensión de los contenidos trabajados.	Muestra buena comprensión de los contenidos trabajados.	Muestra buena comprensión de los contenidos trabajados y además los relaciona con otros contenidos dados en clase.
Trabajo en grupo (15%)	No muestra participación en grupo.	Solo trabaja aquellas tareas que le manda el resto del grupo.	Se muestra participativo y dispuesto a trabajar en grupo.	Se muestra participativo y dispuesto a trabajar en grupo, y además es capaz de tomar la iniciativa.
Actitud (10%)	Su actitud es disruptiva y poco respetuosa.	Su actitud no es disruptiva, pero no siempre respeta las aportaciones de sus compañeros.	Su actitud es buena y respeta las aportaciones de sus compañeros.	Su actitud es buena, respeta las aportaciones de sus compañeros y además muestra interés por estas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Muestra de recursos manga

Figura anexos 1. *Muestras gráficas manga Echoes.*



Fuente: Editorial Kodai, 2019.

Hemos escogido como muestra el manga *Echoes*, publicado en España por editorial Kodai, uno de los que se incluyen dentro de nuestro trabajo.

En Japón las obras manga se publican capítulo a capítulo en revistas y plataformas digitales exclusivas para dicho fin, para luego ser recopilados y puestos a la venta en volúmenes. Estos volúmenes son los que llegan a nuestras librerías y puntos de venta, y son los que dan la forma e imagen al formato que nosotros conocemos. En España estos volúmenes cuentan con dos formatos generalizados:

- 11 cm ancho x 17 cm alto; entre 184 páginas a 214 páginas (aproximadamente).
- 14cm ancho x 21 cm alto; entre 372 páginas a 420 páginas (aproximadamente).

El número de volúmenes en que se recoja un manga dependerá de la extensión de su historia.

Anexo C. Muestra de recursos *anime*

Figura anexos 2. Muestra visual anime Death Note.



Fuente: ODeath Note. (2009, mayo 23). *Death Note Episodio 1 Parte [1-3] Español* [Archivo de vídeo]. YouTube.
Recuperado el 23/12/2022.

Las obras o series *anime* se conforman por capítulos, los cuales se agrupan y recogen en temporadas. Estos capítulos, independientemente de la obra, tienen una duración genérica de entre 21 y 25 minutos. Estas duraciones los hacen aptos para su trabajo en clase, pues su visionado nunca ocupará la duración de una sesión entera.