



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Uso del cine en el aula para el desarrollo de un pensamiento crítico en alumnos de Filosofía del sexto semestre de bachillerato, en el marco de un proyecto de intervención-acción

TESIS

Para obtener el grado de

Maestro en Educación

PRESENTA

Victor Alfonso Reyes Eulalio

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Antonio Higuera Bonfil



Chetumal Quintana Roo, México, abril de 2021





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Uso del cine en el aula para el desarrollo de un pensamiento crítico en alumnos de Filosofía del sexto semestre de bachillerato, en el marco de un proyecto de intervención-acción

Presenta

Victor Alfonso Reyes Eulalio

Trabajo de Tesis elaborado para obtener el grado de

Maestro en Educación

Aprobado por

COMITÉ ASESOR DE TESIS



DIRECTOR:

Dr. Antonio Higuera Bonfil

ASESOR 1:

Dra. Maria del Rosario Reyes Cruz

ASESOR 2:

Dr. Juvenal Vargas Muñoz

ASESOR SUPLENTE

Mtra. Ana Bertha Jiménez Castro

ASESOR SUPLENTE

Dra. Griselda Murrieta Loyo



Chetumal Quintana Roo, México, abril de 2021

Agradecimientos.

Gracias, mi querida familia Reyes Eulalio, porque siempre están para apoyarme, a pesar de que andamos dispersos por el mundo.

Agradezco inmensamente a Regina y Estefany, por acompañarme en esta aventura del pensamiento.

Quiero agradecerle a las maestras y maestros que me ayudaron moral y académicamente en la realización de este trabajo.

Muy agradecido quedo con la gente bella de Chetumal, que sin su ayuda no hubiese sido posible la culminación de este proyecto.

Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

ÍNDICES

Índice de figuras.

Figura 1. Habilidades de un pensamiento crítico	50
Figura 2. Ciclo de investigación basado en diseño.....	57
Figura 3. Extracto del tercer ensayo de José y Edgar publicado en Facebook.	106
Figura 4. Pregunta 1	112
Figura 5. Pregunta 2	112
Figura 6. Pregunta 3	112
Figura 7. Pregunta 4	113
Figura 8. Pregunta 5	113
Figura 9. Pregunta 6	113
Figura 10. Pregunta 7	114

Índice de tablas.

Tabla 1. Tres definiciones de innovación	16
Tabla 2. Prototeorias que sustentan la presente investigación de tipo investigación-acción.....	58
Tabla 3. Secuencias de actividades implementadas en las fases de acción y observación de esta investigación.....	60
Tabla 4. Lógica de la investigación.....	65
Tabla 5. Habilidades de un pensamiento crítico ejercidas en ensayos, antes de la	69

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	10
1.1 Antecedentes del tema	10
1.2 Definición del problema.....	12
1.3 Objetivos.....	13
1.3.1 Objetivos específicos	13
1.5 Preguntas de investigación	14
1.6 Justificación	14
1.7 Limitaciones y delimitaciones.....	18
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	21
2.1 Estudios de investigación acción efectuados en los niveles básico, bachillerato y universitario.	21
2.2 Diversas metodologías similares al enfoque de investigación acción.....	24
2.3 Trabajos de índole teórica sobre la presencia del cine en el ámbito educativo.....	30
3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	36
3.1 El cine como recurso pedagógico atractivo y su relación con el pensamiento crítico	36
3.2 El pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía, una propuesta	43
4. METODOLOGÍA.....	53
4.1 Investigación-acción (I-A)	53
4.2 Prototeorías.....	56
4.3 Secuencia de actividades	59
4.4 Contexto y procedimiento de muestreo.....	63
4.5 Fuentes de datos	64
4.6 Método de análisis de datos.....	64
4.7 Lógica de la investigación.....	65
4.8 Validez	66
5. RESULTADOS	68
5.1 Encuestas, ensayos y diario de campo.....	68
5.2 Narración de la intervención.....	71
5.3 Respuesta a las preguntas de investigación	119
6. CONCLUSIONES.....	122

REFERENCIAS 127

APÉNDICES..... 134

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de informar sobre una investigación hecha conforme al paradigma investigación-acción, la cual tuvo como principal objetivo contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de sexto semestre de Bachillerato. Dentro de ésta se utilizó al cine como herramienta didáctica, para la enseñanza de los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo, en el Instituto Vanguardia Educativa, ubicado en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo.

Se tomaron como base teórica la propuesta logopática de Julio Cabrera (2008) y el cine formativo de Saturnino de la Torre, y como base conceptual, la definición de pensamiento crítico Ennis (1985) adaptada a la teoría crítica (Cortina, 1992).

Se efectuó una intervención pedagógica con una duración de 8 semanas con un grupo de sexto semestre de bachillerato del Instituto Vanguardia Educativa, ubicado en Chetumal, Quintana Roo, en total fueron 20 horas con 30 minutos de trabajo presencial.

Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios, diario de campo, transcripciones de los cine-debates efectuados en el aula, así como los ensayos y reseñas críticas que los alumnos produjeron en este contexto.

Los resultados mostraron que con el uso del cine en el aula los estudiantes generaron ampliamente cinco de siete habilidades de un pensamiento crítico, a diferencia del inicio de la intervención, en donde se percibió que se desarrollaban someramente dichas habilidades. También se evidenció que el cine es un recurso atractivo para la enseñanza de la filosofía.

Palabras Clave

Investigación acción, cine, pensamiento crítico, teoría crítica, cine-debate.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes del tema

En México, los planes de estudio del sexto semestre de Bachillerato (Secretaría de Educación Pública, 2016; 2018) dan prueba fehaciente de la necesidad de que se debe incluir el uso de tecnologías (radio, periódico, televisión e internet) en las prácticas de los docentes de filosofía. A partir de esto se considera que los usos de diversas tecnologías en aula son beneficiosos para la comprensión de esta asignatura y, por ende, se contribuye a la generación de un pensamiento crítico, además de que resultan ser atractivos al alumnado.

Estudios como los de Rodríguez (2010) y Rodríguez (2016) han logrado afirmar que se puede utilizar al cine como herramienta para la exposición de teorías filosóficas y generar habilidades críticas, reflexivas y discursivas. Sin embargo, lo que encontramos en éstos trabajos de investigación, es que se refieren al concepto de pensamiento crítico desde distintas posturas, por ejemplo, la definición de crítico de Ennis (1985) es tratada en Aguilar (2017) y la de Zuleta (2004) en Rodríguez (2010), mientras que las demás lo abordan desde una visión general. Lo anterior demuestra que en estas investigaciones el concepto de pensamiento crítico no ha sido propuesto de manera contextualizada a un tema en específico, algo que en esta investigación sí se hace, porque se retomó la propuesta de pensamiento crítico de Ennis (1985) y se modificó con base en la teoría crítica.

Desde la teoría y práctica se ha propuesto que se puede incrementar la capacidad de visualizar al mundo con perspectiva crítica a través de largometrajes (Ochoa, 2011; Rodríguez, 2016). En relación con lo anterior, la teoría de la imagen concepto de Julio Cabrera (2008) establece una relación cine-pensamiento y de manera correlacional, la generación de un pensamiento crítico. Dentro de lo educativo también existe el fundamento teórico sobre el cine como elemento

formativo (De la Torre, 2000), el cual plantea el desarrollo de habilidades críticas en los discentes por medio de las posturas que se brindan en torno a las películas vistas, siempre y cuando exista un intermediario y una estrategia didáctica bien diseñada.

Usar el cine en el aula ofrece un cúmulo de posibilidades que permiten la diversificación del trabajo docente y de los alumnos. Por ejemplo, con la proyección en el aula de películas que contienen conceptos-imágenes (Cabrera, 2008) se pueden generar cine-debates en los que los discentes exponen posturas en torno a lo visto, ampliando sus habilidades discursivas, críticas y reflexivas, siempre y cuando la actividad sea dirigida por un intermediario que dosifique los contenidos (De la Torre, 2000). Las mismas habilidades se pueden potencializar en la redacción de reseñas críticas y en ensayos sobre los contenidos de una asignatura ejemplificados o relacionados con lo que se ve en el cine. Otra posibilidad es la del incremento de la atención de los alumnos hacia los contenidos curriculares. Esto se deriva del hecho de que el cine, considerado como un elemento audiovisual, logra facilitar la comprensión de conceptos por su espectacularidad y realismo (Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015).

Dentro de los tipos de cine se encuentra el comercial. De acuerdo con Rodríguez (2010) a las propuestas cinematográficas de esta índole se les puede aplicar la propuesta de concepto-imagen (Cabrera, 2008), porque el cine “al estar constituido por imágenes, nos permite conjugar conceptos y emociones” (Rodríguez, 2010, p.93). Así, los alumnos que ven este tipo de películas pueden brindar posturas críticas en torno a lo que visualizan, integradas por argumentos que expresen emociones como la felicidad o enojo.

Este proyecto brinda la propuesta de unas estrategias didácticas que contemplan el uso del cine en el aula, para promover un pensamiento crítico, en alumnos de sexto semestre de Bachillerato en el Instituto Vanguardia Educativa. Lo anterior con el fin de que se incentive a los discentes a participar críticamente en tres cine-debates, así como redactar ensayos y reseñas críticas, con contenido crítico-reflexivo. Los contenidos temáticos a desarrollar con este proyecto son: Pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del

marxismo, los cuales son parte de los conocimientos que el alumno debe adquirir, de acuerdo con lo que propone el Programa de Filosofía (2018), de la Dirección General de Bachillerato.

1.2 Definición del problema

Uno de los problemas que prevalecen en la enseñanza de la filosofía, en el nivel bachillerato, es que los alumnos no logran adquirir actitudes, conocimientos y habilidades que les permitan argumentar, resolver situaciones lógicas, y, sobre todo, desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo para con su entorno. Rivera (2005) identifica la raíz de este problema principalmente en los métodos de enseñanza que mayormente son tradicionales, en los que predomina la exposición/clase magistral.

La falta de interés por parte de los alumnos hacia los contenidos de la asignatura de filosofía. Ochoa (2011) también identificó esta problemática y la relacionó con los altos índices de reprobación y deserción con respecto a materias humanistas. Entonces, es posible que con la ayuda del cine se logre que el estudiante se interese más por los contenidos temáticos, y de esa forma se pueda promover “la reflexión y el análisis de conocimientos y actitudes; [porque] su extraordinaria potencialidad la podría resumir la frase de Eric Rohmer: “el cine es pedagogía a 24 imágenes por segundo” (Icart-Isern, 2008).

La problemática mencionada se evidenció en los alumnos que cursaban el quinto semestre de bachillerato, quienes fueron la población del presente proyecto. Esto debido a que, en ensayos entregados por parte de estos alumnos, para la materia de Historia Universal (asignatura que plantea también el desarrollo de pensamiento crítico) se notó la insuficiencia de habilidades críticas, especialmente para la expresión de ideas críticas en torno a valores y creencias que prevalecen en nuestra sociedad. Se identificó esta problemática porque se aplicó una lista de cotejo de las habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación a sus ensayos, con la cual se determinó que en menor medida ejercían habilidades

críticas. Con ello, entonces, se consideró que había un somero desarrollo del pensamiento crítico, lo cual representa una problemática, en cuanto el pensar críticamente es parte de las competencias que los alumnos de este nivel escolar deben ejercer, de acuerdo con el plan de estudios de la materia que brinda la Dirección General de Bachillerato.

1.3 Objetivos

Para atender a la problemática señalada, este proyecto se plantea el siguiente objetivo principal:

Contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de sexto semestre de Bachillerato, con el uso del cine como herramienta didáctica atractiva, respecto a los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo, en el Instituto Vanguardia Educativa, en el marco de un proyecto de intervención acción.

1.3.1 Objetivos específicos

- Generar en los estudiantes habilidades de un pensamiento crítico, que se vean presentes en sus participaciones en tres cine-debates, centradas en los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo.
- Generar en los estudiantes habilidades de un pensamiento crítico modificadas de acuerdo con la teoría crítica, que se vean presentes en la redacción de ensayos y reseñas sobre El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo.

- Utilizar el cine como herramienta didáctica innovadora y atractiva para el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en el sexto semestre de bachillerato.

1.5 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se muestran enseguida.

- ¿Qué habilidades de un pensamiento crítico se generan en los estudiantes, en tres cine-debates posteriores a la proyección de películas con trasfondo marxista y de cultura de masas?
- ¿Qué habilidades de un pensamiento crítico se ven reflejadas en la redacción de ensayos y reseñas críticas (posteriores a tres cine-debates) por parte de los estudiantes?
- ¿Es el cine una herramienta didáctica innovadora y atractiva para el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en el sexto semestre de bachillerato?

1.6 Justificación

La importancia de la presente investigación radicó en atender a la problemática del somero desarrollo de un pensamiento crítico en el aula por parte de los alumnos del quinto semestre de bachillerato, próximos a cursar el sexto semestre de Bachillerato, en el Instituto Vanguardia Educativa, en el año 2018. Las secuencias didácticas propuestas por la presente investigación tuvieron la finalidad de incrementar ese pensamiento crítico, principalmente desde el uso planificado del cine en el aula, al considerar a este como una tecnología atractiva que ayuda a la percepción de diversos conceptos filosóficos. A esto se añade que como profesores

de filosofía debemos educar individuos que sean críticos en cuanto su entorno social, económico y religioso, etc. para que puedan desarrollarse de forma autónoma y no ser manipulados por ideologías, y el cine en cuanto propone una realidad alterna que puede ayudar a reflexionar sobre la nuestra, ayuda a nuestro propósito. Se espera que esta intervención sea útil para poder contribuir a la generación de un pensamiento crítico en los estudiantes de filosofía a través de la propuesta didáctica desarrollada con el uso del cine en el aula, es difícil la propuesta por el tipo de sociedad en la que se vive (muy a la expectativa del consumo), sin embargo, se espera incidir de manera pertinente que no pase desapercibido el esfuerzo. Los beneficios que se esperan tener con esta intervención son tres. El primero tiene que ver con el uso del cine, porque se pretende que sea reconocido como una herramienta didáctica, que utilizada de manera adecuada y planificada permita la generación de un pensamiento crítico y no tanto como un recurso a utilizar de manera improvisada y sin estrategia en las sesiones escolares. El segundo tiene que ver con el investigador, porque contribuye a una formación continua, porque a través de las experiencias como investigador frente al cine, al docente y estudiantes se ampliarán las visiones sobre las distintas prácticas educativas que desarrolla día con día. El tercer beneficio está orientado hacia el docente encargado del grupo a intervenir, quien con su continua colaboración y reflexión sobre esta propuesta puede incentivarle a incluir más (en caso de que ya lo haga) el uso de medios audiovisuales dentro de su práctica educativa de manera adecuada (en caso de que no lo haga).

Con el propósito explicar la naturaleza innovadora de este proyecto, he de enunciar una definición propia y adecuada a éste. Para ello enseguida llevaré a cabo el contraste de tres definiciones de innovación. Dicha tarea se logrará poniendo de manifiesto para cada una de estas propuestas su respectiva función con respecto a la naturaleza, objeto y las condiciones que requiere para que sea un hecho de innovación.

En la tabla 1 se expone la definición que da cada autor, para que posteriormente se identifiquen sus criterios abstractos de contraste, así como la

comparación por los aspectos de la innovación. Y, por último, con respecto a este apartado, explicaré el por qué de la elección de la innovación.

Tabla 1. Tres definiciones de innovación

Barraza (2005)	Polo (2011)	INITE (2011)
La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza; suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral.	La innovación educativa es una subcategoría que significa adoptar una posición crítica que justifica y orienta su sentido a lo valioso, mas no a lo novedoso, en este sentido, lo valioso se fundamenta en ideologías sociales y educativas.	De acuerdo con esta institución, la innovación educativa es el resultado de un proceso de búsqueda, promovido intencionalmente desde la gestión institucional; ligada a tensiones internas que inciden en la construcción de la identidad y el ejercicio de la autonomía; abarca la totalidad de los factores intervinientes en el hecho educativo, y aporta soluciones pertinentes, específicas, novedosas y superadoras frente a necesidades y problemas reales.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo anterior, la definición que he adoptado es la siguiente. La innovación educativa es una subcategoría del cambio educativo que significa adoptar una posición crítica, [lógica y reflexiva], que justifique lo valioso, de tal modo que lejos de justificar como novedoso [lo que innovemos al deshacer lo establecido o diversos paradigmas] lo justifiquemos, por ser valioso, legítimo, [y fundamentado] en ideologías [filosóficas], sociales, educativas [y tecnológicas] de progreso más cercanas a la utopía realizable que al pragmatismo viable y rentable a corto plazo (Polo, 2011, p. 23).

Me adherí a esta definición porque considero que, en efecto, en cuanto la autora le llama “subcategoría” se pone de manifiesto que es algo que permanece subyaciendo a todo cambio educativo. Ahora bien, el ejercicio del docente (sin excluir a los demás profesionales) debería ser siempre innovar, pero no de manera improvisada, sino más bien de manera razonada (que implica forzosamente el

carácter crítico, lógico y reflexivo) y en la medida de lo posible, calculada, y en esta definición encuentro afinidad entre mis ideas a realizar en mi proyecto de investigación, debido a que en éste, será necesario adquirir, implementar y justificar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre filosofía, basándome en teorías y doctrinas filosóficas, sociales, y tecnológicas (de este último, se ha de hacer énfasis en el uso del cine como herramienta para favorecer el aprendizaje de la Filosofía). Con ayuda de la definición, en seguida se ofrece la explicación del mi proyecto de innovación.

El proyecto de innovación que planteo en este trabajo de investigación, el cual consiste en contribuir a la mejora (ya que toda innovación tiene mejora) de la habilidad crítica reflexiva de los alumnos de sexto semestre de bachillerato por medio del cine, porque con el resultado del análisis de necesidades efectuado, se concluyó que es escasa la generación de este pensamiento en los alumnos. Ahora bien, con la definición adoptada de innovación se está fundamentando y al mismo tiempo, ligando con el tema de esta tesis, el carácter de mi intervención con los alumnos de sexto semestre de bachillerato, porque pueden llegar a ser discentes con amplio criterio de reflexión y crítica, socialmente hablando.

Lo útil y beneficioso que resulta de todo esto es que ofrece una mejora, lo cual ciertamente se ajusta, no sin cambiar definición adquirida, a uno de los criterios que establece el INITE para que una innovación se cumpla, éste es el que exige que deben cambiarse las formas de relacionarse entre los elementos que constituyen el sistema educativo. Dicho criterio se alcanza porque uno de los productos que lograrían los alumnos con los que se intervendrá, con ayuda de una planeación didáctica, será la publicación de una reseña crítica y de un ensayo en redes sociales, con lo cual se lleva a cabo una comunicación diacrónica, además de que incluso los padres de familia pueden ver qué es lo que hacen sus hijos con lo que aprenden en la escuela.

Con base en lo último, este proyecto de innovación se puede relacionar con la definición adoptada, debido a que con ella se establece que debe haber un rumbo único y, por lo tanto, valioso que dote de sentido a cada actividad escolar, que repercute en lo social y desarrollo crítico del alumno de bachillerato, como futuro

ciudadano. Para que lo planteado tenga sentido, se expone enseguida la naturaleza innovadora de este proyecto.

Este trabajo de investigación acción se centra en la posibilidad de que no cambia, ni altera lo establecido, simplemente dirige el uso de una tecnología de la información y comunicación: el cine, algo que está expresado en la *Carta Los fines de la educación en el siglo XXI* (2017) que engloba el plan curricular de la Dirección General de Bachillerato (DGB), además que establece condiciones que pueden favorecer a la formación de ciudadanos críticos-reflexivos.

Este proyecto se ubicaría en la tipología de orientación social según el INITE, porque se va a intentar dirigir actos sociales, sin cambiar lo establecido (gestión curricular) ya que en el mismo plan de estudios de la DGB (nivel educativo en el que se enfoca este proyecto) se promueve el uso de tecnologías de la información para la enseñanza de la mayoría de las disciplinas. Con respecto a la tipología de Polo (2011) en la que se puede ubicar esta propuesta es en la de lo crítico-social, porque promueve la mejora del aprendizaje de teorías filosóficas, y una de las expectativas que se espera con esto, es que los alumnos sean más críticos, para que de esa forma cuestionen su entorno y, por ende, conlleve a una emancipación.

Los alcances que se lograron con este proyecto fueron de mejora (en cuanto se incrementó mayormente el pensamiento crítico en sus evidencias de aprendizaje) y valiosos para la sociedad, ya que permitieron que el alumno de bachillerato adoptara una perspectiva y postura crítica ante su contexto, y que, en el mejor de los escenarios, los alumnos siguieran fuera del aula con tal actitud de crítica y reflexión.

1.7 Limitaciones y delimitaciones

Una de las limitaciones existentes en este trabajo fue la inasistencia de una alumna, Ivanna, a las sesiones de la intervención educativa efectuada, quien al principio estuvo en la parte inicial, con buena disposición para el trabajo, pero luego se

ausentó, y por ello ya no se pudo hacer un análisis de sus trabajos. Otra limitante fue que dos estudiantes, Carmen y Leonardo, no redactaron sus ensayos colaborativos solicitados en esta investigación, debido a su inasistencia, por ello, tampoco se pudo analizar sus trabajos, lo cual afectó los resultados. La última limitante fue la inaccesibilidad de los alumnos a la web para participar en debates asincrónicos, por lo que se tuvieron que realizar todos los cine-debates de forma presencial.

Esta investigación estuvo delimitada a los estudiantes del único grupo de sexto semestre de bachillerato, en el Instituto Vanguardia Educativa, ubicado en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo. México.

Respecto a delimitaciones teóricas, cabe mencionar que hay varios autores que abordan la relación entre cine y pensamiento. Por ejemplo, Deleuze, menciona “La esencia del cine, que no es la generalidad de los films, tiene por objetivo más elevado el pensamiento, nada más que el pensamiento y su funcionamiento.” (1996, p. 225). De esta manera la imagen deja de tener referencia a la copia o a la representación, así mismo ocurre con la imagen cinematográfica, y como consecuencia se tiene que el cine genera imágenes, que es capaz de pensar más allá de la misma, y de algo que era propio de la filosofía: crear y clasificar. La imagen cinematográfica es, entonces, “dinámica y temporal, [que] se torna así en imagen del pensamiento que escapa a todo dogmatismo.” (Wenger, 2016, p.127). Ahora bien, todo este entramado de conceptos se unifica en la teoría de Deleuze para proponer “el cine como arte, y no como industria de diversión estratégicamente diseñada y manipulada por los aparatos del sistema de consumo masivo, se pueden estimular las capacidades críticas y creativas.” (Wenger, 2016, p.129) Pero no es una teoría a considerar en el presente trabajo de investigación.

Otros autores que teorizan en torno al cine son: José Antonio Rivera con *Lo que Sócrates diría a Woody Allen* (2005) y Deleuze (1996). Pero sólo las teorías de Cabrera (2008) y Saturnino de la Torre (1996) fueron consideradas para el uso didáctico del cine en esta investigación. Ambas por coincidir mayormente con los fines de la presente investigación, que son generar argumentos críticos reflexivos, que se pueden alcanzar desde la propuesta logopática de Julio Cabrera (2008) y el

uso del cine en el aula con ayuda de un intermediario, tal como lo propone De la Torre (1996).

Conviene delimitar y a la vez mencionar que no se trata de orientar al alumno hacia un pensamiento político comunista, es lamentable tener que hacer esta delimitación, pero se debe porque cuando se habla de marxismo se piensa casi de manera mecánica en comunismo, y no es así, sino que aquí el marxismo se toma en su sentido de sospecha (Ricoeur), es decir, aquella filosofía de Marx con la que pretendía poner de manifiesto que nada de lo que se nos presenta como realidad está determinado de manera natural, y por lo tanto, las normas y formas de convivencia (económica y política) que se han establecido carecen de naturalidad.

En el siguiente capítulo se presenta la literatura relacionada con el tema de la presente investigación.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

A continuación, se presentan diversos trabajos de índole empírica (tesis y artículos de revistas indexadas) que han abordado la eficacia del uso del cine para la generación de un pensamiento crítico en el ámbito educativo. Son diversos los enfoques y metodologías en los que se han desarrollado, por ello, se han clasificado en tres secciones para su respectiva presentación. En primer lugar, se encuentran aquellos trabajos de investigación acción hechos en el nivel básico, bachillerato y universitario. En segundo lugar, se encuentran aquellos que tienen diversas metodologías hechas en diversos niveles educativos. Por último, se presentan aquellos que presentan la posibilidad de que el cine sea aprovechado en el aula, y que, sin embargo, no intervinieron en la práctica educativa.

2.1 Estudios de investigación acción efectuados en los niveles básico, bachillerato y universitario.

El primer estudio de investigación acción es el de Gómez (2016), que tuvo como objetivo general fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de noveno 2 del Colegio Bachillerato Niño Jesús (Soacha), a través de la generación de discursos cinematográficos alternativos respecto a la realidad social e histórica de Colombia. También incurrió para promover la creación de material audiovisual, con el propósito de que los alumnos aprendieran creando videos de diversa índole. Su población estuvo conformada por grupos de trabajo no mayor a cuatro o cinco alumnos. Con su propuesta pedagógica, pretendió brindar una alternativa educativa que relacionara el cine y educación para la generación de un pensamiento crítico y creativo, desde el análisis de producciones cinematográficas colombianas, con la finalidad de comprender la historia de

Colombia. Los instrumentos con los que recolectó datos fueron murales de situaciones y láminas (que fueron producciones de los participantes). Como resultados obtuvo que con las actividades que se efectuaron se logró provocar una ruptura tanto con la percepción que tenían los jóvenes tanto de Colombia como con la concepción del cine como oportunidad alternativa de aprendizaje, principalmente porque se coloca como un instrumento comunicativo que ayuda a externar las subjetividades estudiantiles. Así mismo, los participantes reconocieron “el rol transformador y transgresor del cine en la sociedad” (Gómez, 2016, p.85). Dentro de sus conclusiones pudo confirmar que hubo un cambio con la forma en la que los alumnos consideraban al cine (como medio de entretenimiento), al concebirlo después de la intervención como forma de un discurso multimodal. También concluyó que la incorporación del cine en la educación como estrategia metodológica y como construcción de conocimiento, contribuye a mejorar la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, algo que es comparable a los propósitos de esta investigación, pero con la enseñanza de la Filosofía.

Morantes y Gordillo (2017) llevaron a cabo un estudio cualitativo con enfoque de investigación acción. Su objetivo quedó enmarcado a responder al siguiente interrogante ¿De qué manera el cine promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de los primeros grados de educación primaria? La población de su estudio estuvo conformada por niños de 6 a 8 años, quienes eran estudiantes de primero y segundo de primaria en la Sede Manitas, de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana (IEPAGS) de la ciudad de Sogamoso, municipio colombiano. Los instrumentos con los que recolectaron datos fueron registro de observaciones y encuestas. Con el análisis de datos efectuado evidenciaron que con el uso del cine en el aula los estudiantes mejoraron sus argumentos y defensa de ideas de manera, unos de forma progresiva y otros paulatinamente, así mismo afirmaron que los estudiantes de primaria también se vieron interesados por el cine. Como principal conclusión afirmaron que “el cine es un recurso didáctico y llamativo, que despierta y enriquece las competencias y habilidades de discernimiento, análisis y reflexión de situaciones humanas”. (Morantes y Gordillo, 2017, p.125) El aporte de esta investigación a este trabajo

recae en el marco teórico, porque se amplía la propuesta de que el cine es un instrumento valioso para el desarrollo del pensamiento crítico.

Rodríguez (2016) efectuó un trabajo de índole cualitativa, con las líneas de investigación acción participativa (IAP) e Investigación Basada en Artes Visuales (IBAV) con el propósito de analizar cómo el cine puede ser una herramienta para la experiencia pedagógica a través de un taller audiovisual llamado “La caja negra” del INEM Francisco de Paula Santander. Su muestra fueron alumnos de educación media de los años 2011 al 2014. Para su recolección de datos utilizó videograbaciones y grabaciones, también bitácoras para datar lo sucedido en las proyecciones de algunos films. En su análisis de datos se pudo percibir la falta de un modelo que lograra brindar una validez a lo encontrado. El autor concluyó que a pesar de que hubo mucha oportunidad para los debates sobre temas de filosofía, poco hubo interrelación con las demás asignaturas de índole filosófica existentes en el currículo. En sus conclusiones también afirmó que la enseñanza y asequibilidad a la filosofía son viables desde el cine. El aporte de este trabajo a la presente investigación es que se puede implementar un debate posterior a las películas que vean los alumnos, para que puedan expresar y defender argumentos sobre conceptos filosóficos.

Rodríguez (2010) realizó un proyecto cualitativo de diseño investigación acción. Su objetivo fue diseñar y aplicar una estrategia que utiliza al cine como herramienta pedagógica que permitiera hacer rupturas con la imagen del pensamiento dogmático. Su muestra fueron estudiantes de psicopedagogía de la UPTC (ocho mujeres y un hombre). La autora recolectó datos a partir de las proyecciones de 4 películas, con la aplicación de cuestionarios diagnóstico y encuestas. La discusión a la que se llegó por su estudio fue en torno a cómo los docentes pueden ser, además de guías y fuentes de información, promovedores de la tecnología a favor de la filosofía. Logró concluir desde la propuesta de Cabrera (2008) que el cine efectivamente es un instrumento vital para desarrollar la crítica y reflexión sobre entornos sociales desde el uso del cine en el aula; esto a partir de que se reconoce que con el cine y desde la propuesta de Deleuze (1996) se provoca una ruptura con el pensamiento dogmático desde el pensamiento rizomático, el cual

es “caracterizado por la ruptura con la raíz principal y única de los conceptos a priori o predeterminados, en contraste con el descentramiento y la multiplicidad de conceptos y miradas respecto de las películas y las situaciones que allí se presentan” (Rodríguez, 2010, p.108). El aporte de este trabajo a la presente investigación se da en términos de marco teórico, principalmente porque se retoma la propuesta logopática de Cabrera (2008) que la autora utilizó en su propuesta.

2.2 Diversas metodologías similares al enfoque de investigación acción

En esta segunda sección se encuentra el estudio de Aguilar (2017), quien llevó a cabo un estudio cualitativo con un enfoque muy parecido al de intervención acción, debido a que las etapas que se ven en su trabajo son muy paralelas, pero nunca afirmó de manera específica que su estudio se enmarca en este enfoque. Tuvo varios objetivos generales y específicos en su trabajo, de donde resulta importante el siguiente: enriquecer el universo simbólico y cultural de los estudiantes de profesorado a través del acercamiento crítico al lenguaje cinematográfico. Su muestra fue de tipo intencional y fueron 27 participantes próximos a ser docentes. Recolectó datos con entrevistas a los docentes y encuestas a alumnos. Con ello identificó que es importante no tener una actitud anacrónica ante las nuevas tecnologías que nos acompañan en la actualidad. Y en las conclusiones mencionó lo importante que es usar el cine tanto para ilustrar conceptos como para exponer mediante éste, es decir, se propone que se trabaje con la creación de material audiovisual por parte de los alumnos. Otra conclusión de su trabajo que refuerza la anterior, es que las políticas educativas deben apoyar más el estudio acerca de las influencias positivas que tienen los medios audiovisuales en el aula, y con base en esto, poder brindar las condiciones necesarias para el uso y el trabajo del cine en el aula. Esto último es el aporte que este trabajo da a la presente investigación, porque

también se considera que desde lo que plantean las políticas educativas se debe potencializar el uso de los audiovisuales en el aula.

El trabajo de índole mixta de Arredondo y Montaña (2017) tuvo como propósito promover la enseñanza de la filosofía desde la proyección de contenidos del cine, en una universidad colombiana. Su muestra fueron los alumnos del grado Décimo y Once de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo. Con encuestas pudieron diagnosticar que no había interés de los alumnos hacia la filosofía en el aula; así mismo obtuvo como resultado que el docente no utiliza medios de comunicación masiva para ejemplificar sus temas, y que a los jóvenes sí les gustaría que lo hiciese, además de que se dio a conocer la necesidad de que la clase fuese más dinámica. Para conocer si su propuesta resultó agradable a los participantes, utilizaron también encuestas. Con ello, lograron obtener como resultado que el interés y motivo a los jóvenes hacia el estudio de la filosofía (al menos en los últimos semestres de bachillerato). Un punto muy importante aquí, es que los autores aseguran que se puede generar un pensamiento crítico desde la teoría de Julio Cabrera (logopatía). El aporte de esta investigación a este trabajo se da al retomar la teoría logopática de Cabrera (2008) que sustenta también el hecho de que cualquiera que hiciese uso del cine, está tratando con imágenes concepto que pueden ser debatidos posteriormente, algo que se hace en este trabajo al proyectar películas de índole comercial. Otro aporte que se da es en términos de identificación de necesidades a paliar por parte de esta investigación, porque se percibe la necesidad de que los profesores de filosofía deberían utilizar los *mass media* para ejemplificar los contenidos temáticos.

El estudio cuantitativo de Chirinos y Fernández (2016) denominado proyecto factible, tuvo como objetivo general proponer la tecnología cinematográfica en el aula para fomentar los valores en los estudiantes. Su población se ubicó en la Unidad Educativa Hipólito Cisneros, y estuvo conformada por 127 profesores, y su muestra fue de 44 profesores. Se les aplicó a participantes un cuestionario para recolección de datos. A través del análisis de los resultados con ayuda de la estadística descriptiva, se obtuvo que los profesores aceptan de manera positiva al cine como herramienta de aprendizaje para la transmisión de conocimientos, y con

ello fomentar en los estudiantes valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad y quizá, de esa forma, se haya promovido el desarrollo de ciudadanos ejemplo para la sociedad. Unos factores que sobresalen aquí, que pueden ser una variable en esta investigación son los valores, que se pueden develar desde las acciones de los individuos.

Pulido (2016), quien llevó a cabo un proyecto con diseño metodológico de innovación docente universitario con enfoque mixto, en el que su objetivo principal fue demostrar que el uso del cine era y es una herramienta eficiente para la educación universitaria. Sus instrumentos estuvieron constituidos por cuestionarios de satisfacción. La investigadora evaluó el desempeño de los universitarios cuando ellos redactaron reseñas sobre películas acordes con los aspectos trabajados eventualmente. La población del presente trabajo estuvo conformada por 105 alumnos matriculados. Sus resultados demostraron que el séptimo arte es un elemento que permite la apropiación de conceptos teórico-prácticos de las disciplinas englobadas en las ciencias sociales (en este caso, relaciones públicas), y también que hay una mejora de los estándares de calidad docente en el nivel universitario. Dentro de sus conclusiones, la autora afirmó que se reforzaron los estudios teóricos que afirman que el cine es un recurso pedagógico de amplios alcances, derivado principalmente de la relación existente entre el pensamiento y el cine. También confirmó que el cine es indispensable en el aprendizaje de conceptos teóricos-prácticos básicos correspondientes al campo de estudio de relaciones públicas. El aporte a esta investigación de este trabajo se da en términos de marco teórico, porque se plantea también que el cine contribuye al aprendizaje de contenidos temáticos, en específico de Filosofía.

El trabajo de Bonilla (2008) con un enfoque mixto, con diseño “intervención social” (p. 99) tuvo un objetivo muy peculiar, formulado con la siguiente pregunta: ¿es capaz el alumnado de Secundaria Obligatoria de leer valores en el cine? Y como objetivo secundario se resalta el siguiente: ¿es posible educar en valores? Su metodología fue mixta fue desde la intervención (cualitativa) a la estadística descriptiva (cuantitativa). Los sujetos de su investigación fueron los alumnos del Centro Educativo “Tierra de Lagunas”, en específico los alumnos de 3ro y 4to de la

ESO, junto con padres de familia, o en su caso, con sus tutores. Sus técnicas e instrumentos de recogida de información fueron por cuestionarios, diarios del profesorado, auto informes del alumno y grupos de discusión. Después de haber hecho la triangulación de datos, el autor logró afirmar que los resultados fueron muy positivos al obtener que los alumnos cambiaron sus actitudes en lo social y relacional, mejoraron en sus resultados académicos y mayor implicación de los padres de familia en los asuntos educativos de los alumnos. Con todo ello logró concluir que sí es válido elaborar y seguir elaborando un método para educar en valores a través del cine; que el cine es un medio motivador cercano a los jóvenes. Esto último es lo que se pretende enriquecer con la presente investigación.

(Icart-Isern, 2008) desarrolló una investigación cualitativa, con el objetivo de implementar una experiencia docente que utilizó al cine comercial como herramienta para la enseñanza de la asignatura Investigación en salud. Su población fue elegida intencionalmente y fueron 20 alumnos matriculados en la Escuela de Enfermería, en la Universidad de Barcelona. con el propósito de saber cómo se relacionaban estos con el uso del cine en el aula. Como principal instrumento de recolección de datos utilizó el cuestionario mixto. El análisis de sus datos lo hizo a partir de una codificación y análisis descriptivo de las variables. Uno de los resultados principales fue que encontró lo valioso que resulta la alfabetización del lenguaje cinematográfico en los estudiantes universitarios en las escuelas de medicina para que sea aprovechado. Como conclusión afirmó que, desde su experiencia, se presentó la importancia de observar detalladamente las escenas de las películas para lograr captar y relacionar mensajes que se pueden relacionar con el problema de la salud. Esto último es lo que resulta ser una parte que sustenta que en la presente investigación se oriente a los alumnos a encontrar contenidos temáticos con lo que se ve en las películas.

Pereira y Urpí (2005) desarrollaron una intervención pedagógica. Tuvieron como objetivo fomentar las posibilidades que el cine tiene para una formación integral. Su instrumento de recolección de datos fue un cuestionario. Hicieron un sondeo en su muestra, que constaba de ciertos grupos de población adolescente de secundaria, bachillerato, y en nivel universitario, para considerar el conocimiento

y actitudes que tenían para con el cine, así como identificar las reflexiones que tienen sobre el cine como herramienta que apoya la didáctica de las licenciaturas como Pedagogía y Educación Social. En sus resultados lograron reportar que el cine permite en el alumnado un aprendizaje emocional desde la percepción visual, por tanto, sienten emociones como la risa y tristeza, el valor y el temor, entre otros. En sus conclusiones afirmaron que el cine permite a los jóvenes ver de múltiples formas la realidad, y ello implica generar nuevos significados. También lograron concluir que las vivencias virtuales de los protagonistas de las películas permiten que los alumnos logren obtener un aprendizaje, a partir de llegar a sentir lo que el personaje siente, y a partir de esto, los alumnos tengan una formación integral para la vida. El aporte de este trabajo a esta investigación se da en términos de marco teórico, porque presentan la posibilidad de que los alumnos expresen emociones a partir de lo que vean en el cine.

Alonso y Pereira (2000) realizaron un proyecto de intervención educativa con el objetivo de desarrollar estructuras cognitivas reflexivas y críticas capaces de identificar, analizar, valorar, comprender, y asumir los valores intrapersonales autoconocimiento, identidad, etc. que fundamentan y orientan las relaciones interpersonales. Su modo de intervenir fue con un cine-forum, el cual lo consideraron como una actividad que persigue a partir del establecimiento de una dinámica interactiva, reflexionar y vivenciar sobre las realidades y valores que persiguen las personas en la sociedad. En el desarrollo del fórum hicieron una evaluación diagnóstica con la cual pretendían identificar cuanto sabían los alumnos sobre la película a proyectar: *El cartero*. Después se llevó a cabo una fase de síntesis con la cual a los participantes se les solicitaba su punto de vista reflexivo crítico sobre diferentes escenas de la película, haciendo énfasis en los valores como amor, justicia y respeto. El aporte a esta investigación se da en términos metodológicos, porque se usarán cine-debates posteriores a la proyección de películas para que los alumnos expresen posturas reflexivas en torno a lo que vean.

El trabajo de Noval y Urpí (2002) tuvo como objetivo explicar la experiencia de los alumnos y su formación moral por medio del cine. Los universitarios que cursaban la asignatura optativa Educación Moral fueron su muestra y fue durante el

año académico 1999-2000, en Pamplona, España, que se llevó a cabo el estudio. Fue entonces que se vivenció junto con los alumnos el desarrollo de una unidad de aprendizaje por medio de proyecciones filmicas y de manera intercalada la lectura de textos narrativos. Con ello se pudieron obtener los siguientes resultados de índole más importante: hay una mayor reflexión y participación en clase, una mejor convivencia entre la comunidad estudiantil, porque se generaron temas de discusión, y, además, se mejoró la relación alumno y docente, porque las inquietudes despertadas hicieron que los primeros se acercarán a cuestionar más a los catedráticos. El enriquecimiento de esta investigación a este trabajo se da en términos teleológicos, porque se pretende generar en los alumnos una actitud reflexiva mayor participación en clase, con ayuda del cine.

Pérez (2010) en su trabajo tuvo como principal objetivo presentar y explicar dos experiencias (en aulas de infantes y de estudiantes de primaria) de las dos ediciones del Ciclo de Cine y Educación (2007-2008 y 2008-2009) y el curso Una educación de cine, que tuvo lugar en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (Cáceres, España) durante el mes de noviembre de 2009. Con base en aquellas experiencias Dio a conocer también que el uso del cine en el aula debe estar planificado previamente; también presentó el cine en el aula puede ser aprovechado siempre y cuando se le relacione con los contenidos del currículo de manera correspondiente, en cualquier nivel educativo. A pesar de que las experiencias que nos presenta este autor estuvieron orientadas a la educación infantil y primaria, sirve a la presente investigación porque pone de manifiesto que el uso del cine requiere de un experto o mediador (De la Torre, 1996) que dosifique los contenidos que se perciben desde la pantalla. El aporte de este trabajo a esta investigación se da en términos de marco teórico, debido a que también se retoma la propuesta de cine formativo Saturnino de la Torre (1996)

Sevillano, De la Torre y Carreras (2015) desarrollaron un proyecto de investigación durante 8 años (de 1995 a 2012) en el que analizaron la experiencia del cine formativo a lo largo de 18 años en la universidad de Barcelona. El tipo de investigación fue documental y explicativo. Uno de sus objetivos fue describir el proceso de aprendizaje y cambio innovador en la enseñanza universitaria a través

del cine. Durante el proceso, recolectaron datos con las participaciones de los alumnos en los debates efectuados. En sus resultados afirmaron que los métodos didácticos fueron innovadores, principalmente por haber sido acompañados con el uso de la tecnología y, por ende, con ello se cambiaron paradigmas de la enseñanza universitaria. Concluyeron que el cine permite inmiscuirnos en la reflexión de conceptos como la vida, la ética y valores, así como creencias. El aporte de este trabajo a la presente investigación es la relación que existe entre el cine y los valores, con lo que se entiende que quien ve un filme y después participa en un debate, necesariamente está reflexionando su manera de pensar, de sentir y de actuar, que pueden ser orientados a un cambio en el modo de vivir del alumno.

2.3 Trabajos de índole teórica sobre la presencia del cine en el ámbito educativo

Esta tercera sección comienza con Ochoa (2011), quien hizo una tesis de carácter mixto, con el objetivo plantear una forma de enseñar filosofía mediante la creación de estrategias didácticas basadas en el cine. Su propuesta surgió desde la problemática que representaba los altos índices de reprobación de los alumnos de quinto y sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Para recabar datos hizo una investigación documental dentro de los archivos de la institución y demostró que hubo altos índices de reprobación de los alumnos que cursaban las materias de Filosofía, e infirió que aquello tenía su origen en la falta de estrategias que acercaran al alumno a los aprendizajes de la filosofía. El autor concluyó que desde una fundamentación psicopedagógica el cine conlleva a la mejora del aprendizaje de los contenidos filosóficos por medio de la imagen en movimiento. El autor también planteó un concepto que es de vasta importancia: la argumentación a partir del cine. Éste último es útil a esta investigación, porque es una variable que siempre debe suscitarse con el uso del cine en el aula. Otro aspecto que resulta valioso a esta investigación, es que el autor plantea la

proyección de escenas cinematográficas seleccionadas para la ejemplificación de conceptos filosóficos, lo cual se atiende debidamente en este trabajo.

Svensson (2013) realizó una investigación bibliográfica con metodología cualitativa, con los objetivos de analizar y reflexionar sobre como las funciones y características del cine pueden conllevar a futuras líneas de investigación en la educación en Argentina. Los resultados confirmaron el potencial educativo del cine desde la propuesta de autores españoles (De la Torre, 2005; y Breu 2012) y del mexicano Lauro Zavala (2003). A pesar de que no es de investigación acción este trabajo, sirve de referencia a este trabajo para lograr determinar la importancia del cine en educación, principalmente, porque se reconoce que éste ofrece la posibilidad de ampliar las experiencias de los estudiantes. De la misma forma, se plantea la importancia de que el profesor emplee adecuadamente el cine en el aula, principalmente para que se evite aprender y enseñar de forma pasiva, sino que se debe promover el diálogo en relación con temas de la realidad que, si bien el cine no las representa de forma completa, sí puede dar un acercamiento. El aporte de esta investigación al presente trabajo se da en términos de marco teórico, debido a que se retoma la propuesta sobre el uso del cine en educación de Saturnino de la Torre.

Rodríguez (2012) realizó un estudio en el que analizó de que analizó la relación entre cine, escuela y pedagogía. El tipo de investigación fue documental y explicativo al realizar un análisis de las películas *Blow-Up*, *Pizarras*, *La clase*, *Doce monos* y *The Matrix*. Con ello ilustró las interrogantes sobre la alteración de la mirada que se suscita con la presencia de la cámara cinematográfica; puso de manifiesto algunas consideraciones que se llegan a tener sobre la escuela y los docentes desde el cine. Con este proceso logró concluir que el cine sirve para poner en discusión diversos valores, ideas y costumbres predominantes en la sociedad, así como poner en tela de juicio a la utilidad de la escuela como fuente de información. El aporte de este trabajo a la presente investigación es que presenta la posibilidad de cuestionar el ejercicio del poder desde el cine, al presentar a la escuela como una forma de dominio y control, en donde necesariamente el docente

tiene que reflexionar sobre el papel que tiene como agente emancipador de los diferentes mecanismos de control existentes en la sociedad.

López, García y Hernández (2015) realizaron un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico para saber qué significados obtenían individuos heterogéneos al estar visualizando obras cinematográficas con el propósito de describirlos e interpretarlos. Con esto se logró deducir que se rompen cosmovisiones cosmológicas (temporales) al ver una película, además, de que lograron percibir la dimensión emocional coproducida con más individuos. Y los resultados arrojaron que cada individuo interpreta y le da sentido a su mundo de forma diferente al del resto de sujetos. El aporte de este trabajo a esta investigación es que se la consideración que los alumnos y profesores que ven películas, pueden otorgar sentido/valor tanto a los conceptos presentados, y ello sirve para ver que desde otras perspectivas se pueden considerar las emociones y valores que se generan con la proyección de películas.

En su estudio fenomenológico, García y Varguillas (2015) tuvieron como objetivo develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural El Mácaro en el Municipio Santiago Mariño del Estado Aragua, Venezuela. El sujeto informante clave fue una docente ordinaria del área de filosofía. Para la recolección de datos usaron la entrevista, que se basó en los distintos diálogos entre los autores y el sujeto informante clave. Los principales resultados fueron que los estudiantes generalmente tienen actitud apática y de poca disposición hacia la enseñanza de la filosofía, además, de que se concibe el proceso pedagógico de manera bidireccional. El aporte de este trabajo para la presente investigación es la siguiente reflexión: que la enseñanza de la filosofía desde el cine realmente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los estudiantes. Es una aseveración teórica que se pretende validar en este trabajo.

Como se puede observar, la mayoría de los estudios presentados son de carácter cualitativo, cuatro de diseño investigación-acción. Es pertinente señalar que los espacios geográficos en donde se han desarrollado la mayoría de las investigaciones son en España, en menor medida en Colombia, y poco en México.

Lo que muestran estos trabajos de tipo empírico es que hay una preocupación constante por el promover el uso del cine para la enseñanza de la mayoría de las disciplinas. Desde diferentes contextos y contenidos de aprendizaje se puede ver que efectivamente el cine es una tecnología de la información y comunicación bastante asequible y que tiene muchos recursos que la potencializan como un verdadero recurso para la didáctica de cualquier nivel educativo.

Algunos trabajos han tomado como variables la necesaria educación del alumnado en el cine como posibles factores determinantes para la escasa comprensión de los contenidos de diversas asignaturas, así como para el desarrollo de un pensamiento crítico desde el uso del cine en el aula, variables importantes, que, sin embargo, no se han considerado para esta investigación, principalmente por cuestiones de delimitación.

Los hallazgos encontrados concuerdan bastante, porque algunos estudios confirmaron que el pensamiento crítico se desarrolla de acuerdo con la teoría concepto imagen de Julio Cabrera (2008) y el interés de los alumnos (de distintos niveles educativos) por los contenidos de las asignaturas se incrementó con el uso del cine en el aula. Con este trabajo se pretende ampliar el conocimiento en cuanto al diseño e implementación de secuencias didácticas que resulten atractivas a los alumnos, y que al mismo tiempo se desarrollen habilidades de un pensamiento crítico, con base en la teoría del autor español citado.

Más que una deficiencia, una delimitación que se encontró en el trabajo de Ochoa (2011), quien brindó una propuesta psicopedagógica que ayude a que la filosofía sea mejor comprendida a partir de la argumentación que se genere en un cine-debate. Desde aquí también adquiere importancia la presente investigación, porque se amplifica la propuesta, y si bien no se brindan los referentes psicopedagógicos que la sustentan, sí se brinda desde la propuesta de Cabrera (2008) sobre cómo se llega a relacionar el cine con el pensamiento, y sobre uso del cine en el aula se recurre a la propuesta de Saturnino de la Torre, (1996). Una deficiencia que sí se notó en el trabajo de investigación acción de Rodríguez (2016) fue el hecho de haber recogido mucha información a lo largo de 4 años, lo cual presentó la dificultad tanto de manejar la información como de reflexionar sobre la

práctica docente, que es un momento esencial dentro del proceso de la investigación acción, por ello es que en este trabajo se delimitó sólo a unos temas y a un tiempo determinado, con el fin de que fueran más específicos los resultados, discusiones y conclusiones que se reportaron. Así mismo la pertinencia de esto radica en que se pueden comparar en futuras investigaciones sobre si es mejor más o poco tiempo para un proceso de investigación acción.

Como variable coincidente en algunos de los trabajos revisados, se encontró que plantean la necesidad de que el profesor que utilice el cine en el aula debe tener el conocimiento de lenguaje cinematográfico, que ayude a la mediación de lo que se proyecta en pantalla y lo que perciben los estudiantes (Svensson, 2013; Ochoa, 2011; y Rodríguez, 2016). En este trabajo, no se ha contemplado esta variable; se reconoce la importancia de la formación docente que implique el conocimiento del lenguaje cinematográfico, sin embargo, no se ha optado por brindar una parte de éste para presentar una exposición de los términos para el análisis cinematográfico, porque principalmente se orienta a presentar una metodología que ayude a usar al cine como generador del pensamiento crítico en el aula, y se considera que por antonomasia el profesor debe estar mayormente familiarizado con el uso del cine. Un glosario de terminología cinematográfica brindado por Ochoa (2011), es una fuente de consulta confiable a la que nos podemos remitir si es necesario.

Todos los trabajos revisados poseen una teoría que sustenta la relación entre el cine y pensamiento crítico o reflexivo, como las de Cabrera (2008), Deleuze (1996) y De la Torre (2005). Por lo que esta investigación logra coincidir con la referencia a las propuestas de los españoles Julio Cabrera (2008) y Saturnino de la Torre (2005). Esto permitirá contrastar con los resultados y discusiones para reforzar o bien replantear las formas de abordar en el cine en cada una de las experiencias que atañen la presente investigación. Algunos autores revisados hicieron referencia al tipo de pensamiento crítico que se desarrolló en sus investigaciones (Morantes y Gordillo, 2017; Pulido, 2016; Rodríguez, 2010; y Rodríguez, 2016). Paralelamente señalaron qué habilidades del pensamiento crítico fueron las que se desarrollaron, en diversos niveles educativos, pero no se logró identificar que las contextualizaran a los contenidos de las asignaturas. Por esto

mismo adquirió importancia y justificación la presente investigación, porque se dio apertura a una nueva línea de investigación que poco se ha dirigido específicamente a investigar qué habilidades de un pensamiento crítico adaptado se desarrollan de mejor manera con respecto a determinados contenidos específicos, en el contexto del sexto semestre de bachillerato. Esto resultó de vasta importancia principalmente para la reflexión que el investigador/docente puede efectuar, porque si se identifica que todas o no todas las habilidades de un pensamiento crítico están siendo desarrolladas, conllevaría a pensar en nuevas estrategias que sí cumplan con el amplio desarrollo de cada una de estas habilidades.

Finalmente, con la presente revisión de literatura se logró deducir que la mayoría de los trabajos presentaron una triangulación de técnicas de recolección de datos, con la que comprobaron la validez de éstos. Así, se logró ver que los instrumentos que predominaron fueron las encuestas, las observaciones participativas y cuestionarios. Los mismos trabajos no presentan una teoría en sí, ni mencionan el motivo de la ausencia de ésta. A diferencia de éstos, Bonilla (2008) mencionó que toda la información recogida fue sometida a un análisis de contenido y categorización correspondiente, Chirinos y Fernández (2016) recurrieron a la estadística descriptiva e Icart-Isern (2008) presentó que su análisis se basó en la codificación y análisis descriptivo de variables. De aquí resultó la pertinencia del presente proyecto, porque para el análisis de los datos se recurrió a la codificación cualitativa dirigida, al mismo tiempo que se siguió el proceso para el análisis de datos propuesto por Yin (2011). Además, se utilizaron estrategias de validación de datos con base en las propuestas de Herr y Anderson (2005) y Yin (2011).

3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El presente trabajo se propone contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico en los alumnos de la asignatura de filosofía con el uso del cine. Para ello, es menester presentar los conceptos que son la base del planteamiento y desarrollo de esta investigación, los cuales son: cine y su relación con el pensamiento, concepto-imagen y pensamiento crítico.

Analizar cómo el cine puede ser un elemento importante que genera un pensamiento crítico en el aula de filosofía resulta útil para reforzar o bien refutar la propuesta del marco curricular común, que establece el uso de las tecnologías (en este caso de la cinematográfica) porque contribuye a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos (Secretaría de Educación Pública, 2018). Cabe mencionar que incluso esta relación cine y educación es algo que deviene internacionalmente cuando la UNESCO (2011) establece que las tecnologías de la información deben ser aprovechadas para la enseñanza.

3.1 El cine como recurso pedagógico atractivo y su relación con el pensamiento crítico

El cine es un elemento cultural que es considerado como el séptimo arte. Más que eso también ha llegado a considerarse un recurso eficaz para la enseñanza de cualquier materia en el espacio educativo (Historia, Literatura, Administración de empresas, etc.) y en muchos otros sectores de la sociedad (económicos y de salud, por ejemplo). Dentro del espacio educativo ha llegado a ser considerado: “un instrumento pedagógico eficaz para la formación integral de los alumnos, o como complemento para el desarrollo del programa de una asignatura” (García, 2010, p.1). En esta investigación se toma en cuenta al cine como complemento para el

desarrollo de ciertos contenidos de filosofía, en cuanto es parte de una secuencia didáctica en la que hay una exposición magistral por parte del profesor sobre un tema en específico, y actividades posteriores a los filmes, como debates y foros de discusión. También se le considera un recurso eficaz para la enseñanza de la filosofía, en cuanto resulta ser atractivo e innovador para los educandos. Esto permite ver que más que ser un elemento cultural que sirve al entretenimiento, puede ayudar a la percepción de valores, ideas, experiencias, conocimientos, y un largo etc., y todo ello de una forma lúdica y atractiva.

Ahora bien, para García Amilburu (2010) con el cine se perciben contenidos de asignatura de mejor forma desde lo intuitivo e imaginario, y lo lógico-racional viene a quedar en segundo lugar. Aquí, junto con la propuesta de Cabrera (2008) se considera lo contrario, más bien, se considera que hay una estrecha relación entre la narrativa del cine (*logos*) con lo que hace sentir (*pathos*) y los valores que se llegan a percibir (*ethos*). De esta manera encontramos que, con ayuda del cine, lo racional no es sustituido por lo emocional, sino que se puede redefinir (Cabrera, 2008). Con ello se refiere a que el cine más que dar un acercamiento totalmente intuitivo a lo que se nos presenta por medio de los filmes, más bien, relaciona los elementos sentimentales con los racionales, y todo ello con la finalidad de que se genere en nuestros alumnos un aprendizaje. Con todo esto, se puede afirmar que existe la posibilidad de que los alumnos más que ver y entretenerse, aprendan discutiendo los problemas y vivencias que ven en los filmes, y de esa manera, generar un pensamiento crítico. Aunado a esto se encuentra la idea de que el cine en cuanto forma distinta de plantearse los problemas filosóficos puede suscitar un problema e incluso llegar a preguntar: ¿Se puede hacer filosofía o bien filosofar desde el cine? Mayormente vemos que la Filosofía se ha hecho de forma escrita y leída (de forma literaria, nos dice Cabrera). Pero si bien hubo filósofos que generaron una revolución en el pensamiento filosófico, como lo que hizo Schopenhauer al filosofar mayormente sobre el cuerpo, y no sobre el ejercicio o manifestación del logos, también se puede hablar sobre una posibilidad de discutir y problematizar de manera disciplinada los problemas que se nos presentan tanto

en las películas, como en los textos y en las experiencias de vida, que es lo que mayormente hace quien se adentra a la filosofía.

Con esta forma no literaria de acercarse a la filosofía los alumnos también pueden sentirse mayormente atraídos. Esto principalmente porque no hay una referencia total a los contenidos de forma conceptual, sino que incluso, se puede decir que se adentra a la filosofía, con ayuda del cine, de manera conceptual y experimental y/o vivencial, sin olvidar que todo quedaría enmarcado en lo virtual. Sobre esto último, García Amilburu (2010) nos habla sobre la posibilidad de preparar al alumno para las experiencias venideras con base en lo que se ve en pantalla, porque ya han adquirido una experiencia (virtual) y con ello podrán afrontar de mejor manera lo que han de vivir. Conforme a esta idea, es oportuno señalar que Rivera (2005) hace mención de que profesores de filosofía no recurren mucho a buenos ejemplos de la teoría enseñada, así mismo, la confirman autores como Rodríguez (2010), Ochoa (2011) y Rodríguez (2016). Además de esto, se ha reconocido que el cine es una herramienta pedagógica atractiva (Pulido, 2016); que posibilita y promueve el pensamiento crítico (Castro Durán, 2008).

Otro autor que pone de manifiesto la posibilidad de que el cine sea atractivo al alumnado y que puede ser tomado en la actualidad como una herramienta educadora es De la Torre (2014), quien nos habla del concepto de cine formativo como estrategia docente innovadora. Además de que el cine es considerado en el entorno educativo como una herramienta valiosa, también es un instrumento que “puede ser un poderoso instrumento para cambiar los valores sociales” (De la Torre et al., 2014, p.75). Desde la perspectiva de este autor, el cine posibilita el estudio de los cambios que tienen que ver con lo que conforma a la sociedad (principalmente los seres sociales e instituciones). De esta manera, el cine formativo resulta ser un eslabón entre lo que se piensa y se efectúa en el aula con lo que el alumno puede llegar a percibir y experimentar en la vida social. Cabe señalar que esta propuesta plantea la generación de un pensamiento crítico que conlleve a una emancipación, a partir de que el alumno logre ver en ciertas películas las consecuencias de la enajenación que puede llegar a existir en una sociedad en donde prevalece un sistema económico-político que utiliza a la manipulación como

forma de mantener institucionalizada la estratificación social. Por ello, es importante retomar la propuesta de cine formativo, en cuanto éste resulta ser la referencia clara y concisa, de que ciertas estrategias didácticas que usan al cine como recurso didáctico pueden llegar a cambiar la perspectiva social de los alumnos.

Dentro de la propuesta del cine formativo resalta el hecho de que se debe ver al cine con “clave formativa”, y junto con éste se debe efectuar el proceso didáctico de Observar-Relacionar-Aplicar (De la Torre, 2014), para que se pueda lograr un uso adecuado del cine en el aula. Cabe mencionar que los principales sujetos que inciden en este proceso son los docentes y discentes. También se resalta la importancia de tener en cuenta el contexto en general en el que se desarrollaría el proceso ORA, el cual es similar al que se toma en cuenta para toda planeación didáctica. Este contexto abarca desde el clima y los materiales a usar en el aula hasta los referentes al plan de estudios, en este caso, todo referente al bachillerato. En el apartado de Secuencia de actividades, correspondiente al capítulo 4 de esta investigación, se muestra cómo se atendieron a estos elementos. Aquí se resalta la importancia de establecer los roles que deben tener tanto el discente como el docente en las estrategias didácticas en las que se utilice al cine, así como el debate y foro de discusión como principales actividades posteriores a la proyección de películas.

El discente llega a tener un rol de perceptor tanto de imágenes como de conceptos (lo que coincide con la propuesta de Cabrera, al decir que se perciben imágenes-conceptos). En este sentido se puede decir que tiene un rol pasivo, sin embargo, a nivel cognitivo está relacionando e identificando conceptos expuestos por el profesor sobre un tema en específico. Cabe señalar que la participación activa y crítica se verá presente en sus participaciones en los debates, con las cuales incluso el rol del profesor se ve relegado, porque queda como mediador entre las posturas generadas y discutidas por los alumnos. Es en esta actividad en la que los alumnos tienen la oportunidad de expresar lo que llegaron a relacionar, a identificar, a sentir, así como la fuerza e interés que les generó la visión de las películas. (De la Torre et al., 2014, p. 83)

El docente debe ser el intermediario entre lo que se proyecte y se vea, es quien dosificará los contenidos de filosofía. Este es un requisito que según la propuesta de cine formativo (De la Torre et al., 2014) se debe cumplir. En específico la propuesta señala que el profesor encargado debe ser experto en su materia (lo cual implica necesariamente tener conocimiento de los planes de estudio). Ahora bien, la clase que el docente desarrollará no será una en la que se efectúe una comunicación unidireccional, ni de transmisión de conocimientos, más bien la comunicación debe ser multidireccional, en la que se logre establecer un diálogo entre el docente y discente, con referencia a la película que se haya proyectado. El espacio para el diálogo deberá ser un debate posterior a las películas proyectadas. La inclusión del debate como actividad posterior a una película coincide con la mayoría de los trabajos de investigación que se han efectuado sobre principalmente coincide con la de Ochoa (2011), Pulido (2016), y Rodríguez (2016).

Una relación entre cine y filosofía se puede ver en la obra de Cabrera: *Cine: 100 años de filosofía* (2008), con el cual define al cine desde la perspectiva de la filosofía: “es la construcción de lo que llamaré conceptos-imagen, un tipo de concepto-visual estructuralmente diferente de los conceptos tradicionales utilizados por la Filosofía escrita, a los que llamaré aquí conceptos-idea.” (p.18). De esa forma se inauguró el término Concepto imagen. El libro más que nada pretende acercar a los problemas filosóficos y no a los filósofos; su metodología es discutirlos y aprender desde la discusión. Para consolidar el objetivo del cine filosófico Cabrera cita la filosofía de la educación de Kant: “(...) él (el profesor) no debe enseñar pensamientos, sino a pensar; no se debe transportar al alumno, sino guiarlo, si se quiere que él sea apto, en el futuro, a caminar por sí mismo. Semejante didáctica la exige la propia naturaleza de la Filosofía.” (2008, p. 12) Así, se pretende utilizar estos elementos teóricos para lograr fundamentar el uso del cine en el aula de filosofía para comprender y discutir las imágenes-conceptos que se encuentran en las proyecciones filmicas y no únicamente la transmisión de los conceptos-ideas, tratados mayormente en la forma literaria (como lo consideran los profesores de filosofía que enseñan de manera tradicional). Para ello, se requiere la exposición más detallada del concepto introducido por Cabrera.

El concepto-imagen es el segundo elemento a considerarse fundamental para el desarrollo de la presente investigación. Sobre este concepto, el autor de *Cine, 100 años de Filosofía* nos menciona:

se instaure y funcione dentro del contexto de una experiencia que hace falta tener, para poder entender y utilizar ese concepto. Por consiguiente, no se trata de un concepto externo, de referencia exterior a algo, sino de un lenguaje instaurador que exige pasar por una experiencia para ser plenamente consolidado. (...) La racionalidad *logopática* del Cine cambia la estructura habitualmente aceptada del saber, en cuanto definido sólo lógicamente o intelectualmente. Saber algo, desde el punto de vista *logopático*, no consiste solamente en tener "informaciones", sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia, y en haber aceptado dejarse afectar por alguna cosa desde dentro de ella misma, en una experiencia vivida. De manera que hay que aceptar que parte de este saber no es decible, no puede ser transmitido a aquel que, por un motivo u otro, no está en condiciones de tener las experiencias correspondientes. (2008, pp. 18-19)

Desde este punto de vista, debe considerarse que el concepto imagen puede producir en alguien un impacto emocional y "al mismo tiempo, le diga algo acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, etc., que tenga un valor cognitivo, persuasivo y argumentativo a través de su componente emocional." (Cabrera, 2008: 20) Además, los conceptos-imagen afirman algo sobre el mundo con pretensiones de verdad y de universalidad, porque el cine no elimina la verdad o la universalidad, es decir, no apunta al logocentrismo, sino a la cuestión *logopática* (*logos*: razón, lógica, argumento y *pathos*: sentimiento, emoción). Esto último es lo que permite que la presente investigación pueda buscar y establecer si tanto *el logos*, como el *pathos* se ven presentes en posturas que los alumnos pueden presentar de forma escrita u oral, después de ver una película. Cabe mencionar que un discurso o postura guarda una estrecha relación con el *logos*, precisamente por su origen etimológico que es: palabra. No obstante, el *pathos* no siempre se ve presente en discursos. Por ello, es que se considera aquí que con el cine se pueden conjuntar

estos dos elementos, junto con un tercero, el *ethos*, en posturas que resulten ser más completas que puedan llegar a considerarse buenos discursos.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el uso del cine contribuye a la percepción de diversos conceptos que pueden ser comprendidos y utilizados a conveniencia en un debate. Esto es posible debido a que con la propuesta de concepto-imagen es posible de aplicar a cualquier película, es decir, no importa si es de carácter comercial, cine de arte, o cine conceptual (Rodríguez, 2010, p. 93), por lo que las películas utilizadas por los profesores en Bachillerato podrían posibilitar que los alumnos lleguen a identificar e interpretar un concepto imagen, por ejemplo: violencia, amor o justicia que identificó Rodríguez (2010) en estudiantes universitarios. Además de ello, la autora colombiana citada propone que también con dicho ejercicio se formaría a

los estudiantes como personas reflexivas y críticas, (y sería) una forma de resistencia frente a las políticas educativas del Estado, relacionadas con el capitalismo cognitivo, que adiestra para la producción del conocimiento como un valor inmaterial, como un dispositivo de control y de poder, como lo anota Mejía (2009), formando en la competencia, utilizando a las personas como un medio y no como un fin. (Rodríguez, 2010, p. 97)

Esto se relaciona estrechamente con la propuesta de Cabrera ya expuesta. Todo ello es relevante, porque se trata de proponer prácticas educativas que usen al cine formativo (De la Torre, 2004) para promover el pensamiento crítico. De la misma forma, podemos observar en el trabajo de Duarte (2012), con respecto a la posibilidad de la comprensión desde la proyección de conceptos-imágenes, lo siguiente

[el] concepto-imagen se [muestra] como una experiencia instauradora y plenaria que busca producir en alguien -un alguien muy indefinido- un impacto emocional que, al mismo tiempo, le diga algo acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, etc. Por tanto, los conceptos-imágenes facilitan la comprensión de ideas, nociones y contenidos de la filosofía. (p. 13)

Es de esta forma, con base en estas primeras propuestas que se pretende el desarrollo de un pensamiento crítico a través del uso del cine, en los estudiantes de

sexto semestre de bachillerato, respecto a los contenidos de filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo.

3.2 El pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía, una propuesta

Se ha propuesto ya que el fenómeno del cine formativo en el aula contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Diversos trabajos lo han propuesto como un medio de transmisión de conocimientos complejos (García, 2010) y (Pulido, 2016). Otros plantean el fomento del espíritu crítico desde el cine, al considerarlo como herramienta pedagógica (Aguilar, 2017; García, 2010; Rodríguez, 2010). Sobre esto mismo, Wenger (2016) afirma: “Por medio del cine como arte, y no como industria de diversión estratégicamente diseñada y manipulada por los aparatos del sistema de consumo masivo, se pueden estimular las capacidades críticas y creativas” (p.120).

Por otra parte, trabajos como los de Aguilar (2017) y Rodríguez (2010) muestran que hay diversas propuestas de pensamiento crítico, por ejemplo, la de Ennis (1985) y la de Zuleta (2004) tratadas por los dos autores respectivamente. También cabe decir que en tales propuestas se habla de un pensamiento crítico de manera muy general. En relación con esto, en el Programa de la asignatura de Filosofía se plantea que el pensamiento crítico se efectúa cuando el individuo es “capaz de identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas, acercándose a contextos diferentes al propio, que le permitan conocer y valorar de diversas maneras al mundo” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.6). Se nota a primera instancia la generalidad de tal propuesta, en cuanto podemos ver que creencias es un concepto muy amplio, se puede hablar de creencias populares, religiosas, tradicionales, etc.

Es por ello que el concepto de pensamiento crítico que propone para el desarrollo de esta investigación se toma de forma universal y particularmente de la propuesta de crítico de Ennis (1985) adaptada a la teoría crítica. Esta última se entiende “al modo marxista como crítica de la economía política, o bien como crítica de la razón instrumental” (Cortina, 1992). Se toma esta propuesta porque los contenidos a revisar con esta propuesta son: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo. Sin embargo, no se limita a estos contenidos esta propuesta de pensamiento crítico, sino que puede ser aplicada y desarrollada en contenidos de filosofía que guarden estrecha relación con los que aquí se revisan.

La teoría crítica señala también que “lo negativo esconde una peligrosa espina positiva resuelta en la pedagogía: lo negativo en la crítica es el elemento motor de la convicción, educa y destruye lo falso” (Gandler, 2016, p.85). De esta manera negar lo existente (establecido forzosamente por ciertos mecanismos de dominio) sin necesariamente destruirlo, es una de las tareas fundamentales de quien promueve lo negativo, y con esto se franquea aquello que Marx llamaba falsa conciencia.

Fueron diversos filósofos quienes con sus aportaciones fueron parte del Instituto de Investigación Social y dieron lugar a la teoría crítica. Los más representativos son: Horkheimer, Adorno, Benjamin y Habermas. Los primeros marcaron su rechazo hacia el cine, diciendo que era una industria de entretenimiento para las masas (Ochoa, 2011, p. 45). Sin embargo, fue Walter Benjamin quien, a pesar de ver también ciertos defectos con el cine, reconoció que en algunas ocasiones éste puede tener el carácter revolucionario (Benjamin, 2018, p. 36). De la misma forma, Ochoa (2011) también reconoce esta propuesta al decirnos que Walter Benjamin “vislumbró el poder de la imagen en movimiento para narrar la historia” (2011, p. 45). También Aguirre (2012) identificó esta misma propuesta, porque nos dice que un objetivo central para el filósofo judío-alemán era el siguiente:

era también el de ser capaz de proponer una visión del arte, del cine y de la cultura, que fuesen irrecuperables por parte del fascismo, es decir, visiones

que fuesen genuina y radicalmente anticapitalistas y revolucionarias, y que hicieran posible sentar los fundamentos para elaborar una política revolucionaria en el campo del arte. Tal y cómo lo afirmará en su conclusión del ensayo sobre *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, al reivindicar esta necesaria “politización del arte” de carácter radical, desde la cual podremos enfrentar con éxito a la perversa y degradada “estetización de la guerra” que es característica de estas visiones y posturas fascistas. (p. 149)

Con esto, entonces es posible afirmar que el cine sí puede ser revolucionario, que ayude a tomar conciencia y que sirva en la teoría y práctica educativa, para que se genere un cambio en la forma en la que se desarrolla la sociedad. Aquí es menester mencionar que si bien para Walter Benjamin el arte en general había tenido un cambio desde la antigüedad (en específico desde los griegos) hasta la época contemporánea, se debió precisamente porque las primeras obras de arte al haberse fabricado o hecho desde un contexto en específico y con unos fines de culto míticos y/o religiosos, porque poseían lo que nuestro autor llama aura, que es lo que se emanaba del valor que recibían éstos. Pero con el arte contemporáneo, como la misma reproductibilidad del arte (que se refiere a la capacidad de duplicar los productos que hace el artista) ya no se posee esta aura (Benjamin, 2018) Y es precisamente por la capacidad de llegar a las masas que el cine fue utilizado por parte de ciertos gobiernos fascistas, como el nazismo, para expandir la forma de dominio y expansión de la irracionalidad. Pero, por otro lado, al ser genuinas las obras de arte cinematográficas, esto es, al no ser producidas con fines de consumismo por las masas, sino que tengan fines políticos y revolucionarios podrán llegar a ser anticapitalistas. Dentro de estos fines, bien se pueden enmarcar las propuestas cinematográficas que se trabajan en esta investigación. Algunas son de índole distópica. La primera plantea la crítica de cómo no se cuida al medio ambiente y los medios de producción han venido a afectar a éste (*Soylent Green*, 1973); la segunda muestra e invita a criticar una sociedad futurista en donde predomina el dominio de la humanidad a partir de la manipulación que se logra mantener desde los *mass media* (*Fahrenheit 451*, 2018), que de hecho está basada

en la novela que lleva el mismo nombre del autor Ray Bradbury, e incluso tiene su edición escolar en donde se plasman actividades que invitan a pensar sobre la forma en la que debería cambiarse la sociedad; y finalmente la tercera es la propuesta que demuestra la idea de que un sistema económico-capitalista no se podrá sostener por siempre si no es a base de la desigualdad, haciendo referencia a la crisis financiera del 2008 en U.S.A. (*The big short*, 2015). Cabe mencionar que la selección de estas películas radica en que, si bien pueden considerarse comerciales y no son de corte especializado como lo es el documental o el cine de arte, son enmarcadas por la propuesta de concepto imagen de Cabrera (2008), propuesta que es aplicable a “cualquier tipo de película” (Rodríguez, 2010, p.93) de índole comercial (Icart-Isern, 2008).

Por otra parte, el concepto de la teoría crítica que tiene relación con el pensamiento crítico que se plantea en esta investigación es el de la emancipación. Ciertamente este ha tenido gran influencia en la teoría crítica de la educación, en donde se considera que es más un trabajo teórico que práctico lo que se reflexiona y se hace en torno al fenómeno educativo, en particular sobre cómo debería orientarse una educación crítica, pero en algunas ocasiones se señala la importancia de la praxis. (Morales, 2014, p.12). En este trabajo se dirige la atención tanto a la teoría (en cuanto se sustenta la posibilidad de un pensamiento crítico necesario en la educación) como en la práctica, al poner en acción lo que se sustenta. El concepto de emancipación es definido por Habermas como: “independencia de todo lo que está fuera del individuo” (como se citó en Morales, 2014, p.14). La posibilidad de que este concepto sea alcanzado por parte de los individuos en la actualidad es lejana. La misma naturaleza del individuo (finita, según Kant y la mayoría de los filósofos) hace que éste se relacione con lo que se le presenta en la realidad. Al respecto, cabe mencionar las palabras de Morales (2014):

De modo que el concepto de emancipación termina siendo una consigna demasiado idealista tanto del pensamiento como de la educación crítica. En efecto, el ser humano no puede ser absolutamente libre y autónomo, sino que está en todo momento sometido a estructuras de relaciones de poder,

por lo que tal y como la plantean las corrientes críticas, la emancipación es teórica y prácticamente imposible de concretarse. (p.16)

Se entiende la dificultad de que el término de emancipación logre ser concretado. Sin embargo, en este trabajo se afirma que no es imposible. Sino que mayormente se puede llevar a la práctica social, principalmente si los individuos se percatan a través de un pensamiento crítico de las diferentes formas de poder que las instituciones políticas, económicas, sociales y religiosas (ésta última en cuanto es considerada un grupo de presión, que también logra ejercer poderío sobre individuos) legitiman desde la estratificación social, para que exista más desigualdad. Sobre esto mismo, Adela Cortina dice:

Con Habermas, cabe dudar de que el concepto aristotélico de teoría fuera tan desinteresado, tan ajeno a la praxis. Y no solo porque la contemplación misma es una forma de praxis, sino porque el desinterés que le es consustancial viene regido por un interés, y precisamente por un interés en la emancipación humana. (...) En efecto, la conciencia pre-filosófica de que la praxis humana está dominada por poderes míticos sólo puede ser superada enfrentando el cosmos desde una actitud desinteresada por la praxis, que permite al sujeto afirmar su propia voluntad y emanciparse de poderes extraños. (1992, p.44)

Así, no se espera que con la emancipación se llegue a una individualización radical, sino a una toma de conciencia, que haga que se reduzca la desigualdad social y que la manipulación ya no sea una forma de poder aceptada de manera irreflexiva. Al mismo tiempo que no se queda el pensamiento delimitado a la teoría, sino que la voluntad del individuo puede orientarse hacia el cambio que conlleva una emancipación.

Ahora bien, con base en el pensamiento crítico de algunos teóricos de la Escuela de Frankfurt (Habermas y Benjamin) se pretende en esta investigación indagar cómo se desarrolla este tipo de pensamiento en estudiantes de sexto semestre de bachillerato, con ayuda del cine. Para ello fue menester crear una lista de cotejo, que fungió como instrumento de recolección de datos. Esta lista de cotejo debió tener una referencia precisa a una serie de habilidades del pensamiento

crítico, para lograr determinar qué habilidades se desarrollan en el aula y cuáles no. Aunque también esto se sometió a un análisis hermenéutico, el cual se puede revisar en el capítulo de Análisis de datos de esta investigación. Para determinar cuáles eran las habilidades de un pensamiento crítico que se tenían que desarrollar en el espacio áulico según esta investigación, se recurrió a la propuesta de pensamiento crítico de Ennis (1985), que enmarca las siguientes habilidades:

1. Centrarse en la pregunta.
2. Analizar los argumentos.
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas.
4. Juzgar la credibilidad de una fuente de información.
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.
6. Deducir y juzgar las deducciones.
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor.
9. Definir los términos y juzgar las definiciones.
10. Identificar los supuestos.
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás.
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.
(habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita). (Como se citó en López, 2012, p. 45).

Ahora bien, para fines de esta investigación, se adaptan estas habilidades particularizándolas con base en la teoría crítica, especialmente sobre las aportaciones de Walter Benjamin y Jürgen Habermas, porque originalmente también son muy generales. Se hace esta particularización siguiendo una lógica de comprensión y extensión, que ha permitido agrupar algunas, por ejemplo, la 1 y la 2, porque básicamente centrarse atiende a cuestiones de análisis. Entonces, las

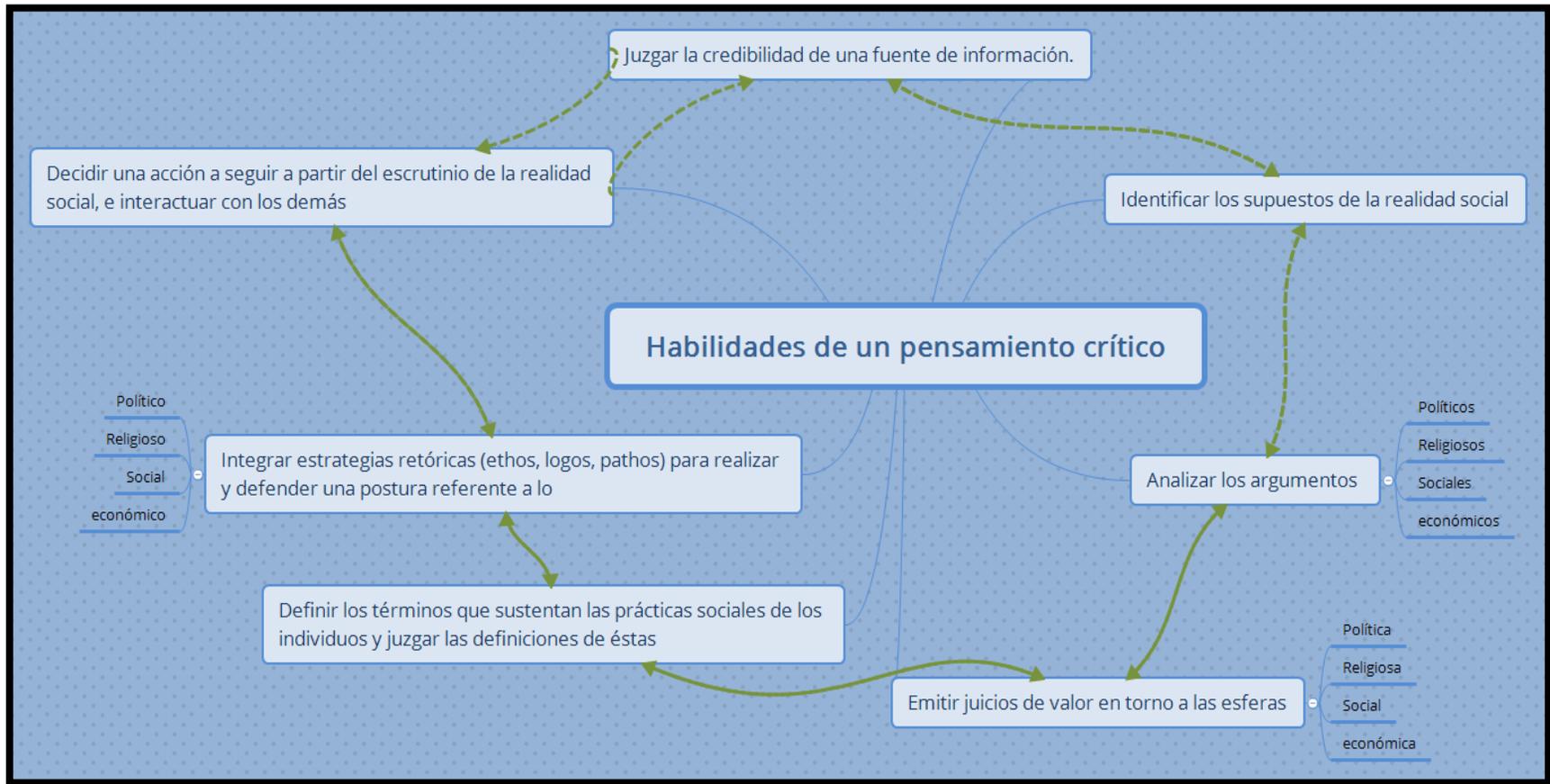
habilidades de un pensamiento crítico (desde esta propuesta) quedan de esta manera:

1. Analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales.
2. Juzgar la credibilidad de una fuente de información.
3. Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social.
4. Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas.
5. Identificar los supuestos de la realidad social.
6. Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás.
7. Integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita.

Así, la propuesta de pensamiento crítico de esta investigación se presenta, entonces, como una renuncia a una aceptación irreflexiva de algunas esferas de la realidad social, que hacen que el individuo se enajene y por ello se debe orientar su acción y pensamiento hacia la emancipación. De esta manera, los estudiantes al ejercer este pensamiento crítico se percatarían de que hay necesidad de un cambio en la sociedad, debido principalmente por el sistema económico y político prevaleciente, que deriva mayormente en desigualdad y en violencia (Bolívar, 2002)

Las habilidades del pensamiento crítico propuesto se pueden relacionar sin existir una relación lógica entre estas, es decir, no es necesario que una sea la consecuente de una anterior. Cabe mencionar que no son parte de un proceso en el que se denota un inicio y un fin. Más bien cada una de estas puede ser generada y aplicada de forma independiente, por parte de los alumnos en los cine-debates, ensayos y reseñas crítica propuestos para ser desarrollados en esta investigación. Las habilidades uno, tres y siete se generarían específicamente sobre las siguientes esferas públicas: económica, social, política y religiosa. El resto de habilidades tendrían la posibilidad de ser generadas y aplicadas de forma más general. Lo anterior se puede observar esquematizado a continuación en la figura 1.

Figura 1. Habilidades de un pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia.

Además de lo anterior, se propone con este proyecto que la generación y aplicación de estas habilidades se podrían potencializar con ayuda del cine en el aula. Esto debido a que se considera que con el pensamiento crítico propuesto se piensan conceptos generados a partir de la discusión de imágenes-concepto (Cabrera, 2008) que se pueden percibir en las películas

Generar un pensamiento crítico de esta propuesta cumpliría en cierta medida a la exigencia presente en el programa de estudios de la asignatura de Filosofía, en la cual se menciona lo siguiente, en torno al enfoque de tal disciplina.

(...) la capacidad de crítica es necesaria en el desarrollo intelectual de las mujeres y hombres jóvenes, las diferentes realidades que el mundo contemporáneo muestra[n que] deben ser cuestionadas, sujetas a reflexión, el personal docente de filosofía del nivel medio superior debe considerar que la educación filosófica representa un elemento [que posibilita] la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas. A partir de esto, el eje rector de la asignatura de Filosofía es lograr que el estudiantado sea capaz de identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas, acercándose a contextos diferentes al propio, que le permitan conocer y valorar de diversas maneras el mundo. (SEP, 2018, p.6)

Por esto mismo es que con la comprensión de la relación entre discentes y docentes de filosofía con respecto al cine se pretende identificar si hay una teoría y práctica educativa que contribuya a la formación de ciudadanos críticos. Al respecto, el autor de *Teoría y resistencia en Educación*, nos dice:

Sin embargo, existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su implacable insistencia de la necesidad de crítica, negatividad y mediación crítica, por el otro lado. Dentro de esta aparente contradicción tienen que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario, es

decir, que también modifican los límites. Se necesita recordar que el poder es una fuerza que, así como posibilita también restringe, como Foucault (1980) lo señala ávidamente. (Giroux, 2014, p. 63)

A partir de esto, se puede fundamentar la propuesta de investigación acción, que contribuye a la crítica por parte de los alumnos, y no únicamente la transmisión de saberes, es decir, el docente se puede reconocer a sí mismo como educador y formador, más allá de ser mero instructor o transmisor de un saber específico, y a la vez reconocer a los estudiantes como seres que piensan, experimentan y comunican emociones.

Por último, es importante señalar que la propuesta de pensamiento crítico que se brinda no es de carácter absoluto, y tampoco se espera que se llegue a institucionalizar lo que aquí se propone. Más que eso, se propuso como una referencia para lograr examinar y determinar qué habilidades son las que se generan y cuáles no con los temas de Filosofía que atiende la presente investigación. En general, esta propuesta de pensamiento crítico se investiga en un contexto determinado, que para bien o para mal, configura aquello sobre lo que se puede problematizar, reflexionar y argumentar. Debido a lo anterior, incluso se podría hablar de que esta propuesta pudiera no desarrollarse con la enseñanza de otros autores y temas de filosofía. Por ejemplo, al enseñar la filosofía kantiana, se podría revisar un pensamiento crítico, pero de índole epistemológica, es decir, con referencia al problema del conocimiento, en donde se hace imperiosa la necesidad de establecer límites a nuestro entendimiento. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que el pensamiento crítico tiene muchas variables y propuestas, que como ya se mencionaba, se ha particularizado en este trabajo, con el fin de responder cómo se desarrolla este en un determinado contexto.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación de innovación educativa es de diseño cualitativo, con un enfoque socio-crítico de tipo intervención acción. Sobre el enfoque socio-crítico, se puede decir lo siguiente:

la relación sujeto-objeto es compromiso del investigador, en este caso del docente, que se convierte en un sujeto más; la finalidad del conocimiento que allí se produce busca el cambio y la emancipación de los sujetos, y la articulación y secuencia de los momentos investigativos responden a unos supuestos teóricos, un diagnóstico, una teoría y una reflexión, que se pueden evidenciar en este trabajo. Por otra parte, en este ejercicio la teoría y la práctica son indisociables; la práctica es teoría en acción y el análisis de datos es intersubjetivo y dialéctico, con base en los textos escritos por los estudiantes, como fruto de la experiencia de innovación (Rodríguez, 2010, p. 91).

Con respecto al proyecto de intervención acción, éste marca su origen en el trabajo de Kurt Lewin, psicólogo estadounidense, en un contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial (1946). De acuerdo con el psicólogo estadounidense, son cuatro fases en la I-A (planificar, actuar, observar y reflexionar). Las características del método de I-A son: en primer lugar, el carácter preponderante de la acción de los sujetos que participan en la investigación, en segundo, la concepción de un método flexible, ecológico y orientado a valores (perspectiva no positivista), y, por último, una visión comunitaria, que permite la toma de decisiones conjunta, con el fin de transformar el medio social (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 52).

4.1 Investigación-acción (I-A)

Existen diversas definiciones de investigación acción (I-A) (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.52) se presentan enseguida otras definiciones de autores que también destacaron en ella.

La primera definición que se brinda aquí es la de Stephen Kemmis (1986), quien define a la I-A como:

una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan. (como se citó en Rodríguez, Gil y García, 1999, p.53)

A partir de esto, se entiende que se pueden efectuar situaciones didácticas en las que participan mayormente profesores y alumnos, el profesor (en conjunto con los demás agentes educativos, alumnos, colegas, directores, etc.) puede reflexionar sobre su práctica educativa, y comprender de qué forma se están llevando tales actividades, si para bien o para mal de las relaciones humanas.

La necesidad de la reflexión sobre la práctica presentada anteriormente tiene sentido al considerar que el pensamiento de Stephen Kemmis estuvo enmarcado a la teoría crítica de la educación, con la que se teoriza (y en algunas ocasiones hace referencia a la práctica) mayormente el fenómeno educativo (Morales, 2014, p. 9) Y una de las ideas que se sostienen en la teoría crítica de la educación es que ésta

debe ser llevada a cabo por docentes que asuman el papel de intelectuales reflexivos, transformadores, y pendientes de los problemas sociales de la Escuela. (...) [Y es por ello que precisamente Stephen Kemmis, propone] a la investigación-acción como una forma mediante la cual los docentes puedan llevar a cabo procesos reflexivos e investigativos desde y para el aula (Carr y Kemmis, 1988, como se citó en Morales, 2014, p. 13).

De esa manera es que resulta de vasta importancia que el docente-investigador logre tomar conciencia sobre los problemas que llegan a suscitarse en la práctica educativa, para que se pueda generar un cambio y/o mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra definición de investigación acción es la de Lomax (1990), quien la presenta “como una intervención en la práctica profesional con la intención de provocar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada” (como se citó en Campero, 2018, p.47). Lo que resalta en esta propuesta, es que se desea mejorar. En tal sentido, se debe tener en cuenta que debe existir alguna deficiencia que requiera ser atendida con el propósito de mejorarla.

Como se puede observar, a partir de estos dos componentes: mejora (Lomax) y perfección (Kemmis) de las propuestas de I-A que nos ofrecen los autores, se puede inferir que tienen fines similares, es decir, ambas proponen la posibilidad de intervenir en una situación de cualquier índole (en este caso educativa), para lograr una mejoría en algo.

Por otra parte, Herr y Anderson (2005) identifican tres tipos de I-A. La primera es la investigación acción técnica, que se orienta hacia la eficiencia de alguna práctica social. La segunda es la investigación acción práctica, que pretende transformar la conciencia de los agentes sociales. La última es la I-A crítica emancipadora, que se esfuerza por lograr una liberación del individuo de alguna ideología predominante en la sociedad (Campero, 2018).

El presente trabajo se orientó por el siguiente modelo de investigación acción que está conformado por 4 fases integradas en un ciclo, estas son:

1. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
 2. Un acuerdo para poner el plan en práctica.
 3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
 4. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.
- Kemmis (como se citó en Campero, 2018, p.51)

Con base en lo anterior, este fue el modelo pertinente para esta investigación, porque se detectó un problema educativo en cuanto al desarrollo de un pensamiento crítico, así como la falta de interés de los alumnos por los contenidos de materias humanísticas, particularmente de Filosofía, en el sexto semestre de bachillerato. Por ello se decidió intervenir en un aula de filosofía con estrategias disciplinadamente diseñadas,

en las que predomina el uso del cine, con el propósito de lograr una mejora en el proceso de generación un pensamiento crítico en los alumnos, para observar si las estrategias diseñadas lograban paliar las necesidades identificadas o no, ligada ampliamente con la reflexión, que acompaña todo el proceso.

De acuerdo con Herr y Anderson (2005), un insider puede ser una enfermera en un hospital, un maestro en la escuela, es decir, alguien que tiene un rol en la institución en la que se lleva a cabo la investigación-acción. Por otra parte, el outsider los autores lo consideran como aquel académico que se dirige a la institución a llevar a cabo la investigación. De esta manera, el posicionamiento del investigador de este trabajo fue el de insider, porque fue quien llevó a cabo las secuencias didácticas que él mismo diseñó en toda esta investigación, en las cuales logró convivir con los estudiantes y ser parte del contexto de aprendizaje.

Así, los efectos de considerarse como un insider en el diseño de esta investigación fueron que tuvo que plantear una secuencia didáctica basada en la teoría y aplicación de una TIC (el cine) para que posteriormente se abordaran diferentes problemáticas que surgen de ver algunos largometrajes.

4.2 Prototeorias

El proceso de la investigación acción no es único. Por lo tanto, en esta investigación se han utilizado elementos de la investigación basada en diseño, que pretende incorporar principios de diseño a la investigación educativa de índole intervencionista, en la cual se deben obtener resultados indiquen una mejora en la práctica educativa. La intervención es al mismo tiempo parte del contexto de la investigación, objeto de análisis, e instrumento de elicitación de datos (Perales, 2013).

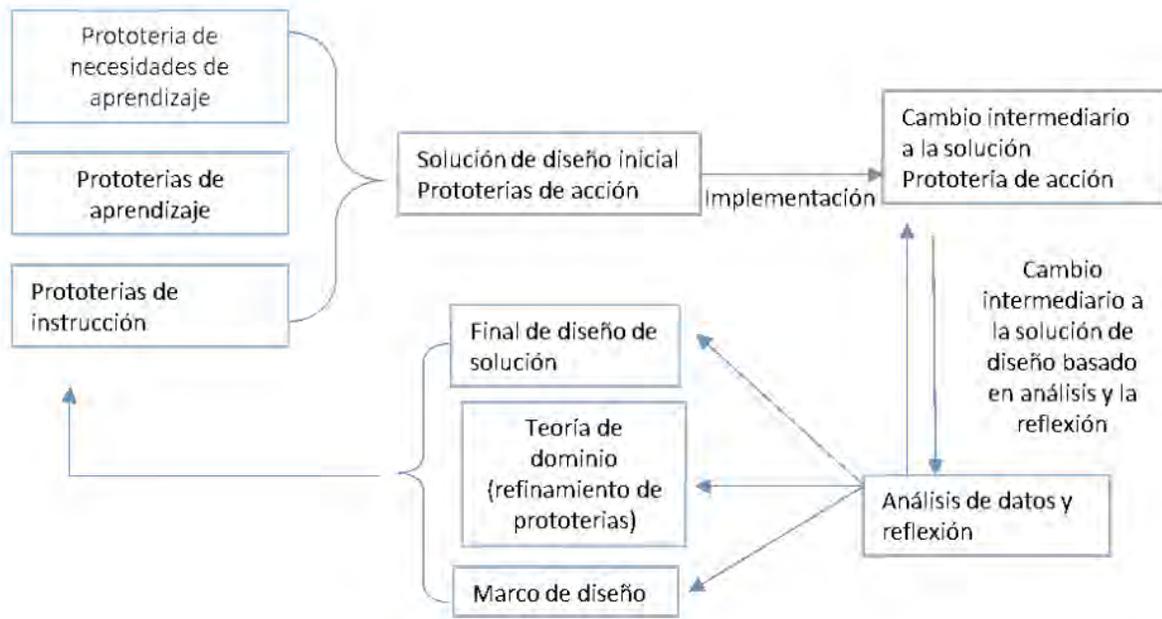
Un componente que requiere una investigación de tipo intervención acción es el que propone Edelson (2004 citado en Perales En prensa, p.77), el cual es un proceso de un diseño a partir del problema de enseñanza aprendizaje que se busca resolver, y en el que se presenta de qué forma se percibe tal problemática o necesidad. Con base en lo

anterior, el investigador (diseñador en este punto) debe elaborar unas prototeorías que le permitan establecer, de manera disciplinada, los objetivos a alcanzar (necesidades a cubrir) sustentándose en la teoría y un análisis de necesidades hecho previamente.

A partir de lo anterior, el investigador diseñará y ensamblará una descripción de resultados con el fin de reducir la distancia entre el objetivo y los resultados mediante la investigación educativa de corte intervencionista, por ende, los hallazgos son importantes tanto para la teoría como para la práctica docente.

De manera similar, la investigación- acción y la investigación basada en diseño se desarrollan en ciclos, como se aprecia en la figura 2. Ambas coinciden mayormente en diseño e investigación, particularmente en las prototeorías de necesidades de aprendizaje, de resultados de aprendizaje e instruccionales, que ayudaran al diseño instruccional de la investigación.

Figura 2. Ciclo de investigación basado en diseño.



Fuente: Perales, 2013.

De acuerdo con Perales (en prensa, p.78) existen tres tipos de prototeorías, son las siguientes:

1) Prototeoría de necesidades de aprendizaje: conjunto de enunciados que dan a conocer los desafíos que enfrentan los aprendientes y docentes en el contexto, con base a la revisión de literatura y hallazgos empíricos. Corresponde con el análisis de

necesidades, pero se hace hincapié en alcanzar un nivel explicativo de tales necesidades de acuerdo a un marco teórico.

2) Prototeoría de resultados de aprendizaje: conjunto de oraciones que explican, de nuevo de manera fundamentada en la teoría y la empírica, con ayuda de verbos en presente, el estado de aprendizaje que se pretende lograr con la intervención, es decir, los cambios en los aprendientes y/o los procesos de enseñanza de manera factible.

3) Prototeoría instruccional: serie de enunciados que permiten conocer los medios y recursos que se utilizarán como parte de la intervención acción para lograr paliar las necesidades señaladas en la prototeoría de resultados. Se refiere básicamente al plan de acción de la intervención acción, aunque la diferencia principal estriba en la exigencia de congruencia teórico-conceptual con la teoría y la base empírica de las otras dos prototeorías.

Los tres tipos de prototerias tienen su fundamentación en los marcos teórico-conceptuales y la literatura revisada, los cuales deben ser consistentes en las tres prototeorías. Es necesario tener en cuenta que no se enmarca la intuición y reflexión del investigador, pero sí se orientan respecto al conocimiento ya revisado y planteado.

Tomando en cuenta que las prototeorias se deben sustentar en un análisis de necesidades, en lo que establece el marco teórico y la literatura revisada, se plantean en la tabla 2 las prototeorias diseñadas para este proyecto.

Tabla 2. Prototeorias que sustentan la presente investigación de tipo investigación-acción

Prototeoría de necesidades de aprendizaje	Prototeoría de resultados de aprendizaje	Prototeoría instruccional
Los estudiantes muestran poco interés hacia las materias humanísticas. Los estudiantes no elaboran propuestas orales de forma crítica en discusiones en clase.	Los estudiantes muestran interés hacia la asignatura de Filosofía y elaboran propuestas orales de forma crítica, en debates y foros de discusión presenciales, respecto de los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo, con base en las habilidades	Implementación de secuencias didácticas en las que se efectúan tres cine-debates posteriores a las proyecciones de <i>Soylent Green</i> (1973) de Richard Fleischer, <i>Fahrenheit 451</i> (2018) de Ramin Bahrani y proyección de escenas seleccionadas de <i>The Big Short</i> (2015) de Adam

Prototeorías de necesidades de aprendizaje	Prototeorías de resultados de aprendizaje	Prototeorías instruccionales
	de un pensamiento crítico. Todo a razón de secuencias didácticas en las que perciben imágenes-conceptos a través del cine formativo.	<i>McKay</i> , todas consideradas con el rubro de cine formativo, con ayuda de un intermediario para que articule, coordine y dosifique las imágenes conceptos.
Los estudiantes argumentan propuestas de manera endeble, en ensayos y reseñas críticas, respecto de algunos contenidos de asignaturas humanísticas.	Los estudiantes argumentan propuestas críticas en la redacción de ensayos y reseñas críticas sobre los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo, con base en las habilidades de un pensamiento crítico. Todo a razón de secuencias didácticas en las que perciben imágenes-conceptos a través del cine formativo.	Implementación de secuencias didácticas en las que se llevan a cabo la redacción de ensayos argumentativos y una reseña crítica posteriores a tres cine-debates sobre las proyecciones de las películas: <i>Soylent Green</i> (1973) de Richard Fleischer, <i>Fahrenheit 451</i> (2018) de Ramin Bahrani y de escenas seleccionadas de <i>The Big Short</i> (2015) de Adam McKay.

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Secuencia de actividades

Tal como se observó en la tabla 2, la prototeoría instruccional requiere de una secuencia de actividades, por ello, se presenta ahora en la tabla 3 el desglose de cada una de las secuencias implementadas y desarrolladas en la presente investigación.

Tabla 3. Secuencias de actividades implementadas en las fases de acción y observación de esta investigación.

Fecha de las sesiones	Tiempo	Tema	Objetivo	Actividades	Recursos	Evidencias
Sesiones introductorias: Cine y filosofía.						
25 y 26 de febrero de 2019.	2 horas, 30 min.	Cine, filosofía y pensamiento crítico.	Reconocer la relación entre cine y filosofía. Identificar imágenes-concepto.	Proyección de escenas seleccionadas de <i>Los olvidados</i> (1950) de Luis Buñuel.	PPT El cine y la filosofía. DVD <i>Los olvidados</i> (1950) de Luis Buñuel.	Cuestionario.
Secuencia didáctica 1						
11 y 12 de marzo.	3 horas, 30 minutos	El pensamiento de Marx. ¿Qué es el marxismo?	Comprender los conceptos básicos del pensamiento marxiano. Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, de forma oral.	Proyección de <i>Soylent Green</i> (1973) de Richard Fleischer Cine-debate	PPT El pensamiento de Marx ¿qué es el marxismo?	Cine-debate transcrito.
19 y 21 de marzo.	2 horas.	El pensamiento de Marx. ¿Qué es el marxismo?	Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, en un ensayo.	Redacción de ensayos, de forma individual Coevaluación de sus ensayos	Lap-top u hojas blancas.	Ensayos individuales. Rúbrica de ensayo.

Fecha de las sesiones	Tiempo	Tema	Objetivo	Actividades	Recursos	Evidencias
Secuencia didáctica 2						
26, 29 de marzo y 2 de abril de 2019.	3 horas, 30 minutos.	Escuela de Frankfurt: teoría crítica.	Comprender los conceptos básicos de la Teoría Crítica.	Proyección de <i>Fahrenheit 451</i> (2018) de Ramin Bahrani.	PPT La cultura de masas con base en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.	Cine-debate transcrito.
			Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, de forma oral.	Cine-debate	Película <i>Fahrenheit 451</i> (2018) de Ramin Bahrani.	
3, 9 y 11 de abril	3 horas, 30 minutos.	Escuela de Frankfurt: teoría crítica.	Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, en una reseña crítica.	Redacción de reseñas críticas de forma individual. Coevaluación de sus reseñas críticas. Publicación de reseñas críticas en la red social Facebook.	Lap-top. Conexión estable a internet.	Reseñas críticas individuales. Rúbrica de reseña crítica.

Fecha de las sesiones	Tiempo	Tema	Objetivo	Actividades	Recursos	Evidencias
Secuencia didáctica 3						
29 y 30 de abril de 2019.	3 horas, 30 min.	Actualidad del Marxismo	Comprender los conceptos básicos de la Actualidad del marxismo. Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, de forma oral.	Proyección de escenas seleccionadas de <i>The Big Short</i> (2015) de Adam McKay Cine-debate	PPT Actualidad del Marxismo. DVD <i>The Big Short</i> (2015) de Adam McKay	Cine-debate transcrito.
6 y 9 de mayo.	2 horas	Actualidad del Marxismo	Argumentar la relación entre un concepto-idea y un concepto-imagen, en un ensayo de forma colaborativa.	Redacción de ensayos en binas. Coevaluación de sus ensayos. Publicación de su ensayo en Facebook. Aplicación de cuestionarios.	Lap-top. Conexión estable a internet.	Ensayos colaborativos. Rúbrica de ensayo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

Algunas evidencias de estas secuencias se pueden revisar en el apéndice 1 de este trabajo.

Enseguida se presenta el contexto en donde fueron desarrolladas estas secuencias didácticas.

4.4 Contexto y procedimiento de muestreo

El contexto en el que se desarrolló la intervención fue en el sexto semestre (grupo único) del Instituto Vanguardia Educativa. El ciclo escolar fue el de primavera verano, por lo que fueron en los meses de febrero, marzo y abril del año 2019 que se efectuó la intervención. El instituto se encuentra en el retorno 3 con retorno 60 No. 86. Colonia Payo Obispo 1, Chetumal, Quintana Roo. Sus salones cuentan con aire acondicionado, pintarrón, butacas en buen estado, y cuenta con cortinas de color azul rey que permiten que las proyecciones se perciban óptimamente. Hay disponibilidad de un proyector para cada nivel escolar (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) que se imparte en las inmediaciones. Las instalaciones como baños, pasillos, canchas de deportes se encuentran en excelentes condiciones. Con respecto a lo exterior de la institución, se puede afirmar que es una zona libre de violencia, porque no se ven actos de vandalismo, ni de venta de drogas, que mayormente propician ambientes violentos. Es una escuela que tiene amplio impacto cultural-artístico, porque incluso en días del Carnaval Chetumaleño se cancelan clases.

Los participantes de esta intervención-acción en el Instituto Vanguardia Educativa fueron los alumnos del sexto semestre. Estos sujetos de estudio fueron elegidos con criterio de conveniencia, porque en ese semestre es que se imparte la asignatura de filosofía. Fueron seis los alumnos con los que se incidió con este proyecto de investigación-acción, de los cuales cuatro son de sexo masculino y dos son féminas.

4.5 Fuentes de datos

En la revisión de literatura efectuada se encontró que hay varios instrumentos para la recolección de datos, que vendrían a ser útiles y beneficiosos a esta investigación. Ahora bien, como el propósito de este trabajo fue principalmente buscar qué habilidades de un pensamiento crítico se generan con el uso del cine en el aula, en discursos orales y escritos; el cambio de perspectiva social que tuvieron o no en el momento de la intervención, se optó por utilizar un diario de campo para registrar las actividades, reflexiones y las formas en las que se llevó a cabo cada secuencia didáctica, así como las condiciones que favorecieron o no el desarrollo de la intervención. Para el análisis del discurso individual e interactivo de los participantes (Bonilla, 2008, p.101) se utilizaron las grabaciones y transcripciones de tres cine-debates. Ahora bien, como se pretendió hacer el análisis de “producción de los sujetos” (Bonilla, 2008, p.101), se utilizaron los ensayos (colaborativos e individuales) y reseñas críticas escritas por los alumnos. Otro instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado al final de la intervención a los alumnos. El último instrumento de observación fue una lista de cotejo (previamente diseñada y aprobada por especialistas) con la que se evaluó el desarrollo de las habilidades de un pensamiento crítico en las actividades efectuadas en el marco de la intervención. Cabe mencionar aquí que fue un ejercicio cíclico en el que la recolección de datos no violentó a ningún sujeto de acuerdo con el Código de Nuremberg. (Castillo y Luna, 2017, p.71).

4.6 Método de análisis de datos

El método de análisis de datos se usó fue la codificación cualitativa dirigida, que según Hsieh y Shannon (citado en: Campero, 2018, p.60) comienza con categorías predeterminadas desde una teoría y permite la generación de códigos (véase apéndice 2). Todo lo anterior con el propósito de validar o ampliar un marco teórico conceptual (conformado para este trabajo por la teoría logopática (Cabrera, 2008), el cine formativo

(De la Torre, 2004) y el concepto de pensamiento crítico de Ennis (1985) adaptado a la teoría crítica.

4.7 Lógica de la investigación

En la tabla 4 se presenta la lógica de la investigación, en la que se resume los elementos anteriores y se describe la relación lógica de unos con otros.

Tabla 4. Lógica de la investigación.

Preguntas	Objetivo	Tipo de fuente	Método de análisis	Tipo de evidencia
¿Qué habilidades del pensamiento crítico se generan en los estudiantes, en tres cine-debates, posteriores a la proyección de películas con trasfondo marxista y de cultura de masas?	Generar en los estudiantes habilidades de un pensamiento crítico que se vean presentes en sus participaciones en tres cine-debates, centradas en los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo, a razón de secuencias didácticas en las que perciben-generan imágenes-conceptos a través del cine formativo.	Tres cine-debates. Diario de investigador. Lista de cotejo. Registros video grabados de debates presenciales. Cuestionarios.	Codificación cualitativa dirigida.	Enunciados orales y escritos presentes en los debates presenciales que hagan referencia a las habilidades del pensamiento crítico generadas con referencia a los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt: teoría crítica y Actualidad del Marxismo.
¿Qué habilidades del pensamiento crítico se ven reflejadas en la redacción de ensayos y reseñas críticas (posteriores a los tres cine-debates presenciales) por parte de los estudiantes?	Generar en los estudiantes habilidades de un pensamiento crítico que se vean presentes en la redacción de ensayos y reseñas críticas sobre los contenidos de Filosofía El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt, teoría crítica y Actualidad del Marxismo.	Redacción de ensayos posteriores a proyecciones y debates sobre las películas Diario de investigador. Lista de cotejo. Cuestionarios.	Codificación cualitativa dirigida.	Enunciados en los textos que hagan referencia a las habilidades del pensamiento crítico generadas con referencia a los contenidos de Filosofía: El pensamiento de Marx, Escuela de Frankfurt, teoría crítica y Actualidad del Marxismo.

Fuente: Elaboración propia.

4.8 Validez

Las estrategias de validez que se usaron en este proyecto son algunas de las descritas por Herr y Anderson (2005) y Yin (2011).

Por los diferentes instrumentos utilizados en este proyecto (observación participativa, cuestionarios y listas de cotejo) la primera es la triangulación (Yin, 2011), la cual hace referencia al “objetivo de buscar al menos tres formas de verificar o corroborar un evento, descripción o hecho en particular que esté siendo reportado por un estudio” (p.81). El uso de esta estrategia se ve presente en el análisis y discusión de los resultados, en donde se pudieron ver las formas distintas en las que los alumnos llegaron a generar las habilidades de un pensamiento crítico.

La segunda estrategia es la validez catalítica (Herr y Anderson, 2005), la cual consiste en cambiar perspectivas sobre la sociedad, y en este proyecto se generarán habilidades de un pensamiento crítico que contribuyan al cambio de perspectiva sobre la sociedad que tienen los participantes de esta investigación. Cabe mencionar, que el mismo investigador también puede cambiar su perspectiva en cuanto a su práctica docente, con la misma reflexión que se puede generar con cada una de los momentos del trabajo de investigación.

La tercera es la validez de resultados (Herr y Anderson 2005), que consiste en presentar los logros de las metas que se plantearon para las acciones que ayudaran a resolver el problema que se va a estudiar. En este trabajo las metas son las respuestas a las preguntas de investigación, mientras que el problema a estudiar se ubica en la generación de habilidades de un pensamiento crítico por medio del cine, que se vean reflejadas en la participación en debates y en la redacción de ensayos y reseñas críticas por parte de los estudiantes. Para esto se requirió analizar las evidencias finales, para determinar qué habilidades de un pensamiento crítico fueron desarrolladas y cuáles no.

La cuarta estrategia es la validez procesual (Herr y Anderson, 2005), porque en este trabajo se estableció un problema y se hizo lo posible por resolverlo, de esta manera, hubo aprendizaje de contenidos de Filosofía en los participantes. Sin embargo, no hay posibilidad de saber si el aprendizaje generado en los estudiantes fue permanente o no,

pero se considera que por el enfoque socio-crítico de este trabajo, pueda ser un aprendizaje práctico que continuamente desarrollen en su vida los estudiantes.

5. RESULTADOS

5.1 Encuestas, ensayos y diario de campo.

Antes del inicio de la intervención se realizó un análisis de necesidades llevado a cabo en el Instituto Vanguardia Educativa del 22 al 31 de octubre del 2018 en el contexto de la materia “Innovación y Mejora Educativa” que se imparte en el primer semestre de la Maestría en Educación, en la Universidad de Quintana Roo. Se buscó identificar necesidades normativas, comparadas en la literatura y observadas empíricamente. Para esto último, los instrumentos de recolección de datos que se emplearon fueron: encuestas (ver apéndice 3), ensayos de los alumnos (ver apéndice 4) y diario de campo en el aula, en el contexto de la materia Historia Universal del quinto semestre de Bachillerato. La encuesta fue aplicada para conocer sus experiencias previas con los recursos audiovisuales, sus conocimientos y relación que tenían con respecto al cine en el aula, si habían trabajado con éste y con qué frecuencia lo habían utilizado con algunas materias. Por otra parte, los ensayos fueron recolectados con el objetivo de identificar qué habilidades del pensamiento crítico efectuaban los alumnos en sus trabajos escritos de manera previa a la intervención. Por último, el diario de campo se utilizó también para identificar qué habilidades del pensamiento crítico se efectuaban en el aula de forma oral por parte de los estudiantes, antes de la intervención.

Encuestas.

Los resultados de la encuesta evidenciaron que a los discentes les gustaría que no fueran tan teóricas las clases. Los alumnos también expresaron que el profesor debería hacer uso del cine para la exposición de los temas revisados en clase. alumno dijo que el uso del cine por parte de los profesores sería más interesante en las clases. Otro discente apoyó esta idea al decir que de esa manera “sería mejor el aprendizaje”. Uno de ellos afirmó que sí le gustaría el uso del cine por parte del profesor, pero de forma moderada. Esto último es lo que se pretendió hacer junto con la propuesta del cine

formativo de Saturnino de la Torre (1996). Las respuestas de los estudiantes evidenciaron la necesidad de incrementar el interés de los alumnos hacia los contenidos curriculares. Se percibe con sus respuestas que el cine despierta en ellos interés por aprender, porque es un recurso atractivo para utilizar en una estrategia didáctica. Con todo lo anterior se corroboró una necesidad percibida: los profesores necesitan innovar en sus clases para incrementar el interés del alumnado. Esta es una necesidad mayormente comparable con una identificada con estudiantes de filosofía, en el trabajo de Arredondo y Montaña (2017), la cual expresa la necesidad de que las clases de filosofía deberían ser más dinámicas, para potencializar el interés de los alumnos por la asignatura.

Ensayos

Los ensayos recolectados antes de la intervención educativa fueron elaborados por los alumnos para la asignatura Historia Universal Contemporánea, que se cursa en el quinto semestre de bachillerato. Esta materia comparte con la materia de Filosofía la finalidad de generar un pensamiento crítico, de acuerdo con la transversalidad que se propone en el plan de estudios de ésta segunda materia (Secretaría de Educación Pública, 2016).

En la tabla cinco se muestra la lista de cotejo que se utilizó para determinar qué habilidades de un pensamiento crítico propuesto desarrollaban algunos alumnos en sus ensayos antes de la intervención.

Tabla 5. Habilidades de un pensamiento crítico ejercidas en ensayos, antes de la fase de intervención.

Habilidades del pensamiento crítico expresadas en súper familias							
Ensayo	1.- AS_A	2.- J_Z	3.- E_J	4.- P_S	5.- S_R_S	6.- D_A	7.- I_E_R
1	✓	✓	✓	-	-	-	✓
2	-	-	✓	-	-	-	-
3	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados se reconoció que en menor medida se desarrollaba un pensamiento crítico por parte de los alumnos. Sólo uno de ellos ejercía ampliamente aquellas habilidades. Lo anterior evidenció que no se paliaba en mayor medida una necesidad normativa de la Secretaría de Educación pública, la cual establece que las humanidades (en donde se incluyen las asignaturas de Filosofía e Historia Universal

Contemporánea) deben “coadyuvar en la formación de personas reflexivas con un enfoque humanista, capaces de interpretar su entorno social y cultural de manera crítica considerando las condiciones de la realidad en un marco de interculturalidad y de equidad de género (...)” (2018). Lo anterior también se relaciona también con lo que establece uno de los ejes de la *Propuesta para el campo disciplinar de Humanidades* en relación con la asignatura de Filosofía, que el alumno que cursa ésta materia es capaz de “Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 16).

Diario de campo.

Los resultados obtenidos a través de un diario de campo, que se aplicó en tres sesiones de la asignatura Historia Universal Contemporánea, se presentan enseguida.

Se observó que la mayoría de los alumnos desarrolla en menor medida un pensamiento crítico. Se notó que la mayoría expresa juicios de valor sobre los procesos políticos. A veces los alumnos preguntaban de dónde provenía la información que les brindaba el maestro, lo cual muestra capacidad crítica de acuerdo con el pensamiento crítico que se propone. Se pudo observar que con el desarrollo de la secuencia didáctica del profesor podrían identificar los supuestos de la realidad social, pero pocos tuvieron la oportunidad de defender sus posturas en torno a economía, política, religión y sociedad. Estos resultados evidenciaron también que hay un somero desarrollo del pensamiento crítico, así como la necesidad de buscar estrategias didácticas que ayuden a la generación de éste.

Con el propósito de paliar estas necesidades, con la presente investigación se diseñaron tres secuencias didácticas para la materia de Filosofía (que estarán cursando los seis alumnos encuestados en el sexto semestre) en las que se lleve a cabo la implementación de cine-debates desde la proyección de *Soylent Green* (1973) de Richard Fleischer, *Fahrenheit 451* (2018) de Ramin Bahrani y *The Big Short* (2015) de Adam McKay, con las cuales se use al cine formativo (De la Torre, 1996), para generar interés en los alumnos y la transmisión de imágenes concepto (Cabrera, 2008), con ayuda de un intermediario que “articule, coordine y dosifique” (Pulido, 2016, p. 524) las proyecciones fílmicas, que contribuyan a la formación de habilidades críticas y reflexivas en los alumnos

y que se vean reflejadas en cine-debates así como en la redacción de reseñas críticas y ensayos-argumentativos.

También se propuso la generación de conocimientos sólidos sobre El pensamiento de Marx, Actualidad del Marxismo y La Escuela de Frankfurt, los cuales son contenidos que el Programa de Filosofía (Secretaría de Educación pública, 2018). Los conocimientos sólidos sobre los temas mencionados se verán reflejados en la redacción de ensayos y reseñas críticas posteriores a proyecciones y debates de las películas.

Al mismo tiempo, se pretendió fomentar el uso del cine por parte de los docentes, con la finalidad de atender los intereses de los alumnos y aprovechar los recursos tecnológicos actuales más asequibles y amenos como lo es el cine.

5.2 Narración de la intervención

A continuación, se presenta de forma sucinta la narración de la intervención durante las ocho semanas de duración.

Antes de iniciar la implementación de las tres secuencias didácticas programadas para esta intervención, se brindó un taller titulado *Cine, filosofía y pensamiento crítico* a los alumnos del sexto semestre de bachillerato, con la finalidad de exponer la relación existente entre los conceptos filosóficos y los conceptos-imágenes que se hallan en las películas (Cabrera, 2008). Se proyectaron algunas escenas seleccionadas de la película *Los olvidados* de Luis Buñuel, con la finalidad de que los alumnos pudieran comenzar a relacionar sus conocimientos previos con los conceptos imágenes vistos en la película, sus participaciones fueron orales y no hubo evidencias escritas. Este taller sirvió únicamente de introducción a las actividades a realizar por parte de los alumnos en la fase de acción de esta investigación, por lo que no se recogieron evidencias para el análisis de información.

Después de haber dictado el taller mencionado a los participantes, se comenzó con la implementación de tres secuencias didácticas desde el 11 de marzo hasta el nueve de mayo de 2019, con dos semanas de vacaciones por el periodo de semana santa. El

desarrollo de estas secuencias consistió en presentar el tema al inicio. En el desarrollo y para ejemplificar las temáticas correspondientes se proyectaron películas de cine comercial. Luego se efectuó un cine-debate para cada una de los temas expuestos. Se considera cine-debate a la actividad en donde los alumnos pueden brindar posturas y dialogar sobre los conceptos vistos en las películas proyectadas. Después de los cine-debates los alumnos generaron ensayos (individuales y colaborativos) y reseñas críticas. Finalmente, se co-evaluaron los trabajos escritos de los alumnos.

Se presenta a continuación la narración de forma breve de los cine-debates implementados. Posteriormente se presentará la descripción correspondiente a la elaboración de los ensayos y reseñas por parte de los alumnos. La interpretación de los datos que se presentan se brinda de manera respectiva.

Cine-debates.

El primer cine-debate se efectuó en la secuencia didáctica uno, la cual se llevó a cabo en los días 11,12, 19 y 21 de marzo. La película sobre la que se desarrolló el cine-debate fue *Soylent Green* (1973). El contenido temático que se ejemplificó con la película señalada fue El pensamiento de Marx, así como los conceptos de materialismo histórico, enajenación, falsa conciencia y antropología marxiana. En la sesión del cine-debate se les invito desde el inicio a identificar el argumento de la película, características de los personajes, el espacio y tiempo, así como el mensaje. Luego se les preguntó: ¿Con qué escenas relacionan los conceptos marxianos vistos en clase? A partir de esto los alumnos empezaron a participar y a dialogar, brindando sus posturas con base en lo visto en la película proyectada.

A continuación, se muestra un fragmento de la transcripción del primer cine-debate, con el propósito de que se observe cómo se efectuó éste en el aula. Cabe mencionar que hay una participante, Ivanna, que sólo estuvo en esta primera actividad y después tuvo continuas ausencias, por lo que se decidió ya no considerar su participación en el resto de esta investigación.

Transcripción del cine-debate efectuado el día 12 de marzo de 2019.

Investigador: Muy bien, vamos a empezar a ubicar rápidamente [este] el argumento, el argumento de la película, ¿Cuál consideran ustedes que fue el argumento, reconocen...?

Edgar: Capitalismo, el dominio [dee] «[...]» sobre la gente

Investigador: Así es.

José: el mismo gobierno ¿no? Que realmente los policías [este] más bien voy a dar mi punto «[...]»

Investigador: Bueno a ver, vamos a hacer la siguiente dinámica de fondo [eeh] los que queramos participar vamos a levantar la mano ¿de acuerdo? Entonces, me parece Edgar que eso es más que nada del tema ¿sale? Ese es el tema.

Edgar: [haa ya]

Investigador: sin embargo, tenemos un argumento, es decir, tenemos un inicio, un desarrollo y un cierre, una conclusión en una película.

Ivana: —Podríamos desarrollar que la gente no tenía las mismas posibilidades, [o sea] porque algunas personas [amm] porque algunas personas podían comer cosas que otras personas nunca en su vida habían probado

Investigador: Así es [ajá] ese sería parte del desarrollo, ¿Del inicio? Obviamente la película es un thriller, es decir, es una cuestión de persecución, tenemos la característica de este [eeh] personaje el detective.

Carmen: Tenía «[saferitis]»

Investigador: ¿Mande?

Carmen: Tenía «[saferitis]»

Investigador: Sí [rie] prácticamente

Carmen: Todo el mundo lo empujan de, se cae y se muere, y otro le avienta como veinte balazos

Investigador: no pues toda la cuestión esta titánica que sobrellevar. Bien ese sería el argumento. Ahora, los personajes ¿Quiénes serían los personajes principales?

Investigador: El detective

José: Thorn

Investigador: Thorn

Ivanna: El pequeñito

José: El pequeñito.

Investigador: [ajá] Sol Roth

Carmen: el otro que trabajaba con [amm] que no sé cómo se llama.

Ivanna: el que lo golpea

José: el negro(sic).

Investigador: Harcher

Edgar: Su jefe

Investigador: [ajá]

Edgar: [Emm] el viejito

Carmen: [eIII] ¿guardaespaldas?

Investigador: [ajá] sí, muy bien. El principal, también uno que sería principal sería Simon«[son]» ¿no? Porque sobre él, a pesar de que muere, toda la película está girando en torno a este personaje que...

José: «[fue por el que]» inicio la investigación

Investigador: Así es, ese sería el punto inicial de todo el argumento. Muy bien, ahora [eeh] el espacio, ¿en qué espacio se ubica la película?

Carmen: en Nueva York

Edgar: en el 2022

Investigador: [ajá] ya lo dijo Carmen, ese sería el tiempo ¿sale? Nueva York el espacio y en mil novecientos veintidós, [corrige] dos mil veintidós sería el tiempo ¿sale? [eeh] ¿cómo es el panorama? Como es el panorama, ¿recuerdan al inicio? Al inicio cuando Edgar preguntaba ¿no? Decía [hee] no me acuerdo si era Edgar o...

Leonardo: cuando decía que si la película era en blanco y negro.

Investigador: así es [ajá]

Leonardo: «[...]»

Investigador: así es. Ahí más adelante vamos a ver un punto bien clave de la teoría de Marx, ¿sale? Entonces muy bien. [eeh] ¿qué otro espacio hay? ¿Cómo es el espacio? ¿cómo es el ambiente?

José: es como polvoso, sucio,

Héctor: verdoso

Investigador: [ajá] sí, ¿perdón?

Héctor: verdoso

Edgar: como de amarillo

Héctor: ¡amarillezco!

Investigador: Sí, sí. Y No sé si encontraron de repente a los personajes como que estaban de repente [simula con las manos una acción de secarse el sudor con un pañuelo]

Investigador: sí, estaban sudados

José: No se bañaban.

Investigador: así es. Hablo de eso porque según el planeta ya está muy contaminado. De hecho, en las primeras imágenes que se empezaron a transmitir [eeh] el planeta pues ha pasado por tantas [eeh] etapas, por tantos momentos históricos, y, por lo tanto, ya está en este punto de ya no funciona como tal el proceso de bióxido de... este proceso de bióxido de carbono que se necesita para seguir «[refrescando]», ¿sí se puede decir así? a ver Héctor, tú que sabes de Biología...

José: cuando las plantas convierten el oxígeno en carbón

Investigador: ¿cómo se llama? Fotosíntesis ¿no?

«[...]»

(risas y gritos de niños de primaria o preescolar en el exterior)

Investigador: estoy qué, ¿cómo se le llamaba a eso? Cuando...

Ivanna: (tartamudea)

Investigador: eh ¿qué?

Carmen: (tartamudea) enajenado, enajenación

Investigador: enajenación, así es, [ajá] Ahí entre las dos lo fabricaron. Precisamente, la inconsciencia de estar olvidado de sí mismo y exigir algo que no es algo natural ¿de acuerdo? Bien, el último, el hombre histórico, eso se muestra en la película, en qué parte creen ustedes que se muestra como el hombre, cómo según la teoría de Marx, se viene desarrollando el hombre a través de la historia.

Edgar: —Yo digo que, al principio, porque creo que ya en los campos puede que estaban [este] fabricando y más un montón de vehículos, un montón de vehículos y los, las fabricas fabricaban más y como que iban contaminando más el planeta, como que iba por partes.

Investigador: Así es, sí, ese es el devenir, no sé si ya lo vieron por ejemplo con Heráclito, este personaje, Heráclito decía todo es un devenir, todo es un eterno cambio ¿Sale? Entonces Marx también decía eso, [o sea] el sentido, todo «[...]» es un continuo

devenir entre los materiales de trabajo que se le presentan al hombre y entre lo que este quiere hacer ¿Sale? Entonces esos son los principales. Ahora, vamos rápidamente a que cada quien va a dar su punto de vista en torno a alguno de estos conceptos ¿sale? En torno a materialismo histórico, en torno a sociedad, en torno a enajenación y a hombre histórico ¿Cuál es su punto de vista? Levanten la mano por favor.

Héctor: en torno a sociedad.

Investigador: A ver, Héctor, ¿en torno a sociedad?

Héctor: sí, en torno a sociedad

Investigador: [mjm]

Héctor: Pues, se establece pues por así decirlo una monarquía, pus (pues) no sé si tengan una democracia o un gobierno establecido [mm] ni representantes, únicamente como que señores que les dan comida y se mantienen a base de ello.

Investigador: ¿Alguien quiere replicarle? Me parece que sí se señala cual es el sistema político

Edgar: sí, era elección de Santini(sic), que santini(sic) era gobernador y había posters de elecciones

Investigador: Así es, entonces es una cuestión de política republicana [ajá, mm] sí.

El debate concluyó con la participación activa de todos los alumnos, quienes también mostraron actitudes positivas para esta forma de aprender y de expresar sus conocimientos. No se llegó a una conclusión o acuerdo en general, pero eso no importó, porque la finalidad de esta actividad era que los participantes brindaran y defendieran un argumento sobre algún concepto filosófico encontrado en la película vista. Por último, los participantes llegaron a afirmar que deberían hacerse más actividades de esta índole.

El segundo cine-debate tuvo lugar en la secuencia didáctica dos, efectuada en los días 26 y 29 de marzo, dos, tres, nueve y 11 de abril. La película sobre la que se generó el cine-debate fue *Fahrenheit 451*. El tema que se ejemplificó con la película fue Escuela de Frankfurt: teoría crítica, así como los subtemas: producción cultural, economía capitalista y masificación. Para el desarrollo de este segundo cine-debate se brindaron las siguientes preguntas detonantes para que iniciaran las participaciones los alumnos: ¿Qué representa el personaje de Montag? ¿Una forma de control social vista en la película? ¿Una frase que exprese lo que significa la película? ¿En qué momento de la

película se nota la pérdida de originalidad? ¿En qué escena se puede apreciar una concientización por parte de Montag? ¿Qué representa el personaje de Clarisse? Así comenzaron a participar los alumnos. Uno debía responder a la pregunta, alguien más debía refutar o comentar la postura inicial, y finalmente alguno de ellos debía sintetizar las participaciones.

A continuación, se muestra un fragmento de la transcripción del segundo cine-debate, con el propósito de que se observe cómo se desarrolló éste en el aula.

Transcripción del cine-debate efectuado el día 2 de abril de 2019.

Investigador: ¿Una forma de control social vista en la película?

Leonardo: Ok. Bueno en mi opinión [hee] una manera de controlar a la sociedad es como al principio lo hacían desde chicos, cuando este Montag llegaba a la escuela a, y sacaba, de hecho, cuando saca dos libros [o sea], hasta los niños se espantan porque pues [o sea] ven libros y muchos dicen que es eso, que feo, porque [o sea] se supone que desde chicos les enseñan a rechazar y a que no deben hacer y utilizar los libros y que son algo malo. Entonces, por eso se espantan y de hecho enfrente de ellos los queman. Entonces pues, quizás de esa manera controlaban, [o sea], para crear un miedo y «[...]»

Investigador: Excelente. Muy bien ¿sale? [hee] Me pareció bastante atinada la respuesta. [hee] Viene José con la antítesis.

José: Concuero con el de que desde pequeños se les enseña a tener, este(sic), se podría decir odio ¿no? Que es el que se desarrolla en los niños. Sin embargo, otra forma de control social que tenían sobre ellos es la tecnología ¿no? Porque se veían grabaciones de lo que hacían en pantalla que estaban adentro de la ciudad «[como en un Facebook en donde se dice todo lo que acontece]» entonces la gente lo veía desde allá y podía [este] reaccionar con corazones, con me gusta, de enojo, de tristeza, de rechazo, qué sé yo. Esa sería una forma de control social, de ahí que fuera bastante grande la tecnología que ellos ocupaban para reprimirlos ¿no? Para controlarlos [vaya] igual las camaritas que tenían unas ¿cómo inteligencias artificiales digitales?

Investigador: Sí, como una Siri (sic)

José: Sí para tenerlos [este] hasta dentro de la casa, saber todo lo que hacen es como descubrieron que este Montag leyó algo ahí en su casa, que dos más dos es cinco.

Investigador: Así es. Efectivamente, muy bien, muy bien, atinada la participación también por parte de José. Me agradó porque dice: concuerdo con lo que dice Leonardo, sin embargo, para mí también está en otro lado el control social. Excelente. Ese es el ejercicio dialéctico. Y con eso Fernanda nos va a dar un argumento final que conjugando estos dos.

(Hablan entre sí algunos alumnos)

Investigador: Atención.

Fernanda: Una forma de control social obviamente era la tecnología que tenían como que ocultos, [o sea] que los(sic) tenía(sic) controlados como que automáticamente a cada una de las personas porque ellos sin conocer lo que había en las escrituras, en los libros, ellos lo odiaban ¿Por qué? Porque como tenían una idea, una idea que, pues era irracional, que, aunque ellos no lo supieran, pero como los manipulaban «[con]» la tecnología ellos ya creían de forma propiamente automática y pues, la forma de control era, pues, tecnológico.

Investigador: Exacto [ajá] ok. Y eso tecnológico, bueno ese control tecnológico que ya dos de ustedes ya lo concretizaron bien dentro de la película, ¿a qué parte de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt pertenece? ¿Pertenece propiamente a cuál?

Carmen: ¿Masificación?

Investigador: Masificación [hee] sí, puede ser. ¿Pero más en específico?

Carmen: ¿Totalitarismo?

Investigador: Me parece que esa ya es una idea muy general, ¿qué otro?

Edgar: [mmm]

Investigador: Estaba: industrialización

José: Un «[...]» Bueno sí no, para...

Investigador: ¿Para qué?

José: Para quitarles los libros de encima, les estaban imponiendo ¿qué les estaban imponiendo? Bueno sí la imposición de más tecnología en vez de libros.

Investigador: [mjm] muy bien, pero a ver, atención. Por ejemplo, economía capitalista, pues de plano no, ¿verdad? Porque no vimos, así como que un intercambio monetario de objetos. Decía Carmen que era sobre masificación y Edgar sobre

producción cultural ¿sobre cuál ustedes considerarían que está más presente esta cuestión de la tecnología?

Carmen: Es que producción cultural no tanto porque, era el contrario, no se producía, se eliminaba.

Fernanda: Pero está en contra de eso

Edgar: No, pero por ejemplo hay una parte en la que se muestra el archivo de Ben(sic) Franklin que haciendo como que un grupo de bomberos, diciendo que Ben(sic) Franklin fue el primero en, el primer bombero en iniciar el fuego, en(sic) base a tecnología ellos según el archivo que tenían este Benjamin Franklin en vez de combatir el fuego era el que lo iniciaba.

Investigador: Es que sí [o sea] ahí está la pérdida de la originalidad de lo(sic) bueno de las (sic) de la trascendencia de los hombres, porque si hablamos de la masificación, esta masificación es producto de la producción cultural. Se acuerdan incluso de ahí en donde les puse en las diapositivas las esferitas y a qué conllevaba esto, [ajá] entonces primero tenemos la producción cultural y después la masificación, que ya es la pérdida de la identidad y más que nada una uniformización ¿de acuerdo? Entonces, Carmen, ¿qué te parece? Entonces, por eso, sí ¿te convence?

Carmen: Sí

En esta actividad los alumnos nuevamente mostraron una participación activa. Ninguno de ellos logró hacer que otro cambiara de opinión, pero sí llegaron a estar de acuerdo, por ejemplo, José, que dijo respecto de la participación de Leonardo “conuerdo con el de que desde pequeños se les enseña a tener, este(sic), se podría decir odio ¿no? Que es el que se desarrolla en los niños”. Lo valioso del cine-debate es que cada uno de los participantes pudo brindar su argumento, con base en la relación encontrada entre un concepto filosófico y algunas escenas de la película vista.

Por otra parte, hubo un reconocimiento por parte del participante José al decir que él en menor medida está atento a las clases, pero con este tipo de actividades se entusiasma y comienza a aprender. Edgar confirmo lo que su compañero comentó, al decir: “sí, es cierto”. Los demás alumnos se mostraron indiferentes.

El tercer y último cine-debate se desarrolló en la secuencia didáctica tres, la cual se llevó a cabo en los días 29 y 30 de abril, 6 y 9 de mayo. En esta secuencia se

proyectaron escenas seleccionadas de *The Big Short* (2015), que ejemplificaron los conceptos de actualidad del marxismo, desigualdad y principio de acumulación (Piketty, 2014). Para sus participaciones, los alumnos fueron agrupados en dos equipos, con la finalidad de que apoyaran y retroalimentaran de forma colaborativa sus posturas.

A continuación, se muestra un fragmento de la transcripción del tercer cine-debate, con el propósito de que se observe cómo se efectuó éste en el aula.

Transcripción del cine-debate efectuado el día 30 de abril de 2019.

Investigador: vamos a comenzar por el equipo uno. ¿sale? ¿Quién es el uno? Ustedes ¿qué concepto idea logran relacionar con las escenas vistas?

José: elige tú.

Carmen: Acumulación infinita.

Investigador: ¿Acumulación infinita? [ajá] muy bien. A ver con ¿cuál de las escenas que se proyectaron las voy a describir? La escena uno fue la del inicio, en donde se presentó la, la frase ¿sale? La de no te metes en problemas por no saber sino por [hee].

José: creer que sabes, pero no sabes realmente

Investigador: Así es. Creer que tienes certeza, cuando en realidad no hay nada de realidad. [hee] La segunda escena es la de Burry, cuando Burry habla con su jefe, para decirle sabe qué voy a comprar, ¿sale? la tercera escena es la Baum, ¿sale? Con la que [hee] se describe quien es, cuando se dice es un personaje virtuoso, el segundo es Burry ya comprando y es cuando enfrenta a la insolencia de los

José: de los [este]

Fernanda: banqueros.

Investigador: de los banqueros, [ajá] ¿sale? si ven alguna escena con la que se relacione su concepto idea me paran ahí ¿vale? La cinco es la de [hee] de este Ryan Gosling, es decir, el que les va, [este] quien va y les ofrece, [ajá] el que les presenta el Jenga ¿se acuerdan?

José: [MJM]

Investigador: el jenga de los bancos

Edgar: [Haa] ¿es Ryan Gosling?

Investigador: Es Ryan Gosling, [ajá] [hee] la escena número 6 que es la de [hee] la investigación por parte del equipo de Mark Baum hacia las casas ¿sale? Y la escena

número 7 es la de Baum, que habla con el corredor de las hipotecas, es decir, el chinito(sic) ese que andaba comiendo allí, [ajá] pase de Rickert es la numero 8 [hee] pase de Rickert a los dos [hee] chicos que son del fondo de cobertura casero, ¿sale? [hee] y nueve, y la numero 9 es la conferencia en las Vegas, la reunión que hubo de los colegas de la bolsa.

Leonardo: ¿Cuál? Donde el señor grita lo de 0 ¿Cuándo?

Investigador: Ándale, ándale esa. La escena número 10 es la de Baum con el administrador de los CDO, donde sale Selena Gómez

Fernanda: [Haa] ya ya

Investigador: [Hee] venta de Rickert, esa es la penúltima ¿sale? Donde ya Rickert está hablando por teléfono y le dice uno que estaba en la bolsa.

Investigador: y la última es la de, la escena número 12 es la de Mark Baum en conferencia con Buce Miller, es decir, el debate que tuvieron.

Fernanda: donde va bajando desde el 38 hasta el...

Investigador: 29 (mjm) ¿sí? En esa, de ahí es hasta el último, ¿sale? hasta donde salen las historias que pasaron después de este colapso. Entonces ¿Cuál es la que eligen?

Edgar: yo elijo la de, ¿Cuál es la?

Investigador: no, en el caso de ellos. Tienen, tienen oportunidad he de dialogar entre ustedes.

José: [mmm] la última.

Investigador: ¿la última? Ok si, muy bien ¿estás de acuerdo Carmen? Sí muy bien a ver entonces expliquen, bueno ellos nos tienen que convencernos, pueden usar elementos de la retórica, persuasión, pueden usar logos, pueden usar ética [hee] en este caso pueden emitir juicios de valor, pueden remitir a experiencias, pueden remitir a lo visto. ¿Sale?

José: pero estamos hablando de acumulaciones de eso que mencionaba la última parte de la película cuando ya paso a vender este cuate(sic) ¿no?

Investigador: [mjm]

José: ¿cómo se llamaba este millonario que dijo que? (...) todavía insolente hasta el último.

Investigador: [Haa] este Bruce Miller

José: ¿Bruce Miller?

Investigador: [MJM] el padre de la economía conductual.

José: No entiendo, «[¿qué es lo que quiere que haga?]

Investigador: Acuérdense qué escogieron, el de acumulación infinita. ¿Cuál es esa acumulación infinita? ¿Recuerdas?

José: es de como están, [este]

Investigador: ¿Carmen le quieres ayudar a tu compañero?

Carmen: Bueno, yo digo que es una escena porque realmente no se preocupa tanto por lo que está gastado sino por tener más como que, generar más riquezas para él, aunque no lo está haciendo, analizando las cosas, ya solo es por querer ganar querer tener.

Investigador: [mjm] ¿de qué forma se ve eso?

Carmen: pues que ya, quiere acaparar todo.

José: de CDO's

Investigador: no, ahí no se habla de CDO's.

Fernanda: yo siento que es el de un sistema que tiende a destruirse porque se está viendo claramente cómo va bajando el porcentaje de, de estar encima (José hace una pequeña intervención) va desprendiéndose, [o sea] va bajándose, es por eso yo pienso que es un sistema porque él está siendo como que fanfarrón en ese instante y Mark está, (...) de que si él apostaría aunque estuviera cayendo un pequeño porcentaje y él está siendo [este] está en su posición de la que es y dice que sí, y pues todos los espectadores están viendo cómo va decreciendo el porcentaje, y por eso se cae, ese día es el que creo que cayó.

Investigador: [Ajá] Muy bien, me parece que está convenciéndonos más acá, bueno a mí me está convenciendo más.

Leonardo: Igual a mí.

Investigador: A ver allá Leonardo, ¿por qué?

Leonardo: ¿Cómo?

Investigador: ¿por qué, Leonardo, por qué también defiendes este punto? ¿por qué consideras que en la, que el concepto idea está en relación con los conceptos imágenes vistos al final de la película?

Leonardo: porque pues [o sea] [hee] ya después de todo lo que investigó el este chavo de ¿Cómo se llama?

Investigador: Mark Baum.

Leonardo: [Hee] ya [o sea] después de investigar todo y de hacer sus cálculos, y después de todo [o sea] él alcanzo a ver que, como que logro ver cómo iba a terminar la tragedia y de que todo se iba a ir por los suelos, entonces, por eso, por lo mismo no había vendido sus acciones para después al final como que ganar un poco más de dinero.

Investigador: Muy bien.

Leonardo: y ya cuando todo se estaba destruyendo [o sea] las personas ya no tenían hogares ya no, los bancos ya habían colapsado.

Investigador: Ok. Sí entonces finalmente se muestra como este [hee] tiende a destruirse. Bueno, a ver Edgar.

Edgar: están en la escena en donde están debatiendo ¿no?

Investigador: [Ajá] en donde están debatiendo y donde ya empieza a decaer, empiezan a salir las gentes de sus casas, empiezan a salir de los de la empresa de Lemman Bros. ¿Sale? Entran los dos chicos, los de la, los de fondo de cobertura casero, entran y dicen mira cómo era [pus ya] ya en la escena final cuando Mark Baum empieza a vender. Es esa. [mjm]

Edgar: yo digo que, yo la verdad lo veo más como (...) porque [hee] bueno en la escena se ve lanzándole al banquero le dice que apostaría todo por él, ¿ya ve que están haciendo un debate? Y está el protagonista frente al otro, y le preguntan, le preguntan si apostaría por una persona, y dice que sí, que apostaría, cuando en sí las acciones están bajando 39, 38, 37 por ciento y él [este] dentro de su terquedad, se ve cómo los (...) que le está yendo mal, siguen y siguen apostando porque su ignorancia les dice, y yo más que tiende a destruirse porque siguen su plan más que acumular capital, siguen su plan.

Investigador: Así es, sí [hee] más bien, ya no están acumulando, y piensan ellos que siguen acumulando lo cual.

Fernanda: como lo que dice la frase al principio ¿no?

Investigador: Así es [o sea] están seguros de algo que no es palpable. Y ¿Qué es lo que dijo este Ryan Gosling no? [o sea] finalmente pues tengo el dinero ¿no? Es algo palpable, esto lo puedo palpar, los de allá, ya no. ¿Sale? Entonces, me parece que esa última escena, yo también estaría de acuerdo con el equipo [hee] dos, que esa corresponde más a un sistema que tiende a destruirse, de acuerdo con las previsiones apocalípticas de Marx ¿sale?, es decir, de que la producción [hee] infinita, la acumulación infinita del capital finalmente se vuelve tan abstracta, que ya no hay sustento ya no hay base. Muy bien, entonces, punto para el equipo 2. Entonces eso les da derecho para elegir el siguiente. ¿Cuál habrían elegido? ¿El de desigualdad?

A diferencia de los primeros cine-debates implementados, las participaciones fueron en menor medida activas. Los alumnos se mostraron inquietos y con intenciones de tomar su descanso escolar, el cual se afectó con esta intervención. Lo anterior tuvo lugar principalmente por la extensión de las actividades (proyección de escenas seleccionadas y el cine-debate), que se habían planificado para un horario determinado, pero la programación no fue la más adecuada.

Para identificar qué habilidades del pensamiento crítico (planteado en esta investigación) desarrollaron cada uno de los participantes en los tres cine-debates efectuados se utilizó una lista de cotejo. En el apéndice 5 se presenta de forma conjunta los resultados obtenidos con este instrumento.

Se muestra a continuación cómo se desarrolló cada habilidad del pensamiento crítico propuesto en esta investigación en los tres cine-debates implementados.

Con respecto a la habilidad uno, analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales, una interpretación más detallada ha ayudado a determinar que la esfera pública sobre la que más desarrollaron esta habilidad fue la social, mientras que en pocas ocasiones se refirieron a la económica y política y en ninguna ocasión se refirieron a la esfera religiosa. Enseguida se brinda un desglose más detallado de lo que se menciona.

Sobre la esfera económica se identificaron en las participaciones de los estudiantes en los tres cine-debates implementados, 13 evidencias que muestran que generaron el análisis de argumentos. Cabe mencionar que 12 de ellas hablan sobre sujeción y manipulación económica, que se enmarcan dentro del término de enajenación,

mientras que la restante se refiere a la insumisión. Se muestran enseguida dos participaciones, una que alude a la enajenación y otra a la insumisión.

Participación efectuada que alude a la sujeción y/o enajenación:

Edgar: yo digo que, yo la verdad lo veo más como (...) porque [hee] bueno en la escena se ve lanzándole al banquero le dice que apostaría todo por él, ¿ya ve que están haciendo un debate? Y está el protagonista frente al otro, y le preguntan, le preguntan si apostaría por una persona, y dice que sí, que apostaría, cuando en sí las acciones están bajando 39, 38, 37 por ciento y él [este] dentro de su terquedad, se ve cómo los (...) que le está yendo mal, siguen y siguen apostando porque su ignorancia les dice, y yo más que tiende a destruirse porque siguen su plan más que acumular capital, siguen su plan.

Participación que alude a la insumisión:

Leonardo: [Hee] ya [o sea] después de investigar todo y de hacer sus cálculos, y después de todo [o sea] él alcanzo a ver que, como que logro ver cómo iba a terminar la tragedia y de que todo se iba a ir por los suelos, entonces por eso, por lo mismo no había vendido sus acciones para después al final como que ganar un poco más de dinero.

Sobre la esfera política se identificaron dos evidencias que muestran que generaron el análisis de argumentos, en la participación efectuada por Leonardo en el segundo cine-debate. Cabe mencionar que cada una de ellas hablan en torno a la enajenación e insumisión, respectivamente. Enseguida se muestran las dos participaciones mencionadas.

Participación sobre sujeción y/o enajenación:

Leonardo: Buenos días (algunos responden a su saludo) Yo opino que mis dos compañeros están bien así como cuando decía Edgar como decía mi compañera Fernanda, que [o sea] lo que hacía el gobierno era para que, nomas «[jodía]» (sic) para que la gente supiera menos de, sobre el pasado, por así decirlo, todo lo que eran las escrituras, como antes lo decían las escrituras sagradas de la biblia y todo eso [hee] trataban de erradicar todos, todos esos libros, y pues sí estoy de acuerdo, ya que como decía mi compañera Fernanda [hee] una de las frases es, ¿Cómo lo dijiste Fer? Que el conocimiento es poder y todo eso.

Participación sobre insumisión:

(...) por parte de Héctor, que diga de Edgar (risas) [ajá] por parte de Edgar, que el gobierno hacía hacía (sic) lo más jodido para que la gente supiera menos de los libros y los odiara más, «[esa es una]» La gente que sabía y leía era, era la gente que más sabía cómo era el pasado y así, y pues [hee] trataban de arreglar, «[no sé si se pueda decir así]» como que, el capitán ya, como que [ajá] se la pasaba buscando a Montag para matarlo porque él ya sabía.

Con respecto a la esfera social se identificaron en las participaciones de los estudiantes en los tres cine-debates implementados 23 participaciones que muestran que generaron el análisis de argumentos. Cabe mencionar que 18 de ellas hablan sobre manipulación y sujeción, que se enmarca dentro del término de enajenación, mientras que los cinco restantes se refieren a emancipación. Se muestran enseguida dos participaciones, la primera ejemplifica el análisis de argumentos sobre insumisión, mientras que la segunda da prueba del análisis de argumentos sobre sujeción.

Fernanda: Bueno pues primero el personaje estaba como que, estaba como que ciego, estaba engañado por otras personas porque «[le mentían]» pero este mismo personaje desenmascaró todo lo que estaban haciendo de ellos que era como que ocultándole la sabiduría por así decirlo porque no querían que ninguna de las personas de la civilización leyera para que no tuviera sabiduría, y como que querían manipularlos con la tecnología , y él lo que hizo fue desenmascarar y ayudar a que lo mismo que aquello que «[...]» se compusiera.

Análisis de argumentos sobre sujeción y/o enajenación:

José: ¿Mo, Montag se llama? ¿Mon, Montag? (sic) [Este] Efectivamente era, era un ídolo ¿no? de la, de la sociedad, e igual él estaba cegado como muchos de los «[que están en la película]», en el ambiente, y finalmente pues terminó abriendo los ojos por casualidad al leer un libro ¿no? De los que, de los que tenía allá en «[lugar]» donde estaba la viejita, y es a partir de eso, a partir de él, fue lo que le hizo abrir sus ojos, y ya este, fue avanzando hasta que se volvió del otro bando ¿no? De los buenos, realmente, y en el transcurso de la película sigue siendo silenciado, como siempre, pero logra liberar una gran parte de los «[ciegos]».

Con estos resultados también se interpreta que es sobre la esfera social en la que mayormente se generó la habilidad uno. Esto realmente es muy significativo, porque representa que el cine sí está generando la habilidad de analizar no solo los argumentos presentes en las películas, sino que relacionar las situaciones vistas en propuestas distópicas con las de la realidad social.

La segunda habilidad, juzgar la credibilidad de una fuente de información, fue la habilidad que no se generó en ningún momento. Aquí se vislumbra ya un problema, porque los alumnos no se cuestionan sobre lo que se dice, ni por qué se dice, únicamente trabajan y participan conforme lo que se propone. Sólo una vez se vio que un participante logró cuestionar sobre lo que se mencionaba por parte de un compañero, pero no en específico por la fuente de información, esto ocurrió en el desarrollo del debate sobre la película *Fahrenheit 451* (2015) de Ramin Bahrani. Edgar fue el participante que logró cuestionarse sobre la fuente de información de algo dicho por parte de otro participante enseguida se presenta el diálogo en el que se logra vislumbrar su cuestionamiento:

José: sé que los castigaban, pero ¿qué les hacían realmente?

Investigador: Borrarlos, [o sea] no podías viajar, no podías comprar, no podías [este] intercambiar productos, nada, no tenías acceso a cámaras [o sea] imagínate estar borrado del sistema, recientemente le robaron su camioneta a mi hermano, imagínate que tengas un objeto, y que vayas a la fiscalía, y que digas, quiero levantar un acta, reporte, a ver cómo se llama usted tal tal tal (esto y el otro) (sic) no está en el sistema y si no está en el sistema no podemos hacer nada por usted. (sic)

Héctor: Si te matan no importa

Investigador: [ajá] Si te matan, no importa

Edgar: ¿eso pasa en la vida real?

Ahora bien, con respecto a la habilidad tres, emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social, una interpretación más detallada ha ayudado a determinar que fue mayormente desarrollada por los participantes en los tres cine-debates implementados. De la misma forma, la esfera pública sobre la que más desarrollaron esta habilidad fue la económica, le siguió la social, y por último la política, mientras que en estas evidencias no se reportaron participaciones en torno a la esfera

religiosa. Cabe mencionar que sí se generó esta habilidad en torno a la esfera religiosa, por parte de Fernanda, pero debido a que el material a codificar no tuvo disponibilidad, ya no se pudo reportar con sustento en el análisis y discutirlo en esta sección. Enseguida se brinda un desglose más detallado de lo que se menciona.

Sobre la generación de la habilidad tres en torno a la esfera económica se reportaron 16 participaciones a lo largo de los tres cine-debates analizados, de las cuales se determinó que 13 participaciones tratan sobre enajenación, mientras que tres se refieren a la insumisión. Se muestran enseguida dos participaciones que ejemplifican lo mencionado.

Participación que alude a la insumisión:

Leonardo: [Hee] ya [o sea] después de investigar todo y de hacer sus cálculos, y después de todo [o sea] él alcanzo a ver que, como que logro ver cómo iba a terminar la tragedia y de que todo se iba a ir por los suelos, entonces por eso, por lo mismo no había vendido sus acciones para después al final como que ganar un poco más de dinero.

Participación que alude a la enajenación:

Leonardo: Yo ahorita (...) en la vida cotidiana [o sea] como dijo mi compañero podemos verlo no solo en la película sino en la vida real, en donde, no quiero decir la palabra, (...) [o sea] por ejemplo [hee] arrecifes, [o sea] las mismas chavas [o sea] son esclavas para nada más enriquecernos, [o sea] vender su cuerpo solo para enriquecer el, al dueño [o sea] existe una, yo siento que hay mucha desigualdad ya que pues [o sea] como que las chavas venden su cuerpo para el beneficio del dueño, [o sea] sí tienen beneficio para ellas, pero, al que tiene el dueño. Ya que el dueño tiene más, mucho más ingreso que las mismas chavas.

Con estas participaciones nos podemos percatar de cómo los alumnos sí pueden pensar a la realidad actual a partir de lo visto en películas (algunas de ellas distópicas), lo cual es parte de esta propuesta de investigación.

Respecto a la generación de la habilidad tres en las participaciones de los estudiantes en los tres cine-debates implementados, respecto a la esfera social se encontraron 14 participaciones, de las cuales se determinó que siete aluden a la

enajenación y el resto a la insumisión. Se muestran enseguida dos participaciones que ejemplifican lo mencionado, respectivamente.

Participación sobre enajenación:

Fernanda: Una forma de control social obviamente era la tecnología que tenían como que ocultos, [o sea] que los tenían controlados como que automáticamente a cada una de las personas porque ellos sin conocer lo que había en las escrituras, en los libros, ellos lo odiaban ¿Por qué? Porque como tenían una idea, una idea que, pues era irracional, que, aunque ellos no lo supieran, pero como los manipulaban «[con]» la tecnología ellos ya creían de forma propiamente automática y pues, la forma de control era, pues, tecnológico.

Participación sobre insumisión:

Héctor: Desde ahí ya tiene como que presencia de que hay cultura oculta detrás de todo esto. Pero este, toma conciencia a partir de que conoce a la chava a profundidad y empieza a tratar a la chava, la chica, y la chica le empieza a contar todas las verdades de los libros y empieza a recordar todo lo que le paso en su infancia, de cómo le quemaron sus libros y sus cosas y pues desde ahí empieza a tomar conciencia de cómo es que las lavan la mente con las ideas para que crean que los libros, la cultura está mal, uno de los detonantes para darse cuenta de esto es cuando la viejita se quema con todo y libros, se quema con todo y libros y eso le causa un shock emocional a Montag y pues empieza a preguntarse por qué prefirió irse con los libros y empieza a investigar, y se empieza a unir con la chava, y la chava le empieza a contar que le gusta la música, le cuenta cómo son los libros empiezan a leer y pues ahí empieza a darse cuenta de que hay una cultura y que está bien, no tiene nada de malo, y cuando se da cuenta de que la demás gente no quiere que algo bueno esté pasando, pues decide unirse a los buenos.

Por último, la esfera pública sobre la que se generó poco la habilidad tres fue la política. Se considera así al haber sólo dos participaciones que aluden a la enajenación. Se muestra enseguida una participación de Carmen que ejemplifica lo mencionado.

Estaba dentro del grupo de las anguilas, sin embargo, por culpa de ella la señora murió. Entonces estaba dentro, pero a la vez hacía en, contra ellos. Y recuerdo mucho a la política, hablando de México, porque podemos ver que, es decir, que

hacen cosas que son para el pueblo, y son parte del pueblo, pero a la vez en secreto están derrumbando a México.

Con estas interpretaciones también se logra ver que hay relación entre lo que se ve en las películas, se piensa y se vive, lo que representa que, si bien la habilidad dos no se generó adecuadamente, ahora vemos que las habilidades uno y tres sí, por ende, mayormente se ha logrado el objetivo de esta investigación.

La habilidad cuatro, definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de estas, fue una habilidad que también se efectuó mayormente, aunque no como las habilidades uno, tres y siete. Tuvo un desarrollo principal en el segundo y tercer cine-debates, y poco se generó en el primero. De acuerdo con el tipo de identificación de los términos que sustentan las prácticas sociales, sobre si eran de tipo enajenantes o emancipadores, se determinó con el análisis hermenéutico efectuado, que los estudiantes identificaron más el carácter enajenante de las prácticas sociales vistas en las películas y relacionadas con la realidad, porque 21 de sus participaciones lo demuestran, mientras que las referentes a la insumisión fueron 6. Se muestran enseguida dos participaciones que ejemplifican lo mencionado, respectivamente.

Participación que hace referencia a la enajenación:

Carmen: creo que en realidad se presenta a lo largo de toda la película, sin embargo, si hubiera que verterlo en, en una sola escena desde mi punto de vista seria en la que llevan a la escuela porque realmente un niño es puro, se supone que un niño no debe estar como contaminado por las cosas del mundo o de algo malo que tengas y tienen como que su originalidad, son únicos y todavía tienen como que esta curiosidad por el hombre, por esta manera de pensar, sin embargo, ellos les están arrancando prácticamente las ideas, les están arrancando todo lo que un niño es al momento de enseñarles no lean, porque leer, pues básicamente te abre las puertas, entonces creo que se pierde la originalidad, porque el origen son los niños y los estaban matando, los estaban haciendo mini adultitos.

Participación que hace referencia a la insumisión:

Héctor: Desde ahí ya tiene como que presencia de que hay cultura oculta detrás de todo esto. Pero este, toma conciencia a partir de que conoce a la chava a profundidad y empieza a tratar a la chava, la chica, y la chica le empieza a contar todas las verdades de los libros y empieza a recordar todo lo que le paso en su infancia, de cómo le quemaron sus libros y sus cosas y pues desde ahí empieza a tomar conciencia de cómo es que las lavan la mente con las ideas para que crean que los libros, la cultura está mal, uno de los detonantes para darse cuenta de esto es cuando la viejita se quema con todo y libros, se quema con todo y libros y eso le causa un shock emocional a Montag y pues empieza a preguntarse por qué prefirió irse con los libros y empieza a investigar, y se empieza a unir con la chava, y la chava le empieza a contar que le gusta la música, le cuenta cómo son los libros empiezan a leer y pues ahí empieza a darse cuenta de que hay una cultura y que está bien, no tiene nada de malo, y cuando se da cuenta de que la demás gente no quiere que algo bueno esté pasando, pues decide unirse a los buenos.

La habilidad cinco, identificar los supuestos de la realidad social, fue otra habilidad que también se efectuó adecuadamente, aunque no como la uno, tres y siete, en los tres cine-debates, además, tuvo un desarrollo paralelo en las tres actividades señaladas. Con base en la identificación de supuestos, sobre si eran de tipo enajenantes o emancipadores, se determinó que los estudiantes identificaron más el carácter enajenante de los supuestos de la realidad social vistas en las películas y relacionadas con la realidad, porque 16 de sus participaciones aluden a la enajenación, mientras que dos se refieren a la insumisión. Cabe mencionar que otra dimensión que pudo abarcar esta habilidad fue la de falsa conciencia, la cual se entiende como producto de la enajenación de acuerdo con la propuesta marxiana, y en relación con esta se identificaron seis participaciones. Se muestran enseguida tres participaciones que ejemplifican lo mencionado, respectivamente.

Participación que alude a la manipulación y/o enajenación.

Edgar: Pues hay una parte en la que está hablando Montag con su jefe en un bar y le dice el jefe de Montag: como nací viviendo en las sombras, pero «[no me deja voltear la cabeza]», algo así podría decir. Es la alegoría de la caverna, yo la conozco porque Héctor me la expuso un día, de Platón, creo ¿verdad? De `Platón

[este] bueno yo la conocí y me recuerda a la teoría de las cavernas de Platón porque de las «[...]» podría estar viendo una sombra, pero cuando uno «[tiene una sombra proyectada en la pared, ayúdame Héctor, [hee] una sujeta la playera en la pared y la ve en la sombra]» y cuando escapan uno ve la luz y les dice que todo lo que le habían enseñado no era así, que era mentira y que era un mundo diferente, pero nadie le cree porque nadie lo ha visto y piensan que es alguien que se descarriló del rebaño y lo toman de loco. En este caso yo pienso que esa frase que dijo se aplica porque los tienen en el miedo, en la sombra, que en este caso es toda la opresión que les hacen al pueblo, pero cuando alguien se da cuenta de la realidad intenta expresarlo, todos lo reprimen, en este caso las anguilas.

Participación que alude a la insumisión:

Edgar: [Ajá] A las anguilas [o sea] hay algunos que saben que el mundo es así y lo intentan dar a conocer, pero los reprimen, y pues sí, yo creo que sería esa frase de «[nos tienen metidos en las sombras (sic) pero no estaremos aquí por eso]»

Participación de Carmen que habla sobre falsa conciencia:

Carmen: la mayor parte de «[de la emancipación va por parte de los banqueros]», porque según ellos «[esperan que el hombre sea propio]» sin embargo se están olvidando de sus principios morales, de ellos como personas para verse como «[simplemente, por el dinero]» dejan de ser humanos para pasar a ser máquinas, por el dinero, entonces, están enajenando de su esencia.

Esta ha sido otra habilidad que también demuestra que se puede relacionar lo visto con lo que se vive en la realidad social.

La habilidad seis, decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás se efectuó en menor medida que las habilidades cuatro y cinco. Tuvo un desarrollo mínimo, se vio generada únicamente en el primer debate. Sin embargo, no se logró la transcripción de las participaciones de los estudiantes y, entonces, no se pudo realizar el análisis adecuado. Lo único con lo que se cuenta para afirmar lo anterior es un diario de campo que se llevó como apoyo en el desarrollo de la intervención.

Finalmente, con respecto a la habilidad siete, integración de estrategias retóricas (*ethos*, *logos*, *pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico,

político, religioso y social, de manera oral, se pudo determinar con el análisis efectuado que los alumnos la efectuaron ampliamente en sus posturas orales en torno a lo político, social y económico, con diferentes elementos de la retórica en sus argumentos, sentimental (*pathos*) lógico (*logos*) y ético (*ethos*). Pero en ninguno de los argumentos brindados por ellos se encontró la integración de los tres elementos para efectuar sus participaciones. De la misma manera se vislumbró que los participantes reconocían en sus posturas la enajenación en las esferas económica, política y social, y en muy pocas se refirieron a la emancipación. Cabe mencionar que sobre la esfera religiosa no se generaron posturas.

Enseguida se muestran evidencias que respaldan lo dicho. Se presentan conforme a las esferas públicas en torno a las que se generaron las posturas de los estudiantes.

En torno a la esfera económica se generaron 15 argumentos en los cine-debates implementados. En estos se usaron de manera diversificada los elementos: sentimental (*pathos*) y lógico (*logos*) en torno a la enajenación, tal como lo muestran los siguientes fragmentos transcritos de las participaciones efectuadas de dos alumnos. La primera es de Carmen, y versa:

sí, bueno, para continuar hablando de la desigualdad, igual mi mamá trabaja en un kínder, y tiene varios alumnos con bajos recursos «[en cierto día]» unos niñitos, un niño que su mamá creo que tenía cáncer (...) y mi mamá un día les dejo de tarea para que aprendieran a compartir «[que llevaran su juguete favorito]» los dos niños llevaron (...) y obviamente «[otros que tienen más dinero]» estos niños eran un poco más egoístas, mi mamá dice que «[los alcanzo a ver]» como llevaron juguetes enormes y muñecas, Max Steel «[y de repente estos dos niños estaban ahí]» porque nadie quería compartir con ellos, [o sea y mi mamá] (...) incluso aunque sean niños hay mucha desigualdad, hasta como llegan vestidos hay niños que llegan «[a veces sin ropa interior]» o con los zapatos rotos porque (...) tenían unos zapatos enormes, porque esos se los regalaron «[y él tenía los piecitos]»chiquitos chiquitos(sic).

La segunda es de Leonardo, que se muestra enseguida:

La que había dicho mi compañero la de [hee] cuando sacan a los seños de las casas, [o sea] que no «[accepten]» que los seños se queden en las casas, y

no se tientan el corazón al ver que tienen familia y a pesar de eso, sabiendo que no tienen ingresos para poder pagar el hospedaje en una casa, los sacan sin importarles, a pesar de que salía un niño como para, como para que se toque el corazón y de un poco de lastima o por algo por el estilo, «[por eso no lo hicieron]» y pues los terminan corriendo y salen a vivir dentro de su camioneta.

No es de extrañarse que en los argumentos de los alumnos predomine el elemento lógico, porque es lo que resalta en cualquier razonamiento, y, por ende, alude al *logos*. Aunque esto no implica que se vea en cualquier argumento, sino que tiene que verse una expresión que contenga un enjuiciamiento de la realidad.

Por otra parte, fueron pocos los argumentos que estuvieron impregnados de todos los elementos retóricos (*pathos, logos, ethos*), por ello predominaron las propuestas basadas en lo lógico (*logos*) por ejemplo:

Edgar: Yo voy a sintetizar lo que dijeron mis compañeros (...) estoy de acuerdo porque es importante de que el control al menos empieza desde niño, porque empieza desde las nuevas generaciones eso indica que cuando sean adultos serán más controlados y más oprimidos que nunca [hee] y se relaciona también con lo que dijo Leo, porque muestran ahora a un Benjamin Franklin haciendo fuego en vez de pararlo y pues se pierde la originalidad cuando, se pierde la idea original de Ben Franklin, porque era combatir los fuegos, combatía los incendios en vez de hacerlos y la, los niños que van controlando y se puede ver como así lo vemos.

Sobre la esfera política se presentó únicamente un argumento que alude a la enajenación, en los cine-debates implementados, en la que se ve únicamente el elemento retórico *logos*, tal como se muestra enseguida:

Carmen: Estaba dentro del grupo de las anguilas [Clarisse], sin embargo, por culpa de ella la señora murió. Entonces estaba dentro, pero a la vez hacía en, contra ellos. Y recuerdo mucho a la política, hablando de México, porque podemos ver que, es decir, que hacen cosas que son para el pueblo, y son parte del pueblo, pero a la vez en secreto están derrumbando a México.

Con respecto a la esfera social, se brindaron 11 argumentos por parte de los alumnos en los cine-debates implementados. De los cuales siete aluden a la enajenación, mientras que los restantes se refieren a la insumisión. En éstos se encontró que se

utilizaron de manera diversificada los elementos sentimentales (*pathos*) y lógico (*logos*). Se muestran enseguida dos participaciones que ejemplifican lo dicho.

Un solo argumento, y fue uno proporcionado por parte de Carmen, fue el que se identificó que tenía el elemento ético (*ethos*), y se refiere a la enajenación, enseguida se presenta:

Concuerdo, pero a la vez no, porque directamente estaría preguntando ¿qué es la libertad? O por parte de la libertad, sin embargo, yo creo que igual representa muy bien, en cierta parte hipocresía, porque al mismo tiempo que traicionaba a sus amigos, estaba con ellos [o sea] «[dentro del grupo de las anguilas]».

Por último, cabe mencionar que a pesar de no existir evidencia empírica que respalde lo siguiente, se puede decir, con base en la experiencia del investigador que en el primer debate sobre la proyección de *Soylent Green* (1973), que José fue quien destacó al haber utilizado mayormente en sus argumentaciones el elemento sentimental, porque mencionaba continuamente que le llenaba de felicidad lo que veía, a partir de observar al personaje Thorn de la película citada, y se veía además que se maravillaba con las hazañas de éste y, por ende, sus argumentos se ven llenos de entusiasmo.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que en mayor medida se ha generado la propuesta de pensamiento crítico con ayuda del cine. Esto se considera así, porque de siete habilidades de este pensamiento propuesto, cinco de ellas se desarrollaron ampliamente. La habilidad seis, decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás, fue la que en menor medida se efectuó por parte de los estudiantes. Sólo la habilidad dos, juzgar la credibilidad de una fuente de información, no se generó.

Los resultados obtenidos son paralelos a los de algunos trabajos presentados en la revisión de literatura de la presente investigación, como los de Alonso y Pereira (2000), Bonilla (2008) y Sevillano, De la Torre y Carreras (2015) en los que se propuso al debate (posterior a la proyección de una película) como una actividad en la que se pueden exponer puntos de vista enriquecidos con los conceptos, experiencias y valores encontrados en el cine. Además, se pudo percibir que, al darle orden a las participaciones posteriores a la visión de los filmes, se les exige de manera cordial a los alumnos que efectúen su comentario en torno a lo visto y expuesto. Lo anterior coincide también

propone la investigación de Ochoa (2011), en la que se establece que la plenaria es necesaria para que los alumnos puedan manifestar las emociones encontradas en las películas vistas. En este sentido el cine-debate fue necesario para que los alumnos pudieran expresar de forma inmediata la relación identificada entre el concepto imagen y el concepto idea (Cabrera, 2008). Una parte en la que esta investigación se asemejó a la propuesta de Ochoa (2011), es cuando recomienda que no se use una película completa, sino que con una debida selección de escenas cinematográficas se puede ejemplificar lo enseñado, y en la tercera secuencia didáctica implementada se efectuó esta recomendación. Los resultados fueron favorables, porque se pudo percibir que, con la ayuda del docente, los alumnos pueden seguir la trama de la película y comprender los conceptos que se quieren ejemplificar. Se comprende, que esto no podría suceder, si el docente no conoce con anterioridad la película, lo que implica necesariamente una preparación y planeación necesaria antes de ejecutar actividades de esta índole.

Ensayos y reseñas críticas.

Después de cada cine-debate, en las sesiones posteriores a las que éstos se efectuaron, se les solicitó a los alumnos que escribieran un ensayo individual, reseña crítica individual y un ensayo colaborativo (en binas), respectivamente (ver apéndice 6). Para la elaboración de estos escritos se les proporcionaron infografías (una para el ensayo y otra para la reseña crítica) para que pudieran guiarse en la redacción de sus trabajos. Al mismo tiempo, se les indicó que debían hacer sus escritos con base en un concepto filosófico visto en la película y discutido en el cine-debate correspondiente. También se les invitó a que publicaran en su red social Facebook sus escritos, con la finalidad de que el trabajo en el aula esté compartido al público, y de esa manera, también exista innovación, porque de acuerdo con el INITE (2011) para que ésta se cumpla, se deben cambiar las formas de relacionarse entre los elementos (alumnos, docentes, sociedad, etc.) que constituyen el sistema educativo. En la última sesión de la secuencia didáctica, los alumnos pudieron co-evaluarse con rúbricas diseñadas para este fin. Además, lograron brindarse una respectiva retroalimentación, aunque esta se redujo ampliamente a comentarios muy endebles, por ejemplo: “me parece excelente tu trabajo” “tu trabajo es el mejor”.

Para identificar qué habilidades del pensamiento crítico desarrollaron cada uno de los escritos efectuados por los alumnos, se utilizó la misma lista de cotejo aplicada en los cine-debates. En el apéndice 7 se ubican de forma conjunta los resultados obtenidos con éste instrumento aplicado a los ensayos individuales y colaborativos, mientras que en el apéndice 8 se localiza la misma lista de cotejo, pero aplicada a las reseñas críticas.

Se muestra a continuación cómo se desarrolló cada habilidad del pensamiento crítico propuesto en esta investigación en los ensayos individuales y colaborativos, así como en las reseñas críticas.

Sobre la habilidad uno, analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales, una interpretación hermenéutica de los ensayos y reseñas elaborados por los alumnos ha ayudado a determinar lo siguiente.

La esfera pública sobre la que más desarrollaron esta habilidad fue la social, mientras que en pocas ocasiones se refirieron a la económica y religiosa, y en ninguna ocasión a la esfera política. Cabe resaltar que sobre la esfera la religiosa no fue desarrollada esta habilidad del pensamiento crítico en ningún momento en los debates, pero aquí sí se atendió, lo que demuestra que de una u otra forma estas habilidades se aprovechan si hay diversidad de actividades en el aula. Otra cosa importante que mencionar es que esta habilidad se generó respecto a la esfera económica en los ensayos elaborados de forma colaborativa por parte de los alumnos. Enseguida se presenta un análisis más detallado sobre lo mencionado.

Sobre la esfera social, se identificaron en los ensayos individuales y reseñas críticas de los alumnos 14 evidencias que demuestran que se generó el análisis de argumentos. Es menester mencionar que no se efectuó la habilidad uno sobre lo social en los ensayos colaborativos. Ahora bien, 13 de las evidencias encontradas hablan sobre enajenación, mientras que la restante se refiere a la insumisión. Se muestra a continuación un fragmento del ensayo de Héctor, el cual hace referencia a la enajenación, concepto relacionado con lo visto en *Fahrenheit 451*.

Todo esto se hacía con el argumento de proteger a la humanidad, las salamandras con sus lanza llamas muestran a la sociedad mediante cámaras la quema de todo artículo que contenga arte o sea arte y eran alabados como grandes héroes y los que poseían este material establecido como peligroso en aquel futuro eran

borrados del estado, a estos se les era conocidos como anguilas, eran la lacra de la sociedad, debido a que eran tratados como locos ya que establecían que en los libros había historias ficticias y fantasiosas que enloquecían a la gente, al mismo tiempo con los demás tipos de artes, leer, escuchar y ver arte te hacía pensar, y lo que menos quería el gobierno y los líderes (sic) era que la gente de abajo pensara, debido a que si piensan empezaran a crear dudas y pondría en riesgo su liderazgo.

Sobre la esfera religiosa se identificaron en los argumentos de los alumnos presentados en ensayos individuales y reseñas dos evidencias que demuestran que se generó el análisis de argumentos, mismas que aluden enajenación. Hay que precisar aquí que la habilidad uno no se generó en torno a lo religioso en los ensayos colaborativos. Una evidencia del desarrollo de esta habilidad en torno a lo religioso se presenta a continuación, lo cual es un fragmento del primer ensayo elaborado por Fernanda.

Tal y como se vio en las escenas de esta película *Soylent Green*, del como la sociedad en cierto punto llega a culpar a la existencia divina que es Dios, sobre el hambre y la Crisis (sic) que existe, a tal grado que(sic) en una parte de esta película, el sacerdote sufre de asesinato por el hecho de saber el secreto de la fabricación del soylent green (sic). Por lo tanto considero que en esta película están utilizando a la Religión(sic) como pretexto o para culpar sobre los mismos, actos que ellos mismos habían ocasionado, ya que vivían en una sociedad donde la mayoría eran pobres y minoría clase alta, tanto era la pobreza que las comidas básicas eran Gourmet (sic) para ellos, que el comer o saborear un poco de mermelada era un placer, todo esto a causa y por culpa de los seres humanos mismos, que día con día contamina, y sobre explota los recursos naturales, la mala administración que actualmente es una triste realidad en nuestro país, que los de clase alta nos maneja todo para la conveniencia de ellos mismos, tanto así que hasta la educación persuade en nosotros, la forma en que debemos ser educados. Esta película habla de un futuro que nosotros actualmente estamos creando sin hacer nada al respecto.

Sobre la esfera económica se identificaron en los ensayos colaborativos 3 evidencias que demuestran que se generó el análisis de argumentos y que las tres hablan

sobre sujeción y/o enajenación. Cabe mencionar que este tipo de evidencias no se presentaron en los ensayos individuales y reseñas críticas. Pueden existir dos razones para que sucediera esto. Una es que por el tipo de película se generó así esta habilidad, pero si fuese así no se hubiese efectuado tampoco de forma oral en los debates sobre las primeras películas, lo que hace pensar, entonces en la forma de trabajo, pudo haber sucedido que con la colaboración hayan intercambiado ideas y llegaron a determinar de una en específico, que en este caso fue la temática económica. Una evidencia del desarrollo de esta habilidad en torno a lo económico se presenta a continuación, la cual es extraída del ensayo colaborativo hecho por Fernanda y Héctor.

En la escena donde el sistema bancario y sus integrantes crean un método de aumentar su capital económico creando bonus (sic) que se le otorgan a la población que era de clase baja, y trabajadores, personas que necesitaban esos bonus (sic) para poder solventar una deuda, pero el mismo sistema bancario fue creando una burbuja económica ya que, los economistas y las personas que trabajaban para el banco llevaban una vida económica de muchos lujos que estos mismos los llevaron a la quiebra de un sistema completo en un país (sic), por una mala administración económica y la arrogancia de las personas que estaban a cargo de los sistemas bancarios. Sin embargo no solo en esa escena se muestra el des nivel económico que este sistema fue creando y es en estas escenas donde vemos el claro ejemplo de los sistemas que tienden a destruirse a si (sic) mismos, debido a que estos se enfocan en el aumento decapital (sic), desmedido sin controlar bien su sistema ,el (sic) cual no se puede sustentar por si (sic) mismo, y este termina cayendo por culpa de aquellos que se aprovechan de la clase bajapara (sic) obtener una vida de lujos.

La segunda habilidad del pensamiento crítico, juzgar la credibilidad de una fuente de información, fue la habilidad que no se generó en ningún momento en la redacción de ensayos individuales y colaborativos, ni en reseñas críticas.

Por otra parte, respecto al desarrollo de la habilidad tres: emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social, una interpretación hermenéutica de los ensayos y reseñas elaborados por los alumnos ha ayudado a determinar que las esferas públicas sobre las que más se desarrolló habilidad fueron la económica, política

y social, mientras que en pocas ocasiones se refirieron a la religiosa. Un aspecto importante a señalar aquí es que en el primer ensayo (individual) se efectuó esta habilidad en torno a lo económico, político, religioso y social. Mientras que en las reseñas críticas no se atendieron a las esferas económica y religiosa. De la misma forma, en los ensayos colaborativos no se atendieron a las esferas religiosa y social. Enseguida se presenta un análisis más detallado sobre cómo se desarrolló la habilidad tres del pensamiento crítico planteado en esta investigación.

Respecto a la generación de la habilidad tres en torno a la esfera social, en la redacción de ensayos individuales y reseñas críticas, se encontraron 15 evidencias de que esta habilidad se efectuó, de las cuales se determinó que 11 aluden a la enajenación y cuatro a la insumisión. Se muestran enseguida dos fragmentos de los trabajos de los alumnos que ejemplifican lo mencionado, respectivamente.

Edgar aludió a la enajenación en una parte de su primer ensayo, tal como se muestra enseguida:

Cabe recalcar que (sic) en la parte de división social, en un momento de la película muestran como la gente pobre se muere por comprar un poco del producto, manteniendo así su base económica. Esto se ve reflejado en la sociedad contemporánea, en la cual el régimen capitalista provoca que los empresarios y los jefes se enriquezcan gracias al trabajo del proletariado, con jornadas extensas de trabajo y con bajos salarios.

Leonardo hizo referencia a la insumisión en una parte de su reseña crítica:

(...) a mí me causo mucha satisfacción el hecho de que Montage (sic) se revelo (sic) ante el gobierno que estaba haciendo todo lo posible por oprimirlo y volverlo una máquina de matar y hacer sufrir a la gente que no quería seguir las reglas, y al darse cuenta de que su jefe también le había fallado al sistema cuando le dijo “quémame, total ya me han quemado tantas veces que ya no siento nada” siento que fue lo que más lo orillo a revelarse en contra del sistema.

Sobre la generación de la habilidad tres en torno a la esfera política, en la redacción de ensayos (individuales y colaborativos) y reseñas críticas, se encontraron siete evidencias de que esta habilidad se efectuó, de las cuales se determinó que cuatro aluden

a la enajenación y tres a la insumisión. Se muestran enseguida dos fragmentos de ensayos que ejemplifican lo mencionado, respectivamente.

Fragmento del ensayo individual de Fernanda que alude a la enajenación:

la mala administración que actualmente es (sic) una triste realidad en nuestro país, que los de clase alta nos maneja todo para la conveniencia de ellos mismos, tanto así (sic) que hasta la educación persuade (sic) en nosotros, la forma en que debemos ser educados.

Fragmento del primer ensayo de Edgar, que hace referencia a la insumisión:

Lo anterior, en mi opinión me parece bien porque es un reflejo de la realidad, históricamente, los pueblos que son capaces de salir de la cueva y ver algo más que la sombra logran (sic) su libertad.

Con respecto al desarrollo de la habilidad tres sobre la esfera económica, en la redacción de ensayos individuales y colaborativos, se encontraron siete evidencias de que esta habilidad se efectuó, de las cuales se determinó que todas aluden a la enajenación. Se muestra enseguida parte del ensayo colaborativo de Fernanda y Héctor, que ejemplifica lo mencionado.

En realidad, ningún sistema económico social logra sustentarse a si (sic) mismo y mucho menos perdura para siempre, ya sea porque no existe un funcionamiento correcto en la empresa, por las bases en que está fundamentada, mala normatividad y o su mala aplicación, el lugar en el que esta (sic) estableciendo su nuevo sistema y sobre todo a la sociedad a la que se le propone.

Sobre la generación de la habilidad tres en torno a la esfera religiosa, en la redacción de ensayos individuales se encontró sólo una evidencia de que esta habilidad se efectuó, la cual alude a la enajenación. A continuación, se presenta el fragmento del primer ensayo de Fernanda, que sustenta lo mencionado.

En este ensayo abarcaremos sobre como la religion (sic) interactúa a (sic) base de lo sucedido en las escenas del *soylent green* (sic). El papel que hacía la religion en esta, porque como, estando en un siglo avanzado la esencia de la religion se pierde, a causa de escasez que tiene la mayoría de la población, y el hecho de estar en ámbito muy bajo, como la sociedad se pone en contra de la religion por el

hecho de que esta no cubra las necesidades que tienen, interrogándose que en donde quedo su DIOS (sic).

Como se observa, se puede percibir que los alumnos se refieren a los conceptos de enajenación y emancipación, pero la redacción no es la mejor. Esto afecta la forma en la que se desarrolla el pensamiento crítico, porque debería escribirse adecuadamente para expresar y defender los argumentos.

Con respecto a la habilidad cuatro, definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de estas, una interpretación hermenéutica de los ensayos (individuales y colaborativos) y reseñas elaborados por los alumnos ha ayudado a determinar que tuvo un desarrollo principal en la redacción de ensayos individuales y reseñas críticas y poco se generó en la redacción de ensayos colaborativos. De acuerdo con el tipo de identificación de los términos que sustentan las prácticas sociales, sobre si eran de tipo enajenantes o emancipadores, se determinó que los estudiantes identificaron más el carácter enajenante de las prácticas sociales vistas en las películas y relacionadas con la realidad, porque 14 de sus participaciones así lo demuestran, mientras que las referentes a la insumisión fueron seis. Se muestran enseguida dos fragmentos de los trabajos de los estudiantes que ejemplifican lo último mencionado, respectivamente.

Fragmento del ensayo individual de Edgar que alude a la enajenación existente en las prácticas sociales:

Cabe recalcar que (sic) en la parte de división social, en un momento de la película muestran como la gente pobre se muere por comprar un poco del producto, manteniendo así su base económica. Esto se ve reflejado en la sociedad contemporánea, en la cual el régimen capitalista provoca que los empresarios y los jefes se enriquezcan gracias al trabajo del proletariado, con jornadas extensas de trabajo y con bajos salarios.

Fragmento de la reseña de José que alude a la idea de emancipación existente en las prácticas:

Al final Montag a costa de perderlo todo, incluso su vida, decidió no vivir engañado y ayudar a revelar la verdad. El conocer acerca de nuestra historia como seres humanos nos damos cuenta de que acciones estamos cometiendo erróneas.

Clarisse es el medio por el cual Montag va aprendiendo sobre la verdad y se une con la gente buena. Montag es un ejemplo de lo engañada que esta la gente en la película, ya que cree que esta (sic) haciendo el bien y cree que es una muy buena persona, aunque todo cambia después de leer un libro.

La habilidad cinco, identificar los supuestos de la realidad social, fue otra habilidad que también se efectuó adecuadamente en la redacción de ensayos (individuales y colaborativos) y reseñas críticas elaboradas por los estudiantes. También, de acuerdo con la identificación de los tipos de supuestos, sobre si eran de tipo enajenantes o emancipadores, se determinó que los estudiantes identificaron más el carácter enajenante de los supuestos de la realidad social vistas en las películas y relacionadas con la realidad, porque 15 de sus participaciones aluden a la enajenación, y, por ende, ninguna se refirió a la insumisión. Cabe mencionar que otra dimensión que pudo abarcar esta habilidad fue la de falsa conciencia, que los estudiantes atendieron en las evidencias orales, pero en sus trabajos escritos no. Entonces, se presenta a continuación únicamente una evidencia que da cuenta de la generación de la habilidad cuatro, que se refiere a la enajenación.

yo pienso que está muy buena la película para hacer un poco más de conciencia en la gente ya que necesitamos la importancia de la lectura y que no se deje de usar esta, pero en lo personal yo creo que falta mucho para llegar a un futuro como ese, en algunas cosas es muy acertada la película como en el hecho de la gente ignorante que muchas veces es oprimida sin darse cuenta de lo que está pasando solo por el hecho de no llegar a tener un problema o no poner en riesgo su familia sin embargo no toda la gente puede ser oprimida de manera fácil y es la gente culta, la gente que conoce sus derechos, lo que pueden hacerles o no.

Con la interpretación ya efectuada se puede decir que fue interesante ver que algunas habilidades de un pensamiento crítico propuestas no se desarrollaron en trabajos individuales de los alumnos, pero sí en los colaborativos. Es el ejemplo de Edgar, quien en su ensayo individual no efectuó la habilidad cinco, pero de manera colaborativa sí lo hizo junto con su compañero José. De manera contraria, también se pudo ver que la habilidad seis sí se efectuó en los trabajos escritos de forma individual de Leonardo,

Fernanda, Edgar y José, pero que, en el trabajo hecho de forma colaborativa no se vio esta habilidad efectuada.

En torno a la habilidad seis, decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás, se identificó que se efectuó de manera adecuada, pero a diferencia de la habilidad seis, tuvo un desarrollo mínimo. Esta habilidad se vio generada únicamente en los ensayos individuales y en las reseñas críticas, no generándose de forma colaborativa. Esto más que considerarlo una problemática, se ve como una invitación a variar las estrategias didácticas que se usan en el aula para que de una u otra forma se consigan los fines que nos proponemos en cuanto docentes. Ahora bien, respecto a cómo se desarrolló esta habilidad, es decir, si los alumnos decidían orientar sus acciones hacia la insumisión o a la enajenación, se determinó que decidieron optar por la insumisión o llamar a esta a partir de lo visto y discutido en clase, porque de los nueve fragmentos que aludían a la generación de la habilidad seis ninguno aludió a la enajenación. Al respecto, parte de los escritos de Fernanda, Carmen y Leonardo, ejemplifican lo dicho.

Fragmento que muestra la generación de la habilidad seis en el ensayo individual de Fernanda.

Consideró (sic) que cada uno de nosotros debemos dejar a un lado sobre cargar nuestras necesidades y responsabilidades a la religion (sic) y empezar a actuar, no dejando el cuidado que nuestro planeta necesita, valorar cada una de las cosas que tenemos que quizás en un futuro no podamos tener si continuamos dañado nuestro ambiente.

También Carmen también ejerció la habilidad seis al decir desde su consideración la finalidad de la película *Farenhiet 451*, como se puede ver enseguida.

(...) se trata de buscar más, de ser como Montag, el personaje principal, es enriquecernos y aumentar nuestros conocimientos para no dejar que cualquiera nos venga a inventar cosas, debemos tener nuestros fundamentos y conocimientos firmes, y ser capaces de defender nuestros puntos de vista y estar informados sobre lo que sucede; siempre tener la curiosidad de ir más allá, de aprender más y cuestionar todo, porque nunca podremos saber la verdad absoluta, sin embargo podemos crear nuestra propia verdad.

El siguiente fragmento del primer ensayo de Leonardo da muestra de cómo efectuó la habilidad seis:

Actualmente existe mucha corrupcion (sic) a pesar de que no estamos en esa situacion (sic) como la de la pelicula, siento que el mundo debe de hacer reflexion (sic) a cerca (sic) de las cosas que hace como la contaminacion (sic) y los narcotraficantes en como (sic) quieren vivir en un futuro, con miedo o con la libertad con la que se podria (sic) vivir, con un pais (sic) bien dirigido y poder hacer a mexico (sic) una potencia mundial.

Con respecto a la habilidad siete, integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera escrita, se pudo identificar con el análisis efectuado, que los alumnos la efectuaron ampliamente en sus posturas en torno a lo social y en menor medida sobre las esferas económica, política y religiosa. Así mismo, efectuaron sus argumentos con diferentes elementos de la retórica (sentimental, *pathos*; lógico, *logos* y ético, *ethos*), pero en ninguno de éstos se encontró la integración de los tres elementos de la retórica para efectuar sus participaciones. En los trabajos escritos de los alumnos predominó el uso del elemento lógico, lo cual no es de extrañarse en un argumento, porque se brinda la postura justificando, y, por ende, brindando razonamientos que aluden a lo lógico. De la misma manera se vislumbró que los participantes argumentaban en sus posturas mayormente sobre insumisión y en muy pocas sobre enajenación. Enseguida se muestran evidencias que respaldan lo dicho. Se presentan conforme a las esferas públicas en torno a las que se generaron las posturas escritas de los estudiantes.

En torno a lo económico se encontró la generación de la habilidad siete en los ensayos individuales y colaborativos, en la que predominó el uso del elemento retórico lógico. Se identificó que argumentaron únicamente sobre la enajenación. Se muestra enseguida el argumento dado en su primer ensayo por parte de Edgar, que sustenta lo mencionado.

Cabe recalcar que (sic) en la parte de división social, en un momento de la película muestran como la gente pobre se muere por comprar un poco del producto, manteniendo así su base económica. Esto se ve reflejado en la sociedad contemporánea, en la cual el régimen capitalista provoca que los empresarios y

los jefes se enriquezcan gracias al trabajo del proletariado, con jornadas extensas de trabajo y con bajos salarios.

En lo referente a la esfera política se presentó únicamente un argumento que alude a la enajenación y fue en el ensayo colaborativo, en ninguna otra evidencia se encontró algún argumento sobre lo político. También se determinó que en éste se ve únicamente el elemento retórico logos. A continuación, se muestra la evidencia que justifica esto último.

Figura 3. Extracto del tercer ensayo de José y Edgar publicado en Facebook.

Vivimos en una sociedad donde la desigualdad en nuestra vida cotidiana es muy notoria, mientras los políticos como los diputados acuden a las sesiones y son captados durmiendo o incluso dibujando cuando deberían de estar haciendo su trabajo, las personas que le brindaron el sufragio y su confianza para que los diputados llegaran a donde están generalmente son de bajos recursos que a duras penas pueden costearse un mes viviendo con unos miles de pesos, que son los mismos que los políticos usan en cada prenda mientras están en campaña para ganarse su voto, regalando incluso playeras, termos, gorras, etc. pero cuando llegan a

Fuente: Elaboración propia.

Fernanda generó la habilidad siete en torno a lo religioso, en su primer ensayo, tal como se muestra enseguida.

Por lo tanto considero que en esta película están utilizando a la Religión (sic) como pretexto o para culpar sobre los mismos, actos que ellos mismos habían ocasionado, ya que vivían en una sociedad donde la mayoría eran pobres y minoría clase alta, tanto era la pobreza que las comidas básicas eran Gourmet para ellos, que el comer o saborear un poco de mermelada era un placer, todo esto a causa y por culpa de los seres humanos mismos, que día con día contamina, y sobre explota los recursos naturales, la mala administración que actualmente es una triste realidad en nuestro país, que los de clase alta nos maneja todo para la conveniencia de ellos mismos, tanto así que hasta la educación persuade en nosotros, la forma en que debemos ser educados. Esta película habla de un futuro que nosotros actualmente estamos creando sin hacer nada al respecto.

Ni en otra postura ni en otra evidencia escrita se encontró la generación de la habilidad siete, en relación con lo religioso.

Con respecto a la última esfera, la social, se encontraron 19 argumentos por parte de los alumnos en los ensayos (individuales y colaborativos) y reseñas críticas. En estas propuestas se encontró que se utilizaron de manera diversificada los elementos: ético (*ethos*), lógico (*logos*) y sentimental (*pathos*). Se muestran enseguida algunas evidencias que ejemplifican lo dicho.

Se muestra enseguida uno de los dos argumentos en los que se encontró el elemento ético (*ethos*) junto con el lógico, el cual brindó Fernanda en su primer ensayo:

Debemos ser concientes (sic) y no dejar que la clase alta nos manipule, y siempre hablar y actuar sobre cosas que ayden (sic) a nuestro planeta, ser más éticos, tener una equidad, por lo que a mi (sic) me hace reflexionar sobre todas las cosas que tengo y que realmente no valoro (sic) así como muchas personas lo hacen, cuidar el hogar de nosotros y de las futuras generaciones, para que no hayan (sic) necesidades futuras.

Por otro lado, Carmen expresó un argumento con lógica en conjunto con el elemento sentimental también en su primer ensayo, como se muestra a continuación.

Por último, la escena de la muerte de Sol Roth es otra escena como al principio, las lágrimas del hombre y su amigo Thorn al ver la vida natural destroza mi alma, el pensar que tal vez mis nietos o bisnietos, e inclusive podrían mis hijos, no lleguen a conocer el mundo natural, la playa, los animales, que no lleguen a respirar aire fresco o no puedan tomar un simple vaso de agua; todo eso me deja un mal sabor de boca, puesto que para nosotros es muy simple ver todas estas cosas o disfrutar de la naturaleza; y nos mostramos malagradecidos con la tierra que nos provee de alimento y aire fresco, no pensamos que un día todas estas cosas podrían no estar a nuestro alcance.

Con esto se vislumbra que, de acuerdo con la propuesta de esta investigación que se basa en la teoría de Julio Cabrera (2008) sobre la generación de sentimientos e ideas éticas por medio del cine, sí se generaron tanto ideas éticas y sentimientos, aunque en menor medida. Otro argumento que da cuenta de cómo los conceptos-ideas éticas son utilizadas para la argumentación se encontró en la reseña crítica de José, porque se lee:

“Este tipo de actos hacen reconocer que este personaje tienen (sic) un carácter justo y recto, el cual se inclina al final por el bien. Esto me llena de felicidad ya que al menos concientizo (sic) al final y quemo (sic) a uno de los malos.” Sobre esto mismo, Edgar expresó similarmente esta idea, al decir en su reseña crítica: “La otra escena donde se ve como la gente al despertar es capaz de rebelarse se nota cuando Montag ya lo sabe todo y quema a su compañero, lo cual es satisfactorio porque toma el camino de su propio destino”. A pesar de que está la idea de la emancipación, se debe remarcar que la violencia no es la mejor vía para efectuar un cambio, hacer esto implicaría contribuir a un Estado de derecho fallido, en donde las leyes y el contrato social, ya no tienen vigencia, y, por lo tanto, ya no nos consideraríamos seres racionales y razonables que persiguen fines en común (Rousseau, 2018). Leonardo fue el otro estudiante que manifestó estar de acuerdo con la revelación de Montag ante la presión, a continuación, se pueden ver sus palabras expresadas en el debate posterior a la proyección de *Fahrenheit 451* (2015):

Montag se reveló ante el gobierno que estaba haciendo todo lo posible por oprimirlo y volverlo una máquina de matar y hacer sufrir a la gente que no quería seguir las reglas, y al darse cuenta de que su jefe también le había fallado al sistema cuando le dijo “quémame, total ya me han quemado tantas veces que ya no siento nada” siento que fue lo que más lo orillo a revelarse en contra del sistema.

Tal como se ve, sigue la misma idea, pero no menciona nada sobre si le agrada o no la forma en cómo se reveló el personaje.

Ninguno de los argumentos analizados en los discursos escritos brindados por los alumnos presentó los tres elementos de la retórica (*ethos, pathos, logos*) necesarios para realizar y defender una propuesta en torno a esferas públicas (habilidad 7). Por lo que se puede inferir que esta habilidad se efectúa, pero de manera parcial.

Con respecto al marco teórico y con los resultados obtenidos desde los cine-debates y trabajos escritos de los alumnos se puede afirmar que el cine junto con las imágenes concepto (Cabrera, 2008), ayuda a comprender contenidos de filosofía, y, por ende, generar evidencias de aprendizaje con análisis y argumentación. Con esto se reafirma lo concluido por Rodríguez (2010), quien también encontró que con las imágenes conceptos se amplifica el desarrollo de un pensamiento crítico. A esto se

suman las respuestas dadas por parte de los alumnos a las preguntas 1, 2, 4 y 7 del cuestionario aplicado al final de la fase de acción-observación, con las que se determinó que la mayoría de ellos consideran que las visiones de películas sí les ayudan tanto a comprender de mejor manera ciertos contenidos de filosofía, como a expresarlos. Esto permite confirmar la conclusión a la que llegó Rodríguez (2010), porque ésta versa así: “el cine es un instrumento valioso para desarrollar el pensamiento por medio del trabajo con el concepto-imagen” (p.88). De esta manera, los alumnos tuvieron a su disposición un instrumento valioso como lo es el cine, para que dieran su propia postura de forma argumentada (aunque extensión menor, en el caso de los ensayos) de algunos fenómenos sociales con base en lo visto.

En esta investigación también se buscó, con base en la propuesta logopática de Cabrera (2008) cuáles eran las emociones (pathos) generadas en los alumnos, pero se buscó también cómo las usan para argumentar junto con un elemento ético (ethos) y racional (logos). Esto sí se pudo ver manifestado de forma integrada en las palabras de algunos participantes, por ejemplo, en las de José, participante de este trabajo de investigación:

Este tipo de actos hacen reconocer que este personaje tienen (sic) un carácter justo y recto, el cual se inclina al final por el bien. Esto me llena de felicidad ya que almenos (sic) concientizo al final y quemo a uno de los malos.

Se puede percibir un elemento sentimental muy marcado, puesto que el joven menciona que le da felicidad que existe un personaje ficticio que logra tomar conciencia y tomar decisiones, aunque en este caso, se puede decir que no fue la mejor, porque se ve en el filme que hace daño a un personaje, lo cual no es finalidad de la toma de conciencia, pero como se muestra en la película, al personaje no le queda de otra más que defender su individualidad, algo que la misma ley permite, cuando defiende a quien provoca daño a otro en defensa propia. Con respecto al elemento sentimental, esto se puede relacionar ampliamente con las propuestas de Pereira y Urpí (2005) y Rodríguez (2016), porque en ésta las autoras obtuvieron en sus resultados que los jóvenes también expresaban emociones como felicidad y tristeza, amor y odio, entre otros. Entonces, con lo encontrado en las palabras de José se puede reafirmar al cine como generador de sentimientos, que, de acuerdo con la misma propuesta citada, puede ligarse ampliamente

con el hecho de que el cine puede ser un elemento que brinda experiencias virtuales, que, sin embargo, vienen a formar integralmente al alumno para la vida. En este sentido sería posible afirmar que la experiencia de José de haber visto al personaje revelarse ante la injusticia, conllevaría a que en algún momento de su vida él también rechace categóricamente la injusticia, lo cual es muy necesario en nuestra sociedad. Con respecto al elemento ético, este se relaciona ampliamente con la adquisición de valores (en este caso la justicia) desde el cine, en este sentido, el resultado obtenido es comparable con el de Bonilla, (2008), porque él con el uso del cine en el aula, logró hallar que

(...) el alumnado consideró que [una] película les había educado en ser mejor personas. Aprendieron valores como la amistad, el esfuerzo por alcanzar metas, el rechazo al alcohol, la higiene personal o la importancia de la familia. También vieron en la protagonista de la película un ejemplo a seguir en cuanto a la responsabilidad y esfuerzo personal. (p.169)

A partir de lo anterior se corrobora el hecho de que cuando se identifican los valores que contiene el cine en sus diversas producciones, sirve tanto para educar, como para usar en discursos orales y escritos, en la elaboración de posturas sobre la realidad social.

Con estos resultados se puede afirmar que los alumnos mayormente generaron las habilidades del pensamiento crítico propuesto para expresar que hay enajenación en su contexto. Con esto se podría decir que sí se percatan de que la realidad social requiere de un cambio radical, el cual tendría que surgir en las acciones de ellos. Tal fue el caso de Carmen, participante que destacó en esta investigación, quien en su primer ensayo logró decir lo siguiente a partir de las primeras escenas presentes en la película *Soylent Green*:

cuando las industrias comienzan a crecer y a contaminar; lo que me hace pensar ¿qué estamos haciendo con nuestro planeta? Si bien, se han creado muchos programas para el cuidado del medio ambiente en la actualidad, seguimos sin crear la conciencia necesaria para hacer un cambio radical.

Se nota de inmediato que lo que piensa se genera desde lo que ve, y además de ello logra problematizar la falta de conciencia y presenta la necesidad de un cambio radical, para el cuidado del medio ambiente. En este tenor, se confirmó con la experiencia lo teorizado por Rodríguez (2012), quien afirmó en su análisis que las películas pueden

conllevar a cuestionar el orden social. Además de lo anterior, se pudo ver en la misma participante que se generó una relación entre lo visto y la realidad, esto se puede ver en el siguiente fragmento, que es parte también de su primer escrito ya citado:

Nosotros no consumimos soylent green (sic), no consumimos algo que no sabemos de que (sic) está hecho; consumimos algo peor, consumimos algo que nosotros mismos hemos creado; nuestro soylent green (sic) puede ser traducido en términos comunes como el celular, el alcohol, adicciones; nos enajenamos, dejamos nuestra vida por vivir a través o por algo.

El hecho de relacionar algo visto con la realidad es de hecho ya un proceso de pensamiento de alto nivel, y con respecto a la propuesta de pensamiento crítico planteada para esta investigación se desarrollaron las habilidades tres y siete. Con esto también se puede confirmar que con el cine se deja “de lado el modo de aprender y enseñar en la pasividad y la repetición, y hacerlo en diálogo y en relación con temas de la realidad” (Svensson, 2013, p.11). Otra conclusión existente en la literatura que se confirma con estos resultados es la de Morantes y Gordillo (2017), enseguida se presenta:

El cine es un recurso didáctico y llamativo, que despierta y enriquece las competencias y habilidades de discernimiento, análisis y reflexión de situaciones humanas. Se apoya en el diálogo, para generar procesos comunicativos que ponen al espectador en el otro lado, es decir, ya no en una actitud pasiva, sino con un posicionamiento activo, crítico y responsable como miembro de un grupo social (familia, amigos y barrio). (p.125)

En este sentido, el cine, en particular la película proyectada es el medio que incrementa el diálogo, a diferencia de que se brinde una clase magistral, en donde se considera al alumno como aquel que debe aprender de lo que dice el profesor. Aunado a esto, se refuerza la conclusión a la que llegó Rodríguez (2016), quien también determinó con su estudio que el el uso del cine en el aula promueve un diálogo enriquecedor que amplía la enseñanza y práctica de la filosofía.

Cuestionarios

Se presentan a continuación las gráficas (figuras 3-7) correspondientes a los resultados obtenidos a través de las preguntas aplicadas en un cuestionario (ver apéndice 9) al término de las fases de acción y observación de esta investigación a los

seis alumnos del sexto semestre de bachillerato, en el Instituto Vanguardia Educativa. Con los que se determinó que desde la perspectiva de estos estudiantes el cine sí incrementa su interés por la filosofía y que les ayuda tanto a comprender como a expresar ideas sobre ciertos contenidos filosóficos.

Figura 4. Pregunta 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Pregunta 2



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Pregunta 3



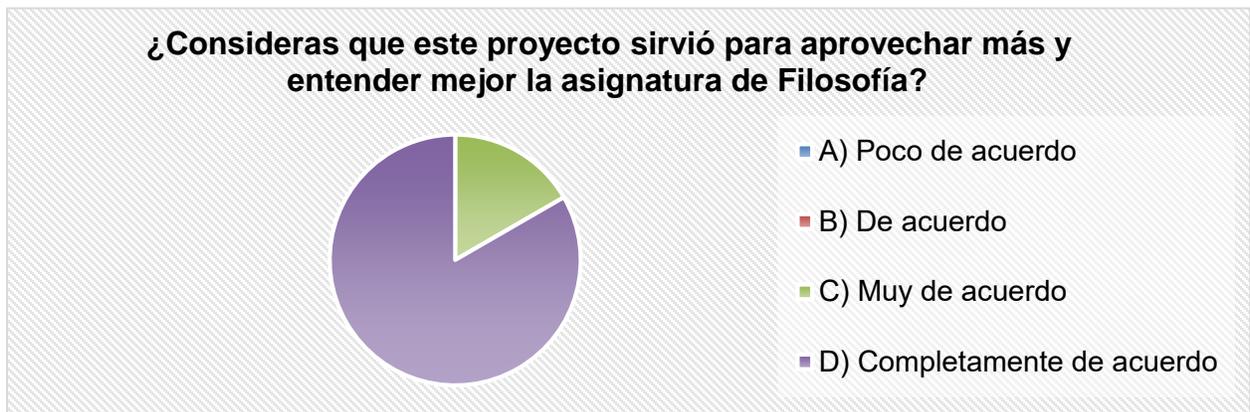
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Pregunta 4



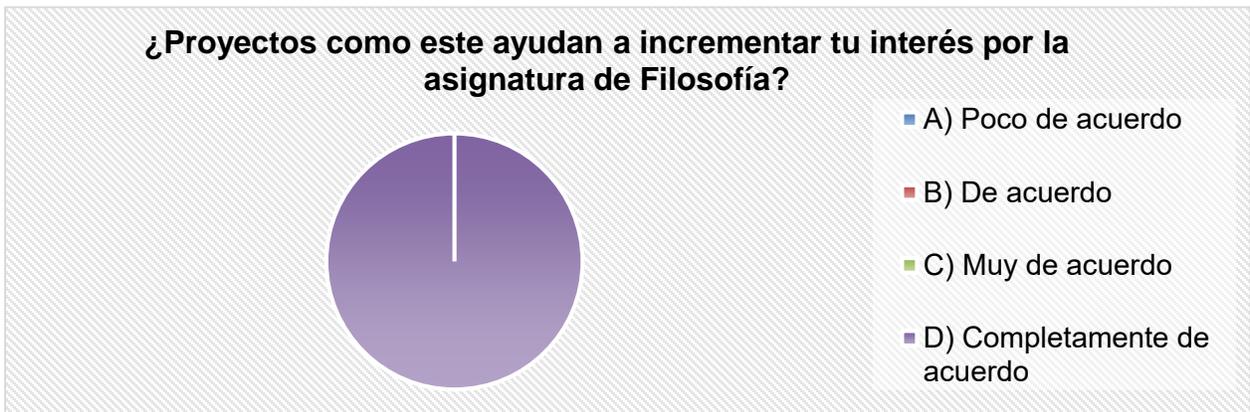
Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Pregunta 5



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Pregunta 6



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Pregunta 7



Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado consistieron en 4 opciones: poco de acuerdo, opción que se refiere al poco convencimiento del alumno sobre lo que se le pregunta; de acuerdo, que se refiere a un convencimiento del alumno sólo de forma afirmativa; muy de acuerdo, que alude a que el alumno en mayor medida está de acuerdo; y completamente de acuerdo, que se refiere a que el alumno está convencido de manera completa sobre lo que se le cuestiona. A continuación, se presenta cada pregunta con sus respectivas respuestas, así como el análisis e interpretación a éstas.

1.- ¿Las películas vistas te ayudaron a comprender mejor los conceptos-ideas relacionados con el temario de Filosofía?

Con respecto a esta pregunta, de seis alumnos que respondieron, se obtuvieron cinco respuestas de completamente de acuerdo, y una de acuerdo. Esto significa que la mayoría de ellos consideran que las visiones de películas sí les ayudan a comprender de mejor manera ciertos contenidos de filosofía. Esto se puede confirmar con las evidencias orales y escritas, en donde mayormente relacionaron lo visto con lo aprendido y más aún, lo relacionaron ampliamente con la realidad social en la cual se encuentran inmersos. Ahora bien, hubo un participante que, si bien no manifestó estar completamente de acuerdo, tampoco se orientó a considerar lo contrario, sino que dijo estar sólo de acuerdo. Lo anterior invita a considerar al cine no únicamente como una industria de entretenimiento, como lo pensaron Horkheimer y Adorno (Ochoa, 2011; Adorno, 1998).

A diferencia de estos pensadores que también se enmarcan dentro de la teoría crítica, el cine puede llegar a ser un instrumento importante para la generación de la reflexión y crítica desde la visión de Walter Benjamin. Esto se puede ver en los resultados de esta investigación con las palabras de Carmen: “Si bien, se han creado muchos programas para el cuidado del medio ambiente en la actualidad, seguimos sin crear la conciencia necesaria para hacer un cambio radical.” Esto da muestra que la alumna no sólo ve y reproduce contenidos, sino que a partir de lo visto se da cuenta que la realidad, en este caso, la ambiental, que desde su consideración requiere de un cambio radical.

2.- ¿Las películas vistas te ayudaron a expresar tus ideas en el momento de redactar los ensayos y reseña solicitados?

En esta pregunta, de seis alumnos que respondieron, se obtuvo un total de seis respuestas que indicaron que estuvieron completamente de acuerdo con que la proyección de películas les ayuda a expresar y/o plasmar sus ideas en evidencias escritas. Esto se corrobora con los trabajos elaborados por los estudiantes en esta intervención, en las que se encontraron posturas en las que expusieron y argumentaron ideas expuestas por el profesor, relacionadas con lo que vieron en las películas. Cabe señalar que, si bien el participante que en la anterior pregunta no estuvo completamente de acuerdo en que la visión de películas ayuda su comprensión de contenidos de aprendizaje, aquí reconoció que ver películas ayudan a la expresión de sus ideas. Esto demuestra que las competencias relacionadas con los procesos cognitivos de comprender y expresar, encontradas en la taxonomía de Bloom (1956, como se cita en: del Moral Santaella, 2012) son atendidas de diversa forma con la forma de trabajar que se implementó con esta investigación. Esto no significa que el estudiante no haya comprendido y aun así haya podido expresar ideas, sino que el cine no es considerado (por lo menos para este participante) como una ayuda para su comprensión, puede ser que encuentre más ayuda con la lectura o en el escuchar audiolibros. Con esto, entonces, se logra inferir que el cine sí contribuye a la expresión de conceptos filosóficos en diversas evidencias de aprendizaje generadas en el aula.

3.- ¿La explicación previa a la proyección de las películas y el debate posterior con el profesor son indispensables para entender mejor conceptos filosóficos?

Esta pregunta se diseñó para determinar si a los alumnos consideraron las exposiciones del profesor junto con los debates dirigidos por éste, sobre los contenidos de Filosofía revisados en esta investigación como parte indispensable para su aprendizaje. De seis alumnos que respondieron, cuatro de ellos estar completamente de acuerdo, y dos dijeron estar muy de acuerdo. Con esto se puede afirmar, que algunos alumnos reconocen que la mediación del profesor entre lo que se ve y se aprende no es completamente necesaria para su entendimiento de ciertos conceptos filosóficos. Esto significaría que en algunas ocasiones los alumnos pudieran entender conceptos vistos en clase y luego relacionarlos con algún material audiovisual (o de otra índole) o bien, lo contrario. Con esto, entonces, se reconoce que mayormente los alumnos consideran que es importante la participación de un docente (intermediario) que les ayude a entender lo que ven con lo que aprenden. Este resultado se puede asociar con el obtenido en la investigación efectuada por Chirinos y Fernández (2016), porque ellos también encontraron lo valioso que es la presencia de un instructor en el uso del cine en el aula. Sin embargo, es pertinente señalar que los diferentes recursos que se pueden utilizar por parte de los docentes de filosofía, o de otra área, jamás van a reemplazar el acercamiento al contenido especializado, tal como las obras maestras del pensamiento filosófico expuestas en libros. Por lo que no se espera que se logre ser un experto en filosofía llevando a cabo este tipo de prácticas. Esto no implica, tampoco, que sea así de forma absoluta, contrario a esto, y apegándose al pensamiento crítico que se quiso generar en esta investigación, no se tendría que considerar como una forma acabada lo que se ha encontrado con todo este proceso.

El uso del cine formativo en el aula tal como lo propone De la Torre (1996) se aprovechó adecuadamente y en mayor medida fue reconocido por los estudiantes, tal como lo demostraron las respuestas a la presente pregunta del cuestionario aplicado al final de la fase de acción-observación, en donde reconocieron mayormente la importancia de que el docente sea quien dosifique los contenidos que se perciben a partir de lo visto en las películas proyectadas. No cabe duda de que existiendo un intermediario entre lo que se ve y se enseña se produce mayor aprendizaje en el aula.

4.- ¿Consideras que el uso del cine en este proyecto enriqueció tu aprendizaje de la Filosofía?

Para esta pregunta se obtuvo que de seis alumnos que respondieron, cuatro de ellos estuvieron completamente de acuerdo con la propuesta de que el cine incrementa su aprendizaje sobre la Filosofía, mientras que dos dijeron que muy de acuerdo, lo cual se refiere a que consideran que es así en mayor medida. Entonces, se puede afirmar que la mayoría reconoce que el cine ayudó a su aprendizaje de la Filosofía. A esto se le puede añadir que en el desarrollo de las secuencias didácticas continuamente José y Edgar mayormente manifestaron estar aprendiendo más con esta forma de enseñar. Esto confirma una de las conclusiones a la que llegó Rodríguez (2016), la cual versa:

(...) la filosofía y su enseñanza son viables a través del cine. Que el cine tiene unas particularidades que permite que sea posible abordar problemáticas filosóficas e incluso que pueden aportar no solo con la ilustración del problema, sino planteando nuevas posibilidades que desde la lectoescritura filosófica no son posibles. Así se da una apertura al cine como obra de arte y objeto de análisis crítico. (p.177)

Esto permite reforzar la idea de que el cine es un instrumento valioso no sólo para la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales (2016) sino también de la Filosofía. Debido principalmente porque con el uso del cine en el aula se enriquecen los conceptos abstractos con conceptos idea (Cabrera, 2008).

5.- ¿Consideras que este proyecto sirvió para aprovechar más y entender mejor la asignatura de Filosofía?

Para esta pregunta, de seis alumnos que respondieron, tres de ellos respondieron estar completamente de acuerdo, dos indicaron estar muy de acuerdo y uno indicó estar de acuerdo. Con esto se reconoce que más de la mitad de ellos consideró que este proyecto les ayudo a aprovechar más y entender la asignatura de Filosofía, mientras que la otra mitad lo consideró en menor medida. Con esto se puede decir que este proyecto no se aprovechó en su totalidad para el entendimiento de la Filosofía de los alumnos. Esto se puede comparar de forma paralela con los demás resultados ya expuestos, porque si bien se ha determinado que con este proyecto los alumnos mayormente relacionaron las ideas-concepto (Cabrera, 2008) vistas en las películas vistas con lo expuesto por parte del profesor, también se encontraron evidencias de que tales relaciones no se generaron de forma adecuada, y, por ende, quizá los alumnos apenas

estén de acuerdo con que este proyecto les favoreció en su entendimiento de algunos contenidos de Filosofía.

6.- ¿Proyectos como este ayudan a incrementar tu interés por la asignatura de Filosofía?

Con respecto a esta pregunta, de seis alumnos que respondieron, se obtuvo que todos indicaron estuvieron completamente de acuerdo con que este proyecto incrementó su interés por la asignatura de Filosofía. Este resultado corrobora la propuesta teórica de Ochoa (2011), quien afirmó que con el uso del cine en el aula se puede incrementar el interés de los alumnos por aquella asignatura. Es menester señalar que los alumnos participantes de esta investigación cursaban la asignatura de Filosofía, en el momento en el que se efectuó la fase de acción-observación de esta investigación, por lo que quizá algunos de ellos consideraron que estaban entendiendo de mejor forma los contenidos de Filosofía, y, por ende, estuvieron completamente de acuerdo con que este proyecto (en general) les ayudara a entender más a tal asignatura.

7.- ¿Consideras que tu habilidad crítica-reflexiva aumentó con este proyecto?

Finalmente, con respecto a esta última pregunta, se logró obtener tres respuestas en las que los estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo, 2 indicaron estar muy de acuerdo y 1 demostró estar de acuerdo. Con esto se puede inferir que más de la mitad consideró que su habilidad crítico-reflexiva se aumentó con este tipo de proyectos. Esto se puede comparar paralelamente con los resultados obtenidos en las evidencias orales y escritas arriba interpretados, porque se logró determinar que no todas las habilidades del pensamiento crítico propuesto fueron generadas.

Cabe mencionar que en la comunicación oral se percibe una mayor expresión de ideas en los alumnos, a diferencia de cómo se les percibió en el análisis de necesidades. Esto es equiparable, aunque sean contextos educativos diferentes, con uno de los resultados obtenidos en la investigación acción de Morantes y Gordillo (2017), en el cual se evidenció que con el uso del cine en el aula de “los estudiantes progresivamente fueron mejorando sus argumentos, exposición de propuestas, defensa de ideas y contextualización de los temas trabajados, según plan de estudios” (p.124). No obstante, esto contrasta con lo obtenido en las pruebas escritas, principalmente porque estas no cubrieron la extensión solicitada (tres cuartillas en el caso de los ensayos y cuartilla y

media con las reseñas) quizá por la falta de argumento o por el tiempo de las sesiones, que no siempre resulta ser favorable, a esto se suma la distracción que se puede generar en los alumnos en el momento en que se les solicita que redacten sus evidencias (ensayos y reseñas).

5.3 Respuesta a las preguntas de investigación

La primera pregunta de esta investigación es ¿Qué habilidades de un pensamiento crítico se generan en los estudiantes, en los cine-debates posteriores a la proyección de películas con trasfondo marxista y de cultura de masas?

Las siete habilidades del pensamiento crítico propuestas para ser desarrolladas por parte de los seis participantes se presentan a continuación.

1. Analizar los argumentos económicos políticos, religiosos y sociales.
2. Juzgar la credibilidad de una fuente de información.
3. Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social.
4. Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas.
5. Identificar los supuestos de la realidad social.
6. Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás.
7. Integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita.

Ahora bien, en los tres cine-debates implementados se evidenció concretamente que cinco de las siete habilidades de un pensamiento crítico propuesto en esta investigación sí se generaron, aunque de diferente forma. Las cinco habilidades que se desarrollaron en mayor medida son:

1. Analizar los argumentos económicos políticos, religiosos y sociales.
3. Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social.

4. Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas.
5. Identificar los supuestos de la realidad social.
7. Integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita.

La habilidad que se desarrolló en menor medida fue la seis, decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás. Mientras que la habilidad que no se generó en estas evidencias orales (ni en las escritas fue la dos, juzgar la credibilidad de una fuente de información.

A partir de lo anterior, se pudo observar que los cine-debates fueron importantes porque permitieron que los estudiantes expresaran e intercambiaran sus puntos de vista. En estos se vio un amplio desarrollo de las habilidades uno, tres y siete del pensamiento crítico planteado en esta investigación, en menor medida se generaron las habilidades cuatro, cinco y seis. Los ensayos individuales y colaborativos, así como las reseñas críticas también mostraron un desarrollo, aunque en menor medida, de las habilidades mencionadas. En estas evidencias escritas se desarrollaron ampliamente las habilidades uno, tres, cinco y siete.

Con el uso del cine en el aula e incluyendo debates y/o plenarios se enseñó al alumno a no sólo ver por entretenimiento, sino que se puede aprender con lo visto, y a partir de ese aprendizaje se pudo generar un pensamiento crítico.

La segunda pregunta, ¿Qué habilidades del pensamiento crítico se ven reflejadas en la redacción de ensayos y reseñas críticas (posteriores a los cine-debates) por parte de los estudiantes?

De las siete habilidades del pensamiento crítico propuestas para ser desarrolladas por parte de los seis estudiantes en la redacción de ensayos y reseñas críticas, posteriores tres cine-debates, respectivamente, se puede afirmar de manera general que seis de ellas fueron desarrolladas en mayor medida. La habilidad que no se generó fue la dos, juzgar la credibilidad de una fuente de información. Por otra parte, se logró determinar que se desarrollaron las habilidades cinco y seis en menor medida, pero las que se desarrollaron ampliamente fueron las habilidades uno, tres, cuatro y siete, esto

con respecto a los ensayos elaborados y reseñas elaboradas de manera individual. En los dos ensayos colaborativos sólo se efectuaron las habilidades uno, tres, cinco y siete. Cabe mencionar que Leonardo y Carmen no efectuaron su segundo ensayo, porque faltaron a la sesión correspondiente a esta actividad. Este hecho afectó el análisis de datos, porque no se pudo identificar qué habilidades pudieron ser desarrolladas de manera colaborativa por parte de estos estudiantes.

En este proceso tuvo vasta importancia la propuesta logopática de Julio Cabrera (2008), que se utilizó para la identificación de conceptos filosóficos en películas, para que de esa forma los estudiantes pudieran expresar sus argumentos en los trabajos escritos.

Con respecto a la tercera y última pregunta de investigación ¿Es el cine una herramienta didáctica innovadora y atractiva para el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en el sexto semestre de bachillerato?

Con esta investigación se evidenció el incremento de los alumnos hacia la filosofía por medio del uso del cine. Lo confirman sus respuestas a la pregunta seis del cuestionario aplicado al final de la fase de acción-observación. Es un hallazgo que reafirma, aunque en contexto diferente, lo encontrado por Morantes y Gordillo (2017), quienes afirmaron que estudiantes de primaria también se vieron interesados por el cine. Cabe mencionar que el trabajo citado se publicó en el transcurso de esta investigación, lo cual conlleva a pensar que hay un creciente interés por el uso del cine en el aula y la metodología investigación acción. Así mismo, se corrobora junto con Noval y Urpí (2002) que el interés de los alumnos hacia algunos contenidos temáticos deviene del interés que ellos tienen hacia el cine.

Otro aspecto que se relaciona y al mismo tiempo se corrobora con la cuestión del interés de los alumnos desde el cine hacia la filosofía aquí encontrada, es al que llegaron Arredondo y Montaña (2017), porque también encontraron “un cambio notable en el interés y la motivación de los estudiantes, este gusto e interés giraba en torno a los saberes filosóficos” (p.47). Esto nos obliga a nosotros como docentes a considerar que es importante el tipo de ambiente de aprendizaje del alumno, así como entender que las estrategias que usamos en el aula deben estar mayormente acompañadas de innovación.

6. CONCLUSIONES

Después de todo este proceso de intervención-acción se puede afirmar que el cine es un recurso que amplía la exposición y ejemplificación de las ideas filosóficas por medio de estrategias previamente diseñadas, en las que predomina el uso de actividades que promueven la socialización del contenido enseñado. Con base en esto, se puede afirmar también que el pensamiento crítico puede ser generado en el aula en mayor medida si se usa adecuadamente el cine en el aula. Si se usa de manera improvisada, el resultado no será favorable. De la misma forma, la participación activa de los alumnos en los cine-debates y su amplia disposición para la redacción de trabajos académicos como el ensayo y reseña crítica, son indispensables para la generación del pensamiento crítico.

También se ha evidenciado que el cine es un recurso que contribuye a la enseñanza de los contenidos de El pensamiento de Marx, Actualidad del marxismo, y Escuela de Frankfurt. Con este trabajo, al haber atendido a la enseñanza de estos contenidos, se generó en mayor medida un pensamiento crítico que cubrió una exigencia del plan de estudios de la DGB, con ello, entonces, se palió en ésta necesidad normativa, aunque no completamente, sino sólo con el grupo participe en esta investigación. Este pensamiento crítico se generó principalmente por la visión de filmes orientados a mostrar problemáticas sobre el medio ambiente, control de masas desde la tecnología y enajenación por lo económico. Además de esto, la exposición del docente investigador fue lo que inició (y esto no reduce el pensamiento crítico a esta primera instancia) toda la secuencia de enseñanza-aprendizaje, lo cual posiciona al docente como una parte fundamental, puesto que requiere ser experto en su materia, para lograr orientar las participaciones de los alumnos, así como evaluar adecuadamente lo que se presenta en los trabajos de los alumnos.

Por otro lado, se puso de manifiesto que el cine es un recurso atractivo para el alumnado, y que usarlo en las clases de Filosofía es efectivo y enriquecedor, sólo si se usa adecuadamente. Además, se logró comunicar al profesorado este fenómeno, porque varios maestros encargados del grupo, fueron participes de este proyecto, y también

resultaron atraídos con la forma de trabajar. Con ello, se incentiva a que el profesorado no use únicamente (si así lo hace) la clase tradicional para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Un aspecto que se usa mucho en la educación de forma tradicional y es muy criticado es la memorización de conceptos, la cual aquí se considera como una parte fundamental para un gran aprendizaje, únicamente si se acepta que existe una memoria de largo plazo y que, de acuerdo con Saint-Onge, en su obra: *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (1997), en ella se enmarcan: memoria secuencial, que decodifica sonidos o expresiones verbales y con la que aprendemos, por ejemplo, el abecedario; memoria semántica, en la cual se albergan los modelos que ayudan a comprender la realidad y actividades, por ejemplo, comprender el proceso de ebullición; y la memoria episódica, en donde se guardan los hechos personales. Al considerar esto la perspectiva tradicionalista no sería tan aborrecida.

En esta propuesta no se pudo determinar si efectivamente se logró el cambio de perspectiva por parte de los estudiantes, para ello se reconoce la necesidad de un estudio más largo y amplio sobre el tema. El enfoque socio-crítico de esta investigación quedó, por lo tanto, delimitado a incidir únicamente en el aula. Por otra parte, en la mayoría de los participantes se notó que hubo una duda surgida a partir de lo que se veía, provocando incertidumbre sobre verdades establecidas, habilidad inscrita dentro de la propuesta de pensamiento crítico en este trabajo. Se puede decir, entonces, que dentro del aula se logra generar reflexión y crítica con respecto de los valores y creencias desde los contenidos de la materia de Filosofía, tal como lo exige el documento curricular de ésta, pero no se podría afirmar que el estudiante lo efectúa fuera del aula, por las condiciones ya mencionadas.

Con respecto a la obtención de validez de la presente investigación, se puede decir que la primera estrategia propuesta: Triangulación (Yin, pp.78-79) se cumplió debidamente con el análisis y discusión de los resultados obtenidos en argumentos orales y escritos generados por los alumnos, listas de cotejo y respuestas brindadas en un cuestionario al final de la fase de acción-observación del presente trabajo. Con respecto a la estrategia de validez de resultados (Herr y Anderson 2005) se afirma que también se logró, con el cumplimiento de las metas, que fueron dar respuestas a las preguntas de investigación, mientras que el problema a estudiar, que era investigar qué habilidades de

un pensamiento crítico por medio del cine se generan y se vieran reflejadas en argumentos orales y escritos de los alumnos también se atendió en el momento de analizar las evidencias finales, y se determinó que no todas las habilidades de un pensamiento crítico fueron desarrolladas con esta propuesta. Por otra parte, la estrategia de validez catalítica con la que se pretendió validar este trabajo se logró, aunque con una limitación muy marcada, porque con ella se esperaba generar el cambio de perspectiva sobre la sociedad por parte de los sujetos de estudio, no obstante, uno de éstos, como se mencionó, no lo hizo. A pesar de ello, como fue la mayoría quien sí lo hizo, se puede, entonces validar el presente trabajo de investigación. Esto permite lograr concluir que con la visión de imágenes conceptos (Cabrera, 2008) sí se generan cambios en la percepción de la realidad por parte de los alumnos. Es menester aclarar que esto se da desde la interpretación de las palabras escritas y orales expresadas por los alumnos, es decir, todo se halla dentro de lo teórico, para determinar si los educandos efectivamente logran generar un cambio en su práctica estudiantil y civil, habría que hacer un estudio más adecuado, como lo es un estudio de caso, para lograr definir cómo se cambiaron los esquemas mentales con esta intervención educativa y cómo repercutieron con su forma de vivir. La otra estrategia, la validez procesual (Herr y Anderson, 2005) también se logró, porque sí se generaron aprendizajes sobre determinados contenidos de la asignatura de Filosofía en el sexto semestre de Bachillerato. No obstante, no se pudo determinar si el aprendizaje ha sido permanente o no, pero se consideró que por la naturaleza socio-crítica de esta investigación el aprendizaje sirva para ser ejercido de manera práctica y reflexiva en la sociedad por parte de los estudiantes.

Ahora bien, con este trabajo se obtuvo un resultado similar al de Ochoa (2011), porque se logró inferir con toda esta investigación-acción que la planificación es fundamental en la práctica docente. Un aspecto a considerar es que los fenómenos educativos no son del todo ajustables a lo que se planifica, sino que lo que se planifica algunas (la mayoría) de las veces debe ser reajustado a las necesidades de los alumnos. Los aspectos que conforman la planeación y que es menester mencionar por su amplia importancia son tiempo, espacio y recursos (materiales). Es necesario tenerlos en cuenta, porque si se sabe de antemano que en un determinado centro educativo no se cuenta

con un proyector, ni mucho menos con ambientes que permitan la proyección de una película para el alumnado, entonces, este recurso podría verse limitado.

Con respecto a la naturaleza de esta investigación, se puede concluir que es útil y beneficioso un proyecto de intervención-acción, considerando que los pasos de éste (planificación, acción, observación y reflexión) conllevan necesariamente a una redefinición continua de la práctica docente. Además, conviene resaltar que en el momento en el que se reflexiona sobre los materiales utilizados en clase (en este caso se reflexionó sobre el uso del cine) se contribuye cada vez más a la formación docente. El saber qué materiales se deben usar en clase es una habilidad que se enmarca actualmente en el perfil docente mexicano. De esta manera, este proyecto también ha contribuido a los fines de la educación actuales, porque estos exigen ya no una educación tradicional en donde se evaluaba el conocimiento preciso de conceptos de una materia, sino que se evalúe un aprendizaje significativo que le sirva para su vida cotidiana. Esto último se logró con este proyecto debido a que el alumno pudo percibir imágenes-concepto a través del cine que conllevaron a que expresará sus pensamientos sobre las realidades política, social, religiosa y económica en las que se ve inmerso.

Se concluye también que existe la necesidad de reforzar la presencia de los recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas. No solo el cine, sino todas las tecnologías de la información y comunicación necesitan ser incluidas, y más que eso, los docentes debemos ser conscientes del uso adecuado de éstas, dando por hecho que las tecnologías no son la panacea del aprendizaje, por ende, se requiere más que su presencia en las futuras prácticas docentes. Los tiempos de cuarentena generada por la pandemia del COVID-19, en los que se redactan estas conclusiones dan muestra de necesidad de reforzar el uso adecuado de las TIC en el momento de enseñar a distancia, en modalidad virtual. Una cosa es clara, la educación en línea ya es una realidad y tener las capacidades necesarias para usar a las Tics es una necesidad que se tiene que paliar ahora.

Sobre la naturaleza del método investigación-acción, vale la pena señalar y al mismo tiempo reconocer que es muy abarcadora, sin embargo, aquí no se reflexionó en torno a las emociones que expresaron los alumnos cuando observaban las películas, así como tampoco se indagó sobre cómo sus propios bagajes culturales llegan a influir en su

forma de interpretar la proyección de una película. Estos aspectos bien podrían ser cubiertos con una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, como los que efectuaron López, García y Hernández (2015) y García y Varguillas (2015) para determinar qué significados y emociones pueden llegar a tener individuos heterogéneos al estar visualizando obras cinematográficas, para una descripción e interpretación de índole diferente a la que se ha hecho en esta investigación.

La última conclusión es que el cine más que ser un recurso para el entretenimiento y consumo, más que ser una industria para el entretenimiento y el control de las masas (como lo afirmaron Horkheimer y Adorno) en la cual últimamente todo pasa a ser una quimera (con la continua producción desde la pantalla verde) es un arte que sí puede ser utilizado para el cambio de perspectiva de los alumnos sobre la sociedad, recurso que en ciertas circunstancias tiene un carácter revolucionario (Benjamin, 2014). Aunado a esto, en esta investigación se ha demostrado que con una secuencia didáctica debidamente planificada se puede utilizar este recurso valioso, que día con día junto con el video tutorial, documental y otras modalidades del video, están siendo parte de la realidad educativa. Esto resalta la necesidad del docente de ser competente con el uso de los recursos audiovisuales, y principalmente utilizar los medios que sean atractivos a los alumnos, con todo ello no se generará el cambio que todos somos conscientes que se debe efectuar en nuestra sociedad en cada una de sus esferas (social, económica, política, etc.) pero sí se puede generar el comienzo.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. España: Ediciones Morata.
- Aguilar, A. (2017). El cine en la escuela. Aportes para el desarrollo del pensamiento crítico. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Córdoba. España.
- Aguirre, R. (2012). Walter Benjamin, el cine y el futuro del arte. *Contrahistorias*. (19), 55-74. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/contrahistorias-la-otra-mirada-de-clio/articulo/walter-benjamin-el-cine-y-el-futuro-del-arte>
- Alonso, E., y Pereira, D. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*. (5), 127-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>
- Arredondo G., y Montaña R. (2017) El cine, una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía. (tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Barraza, M. (2007). Análisis conceptual del termino innovación educativa. Recuperado de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf
- Benjamin, W. (2018) *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. España: Casimiro.
- Bolívar, M. R. (2002) Violencia política. *Estudios políticos, sexta época* (31), 67-85. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2002.31.37558>
- Bonilla, B. (2008) *Educación en Valores a través del cine. Un método para estudiantes de Secundaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla. España.
- Breu, R. (2012). *Cine para tener ganas de leer. Sugerencias para relacionar la literatura y el cine en el aula*. Sevilla. España: Ediciones Alfar.

- Cabrera, J. (2008). *100 años de cine de Filosofía*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cabrera, J. (2009). Para una des-comprensión filosófica del cine: el caso Inland Empire de David Lynch. *Enl@ce: Revista Venezolana de información*. 6 (2) 111-127. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=823117150_10
- Campero, N. (2018) *Construcción de conocimientos sobre el ensayo bioético a través de tareas metalingüísticas en un ambiente b-learning*. (Tesis de maestría). Universidad de Quintana Roo. México.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la investigación acción a la formación del profesorado*. Barcelona.
- Castillo, R. y Luna, R. (2017) *Metodología de la investigación*. México: Mac Millan Education.
- Castro, D. (2008). *El Cine Como Maquina De Pensamiento*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Chirinos, J. y Fernandez, Y. (2016). *El cine en el aula para la formación en valores, en el segundo año de educación media de la U.E. "Hipólito Cisneros"*. (tesis de pregrado) Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Cook, D. (2013). ¿Debo utilizar el aprendizaje en línea? *Investigación en Educación Médica*, 2(5),3-6.
- Cortina, A. (1992) *Crítica y Utopía. La escuela de Frankfurt*. Madrid, España: Ediciones Cincel.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo una estrategia innovadora en la enseñanza..* Barcelona, España. Editorial Octaedro
- Deleuze, G. (1996). *La imagen-tiempo*. Barcelona, España: Paidós.
- Del Moral, S. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (2), 421-452.

Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=%20s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiZ8JjsiOfrAhWNq1kKHXBVBeoQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F567%2F56724395024.pdf&usq=AOvVaw3WGvNRAzluqdl_JodUfubDuarte,

Duarte, R. (2012). El cine en la enseñanza de la filosofía. Aproximaciones pedagógicas entre Cine y Filosofía. *Lógoi. Revista de Filosofía*. (22). Recuperado de http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/lo_goi/article/view/2761

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwizzK3Cy67tAhWswVkkHVrWBy0QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fjgregorymccverry.com%2Freadings%2Fennis1985assessingcriticalthinking.pdf&usq=AOvVaw08djcGEe5AraNc9bgZ8e_U

GCEUAB (Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona). (2015). *El uso del audiovisual en las aulas*. España: Editorial Planeta.

Gandler, S. (2016). *Teoría Crítica imposible resignarse. Pesadilla de represión y aventuras de emancipación*. México: Serie las Ciencias Sociales.

García, A. (2010). Cine y educación: La integridad del docente en Emperor's Club. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*. 38. 27-40. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/296/256>

García, Z., y Varguillas, C. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (19), 209-226. doi: [10.17163/soph.n19.2015.10](https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10)

Gómez, G. (2016) *El desarrollo del pensamiento crítico y creativo de estudiantes de noveno del Colegio Bachillerato Niño Jesús (Soacha), mediante el análisis y realización de discursos cinematográficos como estrategia metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (tesis de pregrado). Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://1library.co/document/download/y6ewee4z>

Herr, K., y Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage Pub. Huberman.

Icart-Isern, M. (2008). Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente. *Educación Médica*, 11(1), 13-18. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000100004&lng=es&tlng=es.

INITE (2011). *Diseño de proyectos de innovación educativa*. México: INITE.

López, A. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41–60. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjowvu3yZrtAhUiQiABHaj5D0MQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.educacion.to.uclm.es%2Fpdf%2FrevistaDI%2F3_22_2012.pdf&usg=AOvVaw0XeB8dc7hmfwcjhwhJTB4s

López, S., García, A., y Hernández, L. (2015). *Una montaña rusa de emociones: Un estudio fenomenológico de la experiencia mágica de ver películas cinematográficas*. En López, S. (Ed.). *La construcción social de la experiencia de ocio cultural*. Barcelona, España: OmniaScience. pp. 313-340.

Morantes, C. y Gordillo, Á. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (20), 113-126. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8910

Noval, C. y Urpi, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi0rd7rhdDtAhUpo1kKHculCz4QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F324051567.pdf&usg=AOvVaw2Dlu4Vm0zB1RzjSwu2u14B>

- Ochoa, B. (2011). *Filmosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine* (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. México.
- Perales, E. (en prensa). Estrategias de rigor metodológico en la investigación-acción. En M. Mendez y M.D. Perales Escudero (coords.) *Investigación, Innovación e Intervención Educativa en México*. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo/Servicios Educativos de Quintana Roo (pp. 77-87)
- Perales, E. (2013). Attractor states, control parameters and co-adaptation in instructed L2 inferential comprehension: a design-based research study of a critical reading intervention. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol (13). pp. 463-492. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200006. Peters,
- Pereira, D. y Urpí, G. (2005) Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista de Estudios de Juventud*, (68), 73-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313186>
- Pérez, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. En *II Congreso Internacional de didácticas*. (pp. 1–6). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/2642>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Polo de R. (2011) *Retos y prospectiva de innovación en educación superior*. En Medina Cuevas, L. y Guzmán Hernández, L. L. (2011) *Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México, D.F. ANUIES.
- Pulido, P. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32(8), 519–538. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048481031>
- Rivera, J. (2005). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen. Cine y filosofía*. Madrid, España. Espasa-Calpe.

- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. España. Aljibe.
- Rodríguez, H. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana De Educación*, (63), 33-47. doi: 10.17227/01203916.1685
- Rodríguez, R. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis & Saber*, 1(2) 87-110. doi: [10.19053/22160159.1100](https://doi.org/10.19053/22160159.1100)
- Rodríguez, M. (2016). *Cineclub y taller audiovisual La Caja Negra: Análisis del proceso de integración del lenguaje audiovisual desde la filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander (2011- 2014)* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rousseau, J. J. (2018). *El contrato social*. Madrid, España: Gredos.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta para el Campo Disciplinar de Humanidades*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: http://cetis22.edu.mx/assets/pdf_campos_disciplinarios_humanidades.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018) *Filosofía. Programa de estudios. Sexto semestre*. México. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/6toSEMESTRE/Filosofia.pdf>
- Sevillano, G., De la Torre, S., Carreras N. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (46) 87-101. Recuperado de https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=36832_959002
- Svensson, V. (2013). Relaciones entre Cine, Literatura Y Educación. *Revista Pilquen-Sección Ciencias Sociales*, 1(16),1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3475/347532060006>

UNESCO (2011) *La filosofía, una escuela de la libertad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>

Valdivia, S. C. (1995) Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos. *Tutoría y educación*. Barcelona, España: Cedecs.

Villanueva, B. (2016). *Cine y cambio social: análisis y caracterización del vídeo participativo como objeto documental* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Wenger, C. (2016). El cine como “imagen del pensamiento” según el constructivismo filosófico de G. Deleuze. *Revista Amauta*, (27), 119-134. doi: 10.15648/am.27.2016.9

Yin, R. (2011). *Qualitative research: from start to finish*. Nueva York: Guilford Press.

Zavala, L. (2003). *Elementos del discurso cinematográfico*. México. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

APÉNDICES

Apéndice 1 Evidencias de la intervención educativa.

Se presentan a continuación algunas evidencias de las secuencias de actividades efectuadas en el momento de acción-observación de este proyecto.

Imagen 1. Alumnos del sexto semestre viendo *Soylent Green* (1972).



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2. Alumnos del sexto semestre en el debate posterior a la proyección de *Soylent Green* (1972)



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3. Los alumnos comparten sus reseñas críticas en la red social FB.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 4. Los alumnos redactan sus reseñas críticas sobre Fahrenheit 451.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5. Los alumnos redactan sus ensayos colaborativos sobre la película *La gran apuesta* (2015) de Adam McKay.



Fuente: Elaboración propia.

Apéndice 2. Códigos y dimensiones de las habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación.

Categoría general (Habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación)	Característica.	Dimensión.	Códigos generados a partir del análisis de la información
1.-Analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales	Los argumentos que se pronuncian sobre el ámbito político son de carácter enajenante o emancipador	Argumento enajenante	A_p_Sujeción A_p_Servidumbre A_p_manipulación
		Argumento emancipador	A_p_Insumisión
	Los argumentos que se pronuncian sobre el ámbito religioso son de carácter enajenante o emancipador	Argumento enajenante	A_r_Sujeción A_r_Servidumbre A_r_manipulación
		Argumento emancipador	A_r_Insumisión
	Los argumentos que se pronuncian sobre el ámbito social son de carácter enajenante o emancipador	Argumento enajenante	A_s_Sujeción A_s_Servidumbre A_s_Manipulación
		Argumento emancipador	A_s_Insumisión
	Los argumentos que se pronuncian sobre el ámbito económico son de carácter enajenante o emancipador	Argumento enajenante	A_e_sujeción. A_e_servidumbre A_e_manipulación
		Argumento emancipador	A_e_Insumisión

Categoría general (Habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación)	Característica.	Dimensión.	Códigos generados a partir del análisis de la información
2.-Juzgar la credibilidad de una fuente de información	Pregunta sobre el origen de la información que se presenta para determinar si es confiable o no	Pregunta por el origen de la información	SP
		No pregunta por el origen de la información	NP
3.-Emitir juicios de valor en torno a las esferas	Juicio de carácter apreciativo sobre hechos y argumentos políticos de acuerdo con una estimación subjetiva, basada en la dicotomía emancipador-enajenante	Juicio de carácter enajenante	E_p_sujeción E_p_servidumbre E_p_manipulación E_p_insumisión
		Juicio de carácter emancipador	
	Juicio de carácter apreciativo sobre hechos y argumentos religiosos de acuerdo con una estimación subjetiva, basada en la dicotomía emancipador-enajenante	Juicio de carácter enajenante	E_r_sujeción E_r_servidumbre E_r_manipulación E_r_insumisión
		Juicio de carácter emancipador	
	Juicio de carácter apreciativo sobre hechos y argumentos sociales de acuerdo con una estimación subjetiva, basada en la dicotomía emancipador-enajenante	Juicio de carácter enajenante	E_s_sujeción E_s_servidumbre E_s_manipulación E_s_insumisión
		Juicio de carácter emancipador	

Categoría general (Habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación)	Característica.	Dimensión.	Códigos generados a partir del análisis de la información
	Juicio de carácter apreciativo sobre hechos y argumentos económicos de acuerdo con una estimación subjetiva, basada en la dicotomía emancipador-enajenante	Juicio de carácter emancipador Juicio de carácter enajenante	E_e_sujeción E_e_servidumbre E_e_manipulación E_e_insumisión
4.-Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas	Consiste en determinar si las acciones de los individuos en la sociedad son de carácter emancipatorio o enajenante	Acción de individuos dirigida por la emancipación Acción de individuos dirigida por la enajenación	A_E A_EN
5.-Identificar los supuestos de la realidad social	Identificar si los supuestos de la sociedad poseen trasfondo enajenante o emancipatorio, o aluden al concepto de falsa conciencia	Supuesto enajenante Supuesto emancipatorio Falsa conciencia	I_s_sujeción I_s_servidumbre I_s_manipulación I_insumisión I_s

Categoría general (Habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación)	Característica.	Dimensión.	Códigos generados a partir del análisis de la información
6.-Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás	Consiste en decidir una forma de actuar, ya sea para buscar una emancipación o seguir en la enajenación	Forma de actuar enajenante	D_Sujeción D_Servidumbre D_manipulación
		Forma de actuar emancipadora.	D_Insumisión.
7.-Integración de estrategias retóricas (<i>ethos, logos, pathos</i>) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social	Realizar y defender una propuesta (discursiva) con trasfondo emancipador o enajenante sobre lo político, con base en el carácter ético del individuo, en lo lógico (discurso) y en lo sentimental.	Propuesta con trasfondo emancipador	P_E_P BL
		Propuesta con trasfondo enajenante	P_EN_P_BL
	Realizar y defender una propuesta de índole emancipadora o enajenante sobre la religión, con base en el carácter ético del individuo, en lo lógico (discurso) y en lo sentimental.	Propuesta con trasfondo emancipador	P_E_R_BL P_E_R_Bé P_E_R_BS
		Propuesta con trasfondo enajenante	P_EN_R_BL

Categoría general (Habilidades del pensamiento crítico propuesto en esta investigación)	Característica.	Dimensión.	Códigos generados a partir del análisis de la información
	Realizar y defender una propuesta con trasfondo emancipador o enajenante sobre la sociedad con base en el carácter ético del individuo, en lo lógico (discurso) y en lo sentimental	Propuesta con trasfondo emancipador	P_E_S_BL P_E_S_BS y BL
	Realizar y defender una propuesta sobre emancipación o enajenación sobre lo económico con base en el carácter ético del individuo, en lo lógico (discurso) y en lo sentimental	Propuesta con trasfondo enajenante	P_EN_S BL P_EN_S BE y BL
		Propuesta con trasfondo emancipador	P_E_E_BL P_E_E_BL y BS
		Propuesta con trasfondo enajenante	P_EN_E_BL P_EN_E_BL y BS

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice 3. Encuesta aplicada antes del inicio de las secuencias didácticas efectuadas en esta investigación.

Encuesta a los alumnos del 5to semestre de Bachillerato.

1.- A lo largo de tu estancia en el bachillerato ¿tuviste alguna materia relacionada con los medios audiovisuales? Sí. No. ¿Cuáles?

2.- A lo largo de tu estancia en el bachillerato ¿tuviste algún trabajo, tarea, o práctica que involucrara el uso de los medios audiovisuales? Sí. No. ¿Cuáles?

3.- ¿Conoces acerca del cine? ¿Qué elementos reconoces?

4.- ¿Tuviste alguna materia que hable del cine? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál/es?

5.- ¿Sabes que el cine puede ser una herramienta didáctica que tu profesor puede utilizar en sus planeaciones didácticas?

6.- ¿Te gustaría que los profesores recurrieran a este tipo de estrategias en sus sesiones?

Apéndice 4. Ejemplo de los ensayos recogidos antes de la intervención.

La primera guerra mundial y La guerra contra el terror.

La primera guerra mundial inicia en 1914, debido a la inquietud de múltiples países por búsqueda de poder territorial, todas las grandes potencias, múltiples avances tecnológicos y militares. Dichos países estaban esperando algún evento para poder iniciar una batalla para obtener el poder tan deseado.

El suceso esperado fue el asesinato del archiduque austro-húngaro Francisco Fernando por parte de un terrorista serbio perteneciente a una organización llamada Mano Negra, la guerra inicia entre estos bandos. Y rápidamente surgen los bandos poco a poco. La triple alianza y la triple entente, grandes potencias en cada bando.

Austria-Hungría estaba conformado por varios estados europeos algunos de estos son Austria, Hungría, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Bosnia, etc. Y parte de Serbia, Serbia se veía doblegada por este imperio y buscaba revelarse para ser libre y tomar su independencia y poder.

Austria-Hungría le declara la guerra a Serbia, por el suceso, posteriormente Rusia aprovecha que es aliado de Serbia y al ver esto Alemania se anima y decide apoyar a Austria-Hungría, Francia se da cuenta de cómo Alemania está buscando poder a más no poder y esta decide declarar la guerra a Alemania para parar su crecimiento el cual era exponencial e Inglaterra como siempre entra por poder en ayuda de Francia.

Los bandos se dividen en la triple entente y la triple alianza, la triple entente estaba conformado por Rusia, Francia e Inglaterra en caso de que los demás países atacaran a alguno de ellos, el otro bando la triple alianza estaba integrada por Austria-Hungría y Alemania.

Posteriormente Italia, Estados Unidos y Japón se van al lado que parece ganador, la triple entente y el imperio Otomano y el reino de Bulgaria decide apoyar a la triple alianza.

En todos estos sucesos hay millones de muertes por guerra, la batalla por bien que produce mejor tecnología, armas, soldados, estrategias, etc., de misma manera

el dominio de territorio, como ya sabemos la triple entente ganó, y forzó a Alemania y demás países de la triple alianza a pagar por los daños realizados por la guerra.

11.7.10.1
Sabiendo esto, la historia se repite de manera similar, en Estados Unidos, 11 de septiembre del 2001, en las torres gemelas, Al Qaeda, el grupo Sunita, hace un ataque terrorista derribando las torres con 2 aviones secuestrados. Estados Unidos deseaba tomar poder de las tierras islámicas por el petróleo, y por este hecho, el presidente estadounidense de ese entonces George Bush decidió iniciar una guerra contra el estado Islámico, a esta guerra se le conoció como la guerra contra el terror. → George

Al Qaeda era dirigida por Osama Bin Laden el gran líder de una organización de varios grupos terroristas, cuando Bush declara la guerra lo hace contra Irak y Siria, los cuales estaban regidos por Saddam Husein. Al ver esto en mayo del 2003 la Organización de monoteísmo y Yihad empieza a decapitar soldados estadounidenses y Chiitas y decide unirse a Al Qaeda en 2004, y le cambio el nombre a su organización a Al Qaeda en Irak.

En junio de 2006 Estados Unidos despliega bombas en Irak y eliminan al jefe de Al Qaeda en Irak, y cambian de jefe, en 2010 se vuelve a matar al líder de esta organización y se transforma a Estado Islámico en Irak. Comienzos del 2011 capturan Bin Laden y lo ejecutan, por Estados Unidos y se renueva Al Qaeda.

Comienza la guerra Civil a mediados de 2011, Chiitas contra Sunitas inicia, las naciones unidas se retiran y una división de Al Qaeda, Jabhat Al-Nursa empieza a tomar el poder en Irak contra los Chiitas. El Estado Islámico en Irak y Jabhat Al-Nursa se unen y crean el Estado Islámico en Irak y Siria (ISIS), este grupo empieza a crear pozos petroleros en Irak y Siria para financiar su movimiento, ISIS toma control total en 2013 de Siria y en 2014 Elimina a Al Qaeda, e inician las decapitaciones masivas de Chiitas, cristianos y estadounidenses. ISIS ataca a Bélgica, Alemania, Jordania, Canadá, Australia y Francia y estos envían tropas, al ver esto Rusia envía apoyo armamentista a ISIS, en finales de 2014 ISIS crea grupos terroristas en Egipto y en 2015 en Francia, meses después cometen un atentado a Francia de manera explosiva.

Se envían múltiples bombardeos a Siria por los Aliados, posteriormente en 2016, destruyen múltiples aviones de Francia, continúan los atentados de ISIS hacia los aliados, capturan parte de Irak en 2017 y logran consolidar su estado islámico Sunita, en 2018 el presidente Donald Trump lanza un gran bombardeo a ISIS, estos reaccionan aniquilando todos los soldados capturados de Estados Unidos.

Esta guerra aun continúa y si nos damos cuenta, está pasando algo muy similar a lo ocurrido en la primera guerra mundial, todo por el dominio de poder, ISIS pelea por tomar territorio y expandir su religión y Estados Unidos por el territorio petrolero de ISIS, y los demás países únicamente buscan su defensa personal ante estos grandes atentados ocurridos en sus país. Como en la primera Austria Hungría contra Serbia, luego Alemania se vuelve el malo como lo hace ISIS dejando atrás a Al Qaeda, y luego se ven rodeados por los aliados los cuales son más fuertes y más que ellos en sí. ISIS es como la Alemania vista en la primera guerra mundial y Al Qaeda a Austria-Hungría.

En conclusión, aquel que no conoce su historia se ve condenado a repetirla, y sufrir de error ya vistos en el pasado, aparte de esto es preocupante, la cantidad de asesinatos en la actualidad debido a estos grupos terroristas, cuando supuestamente estamos en tiempos más razonables y pacíficos. La búsqueda de la paz total es inalcanzable, debido a la necesidad de poder de todo el ser humano en búsqueda de la ambición, para mostrar superioridad ante otros, por instinto el humano busca demostrar su poder ante otros para sentirse bien consigo mismo o sentirse respetado. Esperemos un futuro mejor lo más apegado a una utopía.

destruye
Yolkuw.

Por
IER

4

Apéndice 5. Lista de cotejo aplicada a tres cine-debates.

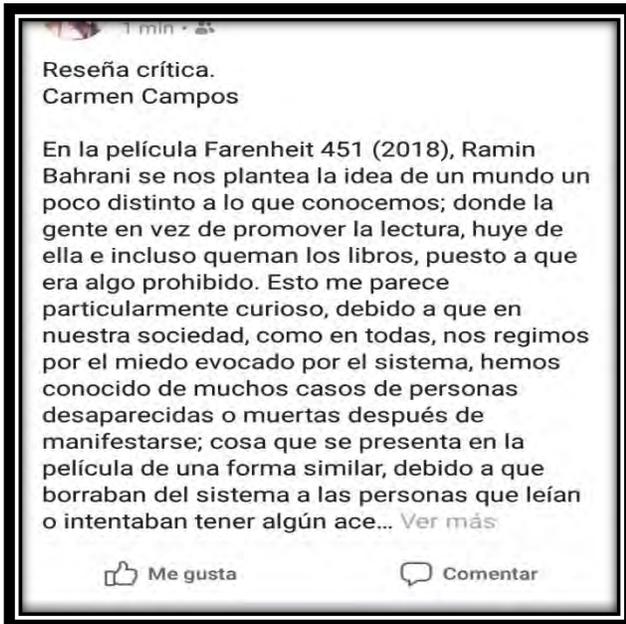
Alumnos	Habilidades de un pensamiento crítico.																				
	1.- A. A.			2.- J. F. I.			3.- E. J.			4.- D. T. S.			5.- I. S. R. S.			6.- D. A. S.			7.- I. E. R.		
	Cine-debates en los que se presentan o no las habilidades de un pensamiento crítico																				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Carmen	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓
Fernanda	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓
Leonardo	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓
Héctor	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓
Edgar	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓
José	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓

Fuente. Elaboración propia.

Nota: Las habilidades de un pensamiento crítico son: 1 Analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales (A. A). 2 Juzgar la credibilidad de una fuente de información (J. F. I). 3 Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social (E. J.). 4 Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas (D. T. S.). 5 Identificar los supuestos de la realidad social (I. S. R. S.). 6 Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás (D. A. S.). 7 Integración de estrategias retóricas (*ethos*, *logos*, *pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita (I. E. R).

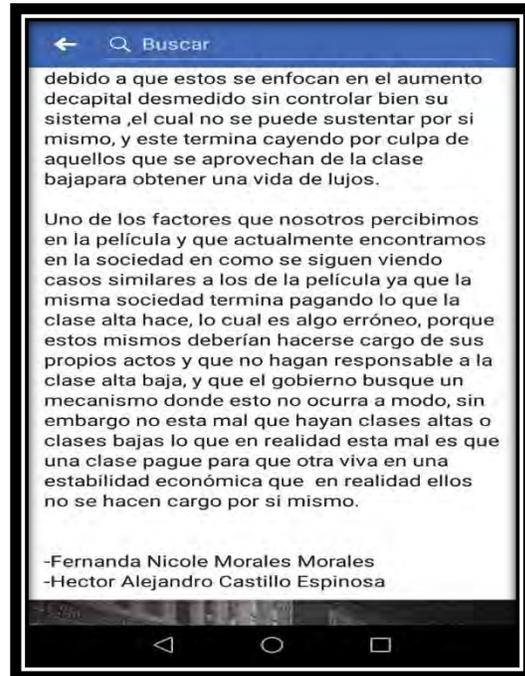
Apéndice 6. Ejemplo de los ensayos y reseñas críticas elaborados por los estudiantes en esta investigación.

Imagen 6. Fragmento de la publicación de la reseña de Carmen en su perfil de la red social Facebook.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 7. Fragmento de la publicación del ensayo colaborativo elaborado por Fernanda y Héctor, en el perfil de Fernanda.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 8. Fragmento de la publicación de la reseña de Edgar en su perfil de la red social Facebook.



Fuente: Elaboración propia.

Apéndice 7. Lista de cotejo aplicada a ensayos individuales y colaborativos.

Habilidades de un pensamiento crítico.														
1.- A. A. 2.- J. F. I. 3.- E. J. 4.- D. T. S. 5.- I. S. R. S. 6.- D. A. S. 7.- I. E. R														
Alumnos	Evidencias de aprendizaje en las que se presentan o no las habilidades de un pensamiento crítico: Ensayos individuales (Ind.) y colaborativos (Col).													
	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.	Ind.	Col.
1 Carmen	✓	Sin escrito.	--	Sin escrito.	✓	Sin escrito.	✓	Sin escrito.	✓	Sin escrito.	✓	Sin escrito.	✓	Sin escrito.
2 Fernanda	✓	✓	--	--	✓	✓	✓	--	✓	✓	✓	--	✓	✓
3 Leonardo	✓	- Sin escrito.	--	Sin escrito.	✓	-- Sin escrito.	✓	Sin escrito.	--	Sin escrito.	✓	Sin escrito.	✓	Sin escrito.
4 Héctor	✓	✓	--	--	✓	✓	✓	--	✓	✓	--	--	✓	✓
5 Edgar	✓	✓	--	--	✓	✓	✓	--	--	✓	✓	--	✓	✓
6 José	✓	✓	--	--	✓	✓	✓	--	✓	✓.	✓	--	✓	✓

Fuente. Elaboración propia.

Nota: Las habilidades de un pensamiento crítico son: 1 Analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales (A. A). 2 Juzgar la credibilidad de una fuente de información (J. F. I). 3 Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social (E. J.). 4 Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas (D. T. S.). 5 Identificar los supuestos de la realidad social (I. S. R. S.). 6 Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás (D. A. S.). 7 Integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita (I. E. R).

Apéndice 8. Lista de cotejo aplicada a reseñas críticas.

Habilidades de un pensamiento crítico.							
	1.- A. A.	2.- J. F. I.	3.- E. J.	4.- D. T. S.	5.- I. S. R. S.	6.- D. A. S.	7.- I. E. R.
Alumnos.	Evidencia de aprendizaje en la que presentan o no las habilidades de un pensamiento crítico: reseña crítica.						
1 Carmen	✓	--	✓	✓	✓	✓	✓
2 Fernanda	✓	--	✓	✓	✓	--	✓
3 Leonardo	✓	--	✓	✓	✓	--	✓
4 Héctor	✓	--	✓	✓	✓	✓	✓
5 Edgar	✓	--	✓	✓	✓	✓	✓
6 José	✓	--	✓	✓	--	✓	✓

Fuente. Elaboración propia.

Nota: Las habilidades de un pensamiento crítico son: 1 Analizar los argumentos económicos, políticos, religiosos y sociales (A. A). 2 Juzgar la credibilidad de una fuente de información (J. F. I). 3 Emitir juicios de valor en torno a las esferas económica, política, religiosa y social (E. J.). 4 Definir los términos que sustentan las prácticas sociales de los individuos y juzgar las definiciones de éstas (D. T. S.). 5 Identificar los supuestos de la realidad social (I. S. R. S.). 6 Decidir una acción a seguir a partir del escrutinio de la realidad social, e interactuar con los demás (D. A. S.). 7 Integración de estrategias retóricas (*ethos, logos, pathos*) para realizar y defender una postura referente a lo económico, político, religioso y social, de manera oral y escrita (I. E. R).

Apéndice 9 Cuestionario aplicado al final de la intervención.

Cuestionario.

Fecha: 09 de mayo de 2019

Nombre del alumno: _____

1.- ¿Las películas vistas te ayudaron a comprender mejor los conceptos-ideas relacionados con el temario de Filosofía?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

2.- ¿Las películas vistas te ayudaron a expresar tus ideas en el momento de redactar los ensayos y reseña solicitados?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

3.- ¿La explicación previa a la proyección de las películas y el debate posterior con el profesor son indispensables para entender mejor conceptos filosóficos?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

4.- ¿Consideras que el uso del cine en este proyecto enriqueció tu aprendizaje de la Filosofía?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

5.- ¿Consideras que este proyecto sirvió para aprovechar más y entender mejor la asignatura de Filosofía?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

6.- ¿Proyectos como este ayudan a incrementar tu interés por la asignatura de Filosofía?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo

7.- ¿Consideras que tu habilidad crítica-reflexiva aumentó con este proyecto?

A) Poco de acuerdo B) De acuerdo C) Muy de acuerdo D) Completamente de acuerdo