

Apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizajes de estudiantes de Ciencias de la Comunicación

Eduardo Gutiérrez Salcedo
Valia Luz Venegas Mejía

Apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizajes de estudiantes de Ciencias de la Comunicación

Eduardo Gutiérrez Salcedo
Valia Luz Venegas Mejía

Apreciación del cine como
herramienta didáctica y los estilos
de aprendizajes de estudiantes de
Ciencias de la Comunicación



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»
Universitat Abat Oliba CEU

Apreciación del cine como
herramienta didáctica y los estilos
de aprendizajes de estudiantes de
Ciencias de la Comunicación

© Eduardo Gutiérrez Salcedo
Magister en Docencia universitaria. Universidad Tecnológica del Perú, Perú.
E-mail: E18100033@postgradoutp.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-3076>

Valia Luz Venegas Mejía
Doctora en Educación. Universidad Privada Norbert Wiener, Escuela de Posgrado, Perú.
E-mail valia.venegas@uwiener.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-8720>

2021,
Publicado por acuerdo con los autores.
© 2021, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador
Primera edición

ISBN: 978-9942-33-444-2



Cita.

Gutiérrez, E., Venegas, V. (2021) *Apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizajes de estudiantes de Ciencias de la Comunicación*. Editorial Grupo Compás.

INDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| Capítulo I. Consideraciones teóricas | 9 |
| 1.1. Apreciación del cine como herramienta didáctica | 9 |
| 1.1.1 Teoría cinematográfica | 9 |
| 1.1.2. El cine como fenómeno social | 12 |
| 1.1.3. El lenguaje cinematográfico | 13 |
| 1.1.4. Apreciación del cine como herramienta didáctica | 18 |
| 1.2. Estilos de aprendizaje | 26 |
| 1.2.1. Definición de aprendizaje | 26 |
| 1.2.2. Teorías de aprendizaje | 27 |
| 1.2.3. Tipos de aprendizaje | 32 |
| 1.2.4. Estilos de aprendizaje | 32 |
| Capítulo II. Aspectos metodológicos | 37 |
| 2.1 Enfoque, alcance y diseño de la investigación | 37 |
| Capítulo III. Resultados | 39 |
| 3.1. Resultados en relación con la apreciación del cine como herramienta didáctica | 39 |
| 3.2. Resultados en relación con los estilos de aprendizaje | 42 |
| Conclusiones | 47 |
| Referencias | 49 |

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, desde la crisis financiera de 2009, existe una cierta indiferencia política frente los problemas de la educación. UNESCO ha dado cuenta, en reiteradas publicaciones y comunicados recientes, de la poca importancia que los gobiernos de países emergentes y subdesarrollados le han brindado al tema. Desde el informe presentado por la comisión MacBride (“Voces múltiples, un solo mundo”), que establecía un Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones, han ocurrido constantes crisis en la educación que hasta el día de hoy no se han podido solucionar.

El tenor de dicho informe establecía la redistribución y el equilibrio de los flujos informativos entre países ricos, emergentes y subdesarrollados, reconociendo a los profesionales de la comunicación como agentes sociales en la construcción del nuevo orden. Sin embargo, conglomerados que manejan cientos de medios a nivel mundial se opusieron y el proyecto se estancó. La UNESCO se vio forzada a ir sustituyendo, de manera progresiva, tal iniciativa por otras; una de ellas surgió hace una década y establecía líneas de inclusión aprovechando las vías de transmisión digital.

La inclusión digital se va abriendo paso -con desniveles en países de la región- gracias al avance tecnológico, a Internet y al notable incremento de la velocidad de navegación, lo cual ha hecho posible la difusión de material educativo a través del uso de ficciones cinematográficas, en cualquier nivel de enseñanza (colegios, universidades) y en disciplinas ligadas a las ciencias o humanidades. Sectores vinculados a la educación han entendido que las películas ofrecen enormes posibilidades para transmitir mensajes, expandir el conocimiento, enriquecer discusiones en el ámbito de la enseñanza aprendizaje y proporcionar al estudiante otros enfoques a través del lenguaje audiovisual.

La última estrategia que UNESCO ha desplegado en este campo tiene que ver con la puesta en marcha de un plan de alfabetización para jóvenes y adultos (2020-2025), promulgado en noviembre de 2019, y cuyos lineamientos descansan en cuatro ejes estratégicos prioritarios, siendo uno de ellos (el tercero) de especial relevancia para esta investigación, ya que allí se habla de “vincular la alfabetización con un conjunto más amplio de competencias, en particular las habilidades digitales, la alfabetización mediática y audiovisual, y la educación para el desarrollo sostenible”; en suma, el plan pretende hacer realidad el sueño tantas veces postergado en los países en desarrollo de ampliar la inclusión tecnológica y mejorar los resultados del aprendizaje.

La estrategia sugiere aprovechar la tecnología digital y la ficción audiovisual, recursos complementarios en la estructura educativa de los países desarrollados, cuyos docentes los utilizan en la preparación y planificación de sus clases, y para complementar y condicionar un ambiente que les permite un óptimo proceso en la transmisión de conocimientos. Un modelo que considera la presencia de los sistemas de representación de los sentidos que, según O'Connor y McDermott (1997), se clasifican en visual, auditivo, corporal, olfativo y gustativo; un nivel de atención que en los seres humanos depende de la percepción de sus sentidos, en especial del contacto visual y auditivo.

Dicho nivel de percepción de las técnicas audiovisuales (imágenes y sonidos forman un flujo informativo que es captado en simultáneo y enviado al cerebro) sugiere el impacto que éstas tienen en la transformación de la educación y motivan a observar cómo operan en las aulas y en el proceso de enseñanza aprendizaje. El cine en su forma más difundida, la película, aparece como una alternativa, como un texto audiovisual que puede ir en paralelo -de forma complementaria- al conocimiento que brindan los textos escritos; ello permitiría al estudiante incrementar la comprensión del contenido de un curso a la vez que una mejora sustancial en su capacidad de aprendizaje.

A nivel nacional, las investigaciones acerca de la apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje en la educación superior universitaria son escasas, esto revela que el cine como recurso pedagógico dentro de un aula todavía es tarea pendiente en la labor de los profesores, quienes necesitan ser conscientes de los cuidados exigidos para esta práctica pedagógica, ya que hacen falta destrezas previas para leer e interpretar las ficciones cinematográficas (conocimiento del lenguaje audiovisual, por ejemplo).

La evolución de la docencia ha encaminado a diferentes escuelas del pensamiento y a muchos académicos a desarrollar teorías con el fin de guiar de manera óptima esta fase. Uno de los enfoques más valiosos en la educación actual es el cognitivo, el cual considera que el estudiante construye sus conocimientos a partir de una práctica preliminar, del ambiente donde desarrolla su aprendizaje y del intercambio de saberes con el facilitador.

El empleo del cine como recurso de los estilos de aprendizaje no es un tema novedoso. Investigaciones previas demuestran que el cine no solo sirve como herramienta didáctica para apoyar contenidos académicos, también posee características -narrativas, estéticas- capaces de generar en el estudiante no solo identificación y motivación, también un considerable incremento de su capacidad reflexiva. Una ficción puede impulsarlo a asumir una posición crítica respecto de su entorno.

Es de dominio público que el actual sistema universitario peruano ofrece al estudiante un vasto campo de conocimiento para que desarrolle su potencial intelectual de la mano con las nuevas tecnologías. Sin embargo, este aprendizaje, que se obtiene a nivel humanístico y científico, intimida a un sector de nuevos ingresantes por el rigor académico (exigencia en la lectura, por ejemplo) y por la falta de conexión con los referentes que hasta ese momento caracterizaron su vida diaria.

Un apunte que se vincula con esta problemática está en el último informe de la prueba PISA (2018), al señalar que una dificultad en la forma de aprender del estudiante que culmina la educación secundaria se produce en el rubro de la comprensión textual. Allí se habla de un déficit en la habilidad para obtener información específica de un texto, de limitaciones para relacionar y elaborar significados y de reflexionar acerca de contenidos. Sorprende, ingratamente, que de los siete niveles de desempeño de la competencia lectora establecidos en la citada prueba, el estudiante peruano que opta por una educación superior apenas supera el penúltimo nivel.

Al iniciar su andadura universitaria, al poco tiempo de llegar a una facultad o programa académico, algunos estudiantes muestran interés por los estudios y otros -una gran mayoría- deben encarar el aprendizaje de materias que se enseñan de forma diametralmente opuesta a los ritmos, cadencias y exigencias de la etapa escolar que hace poco dejaron atrás. Son días marcados por una cierta incertidumbre, que va aminorando al tomar consciencia del inicio de un proyecto de vida profesional, acentuado por nuevas rutinas, hábitos académicos y por la integración a otro círculo social.

El nuevo estudiante está definido por diversos intereses, perfiles y complejidades, ligados en su mayoría a Internet y a las redes sociales, a las que accede desde un smartphone, lo cual le permite una conexión con el mundo en tiempo real. Con él no valen los reduccionismos asociados a la yuxtaposición del blanco y negro, sino una escala de grises que sustentan su heterogeneidad, su estatus de único y diferente.

Sin la suficiente madurez psicológica, proveniente de distintas realidades económicas y sociales (algunas más complejas que otras), el nuevo grupo de estudiantes de la carrera de Comunicación es diverso, variado, dispar, con la complejidad en la enseñanza que esto acarrea. ¿Cómo integrarlos en el aprendizaje de una materia? ¿Qué abordaje conceptual permitirá tener un conocimiento más o menos preciso de tan diverso auditorio? ¿Qué proceso será el más adecuado para accionar variables cognitivas, metacognitivas o afecto-motivacionales?

Si, como dice Feldman (2005), la enseñanza está ligada a un cambio progresivo en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, entonces el cine -un referente asociado al tiempo libre, pero también un poderoso medio

de comunicación, capaz de generar un ambiente más participativo en el aula surge como valiosa herramienta didáctica para que el estudiante logre un sólido aprendizaje y, de paso, se integre con entusiasmo a la carrera profesional y a los cursos de pregrado.

No se debe olvidar que el estudiante de estos tiempos ya está familiarizado con las ficciones cinematográficas, con la dinámica de sus relatos, con su estética y con el fascinante flujo de sus imágenes y sonidos. El cine es, pues, un recurso necesario en la enseñanza actual porque contribuye a elevar el nivel de percepción del estudiante y su capacidad de ejercer el pensamiento crítico.

En el Perú, la integración del soporte audiovisual y las TIC en la renovación de la educación universitaria es clave para dar el salto definitivo hacia la modernidad, impulsando la creatividad e innovación de los estudiantes en el aula. Esta situación sigue siendo un reto para el progreso universitario, ya que aún hoy, pese a disponer del aliado tecnológico (Internet oferta miles de títulos a través de portales especializados), muchos educadores no lo aprovechan por falta de tiempo, conocimiento o interés.

Las películas (completas o de manera fragmentada) son capaces de transmitir información y conocimiento. Las historias que el cine presenta en su vertiente ficcional constituyen uno de los pocos acercamientos prácticos que el estudiante tiene para complementar la teoría impartida por el docente. Las películas operan como un importante recurso pedagógico, aliado del estudiante y del profesor, desde su naturaleza de lenguaje propio, capaz de conectar los sentidos con las emociones y los valores que son parte del aprendizaje, además de generar una participación más activa en el aula.

A nivel institucional, la universidad en donde se realiza el presente estudio registra similares características que la comunidad universitaria nacional. Pese a que la sociedad mediática y tecnológica en la que se vive hoy es proclive a los estímulos audiovisuales, la apreciación del cine como herramienta didáctica no ha sido explorada ni explotada en todas sus posibilidades, no es de práctica generalizada en cursos de pregrado y tampoco parece encontrar lugar como propuesta metodológica en el tratamiento de los estilos de aprendizaje cuando se revisan los sílabos de las diversas asignaturas que conforman las mallas curriculares de las carreras universitarias.

En vista de esta problemática, el presente trabajo de investigación centra su estudio en la apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Comunicación de una institución de educación superior universitaria pública de Lima durante el período 2019 II.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

1.1. *Apreciación del cine como herramienta didáctica*

1.1.1. *Teoría cinematográfica*

En palabras de Zavala (2003), teoría cinematográfica es “la disciplina que sustenta la esencia del cine, empleando el análisis para examinar sus elementos y la estética para determinar la especificidad de cada película.” Fue el filósofo Henri Bergson quien anticipó en su obra seminal *Materia y Memoria* (1896) el desarrollo de la teoría del cine cuando éste nacía como medio de comunicación. Pensando en lo ilusorio y fugaz que caracteriza a la imagen cinematográfica, Bergson creó dos expresiones “imagen-movimiento” e “imagen-tiempo”, las cuales serían retomadas, décadas más tarde, por Gilles Deleuze como base de su filosofía del cine, plasmada en dos obras fundamentales *La imagen-movimiento* (1983) y *La imagen-tiempo* (1985), en las que combina conceptos filosóficos y semióticos (en parte, desarrollados por la influencia de Charles Sanders Peirce, uno de los fundadores del pragmatismo y también de la semiótica moderna).

En el periodo mudo, la teoría del cine evoluciona por diversos influjos. Uno es el de los cineastas de origen ruso, los “formalistas” (Pudovkin, Eisenstein, Vertov, Kuleshov), quienes le confieren al montaje un valor primordial en la ficción cinematográfica. Pulecio (2008) indica que para ese grupo la creación artística no solo se circunscribe al acto de rodar a unos intérpretes en el ejercicio de gesticulaciones y posturas dramáticas, sino en el trabajo que se desarrolla en la etapa previa, antes de activar la cámara, cuando el realizador piensa y organiza el contenido de los planos siguiendo la huella que marca su estilo, confiando en sus posibilidades expresivas, elaborándolos a conciencia, con esmero y atención, sin perder la idea general o concepto global que da ‘forma’ al filme.

La teoría “formalista” describe en su ideario al realizador cinematográfico como creativo o artífice de una realidad ‘artística’, inherente a su creación, a la ficción, y distinta a la existencia ‘real’ de las personas que lo rodean en un día rutinario. La

cámara sirve como intermediaria para que ese cambio se produzca, a través de ella el director imagina nuevas realidades y las moldea a su antojo, según su capacidad estética y convicción intelectual, dejando su impronta y adquiriendo estatus de artista (similar al de un pintor o compositor).

En esta corriente, el psicólogo alemán, ideólogo del “visual thinking” y reconocido integrante de la sociedad Gestalt (Forma), Rudolf Arnheim consideraba que el cine era un fenómeno estético, “prodigio del silencio y la fotografía en blanco y negro”, y que la mezcla de “percepción sensible” y dominio del lenguaje visual eran los elementos con los que el director podía desplegar su creatividad y perfilar una “realidad ficcional”. En otra línea teórica, Eisenstein (1999) pensaba que un realizador tenía que valerse de todo el instrumental a su disposición “para componer cada plano de una manera casi musical y conseguir el ritmo cinematográfico”.

Dentro del grupo “formalista”, Mariniello (1992) resalta la figura de Lev Kuleshov, porque apoyaba los principios de un arte situado en las antípodas del “psicologismo” y porque establecía la experiencia perceptiva del espectador en el marco espacio temporal que delimita el montaje. Kuleshov prefería el trabajo de los realizadores norteamericanos antes que las producciones de sus camaradas rusos, llegando a afirmar que el cine procedente de los Estados Unidos “había alcanzado el grado máximo de especificidad fílmica, sustentado por la gesta del héroe y el vínculo orgánico con su entorno.”

Al finalizar las primeras décadas del siglo XX, es posible diferenciar dos grandes tendencias, una está conformada por creadores, artistas conceptuales, poetas y autores provenientes de otras esferas que plantean “un arte de ondulaciones realistas y vanguardistas”; y otra es la que reúne a técnicos y artesanos pragmáticos que se dedican a contar historias. En el primero están Sergei Eisenstein y Dziga Vertov, y en el segundo, Kuleshov y David W. Griffith. Un dato revelador acerca de ese período es proporcionado por Marino (2016) al referir que en dicho contexto la vida en sí misma era entendida como “una composición sinfónica de acciones individuales y un devenir de elementos sincronizados cuya representación mejor lograda fueron las obras de Eisenstein y Vertov.”

El relevo en el campo de la teoría cinematográfica se produce al finalizar la II Guerra Mundial. El germen teórico se traslada de Moscú a París, donde destaca el ideólogo André Bazin, de amplia mirada crítica y analítica, creador de la mítica revista *Cahiers du Cinéma*, y autor de la obra capital *¿Qué es el cine?*, que manifiesta su aprecio por los directores que saben disponer de los elementos de los que se alimenta el arte cinematográfico para captar la verdadera esencia de la realidad y del mundo. Hayward (2000) afirma que, en contraste con Eisenstein, Bazin considera que la profundidad de campo y no el montaje es la gran herramienta del cine, pues permite encuadrar una parte de la realidad de manera directa.

Bazin (1966) critica el enfoque soviético colocando al cine en un nivel “realista”. Primero cita la invención de la perspectiva que nació con la pintura renacentista, después teoriza acerca del encuadre (“en un plano temporal coexisten diversos planos espaciales”) y luego afirma que “la realidad es en sí misma valiosa y no es necesario reformularla”. Más que lealtad a los objetos situados frente a la cámara, Bazin quería asentar una estética análoga a la percepción del ser humano. De esa forma, el teórico francés asume las dos categorías con las que analizará y juzgará al cine: lo estético y lo psicológico. La primera representa la significación concreta y esencial del mundo y la segunda, la mera ilusión de las formas.

Los seguidores de la postura “realista” proclaman que el cine debe ser un apunte objetivo y fiel de la propia existencia y sustentan esta consideración asignándole una mayor capacidad expresiva respecto de otras artes. Esa aproximación de raíces puristas no reniega del origen artístico del cine, todo lo contrario. Su crítica va dirigida a la sobrecarga estética que subordina, moldea o transforma la fotografía, asociándola con artes como la pintura o la música, disciplinas distantes en su raíz.

La corriente “realista” tiene otro gran teórico: Siegfried Kracauer, cuyo libro sobre teoría del cine es un tratado minucioso, repleto en referencias, argumentos categóricos y explicado con transparencia. Kracauer sustenta su postura intelectual en el registro de la realidad ‘no contaminada’, además de aplaudir innovaciones técnicas como el color y el sonido porque permiten al cine capturar mejor la realidad. A diferencia del realismo existencial y fenoménico de Bazin, el autor alemán sugiere un realismo funcional y positivista.

A inicios de los 70, la teoría cinematográfica se establece en el mundo académico importando conceptos de disciplinas como el psicoanálisis, la antropología, la teoría literaria, la semiótica y la lingüística. A finales de los 90, la revolución digital y sus tecnologías derivadas (incluidas la computadora, el teléfono celular e internet) generan un gran impacto en la teoría del cine. Se produce una reorientación enmarcada en el psicoanálisis, siguiendo la noción de Jacques Lacan, que empleaba referencias cinematográficas para enriquecer su teoría: lo simbólico y lo real, la mirada y la voz, el cine como arte de apariencias y fantasías, capaz de transformar la realidad en una construcción ideológica, social o alegórica.

Cañizares (2002) conoce el tema y sostiene que después de las posturas “formalista” y “realista”, el cine se convierte en fecundo campo de estudio académico. Un personaje representativo de esa época es el francés Jean Mitry, al que le seguirá poco después otro nombre no menos importante, Christian Metz. Con ambos, el cine obtuvo carta de ciudadanía en el mundo académico y se convirtió en materia de investigación en la educación universitaria. Sus ideas dieron lugar a una tercera línea teórica: la “contemporánea”.

Jean Mitry fue el primer docente de cine de la Universidad de París, escribió un libro fundamental *Estética y psicología del cine* (1965) que aún perdura como “el estudio sistemático y pormenorizado de los problemas y las cuestiones relativas al cine”; Mitry entendía el cine como un medio de expresión que poseía una estética propia en la combinación de imagen y sonido, lo cual le permitía ostentar capacidad lingüística y comunicativa.

Por su parte, Christian Metz pensaba que era el momento de dar relevo a las aproximaciones generales y totales para empezar a realizar acercamientos específicos, más científicos y menos especulativos; Metz aplicó al estudio del cine disciplinas como la lingüística y el psicoanálisis, además desarrolló una importante rama de la teoría cinematográfica: la semiología del cine.

1.1.2. El cine como fenómeno social

Si bien el cine nace con el propósito de “reproducir y/o documentar la realidad” (basta ver los célebres cortometrajes de la era muda para comprobarlo), muy pronto se descubre su potencial artístico e industrial, deja de ser espectáculo de feria y surge un lenguaje que combina imágenes y sonidos, que se modifica y evoluciona con el paso de los años. De los medios audiovisuales, el cine es medio personal y espectáculo de masas, y también vehículo cultural que sigue manteniendo una especial capacidad de convocatoria y cuyas obras se quedan más tiempo en la memoria colectiva.

El cine se desarrolla en medio de entornos sociales, políticos y culturales de los que se retroalimenta, creando ficciones que muchas veces terminan siendo “espejo de un determinado tiempo”. Esta dimensión social se presta, al igual que sus contenidos lingüísticos, a múltiples explotaciones en un aula escolar o universitaria. Además de ello, la naturaleza misma del cine le hace traspasar barreras y conectar culturas. La adaptación de los productos cinematográficos a los nuevos entornos receptores lleva consigo la implementación de un proceso comunicativo por medio del análisis y la reflexión que este arte suscita.

El cine es arte y medio de comunicación con un lenguaje propio. Este lenguaje, puramente audiovisual, se compone de imágenes, sonidos, diálogos, actuaciones, luces, sombras, ritmo y color. Todos estos elementos son organizados por el director para elaborar un discurso y contar una historia. El cine es la suma de signos, fórmulas y procedimientos diversos, articulados según reglas sintácticas que implican determinados sentidos y significados, que se encuentran en su puesta en escena.

Ya sea por el vertiginoso flujo de imágenes y sonidos o por las atractivas historias que cuenta, el cine produce un efecto ‘cautivador’ que provoca en el estudiante

una evocación de su 'tiempo libre'. Berruto (1979) refiere que dicha conexión "le permite estar más expuesto a la acción de aprender lúdicamente por medio del entretenimiento". Por lo tanto, no es descabellada la idea de llevar la magia del cine al aula aprovechando el placer que proporciona y la fuerte implicación e identificación de tipo emocional que, por lo general, produce en el receptor.

El cine es una herramienta eficaz para generar aprendizaje porque hoy se vive en plena 'civilización audiovisual'. Las ficciones cinematográficas y televisivas se consumen de manera ávida, tienen un enorme poder de convocatoria y aportan aspectos esenciales al acto de comunicación. Un producto cinematográfico es un recurso idóneo para la enseñanza porque contribuye a desarrollar la dimensión afectiva de los estudiantes, y también porque los conecta con el mundo y sus complejidades, así como, muchas veces, es un espejo de sus contextos más personales.

1.1.3. El lenguaje cinematográfico

Desde sus orígenes, el cine adoptó una técnica y construyó su propio lenguaje, conformado por códigos visuales, sonoros y sintácticos que lo definen en su propia especificidad. En los primeros años, el cine ofrecía un modo de representación primitivo, un lenguaje simple y películas rodadas en plano entero (o de conjunto) y con cámara estática, casi una representación teatral. No fue hasta el estreno de *The Birth of a Nation* (Griffith, 1915) que la cámara se puso en movimiento e ingresó en la escena, modificando el encuadre y provocando un desplazamiento interno en la imagen. A ese procedimiento se sumó la fragmentación de las escenas, la idea de "efecto sintáctico" o estructura organizada mediante el montaje, que vincula dos hechos distintos de manera alterna, dotando de sentido a la narración cinematográfica.

El encuadre y el montaje son dos operaciones creativas fundamentales que el intenso trabajo de D. W. Griffith logra consolidar en función de la narración de historias (...) En la necesidad de organizar relatos fílmicos se van estableciendo las bases del lenguaje cinematográfico que domina varias décadas, hasta que la llegada de la televisión amplía los límites de ese lenguaje a un espacio audiovisual de mayor amplitud (Bedoya y León, 2011. p.19).

El **encuadre**, primer elemento del lenguaje cinematográfico, es el recorte de la realidad representada. Bedoya y León (2011) establecen que es la unidad espacio temporal ininterrumpida que tiene a la toma como soporte físico. El encuadre está constituido por el campo visual que el director utiliza para modificar una porción de la realidad y convertirla en ficción cinematográfica. Ghelli (1956) "distingue su aspecto estático, la fracción visual diferenciable de la siguiente, el flujo incesante

de imágenes que el ojo no siempre puede captar al detalle, la dinámica de cortes y empalmes que modela y perfila una perspectiva potencialmente abierta.”

El encuadre afecta la forma en que se articula una película, está ligado a la medida y al estilo en que se construyen las imágenes, a la duración que éstas tienen (encuadres cortos, largos), al campo visual (lo que es visible en el espacio delimitado por la propia imagen), al fuera de campo (aquello que está en los márgenes de la imagen y queda a la imaginación del espectador), a la profundidad de campo (los espacios de cercanía y lejanía que se aprecian con claridad en la imagen), al ángulo de visión, a los formatos de filmación y proyección (panorámico, flat), al movimiento en la puesta en escena (encuadres fijos o móviles), a la dimensión sonora (austera, abundante o compleja), a la perspectiva o punto de vista (objetivo o subjetivo).

Junto al encuadre existen otros códigos visuales que se encuentran unidos con el espacio que la ficción representa. Los **planos** se relacionan con la ‘distancia’ en el espacio ‘tridimensional’ del encuadre, es decir, establecen nexos de latitud y longitud que informan de la cercanía o lejanía desde las que se perciben los elementos en el campo visual. Se pueden diferenciar varios tipos de planos, desde los lejanos -generales, de conjunto- que son de carácter descriptivo-, hasta los planos medios -entero, americano- que relacionan al personaje con su entorno, y los planos cercanos que permiten captar detalles corporales y faciales de un intérprete.

Si la escala de planos registra la distancia de los objetos en el campo visual, los **ángulos de toma** determinan la perspectiva que se mantiene frente a la realidad representada y descubren la altura desde la que se contempla lo que contiene el encuadre. Las angulaciones de uso más frecuente son: ‘normal’ (la cámara está a la altura de los ojos del protagonista), ‘picado’ (la cámara está por encima del objeto filmado), ‘contrapicado’ (la cámara está por debajo del objeto filmado) y ‘cenital’ (la cámara está perpendicular al suelo).

Los **movimientos de la cámara** dotan de sentido dramático a la acción fílmica: El tipo de lente puede ser normal o gran angular; una imagen dinámica puede ser obtenida por el movimiento panorámico o circular de la cámara o mediante procedimientos como el ‘zoom’ (lente de distancia focal variable), el trávelin (de seguimiento, acercamiento o alejamiento), la cámara en mano, la grúa y el steadicam (...). La cámara adopta un punto de vista objetivo o subjetivo, externo o interno. No se trata solo de estética, emplear un punto de vista, una perspectiva o un ángulo de toma tiene una connotación y un significado distinto (Román, 2014, p.130).

Al control fílmico de la luz con fines expresivos se le llama **iluminación** cinematográfica. Gracias a ella, un director puede configurar la percepción del espacio fílmico y de los objetos -actores, escenografía- que lo integran, y puede manipular la luz (oscurecer o aclarar) para lograr singulares connotaciones. La

iluminación se hace presente en la escena fílmica a través de la fuente luminosa de la que emana su energía, del grado con que se expresa (clave baja o clave alta) y del contraste con que se aprecia en la imagen (zonas de luz y de sombra). Existen diversas fuentes luminosas: frontal, lateral, cenital, contraluz, principal y de apoyo.

El lenguaje cinematográfico también se nutre del **color** como recreación de la realidad, valor expresivo, sinónimo de una práctica cultural o asociado a un rango emocional. El color en el cine expresa diversos atributos: matiz (designa cada grado de la escala cromática), calidez (el rojo y sus derivados provocan sensación de proximidad), frialdad (el azul y sus derivados suelen dar impresión de lejanía); saturación (mayor energía en la composición de una imagen), desaturación (acentúan climas grises y depresivos). El color se asocia a funciones pictóricas (intenta reproducir el color de un cuadro), históricas (busca reproducir la atmósfera cromática de una época) o psicológicas (genera diversos efectos anímicos: tristeza, exaltación, etc.).

Por oposición, la ausencia del color remite al cine clásico, a los inicios del arte cinematográfico, al tiempo en el que la tecnología aún estaba en formación y no existía la posibilidad de la emulsión en color. Una época en la que cineastas como Eisenstein, Welles o Lang usaron el blanco y negro con maestría, llegando a concretar verdaderas joyas del séptimo arte que aun hoy destacan por su carácter expresivo.

La **actuación** en el cine es una tarea compartida: el director moldea al actor, la cámara lo registra de manera fragmentada y el intérprete representa físicamente al personaje. El actor comunica con la mirada, con la direccionalidad de los ojos, con la gestualidad corporal y con las inflexiones de la voz. Su actuación puede ser de carácter naturalista, de gesto sobrio y tono vocal moderado o, por el contrario, puede asumir una mímica excesiva y jugar a la improvisación con voz estentórea. El actor se apoya en el vestuario, herramienta complementaria de su performance, y en el maquillaje, elemento que contribuye a otorgar verosimilitud a su personaje.

Sin la **escenografía** sería imposible plantear una narración en términos cinematográficos ya que, gracias a ella, se informa dónde, cuándo y en qué condiciones ocurre la acción. Existe escenografía natural (locaciones ubicadas en interiores o exteriores, por ejemplo, ambientes naturales como el desierto, el campo o el océano), escenografía artificial (edificaciones interiores o exteriores construidas especialmente para una película, generalmente dentro de un estudio) y escenografía creada con tecnología digital: el Coliseo Romano en *Gladiator* (Scott, 2000), la Gotham City de *The Dark Knight* (Nolan, 2008).

La **composición** de las imágenes cinematográficas se inspira en la tradición figurativa del arte pictórico. El director de cine es como un pintor que se enfrenta al lienzo en blanco y dispone en el encuadre (o cuadro) de los distintos componentes que le ayudan a configurar, diseñar, 'pintar' su imagen: los términos del encuadre le

sirven para crear centros de interés visual, la forma y el volumen de los personajes y los objetos y la sensación de profundidad de éstos en la escena, las texturas (atmosféricas, coloristas), el movimiento interno del campo visual, el efecto de profundidad, la simetría o la asimetría, etc.

Los realizadores cinematográficos son herederos de la composición fotográfica y sus cuadrantes (líneas imaginarias que posee un encuadre). Entre las líneas de composición más sugestivas en términos de capacidad connotativa están la horizontal (calma, estabilidad, reposo), vertical (tensión y fuerza o elevación religiosa), recta (orden, simetría, expansión), curva (movimiento rítmico y ordenado), diagonal (jerarquía, disciplina, rigidez), inclinada (inestabilidad, desequilibrio, riesgo). Asimismo, es posible detectar algunas figuras geométricas -círculos, triángulos-, que destacan en una composición visual.

Los códigos sintácticos están relacionados al **montaje**, que permite la organización de un filme, además de otorgarle ritmo y movimiento. Bedoya y León (2011) lo definen como la selección, combinación y estructuración de encuadres dispuestos según un orden y un tiempo. La organización de una cinta descansa en la articulación de encuadres sucesivos, ordenados según la continuidad audiovisual.

Para Román (2014): “El montaje se organiza en torno a una sucesión de planos que producen significado. La unión de planos se efectúa por corte seco, fundidos, cortinillas, etc. Estas transiciones también implican un efecto de sentido, por ejemplo, los fundidos en negro muestran un cambio en la acción dramática de tiempo y espacio (pasó un día o un año, cambio de ciudad o país). Sin embargo, la alteración de un plano sin transición indica que no hay variación de espacio o lugar de la acción dramática, y, por tanto, el tiempo de la acción narrada es el mismo.” (p.131)

También existen diferentes tipos de montaje: dialéctico (aquel que pretende extraer una idea de la sucesión de dos planos y que no se encuentra en ninguno de los dos por separado), alterno (que presenta dos acciones dispares, las cuales suceden al mismo tiempo, pero en lugares diferentes y que, finalmente, convergerán entre ellas, como en las escenas de persecución) y paralelo (que se caracteriza por presentar dos acciones que suceden en momentos y sitios distintos).

Los códigos sonoros son todos aquellos que se encuentran relacionados directamente con el **sonido**, dimensión inseparable o mitad de la unidad audiovisual que es la película. Los elementos que componen la banda sonora son: la palabra (diálogos, monólogos, ‘voz en off’), los ruidos (sonidos diegéticos no musicales), los efectos sonoros (sonidos extradieгéticos no musicales) y la música (dieгética o extradieгética). También son importantes el sonido off (en sus variaciones elíptica, conceptual y suspensiva), los sonidos sincrónicos y asincrónicos, la textura del

sonido (tono, volumen y ritmo) y el silencio (una paradoja del cine sonoro, pues con él se inauguró el empleo significativo del silencio).

Vale aclarar que el sonido no es acompañamiento de la imagen ni está subordinado a ella. Un filme está constituido por significantes visuales y sonoros. Los primeros se refieren a todo aquello que se ve y los segundos están relacionados a lo que se escucha. Ninguno tiene primacía sobre el otro y ambos forman un tejido compacto, sólido, indisoluble. Por tanto, la percepción no es exclusivamente visual sino audiovisual: una película no ostentaría el mismo valor al separar el sonido de la imagen. Un ejemplo del binomio imagen + sonido se encuentra en *Too Old to Die Young* (Winding Refn, 2019), cuya secuencia climática servirá para graficar lo sustentado.

Los matices de la secuencia están marcados por la velocidad y la crispación, por el flujo vectorial de dos automóviles en plena marcha y por la atmósfera opresiva, enrarecida y brumosa de la noche. Podría ser una típica escena de seguimiento, que se aleja de la ciudad y transcurre en el desierto, con guiños al western y al filme de venganza. Pero el director Winding Refn amplía su significado y crea una experiencia perceptiva distinta, contraria a lo que indica el canon del acompañamiento musical de una persecución automovilística. Los sicarios que intentan alcanzar a Martin (el protagonista) sintonizan la radio y suena 'Mandy' de Barry Manilow, una balada pop de los 70. En los primeros segundos, el efecto de sentido que la canción genera al asociarse con la imagen es hilarante y algo cursi. Sin embargo, la connotación se modifica cuando 'Mandy' crece en intensidad sonora (nítida, definida, sin ruidos o voces que le resten protagonismo), unificando la acción, modelando el espacio de lo representado y creando la ilusión de perspectiva acústica, mientras se observan los primeros planos de perseguidores y perseguido. El mundo interno de los personajes parece asociarse a través de 'Mandy'.

La imagen se carga de efectos luminosos, de tonalidades verdes y rojizas, y la cámara examina los rostros de los involucrados en el conflicto. Los fundidos encadenados condensan el tiempo del viaje y los encuadres cambian de gama cromática al mostrar los ejes de las miradas. Un plano subjetivo señala el recorrido por la oscura carretera, la duración del tema musical es la que Winding Refn otorga a sus criaturas -y al espectador- para disfrutar del paseo inesperado, un recorrido extenso, cargado de dilemas que deben ser resueltos. Y mientras ello sucede, el piano, la voz de Manilow y la estrofa de 'Mandy' van generando efectos de sentido. La canción habla de un hombre que coteja su pasado feliz junto a una mujer que ya no está a su lado y a la que extraña. Quizá la canción opera por contraste con lo que representan Martin y sus perseguidores o tal vez el realizador -un provocador nato- la eligió para reforzar el costado irónico de la secuencia. Sin embargo, la melodía

parece teñir de añoranza esos instantes porque detrás de esos hombres marcados por la violencia subyace un espíritu romántico, son tipos “duros”, cuya apariencia les obliga a ocultar sentimientos y una ternura que anida en sus corazones. Se escucha el coro final, secundado por instrumentos de cuerda y el significado se completa con la imagen de unos personajes hastiados, desamparados y ansiando con nostalgia algún lejano ideal.

1.1.4. Apreciación del cine como herramienta didáctica

En su acepción más sencilla, apreciar es valorar o estimar, y equivale al cariño o al afecto que se siente por algo o alguien. Apreciar también es percibir a través de los sentidos. En esta investigación, apreciar es percibir mediante la capacidad intelectual. La apreciación del cine es un sentimiento filtrado por el intelecto que se desarrolla en el mundo académico y en la vida universitaria.

Más allá de ser un medio de distracción o pasatiempo que ocupa un lugar relevante en la vida social de estudiantes y docentes, la apreciación del cine cumple con los requisitos para ser considerada una herramienta didáctica en el actual contexto educativo, gracias a una tendencia de renovación pedagógica en entornos presenciales y virtuales que redescubre su poder formativo ligado, casi de manera natural, a los usos y formas en las que el estudiante de hoy aprende, consume y se desenvuelve, en medio de estímulos digitales y productos fílmicos y televisivos.

Fernández (2018) denomina al cine un ‘medio-recurso’ porque a través de las películas es posible que el estudiante acceda a contenido científico, entornos históricos y/o culturales. El cine ha sido llamado ‘fábrica de ilusiones’ porque se sitúa en escenarios espectaculares, por los que desfilan personajes atractivos que protagonizan situaciones cargadas de sentimientos. Pero esa ‘ilusión’ contenida en las imágenes y sonidos también puede motivar a que el estudiante desarrolle competencias ligadas a la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

En una sociedad como la actual, caracterizada por un ritmo vertiginoso y abundante oferta tecnológica (a través de Internet y en plataformas de ‘streaming’ en alta velocidad), es posible utilizar la apreciación del cine como herramienta didáctica que proporcione al estudiante un complemento práctico de la teoría que se imparte en clase, y a partir de esa dinámica -la exposición de fragmentos esenciales de una película- desplegar estrategias afectivo motivacionales que trasciendan lo que en docencia se conoce como ‘aprender a aprender’.

La ficción cinematográfica puede operar como plataforma de apoyo de una educación moderna y como recurso para elevar el nivel de la experiencia pedagógica que procura el desarrollo integral del estudiante al facilitarle la comprensión de diferentes temáticas y contenidos que, al ser percibidos a través de las películas,

facilitan su análisis. Según Tosi (1993) “es una forma de comunicar que, aplicada con eficacia, puede dinamizar el nivel de la enseñanza e incrementar las posibilidades de comprensión de temas humanísticos y científicos.”

El cine parece no tener límites. En su constructo dramático aborda diversos géneros con una riqueza de contenido social e histórico. El cine se nutre de modas, estilos de vida, costumbres, formas de pensamiento y evocaciones de otros tiempos, todo fluye como insumo argumental de las ficciones que se ven en la pantalla. Fernández (2018) dice que es posible utilizarlo en el aula como instrumento práctico, complementario de la labor docente, y como sustento conceptual al momento de tratar temas culturales, políticos, ideológicos; también le atribuye al cine ser ‘reflejo de la vida misma’, cuyas características audiovisuales le confieren el estatus de herramienta didáctica idónea para dar a conocer sucesos del pasado y comportamientos de otro lugar y otro tiempo que impacten en la percepción del estudiante. Y señala razones que dan validez a su propuesta:

El cine complementa y profundiza los temas que se estudian animando el debate y facilitando la asimilación de contenidos; ayuda a comprender la política, la economía, la vida cotidiana y cómo se mueve el mundo; muestra cómo es la sociedad, se circunscribe al momento histórico que retrata; enseña a visualizar la ficción y mostrarla como algo más que un producto para pasar el rato; genera en el estudiante hábitos de análisis, descripción e interpretación; aporta a la educación a través de la generación de conocimientos, actitudes, habilidades y valores; contribuye a observar el mundo desde diversas ópticas; permite descubrir la riqueza de otras civilizaciones; incita a adquirir la afición al conocimiento de la cultura popular (Fernández, 2018, p. 29).

El cine está construido con formas visuales y sonoras capaces de generar fuerte impacto a nivel sensorial, emocional e intelectual. Una ficción cinematográfica posee un lenguaje propio con el que transmite valores que serían difíciles de expresar a través de las palabras que se pronuncian en una clase magistral o complicado de hallar en las páginas de los libros de texto que sirven como bibliografía básica de un curso.

La idea de la ficción audiovisual y su uso como recurso didáctico para generar aprendizaje promueve una afirmación de Bustos (2010): “la aplicación de una didáctica reflexiva y transversal, que emplea al cine como vehículo de referencia para motivar en el estudiante su capacidad de búsqueda, descubrimiento y pensamiento crítico.”

El cine permite entrar en contacto con discursos expresados en disciplinas tan distintas como las humanísticas y las científicas; contribuye a una ampliación del entendimiento de otros signos culturales; agudiza los sentidos y genera aprendizajes

satisfactorios; enseña a buscar significado en las imágenes y sonidos; es transmisor de sabiduría, documento de épocas y formas de entendimiento, álbum de modas y reflejo de tiempos pasados; conector de ideas y emociones (Cortina, 2010, p.86).

A la luz de los conceptos revisados, una metodología para la apreciación del cine como herramienta didáctica podría centrarse en cinco pasos: 1) El docente elige una película adecuada al contenido del curso y al desarrollo de la sesión; 2) Revisa la película elegida previamente; 3) Elabora la guía didáctica y programa la actividad para trabajar en el aula; 4) Desarrolla la actividad, proyectando la película y después propone entre los estudiantes un intercambio de opinión, debate o conversatorio; 5) Analiza el contenido de las respuestas que brindaron los estudiantes.

Al incorporar dicha metodología en un aula el cine deja de ser pasatiempo o simple diversión y contribuye a generar un clima ideal para que se produzca la comunicación y la empatía grupal a través de una lectura audiovisual de la realidad representada; así, la ficción se convierte en materia de análisis, pero también en motivo de genuina 'emoción' (tan importante en el proceso de aprendizaje), en cotejo de inquietudes intelectuales y estéticas, y en punto de encuentro del pensamiento crítico.

La presente investigación organiza la variable 'apreciación del cine como herramienta didáctica' en tres dimensiones:

Motivación.

Definida por el Diccionario de la RAE como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de un individuo, la motivación asume el principio de conducir a una persona a realizar determinadas acciones de forma voluntaria. Usero (2016) habla de una "necesidad que el individuo desea satisfacer, del motor que activa o dirige su conducta." Diversas escuelas psicológicas aportan conceptos que permiten entender el origen de la motivación y su impacto en el comportamiento de los seres humanos (para obtener éxito social o económico, culminar una expectativa laboral o académica, satisfacer un deseo lúdico o erótico, etcétera).

Expertos como Williams y Burden (1999), Dornyei (1994) y Gardner (1985) han examinado las relaciones entre motivación y aprendizaje, además de plasmar modelos instruccionales como base para establecer ámbitos de aprendizaje que faciliten una motivación adecuada. Dichos autores concuerdan en que la motivación juega un rol fundamental en la formación del estudiante, porque garantiza su interés en aprender, en cuestionar, en sentir curiosidad y en descubrir nuevos conocimientos que le permitan comprender el mundo que lo rodea. Además de ello, la motivación es reconocida como elemento afectivo, capaz de amalgamar lo emocional y lo cognitivo.

Teóricos como Williams (1986) hablan del cine como un poderoso elemento motivador y “fuente de contenidos multidisciplinares del que los alumnos se pueden enriquecer de muchas y diferentes formas.” Usero (2016) complementa dicha afirmación considerando pertinente y ventajoso el uso del cine “por el acercamiento a los contextos sociales, culturales e históricos que no se podrían recrear dentro del aula sin el uso de dicha herramienta.”

El cine posee un ingrediente que genera entusiasmo en el estudiante, facilitando con ello la construcción de su aprendizaje. De la Torre (2005) dice que “su estimulación multisensorial, la garra de un relato, el componente mágico en la interacción de imagen y sonido, la identificación con el protagonista o con la situación narrada proporcionan ideas y sensaciones que facilitan un rico intercambio de opinión.” (p.33)

La apreciación del cine como herramienta didáctica facilita la asimilación de contenidos mediante la motivación, uno de los principales aspectos psicológicos en el proceso educativo, integrando características que influyen en el estado de ánimo del estudiante cuando observa una película (energía, entusiasmo, convicción). La teoría señala que un estudiante motivado desarrolla un aprendizaje real y eficaz; por ello, el cine es un recurso idóneo para reforzar el aprendizaje, y para despertar interés en un curso. Apreciar una película no solo es un acto de diversión, también facilita la comprensión de un tema, estimula la mente y mantiene activo el interés.

Análisis.

Definido por el Diccionario de la RAE como el estudio detallado de algo, especialmente de una obra artística o de un texto escrito. El análisis del cine, según Casseti y DiChio (1991), es un “ejercicio útil y eficaz que posee valores didácticos, teóricos y documentales.” En efecto, gracias al análisis es posible descomponer y recomponer una ficción cinematográfica con el fin de conocer y comprender mejor su estructura y funcionamiento, ampliar y adiestrar la mirada, teorizar y sistematizar, descubrir significados y connotaciones, identificar constantes y variables.

Aumont y Marie (1993) señalan que “el análisis no define las condiciones y medios de la creación artística, no aporta juicios de valor, no establece normas. El analista debe producir conocimiento, está obligado a describir su objeto de estudio, a descomponer los elementos de la obra artística y a ofrecer una interpretación.” Así, no existen categorías, clasificaciones o esquemas de análisis únicos, como tampoco un solo cuadro metodológico o modelo teórico. En su incesante búsqueda por descubrir y explorar mejor su objeto de estudio, el analista bebe de diversas fuentes, las confronta e integra a su percepción.

En un amplio ensayo, repleto de elementos teóricos que sustentan la apreciación del cine y el ejercicio del análisis audiovisual, Pulecio (2008) propone: “Toda película

es un texto y su análisis comporta un recorrido por niveles de comprensión (significado literal), interpretación (significado implícito) y explicación (se estructura y revela el anterior significado).” De esa forma, el análisis supone una travesía global por todo el metraje del filme, una búsqueda constante que permita encontrar momentos destacados y provistos de sentido visual y sonoro. Una idea sistematizada por Chion (1993), la del análisis que descubre significados y connotaciones al apreciar los flujos visuales y acústicos de un filme. “Y esto -dice el teórico francés- con una finalidad de curiosidad, de conocimiento, pero también de armonía estética.”

Las películas no tienen un sentido oculto. Aunque no todo el contenido de un filme se revele al espectador a la primera mirada, es necesario deshacer la tela. ¿En dónde está el sentido? ¿Cómo encontrar esos contenidos? El observador debe seleccionar los momentos con los cuales pueda estructurar ese sentido (...) Un efecto de sentido está contenido en una imagen, en un sonido o en la propia entraña del filme, hay que descubrirlo y construir significado (...) No hay un método universal que permita establecer una fórmula para construir significados, se debe encontrar sustitutos particulares. Se puede comenzar una etapa de autoformación. Existen teorías (libros, revistas) y protocolos y tutoriales en Internet. Todo análisis es parcial y personal, aunque existan coincidencias con otros (Pulecio, 2008, p.177).

Tomando en cuenta la “subjetividad del observador” y las pautas racionales que aproximan en el ejercicio del análisis a unos y otros, Bordwell (2002) recuerda que a la hora de encarar el objeto de estudio (la película) se emplean “las mismas capacidades inductivas y deductivas que se utilizan en la vida cotidiana”. Todo el proceso tiene un mismo principio y fin: construir significados.

Desde su experiencia como investigador universitario, Zavala (2003) sugiere que el ‘análisis interpretativo’ se adecua mejor en entornos escolares y universitarios porque “utiliza métodos derivados de la teoría del cine y tiene como objeto precisar la naturaleza semiótica de la película, para lo cual se estudian sus componentes formales”. Este tipo de análisis centra su interés en el enunciado, en la aproximación estructuralista, formalista e intertextual, su herramienta es la descripción y considera que el objetivo general es estudiar el cine como ‘universo autónomo’. Desde esta perspectiva, el análisis se ocupa de examinar los componentes del lenguaje cinematográfico.

Asimismo, Zavala (2003) asume el análisis como una actividad reciente en la tradición académica, un ‘trabajo en progreso’ que él mismo ha puesto en práctica con estudiantes de pregrado, posgrado y doctorado, integrando elementos de disciplinas sociales y humanísticas y que parte de presupuestos estéticos, heurísticos y pedagógicos.

Desde su posición de docente e investigadora Paladino (2006) afirma que el análisis permite que el estudiante “descubra cómo está construido el relato, cuál

es su riqueza estética o qué punto de vista propone”. Dadas las características del texto audiovisual, el análisis “propicia esquemas de percepción, dinámicas de aprendizaje, y descubre horizontes de sentido en torno a lo social, económico, cultural e ideológico”. Paladino encamina su tarea hacia la necesidad de instalar el cine en el imaginario escolar y universitario de hoy, no solo como valioso recurso didáctico, sino, también como punto de partida para el desarrollo de una mirada analítica.

Bueno (2006) dice que la puesta en marcha de una metodología del análisis -iniciada en la etapa escolar y “sin fecha de caducidad”- resultaría útil para que el estudiante “adiestre su mirada” y entienda la riqueza conceptual de los discursos filmicos y televisivos. A partir de una rigurosa lectura de autores como Foucault, Deleuze y Sarlo, la autora establece que “el análisis es una herramienta fundamental para entender el sentido de las películas y para elaborar una apreciación y valoración menos ligera, inestable y provisional.”

Duschatzky (2006) propone el análisis como un ejercicio de descripción de imágenes y sonidos con los que el estudiante interactúa a través de un texto escrito, en donde libera conceptos e ideas (“núcleo fértil del pensamiento”). En la misma línea se encuentra Tobin (2006) señalando el aporte que el análisis brinda al campo educativo y confirmando que ofrece al estudiante la posibilidad de ampliar un objetivo “meramente observacional” (como sucedía con los clásicos videos educativos) por la actividad analítica, que es más entretenida y desafiante porque “provoca la reflexión y la expresión de ideas propias”.

Estética

Es definida por el Diccionario de la RAE como la disciplina que estudia la percepción o apreciación de la belleza. Llevada a los terrenos del cine, la estética es toda reflexión filosófica sobre la naturaleza del cine y sobre la experiencia del espectador frente a una película. En la ficción cinematográfica, la estética de ‘postal’, propia de un musical romántico y edulcorado, puede convivir con la estética ‘feísta’ de un melodrama que transcurre en los arrabales de la extrema pobreza o la estética futurista de las películas de ciencia ficción con la estética de los climas malsanos y las atmósferas inquietantes de los filmes de suspenso y terror.

Así ocurre, por ejemplo, en *Suspiria* (Argento, 1977), un ejercicio de virtuosismo estético, que expone una fotografía saturada de colores desbocados, primarios, repleta de virados cromáticos; una escenografía de espacios imposibles, cuyo diseño geométrico evoca las constantes del ‘Art Nouveau’, y una música obsesiva, hipnótica, generadora de una atmósfera onírica e irreal, que encaja muy bien con el

siniestro cuento de hadas (o de brujas, para ser más preciso), que toma elementos del terror gótico y el thriller sobrenatural.

Algo distinto, pero no menos significativo, sucede en *Vox Lux* (Corbet, 2018), que en su secuencia climática reproduce con lujo de detalles el megaconcierto de una estrella pop. El director Corbet quiere que esos instantes sean vívidos e intensos y los filma con singular destreza, tomando prestada la técnica del documental, la estética delirante y espasmódica del videoclip, la arrolladora coreografía de los espectáculos vanguardistas y transgresores de Madonna y Lady Gaga, apelando a un imaginario sonoro y visual que sirve de vínculo empático con el espectador.

La estética puede estar al servicio de la recreación de un tiempo pasado, como en *The Deuce* (Simón, 2019), allí las imágenes fragmentadas, veloces, dinámicas, grabadas en baja definición, extraídas de noticieros televisivos, videos caseros, spots publicitarios o videoclips de la época que aparecen al inicio, resumen el tono y la atmósfera de la narración. En breves minutos, el flujo visual y sonoro se sitúa en 1985, aludiendo a los sex shops, al 'break dance', a Madonna ('influencer' de adolescentes con 'look' que mezclaba estética 'punk' y 'new romantic', diva en construcción que vestía ropa de encaje, faldas encima de pantalones Capri y medias de rejilla, la de los crucifijos, brazaletes y el cabello aclarado), a los estéreos portátiles, a la bolsa de Nueva York (esa catedral de la codicia, el cinismo y los réditos inmediatos), a la estética de las ficciones pornográficas, a las discotecas, al baile frenético, al ritmo de la noche, al vértigo producido por el alcohol y la coca, a los condones, al softcore y el hardcore, a las gotas de sudor y semen, y al éxtasis sexual, todo envuelto por el 'Dreaming' de Blondie, que compendia el espíritu de la época.

Zavala (2003) asigna al proceso de ver un filme la categoría de 'experiencia estética'. Y advierte que dicha práctica requiere de una disposición perceptiva del espectador. Es lo que hace falta al visionar *The Lighthouse* (Eggers, 2019), relato ambientado en el siglo XIX, que estudia a dos personalidades opuestas, los encargados de un faro en una isla perdida de Nueva Inglaterra. Desde el inicio, la atmósfera del encierro -mental y físico- es lograda gracias al empleo del formato 4:3, en una cita al expresionismo alemán y a los clásicos escandinavos de la década del 20; *The Lighthouse* está construida con el soberbio juego de luces y sombras de la fotografía granulada, forzando la emulsión del celuloide en blanco y negro de 35 mm para obtener la apariencia de una película del cine silente. El empleo del sonido es magnífico: las voces de los personajes (in/off) se alternan con el graznido de las gaviotas, el rumor de las olas y el ruido del motor que acciona el faro, cuyas reverberaciones se perciben hasta la extenuación en una especie de bucle infinito y agotador. Y en dicho escenario se mueven los personajes de Willem Dafoe y Robert

Pattinson, cada uno enfrentado a sus demonios, en una singular travesía personal. Eggers los muestra contenidos, desaforados, presas del recuerdo, ansiando otra realidad o aproximándose a la locura. La ingesta del alcohol los libera en una insólita danza, la borrachera propicia confesiones, odios y maldiciones. La risa expone la perturbación mental. La puesta en escena se carga de alegorías y metáforas visuales, la edición rompe la narración lineal. El filme cambia de registro, deja atrás el drama intimista y circula por terrenos del fantástico; la niebla se hace más densa, la pesadilla se materializa en el enfoque de la esquizofrenia, en la gozosa liberación de eructos y flatulencias, en el frenesí masturbatorio, en el turbador canto de la sirena (que ocasiona la locura del hombre) y en la inaudita 'Doodle Let Me Go (Yaller Girls)' que el dúo entona a voz en cuello y que alude a una ensoñación entre Liverpool y el Callao.

Dado que el cine es capaz de asumir diversas perspectivas, no se puede hablar de un principio teórico sino de varios, uno de ellos asume un punto de vista estético. Al respecto, Aumont (1985) señala: "la estética abarca la reflexión de los fenómenos de significación considerados como fenómenos artísticos. La estética estudia al cine como arte y a los filmes como mensajes artísticos. La estética contiene implícita una concepción de lo 'bello' y del gusto y del placer que experimenta el público en general, el aficionado o el intelectual."

Empero, y sin dejar de lado los principios señalados por Aumont, la estética también asume otras categorías como el 'camp' o el 'kitsch', presentes en las artes plásticas desde el período Barroco, que ostentan componentes transgresores, pretenciosos y de 'mal gusto'; muchas veces, el relato fílmico decanta por las texturas sucias, rugosas, propias de una estética 'feísta' o de 'belleza negativa'.

La estética puede ser asumida como actividad vivencial y celebración de la 'mirada subjetiva', en una suerte de revalorización del 'gusto personal'. También puede ser percibida según la óptica de Hegel, que al hablar de estética excluye la belleza natural, colocando a la 'belleza artística' un peldaño más arriba, en la creencia de que ésta es superior porque 'nace del espíritu'. Rayón (2017) explica la filosofía del idealista alemán, que concebía el arte para "despertar y vivificar sentimientos y pasiones y para que el ser humano se deje llevar por la ilusión contemplativa, porque tal excitación no se produce por la experiencia real, sino por la apariencia de sí misma, por cuanto el arte, por un engaño, pone sus producciones en lugar de la realidad."

La estética opera como puente para entender una obra fílmica e interactuar con ella y como promotora de un 'goce' singular que experimenta el espectador al contemplar una película y que Pulecio (2008) califica como "epifanías que están enraizadas en su horizonte simbólico (racional) e imaginario (intuitivo)."

La estética está ligada a la expectativa, a la experiencia y a la seducción; a itinerarios propuestos por el filme, azarosos y sugerentes; a la percepción visual y sonora. La estética opera como viaducto hacia una etnología del inconsciente colectivo, y como generadora de procesos alegóricos y quiméricos, a la vez internos o externos, públicos o privados. La estética está asociada a la emoción expectante cuando las luces del cine se apagan y se inicia la absorción de las identidades al contemplar lo que aparece en la pantalla (Zavala, 2003, p.16).

La estética del cine también sirve como elemento mediador y dinamizador en el aula; puede ser empleada para recrear eventos históricos y culturales y para que los estudiantes aprendan sobre hechos específicos. Pava (2009) considera que la apreciación del cine filtrada por la estética es un elemento gravitante en el crecimiento personal y social de los estudiantes, ya que al incorporarla como ente mediador resulta válida para garantizar un aprendizaje significativo y como ingrediente sustancial de los objetivos propuestos por el facilitador.

La estética del cine está ligada al entorno escolar y universitario, que la incorpora como parte fundamental del nuevo rostro de la enseñanza moderna, cuyos rasgos están definidos por la sensibilidad, lo emotivo y lo simbólico. Un aprendizaje transversal que, según González (2009) implica el desarrollo de la parte afectiva del estudiante; para ello, el cine es un instrumento indispensable para mostrar los asuntos fundamentales de la existencia. El aprendizaje clave no siempre se transmite con la lógica del rigor teórico sino a través del arte y la estética.

El uso del cine como herramienta didáctica sirve para fomentar la apreciación filtrada por la estética, para percibir las ficciones cinematográficas como una expresión artística, para fundamentar la emoción y el goce que produce en el estudiante la contemplación de una película y para promover el disfrute y la reflexión a través del reconocimiento de elementos visuales y sonoros que componen su puesta en escena.

1.2. Estilos de aprendizaje

1.2.1. Definición de aprendizaje

En esencia, aprendizaje es un proceso temporal que permite modificar conductas y alcanzar destrezas, conocimientos y habilidades. Beltrán (1993) dice que es “un cambio de conducta que se produce como resultado de la práctica.” Pese a que el significado del término varía según lo que proponen diversos autores, es posible definir aprendizaje como “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” (Feldman, 2005). Esto supone una transformación conductual que debe ser perdurable en el tiempo y ocurre a través de la práctica u observando a otras personas.

El aprendizaje tiene que ver con la mutación actitudinal de un sujeto y esto se hace evidente con la adquisición de nuevos conocimientos. El aprendizaje también opera, según Schunk (1991) “como un proceso de cambio en el hábito y la costumbre (...) que implica nuevas creencias y actitudes, estrategias, habilidades, adquisición y modificación de conocimientos.” Ello conduce a la definición de Schmeck (1988): “El aprendizaje es un producto del pensamiento (...) Aprendemos pensando y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.”

El aprendizaje consiste en adquirir, procesar, comprender y aplicar una información que ha sido enseñada; es decir, cuando el ser humano aprende se adapta a las exigencias que los contextos demandan. El aprendizaje se asocia al estímulo y la respuesta, a los cambios en la conducta de un individuo y a la comunicación que se produce cuando las personas interactúan socialmente.

1.2.2. Teorías de aprendizaje

Las principales teorías que dan cuenta de los procesos de adquisición del conocimiento desde particulares ópticas son:

a) La teoría conductista postula que el aprendizaje es consecuencia de la interacción entre estímulos y respuestas. Sobre el tema Leiva (2005) ha escrito: “El conductismo se caracteriza por su concepción asociacionista; es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta).”

Los principios de esta teoría se sustentan en la obtención de conocimientos que están ligados al ejercicio de recordar, a activar aquello que está guardado en la memoria; eso supone niveles básicos de entendimiento y repetición de patrones de conducta hasta realizarlos de forma automática.

Sin embargo, esta ‘automatización’ presenta un significativo condicionamiento ya que, tal como señala Briceño (2016): “la repetición no certifica absorción de la nueva conducta, sino una práctica que deriva en lo mecánico.” Por ejemplo, un estudiante puede desarrollar una operación aritmética, pero no sabe cuándo debe realizarla; es decir, no puede resolver por iniciativa propia un problema ligado a la adición, sustracción, multiplicación o división. Necesita estar condicionado o supeditado a cierto protocolo que adhiere su aprendizaje a una ‘mecanización’.

La teoría conductista asume como principio: Estudiar la práctica educativa desde un enfoque que se pueda constatar y ponderar. Los procesos internos (el pensamiento y la motivación) no pueden ser observados ni medidos, por lo que no son trascendentales en la investigación científica del aprendizaje.

La propia teoría centra su interés en el comportamiento como eje de la acción. A este respecto, la calificación, recompensas y castigos son aspectos relevantes.

b) La teoría cognitiva estudia el proceso interno que conduce al aprendizaje. Intenta descubrir qué le ocurre al individuo cuando aprende, y perfila cual es el proceso que determina sus niveles de “atención, percepción, aprendizaje, recordación y olvido” (Greeno, Collins y Resnick, 1996).

Algunos teóricos del cognitivismo estiman que el refuerzo y la repetición desempeñan roles estimulantes en la respuesta (conducta) del individuo; sin embargo, otros autores, como Good y Brophy (1990), le otorgan peso específico al proceso de aprendizaje que se manifiesta en el reajuste de las configuraciones del conocimiento según las cuales los individuos elaboran y acopian la información. Este modelo teórico se interesa por lo que sucede internamente con el sujeto durante las etapas del aprendizaje, la forma como asimila y guarda lo que aprende.

Esta teoría fue enriqueciéndose con los aportes de investigadores y teóricos como Ausubel, Bruner, Piaget y Vygotsky. Dichos autores coinciden -con algunos matices en sus respectivos enfoques- en que el aprendizaje es una marcha dinámica que otorga significación y que el conocimiento nuevo se incorpora y relaciona con la estructura cognitiva que ya existe.

En síntesis, tal como señalan Woolfolk (1999) y otros investigadores alineados a esta postura teórica: “el individuo aprende activamente, inicia experiencias, busca información para resolver problemas y reorganiza lo que ya conoce para aumentar su comprensión”. Por tanto, la “formación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias genéricas y específicas”.

c) La teoría constructivista señala cómo un sujeto construye el conocimiento de forma genuina, sin que esto represente un despliegue de sabiduría innata ni una copia de conocimientos que existen en el mundo externo (Serrano y Pons, 2011). Para los especialistas alineados con este enfoque “el estudiante es motor de su propio aprendizaje” y el docente es facilitador de la transformación que se produce en su cerebro y no la figura principal. Y esto porque, el aprendiz no deduce literalmente sus percepciones del ambiente, más bien las va integrando después de pasar por el filtro de las descripciones y aclaraciones que le proporciona el facilitador.

Esta teoría explica cómo el estudiante percibe, interpreta y asimila sus propias

experiencias. Jean Piaget decía que era necesario un ‘desfase óptimo’ entre los esquemas que el estudiante ya posee y el nuevo conocimiento que se propone, mientras que David Ausubel hablaba de ‘enseñanza por exposición’ para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria.

El constructivismo desestima la transmisión y la acumulación de información, y más bien revaloriza el proceso activo por parte del aprendiz, quien capta, comprende, interpreta, asimila, recupera y aplica; es decir, ‘construye’ conocimientos a partir de su experiencia y la integra con la información que recibe.

En resumen, aprendiz es el sujeto activo que mediante su participación y la colaboración con los demás responde por su propio aprendizaje, para ello tendrá que automatizar nuevos y útiles mecanismos cerebrales que le permitirán actuar con eficiencia no solo en su ambiente social más cercano, sino en su futuro laboral. Docente es facilitador del aprendizaje y reconoce que el protagonista es el aprendiz, quien tendrá que lograr el traslado de lo teoría hacia terrenos de la práctica ubicados en entornos reales; esto le proporcionará infinidad de herramientas y estrategias significativas, las cuales se pondrán a prueba en futuras situaciones (Briceño, 2016, p.29).

d) La teoría del aprendizaje social está sustentada por Albert Bandura y se centra en la interacción entre el aprendiz y el entorno social. Bandura (1987) propone: “las teorías conductuales tradicionales del aprendizaje, aunque correctas, son incompletas, porque ofrecen una explicación parcial del aprendizaje y descuidan elementos importantes como la influencia social sobre el aprendizaje.”

Según Mergel (1998), Bandura distingue la adquisición del conocimiento (el aprendizaje) y la ejecución observable basada en ese conocimiento (la conducta), afirmando que todos sabemos más de lo que demostramos.

Woolfolk (1999) complementa dicho lineamiento teórico señalando que “los factores internos son tan importantes como los externos”. Por su parte, Bandura y Walters (1974) afirman que “los factores personales” (lo que un individuo cree o espera de la vida o la forma como la encara gracias a sus conocimientos), “ambientales” (aquello que lo rodea y debe enfrentar con capacidad mental y física) y “conductuales” (una acción individual como el emprendimiento, la posibilidad de elegir o de opinar), actúan de manera recíproca.

1.2.3. Tipos de aprendizaje

Sin entrar en los exhaustivos predios de la tipología, es posible afirmar que para generar conocimiento existen varios tipos de aprendizaje. A partir de los principales criterios que se han considerado para poder realizar una clasificación y estudiar las diferentes formas de aprendizaje, existen dos dimensiones mediante las cuales el material a aprender llega al estudiante: aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento; de acuerdo con la forma como el aprendiz agrega nueva data informativa en los sistemas cognitivos que ya existen, puede ser aprendizaje significativo y aprendizaje por repetición.

- a) Aprendizaje receptivo, se produce cuando el estudiante solo necesita entender la información -que llega a él a través de la charla del docente, un material impreso, un documento en video- para reproducirla posteriormente, pero no explota su potencial y el conocimiento resulta limitado.
- b) Aprendizaje por descubrimiento, se produce cuando el estudiante descubre y agrupa ideas y las jerarquiza para luego incorporarlas a su estructura cognitiva. Es una forma activa de aprendizaje que se asimila de manera integrada y puede ser guiada por el docente.
- c) Aprendizaje significativo, se produce cuando el estudiante relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos de coherencia respecto de su estructura cognitiva. Esta forma de aprendizaje surge cuando el nuevo conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva y se relaciona de forma significativa con el conocimiento previo.
- d) Aprendizaje por repetición (o memorístico), se produce cuando el estudiante incorpora contenido que no comprende y que no tiene relación con sus conocimientos previos. De esta forma, la información ingresa a su mente, pero no se acomoda en la estructura cognitiva, siendo olvidada con facilidad. Aunque no ostentan el mismo rango de los antes citados, otros tipos de aprendizaje, considerados por la literatura pedagógica, son: aprendizaje relevante (permite aplicar los conocimientos en la vida cotidiana), aprendizaje observacional (se contempla el proceder de otro sujeto, denominado 'modelo') y aprendizaje latente (se obtiene una nueva conducta, pero no se manifiesta hasta que se brinda algún estímulo para manifestarla).

1.2.4. Estilos de aprendizaje

El punto de partida de los enfoques que los investigadores han dado a la teoría de

los estilos de aprendizaje se sustentan en las diferencias individuales. Las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera distinta. Estas diferencias individuales plantean un problema para la acción didáctica. Por ello resulta útil tener normas generales acerca de cómo aprenden los estudiantes. Investigaciones realizadas en los campos de la educación y la psicología demuestran que los sujetos entienden, perciben, recuerdan e interactúan de diversa forma.

Dunn y Dunn (1985) confirman que los individuos son distintos y proponen una ruta para dinamizar el aprendizaje por medio de la conciencia personal del docente y el estudiante, de las peculiaridades que los diferencian, es decir de sus “estilos personales de aprendizaje”. Ello supone que existe una diversidad en la forma de aprender de cada persona. En ese sentido, la educación no puede ser rígida, debiendo proporcionar caminos que permitan adaptar las pautas generales al caso particular de cada estudiante.

En el actual contexto educativo, algunos estudiantes tienden a adquirir la información de un texto paso a paso, lo que implica una construcción sistemática del conocimiento; en cambio otros prefieren trabajar la información de manera global antes que fijar su atención en los detalles. Estas dos formas de aprendizaje corresponden a los estilos tipificados por Briceño (2016) como “secuencial y global”, respectivamente.

Investigadores de la educación como Díaz y Hernández (2002) consideran que los estilos de aprendizaje son “un factor significativo y determinante en el desarrollo de la autoeficacia.” Una regla compartida y ampliada al circuito educativo por Catalán, Lobos y Ortiz (2012) al afirmar que “dichos estilos están presente en todos los seres humanos, sean aprendices o facilitadores.”

Los principales modelos que permiten conocer sobre los estilos de aprendizaje son:

- Modelo de Pask. El cibernético inglés, creador de patentes, experto en psicología educacional, ‘maverick’ de la investigación y amante de la sabiduría, Gordon Pask, revolucionó los campos de la “tecnología educativa”. Su área de estudio más conocida fue la ‘Teoría Conversacional’, un diálogo entre tutor y aprendiz que permite la construcción e intercambio de conocimientos entre ambos, de tal forma que el estudiante reconstruye el significado de un concepto expuesto por el profesor y a partir de ahí éste averigua si el estudiante lo comprendió utilizando un método de evaluación.

Dicha teoría identifica tres estilos de aprendizaje: “Holístico”, es un aprendizaje personalizado e implica la solución de problemas partiendo de una perspectiva global a un razonamiento específico. “Serial”, es un modelo escalonado, la información se procesa de manera ordenada y lógica, privilegia el enfoque de los detalles más que

los conceptos globales. “Versátil”, emplea estrategias de los estilos anteriores, lo que facilita un íntegro y amplio conocimiento de la información.

- **Modelo Myers y Briggs.** Originalmente era una prueba de personalidad, creada al finalizar la Segunda Guerra Mundial por Katherine Briggs y su hija Isabel Myers, y luego se incorporó al campo de la pedagogía como instrumento para clasificar los tipos de preferencias de los estudiantes, divididos por cómo enfocan su atención (extrovertido/introvertido), cómo perciben u obtiene la información (sensorial/intuitivo), como prefieren tomar decisiones (racional/emocional) y cómo se orientan hacia el mundo exterior (calificador/perceptivo).

Existen cuatro dicotomías que caracterizan el modelo aplicado a los estudiantes: el extrovertido conecta con personas y el introvertido está centrado en sus pensamientos; el sensorial percibe los datos a través de los cinco sentidos y el intuitivo de manera inconsciente; el racional juzga en base a conexiones del tipo verdadero/falso o si/entonces y el emocional prefiere evaluaciones como mejor/peor o más/menos; el calificador se rige por aproximaciones estructuradas y el perceptivo tiende a ser más flexible y espontáneo (Briceño, 2016, p.38).

- **Modelo de Kolb.** A inicios de los 70, David Kolb, teórico de la educación estadounidense, desarrolló un Modelo de Aprendizaje Experiencial, dividido en cuatro elementos que, según los lineamientos de esta teoría, comienza con una “experiencia concreta”, como se reseña a continuación:

“Experiencia concreta” es la aproximación intuitiva de los problemas frente a los abordajes sistemáticos, ordenados y científicos (‘aprender sintiendo’). “Observación reflexiva” es la capacidad de repensar las experiencias y de observarlas imparcialmente, se aprende viendo y reflexionando sobre ello. “Conceptualización abstracta” es la habilidad de recrear conceptos y de integrarlos en análisis racionales y teorías lógicas (‘aprender pensando’). Y la “Experimentación activa” es involucrarse sin preconceptos en situaciones nuevas (López, 2005, p.139).

Kolb también es reconocido en círculos académicos por proponer un inventario de estilos de aprendizaje, un modelo dinámico construido sobre los ejes de la “experimentación activa-observación reflexiva” y la “conceptualización abstracta-experiencia concreta”. Dichos ejes dan como resultado cuatro tipos de estudiante: “focalizador”, “acomodador”, “asimilador” y “ramificador”.

- **Modelo Felder y Silverman.** Surgió para captar las diferencias de estilo de aprendizaje entre estudiantes de ingeniería y para proporcionar una base que permitiera a los instructores diseñar un método de enseñanza que aborde sus

necesidades. Según González (1996), el tipo de información que recibe el estudiante puede ser sensorial o intuitivo; modalidades que se enmarcan en lo auditivo o visual, en la organización secuencial o global de la información y en el trabajo que promueve una actividad reflexiva.

Dicho postulado da origen a cuatro dimensiones, cuyas categorías se oponen entre sí; por eso, el modelo también es conocido como 'bipolar', puesto que sus características se agrupan en dualidades opuestas: activo/reflexivo (experimentación activa vs observación reflexiva), sensorial/intuitivo (observar a través de los sentidos vs percibir a través del inconsciente), verbal/visual (aprender escuchando y leyendo un escrito vs dejarse seducir por un flujo de imágenes que se graban más fácil en el cerebro) y secuencial/global (preferencia por un aprendizaje 'incremental', paso a paso, de manera lógica y progresiva vs aprender a grandes saltos, visualizando la totalidad del contenido y resolviendo problemas complejos rápidamente).

- **Modelo Honey y Mumford.** En 1986, inspirados en el trabajo de Kolb, los académicos Peter Honey y Alan Mumford, teóricos de la Universidad de Leicester, diseñan un modelo que describe conductas, formas de proceder y disposición en la forma de aprender de un individuo. El dúo propone que lo ideal es que toda persona sea capaz de experimentar, meditar, conjeturar y aplicar de igual manera, pero se ha probado que los individuos están dispuestos a hacer una cosa más que otra. Así, según Alonso, Gallego y Honey (1994) este estilo "es la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo de aprendizaje."

Lockitt (1999) afirma que Honey y Mumford entienden que el estilo de aprendizaje individual influye en la manera en la cual una persona acepta y asimila la información, es decir, que la experiencia de aprendizaje puede ser mejorada si el aprendiz se hace consciente de dichos estilos. También dice que el dúo insiste en la evolución curvada ('rueda del aprendizaje'), siendo la 'instrucción por experiencia' la más relevante de las cuatro etapas. Por su parte, Rodríguez (2017) observa cómo Honey y Mumford le otorgan al estilo una condición inestable ya que la conducta de los individuos cambia con el paso del tiempo al estar sometidos a diversas actividades que la modifican; igual sucede con el comportamiento, que puede ser alterado por influencia de factores externos a los que una persona está expuesta.

Después de una búsqueda teórica que bebe de Lewin, Dewey, Piaget y Bruner, Pezo (2017) establece que la formación educativa es una sucesión de labores supeditadas a la práctica y la indagación, generadoras de ideas que, agrupadas y sistematizadas en una teoría, pueden destinarse a nuevas aplicaciones:

"Experiencia 'concreta' (involucrarse por completo y sin prejuicios en nuevas experiencias), experiencia 'reflexiva' (meditar sobre dichas experiencias y observarlas

desde múltiples perspectivas), experiencia 'abstracta' (capacidad de crear nuevos conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicas) y experiencia 'activa' (capacidad de usar dichas ideas para resolver dudas)." (p.11)

En esencia, Honey y Mumford buscaban una herramienta que facilitara el aprendizaje y lo potenciara en su máximo nivel de practicidad. Lo que diferencia su propuesta de la de Kolb es que ellos establecen una descripción pormenorizada de los estilos, tomando como base la actuación de los individuos. Asimismo, las respuestas al cuestionario que inventaron no constituyen el final del camino sino el inicio. Es una evolución constante, un recorrido por diversos tramos en los que el individuo experimenta el objetivo del aprendizaje, analiza la experiencia, elabora conclusiones y planea el siguiente paso. Es un ciclo que se repite.

Los estilos consignados por Honey y Mumford se sustentan en cuatro fases del "proceso cíclico de aprendizaje" y contiene singulares cualidades que trazan la manera como el estudiante percibe y procesa el conocimiento:

El estudiante **activo** encarna la agilidad, el dinamismo y la participación, su 'saber-hacer' está definido por la generación de ideas sin limitaciones formales, la búsqueda constante de nuevas experiencias académicas y las oportunidades del trabajo colaborativo; en el estudiante **reflexivo** predomina la observación puntual, el razonamiento pausado y el estudio de una materia a la que se accede a través del análisis; el estudiante **teórico** se orienta por senderos construidos con la argamasa de la lógica y el raciocinio, no admite dispersiones y sus pasos son guiados por un sistema, modelo o concepto; el estudiante **pragmático** sustenta su diario quehacer premunido de las herramientas que le provee la técnica y que, por lo general, aplica sin ahondar en bases teóricas.

El **activo** está interesado en el 'cómo', al **reflexivo** le interesa saber 'por qué', el **teórico** se pregunta 'qué' y el **pragmático** se cuestiona 'qué pasaría si'.

Características del estilo de aprendizaje del estudiante activo.

El estudiante activo es innovador, aprende haciendo, se deja llevar, es flexible y su actitud hacia el aprendizaje es abierta, le gustan los retos y vive sin prejuicios las nuevas experiencias, se ilusiona con las novedades y no se resiste al cambio, no le agradan los plazos largos y tiende a la acción inmediata, vive el momento y no piensa en el futuro, prefiere el dialogo y la discusión grupal, no adopta roles pasivos ni trabaja solo; los cursos teóricos no son sus favoritos.

El estudiante activo improvisa, actúa primero y piensa después, aprende mejor cuando se lanza en una actividad que le presenta un desafío, realizando tareas breves y de resultado inmediato, y cuando siente que hay emoción, adrenalina y una crisis por resolver. Le cuesta trabajo estudiar asumiendo una postura rígida

e inmóvil por varias horas mientras asimila contenidos, analiza e interpreta datos, escucha una conferencia, lee un libro o escribe un ensayo frente al ordenador.

Características del estilo de aprendizaje del estudiante reflexivo.

El estudiante reflexivo aprende mediante la observación y pensando respecto de lo que ocurre a su alrededor; es cauteloso, pensativo y metódico; va a paso lento pero seguro, acepta a regañadientes las presiones de tiempo para la entrega de un trabajo académico, escucha atentamente a los demás y observa desde distintas ópticas para elaborar conclusiones válidas, no interviene hasta estar familiarizado con un tema o situación determinada, y antes de arribar a un veredicto reúne datos suficientes para examinarlos con atención.

El estudiante reflexivo aprende mejor cuando adopta la postura del observador, reflexionando y analizando una situación concreta o los datos estadísticos de un cuestionario, pensando antes de actuar; trabaja mejor sin presión y de manera distendida. Le cuesta esfuerzo aprender cuando se le obliga a asumir el rol de expositor central de un tema, o cuando se le apresura para que desarrolle dos actividades en simultáneo sin una planificación anticipada.

Características del estilo de aprendizaje del estudiante teórico.

El estudiante teórico es lógico, racional y objetivo, necesita saber qué teoría sustenta una determinada categoría de estudio, no tolera la incertidumbre, el desorden y la ambigüedad, piensa de manera secuencial, le gusta analizar y sintetizar la información que recibe para elaborar una teoría lógica, necesita modelos, conceptos o tratados escritos que apoyen lo que escucha; es perfeccionista, independiente, le incomodan los juicios subjetivos y las actividades sin un horizonte claro.

El estudiante teórico es metódico y aprende mejor a partir de patrones y estándares conceptuales que representen un desafío; no pierde oportunidad de preguntar. Le cuesta trabajo aprender con actividades que vayan por la senda de lo incierto o ambiguo, en situaciones que comprometan su costado emocional y sentimental o cuando tiene que actuar sin el apoyo de la teoría que encuentra en los libros. Le incomodan los juicios subjetivos, las suposiciones y los enfoques creativos.

Características del estilo de aprendizaje del estudiante pragmático.

El estudiante pragmático necesita aterrizar en el mundo real todo aquello que aprende en el plano teórico; es entusiasta, práctico, realista, se orienta por la vertiente tecnológica, experimenta, prueba nuevas ideas, busca aplicar lo aprendido en clase, le aburren los debates y las discusiones interminables que giran en torno a un mismo tema, no le atraen ni le fascinan las conjeturas científicas, tampoco le

gustan las ensoñaciones ni las abstracciones, lo suyo es el mundo real y lo que es palpable.

El estudiante pragmático aprende mejor en los cursos que integran la teoría con la práctica, siendo parte dinámica de un trabajo que se realiza en clase o poniendo en práctica lo que aprendió teóricamente. No manifiesta disposición para el aprender cuando el tema no se relaciona con sus necesidades inmediatas; precisa saber si la realización de una tarea le aportará un beneficio práctico o si lo que hace está relacionado con lo 'tangible'.

Los estilos del modelo de Honey y Mumford facilitan el aprendizaje de nuevos conceptos y la ampliación de aquellos otros que ya están integrados en la estructura cognitiva de los estudiantes y cobran importancia en la era actual, dominada por la tecnología de la información y la velocidad de la comunicación, por la eclosión de Internet y las redes sociales, y por Google que ha impulsado la curiosidad y el aprendizaje autónomo de los individuos.

Este es el modelo que mejor se adapta a la presente investigación porque propone cuatro estilos con características propias que los define en un proceso de formación, y porque permite a los estudiantes desarrollar estrategias de aprendizaje y a los docentes estrategias de enseñanza, porque hace posible tipificar la formación de cada estudiante (a su aire, de manera distinta), ya que en cada uno existe una tendencia muy particular de integrar, asimilar y adquirir el conocimiento.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Enfoque, alcance y diseño de la investigación

La presente investigación es de enfoque mixto, definida por Hernández y Mendoza (2008) como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, de manera integrada, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.”

En ese sentido, Chen (2006) define este enfoque como “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una ‘fotografía’ más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal forma que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales.” Este enfoque también se denomina “multi metódico” y representa una “tercera vía” de investigación.

En cuanto al alcance, es una investigación de tipo explicativa que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos y está dirigida a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales” (p.95). Esta tipología se interesa en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos variables como, por ejemplo, las de esta investigación: la apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje. Además, es explicativa porque pretende aportar respuestas que contribuyan a resolver en un espacio y tiempo determinados un fenómeno específico.

El presente trabajo es un diseño transformativo secuencial, definido por Hernández et al. (2010) como “aquel que incluye dos etapas de recolección de los datos, una fase inicial puede ser cuantitativa y luego culminar con la etapa cualitativa” (p.556). Esta investigación procede según dichos lineamientos: las dimensiones de la primera variable se miden básicamente aplicando un cuestionario y luego con la finalidad de recoger información complementaria cualitativa, se aplica un grupo focal.

En el diseño transformativo secuencial “una perspectiva teórica guía el estudio” (Hernández et al., 2010), así ocurre con la segunda variable de la presente

investigación, que se sustenta en los diversos enfoques que dan luz a la teoría de los estilos de aprendizaje. A este respecto, Creswell (2008) considera que una teoría o marco conceptual es “importante para orientar una investigación, ya que determina la dirección en la cual debe enfocarse el investigador al explorar el problema de interés.”

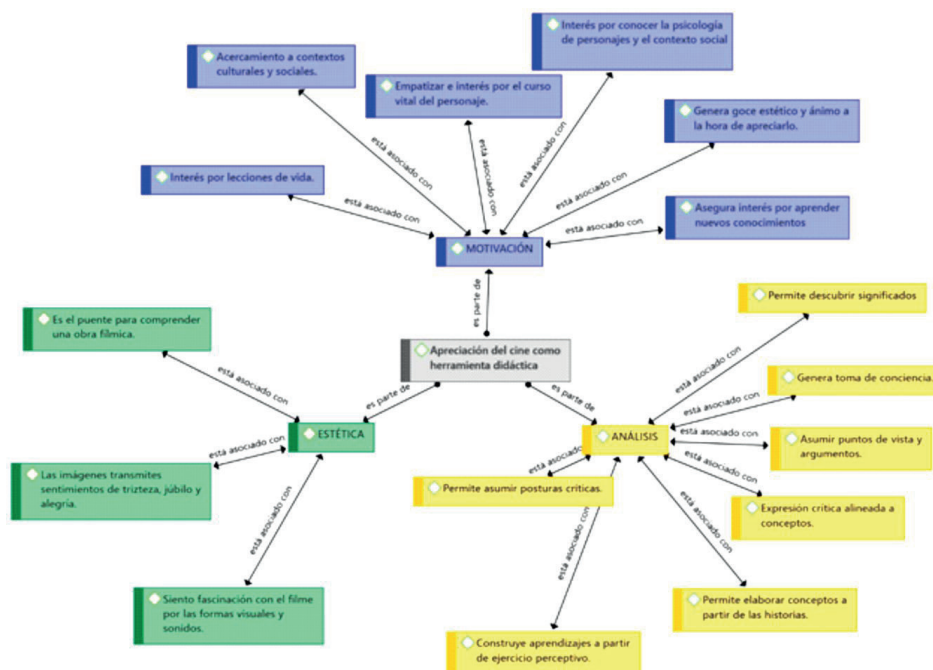
CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Resultados en relación con la apreciación del cine como herramienta didáctica

Los resultados de la presente investigación tienen como criterio organizador la motivación, el análisis y la estética como categorías de la apreciación del cine como herramienta didáctica que fueron consultadas a través de un grupo focal con la finalidad de recoger información cualitativa. Las opiniones de los participantes son conceptuales y están relacionadas con sus sentimientos, percepciones y afectos, ligados a la valoración del cine como una herramienta que contribuye a su aprendizaje. Entre las estimaciones se destacan las siguientes:

Figura 1: Apreciación del cine como herramienta didáctica



Nota. La figura muestra opiniones de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, sobre su apreciación del cine como herramienta didáctica, recogida en un grupo focal en 2020.

Respecto a la dimensión **motivación**, los resultados evidencian que el cine motiva a los estudiantes en su aprendizaje e influye en su desarrollo como seres humanos. Gardner (1985), Dornyei (1994) o Williams y Burden (1999) afirman que la motivación es fundamental en la formación del estudiante al garantizar su interés en aprender, en cuestionar y en descubrir nuevos conocimientos que le permitan entender el mundo que lo rodea. Williams (1986) conecta con dichos autores y sitúa al cine como “elemento motivador y fuente de contenidos multidisciplinares del que los alumnos se pueden enriquecer de muchas y diferentes formas.”

De otro lado, el grupo focal revela que el cine despierta interés y curiosidad, facilita la asimilación de contenidos, motiva a conocer la psicología de un personaje y el contexto social en el que se mueve, amplía la visión de la historia y de entornos sociales que no conoce, tal como sugiere Usero (2006) que considera pertinente y ventajoso el uso del cine “por el acercamiento a contextos sociales, culturales e históricos que no se podrían recrear dentro de un aula sin el uso de dicha herramienta.”

Esta investigación encuentra que la motivación también le permite al estudiante empatizar con las trayectorias que ve en la pantalla y seguir con interés el curso vital de un personaje, observando con atención su deriva, su tránsito constante o su carrera a ninguna parte; las ficciones adquieren el estatus de ‘lecciones de vida’, cargadas de un componente motivador que, según De la Torre (2005), “facilitan la construcción del aprendizaje y estimulan de forma multisensorial, gracias a la combinación de imagen y música, a la identificación con algún personaje y a la propia fuerza del relato.”

Respecto a la dimensión **análisis**, los resultados evidencian que al observar un filme el estudiante elabora conceptos sin necesidad de ahondar en teorías; es una construcción de sentido que, como afirma Pulecio (2008), “se revela a la primera mirada, es personal y el estudiante va construyendo a través del ejercicio perceptivo.” Las películas le permiten asumir un punto de vista, esgrimir argumentos, encontrar significados a través del análisis, empleando la “subjetividad del observador”. Bordwell (2002) define el proceso de encarar el análisis de una película como “las mismas capacidades inductivas y deductivas que se utilizan en la vida cotidiana.” El proceso tiene un mismo principio y fin: construir significados.

Asimismo, la forma como está construida una película y su filiación genérica (drama, terror, comedia) es lo que le permite al estudiante analizar, descubrir significados y generar sentido, además de asumir una postura crítica. El análisis centrado en el cine como ‘universo autónomo’ tiene a la descripción e interpretación como herramientas principales y a los componentes del lenguaje cinematográfico (códigos visuales, sonoros, sintácticos) como objetivos a examinar. En esta línea, Zavala (2003) sugiere que el ‘análisis interpretativo’ es el mejor en adecuarse a

entornos universitarios porque “utiliza métodos derivados de la teoría del cine y tiene como objeto precisar la naturaleza semiótica de la película, para lo cual se estudian sus componentes formales.”

Esta investigación confirma que el cine genera una toma de conciencia en el estudiante, lo motiva a adoptar una posición reflexiva, a analizar las acciones que el protagonista o los personajes principales realizan a lo largo del relato. Tal como afirma Paladino (2006), el análisis “propicia esquemas de percepción, dinámicas de aprendizaje y descubre horizontes de sentido en torno a lo social, económico, cultural e ideológico.” Una idea compartida por Bueno (2006) al señalar que la puesta en marcha de una metodología del análisis resultaría útil para que el estudiante “adestre su mirada, descubra el sentido de las películas, las aprecie en toda su dimensión y entienda la riqueza conceptual del discurso fílmico.”

Respecto a la dimensión **estética**, el estudiante entiende el cine como una expresión artística, alineado al concepto que señaló Aumont (1985): “la estética abarca la reflexión de los fenómenos de significación considerados como fenómenos artísticos, estudia al cine como arte y a los filmes como mensajes artísticos.” El estudiante es capaz de discernir entre imágenes ‘bellas’ o ‘feas’, propias de una ficción cinematográfica, estableciendo un vínculo emocional con ellas, y ampliando la esfera conceptual que liga la estética a lo ‘bello’, asumiendo otras categorías presentes en las artes plásticas, que ostentan componentes transgresores, pretenciosos y de ‘mal gusto’, y que se hallan en relatos fílmicos contruidos con texturas sucias, rugosas, propias de una estética ‘feísta’ o de ‘belleza negativa’.

El estudiante opina que el goce estético está condicionado al contenido del filme y a su estado de ánimo a la hora de apreciarlo, una experiencia perceptiva que es calificada como ‘explosión de los sentidos’ y que es asumida como actividad vivencial y celebración de la ‘mirada subjetiva’. Esta respuesta conecta con las ideas de Zavala (2003), las del vínculo estético “asociado a la expectativa y a la seducción, a itinerarios propuestos por el filme, azarosos y sugerentes, a la percepción visual y sonora, generadora de procesos simbólicos e imaginarios, a la emoción expectante cuando las luces del cine se apagan y se inicia la absorción de las identidades al contemplar lo que aparece en la pantalla.”

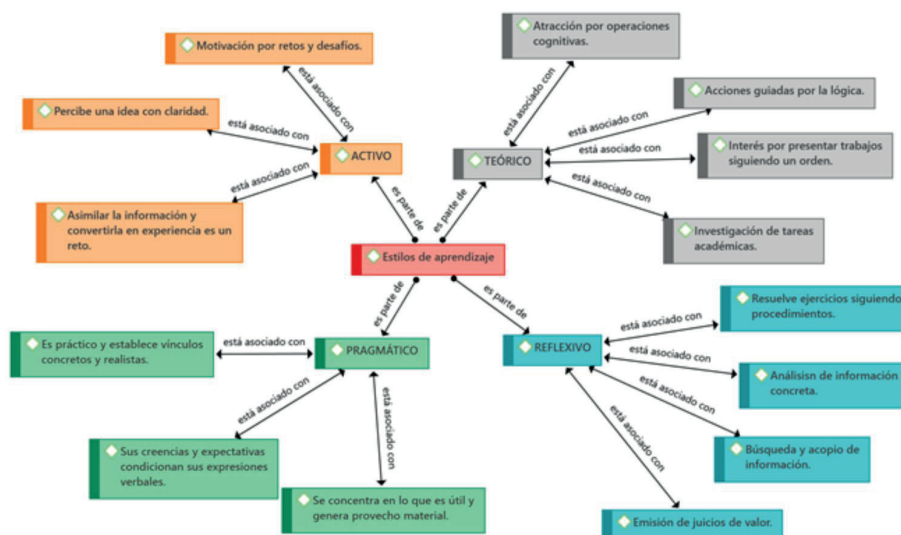
De otro lado, la respuesta del grupo focal asevera que una imagen puede transmitir una sensación de tristeza y desolación o de júbilo y alegría, pero es su construcción formal (sonora y visual) la que genera un goce estético; es su ‘toque irreal envuelto en fantasía’ lo que cautiva al estudiante. La estética funciona como puente para entender una obra fílmica e interactuar con ella, y como promotora de un ‘goce’ singular. Un concepto que Pulecio (2008) califica como “epifanías que están enraizadas en el horizonte simbólico (racional) e imaginario (intuitivo) del estudiante.”

El estudiante siente fascinación por la estética de un filme, entiende el cine como un conjunto armónico de formas visuales y sonoras, que posee 'lógica interna' y le provoca una sensación trascendental a la hora de apreciarlo. Esta investigación considera que la estética, a través de una ficción cinematográfica, puede incentivar, motivar y recrear acontecimientos y ser utilizada para que el estudiante aprenda sobre hechos específicos. Tal como refiere Pava (2009): "la apreciación del cine filtrada por la estética es un componente esencial en el desarrollo individual y social de los estudiantes, ya que al incorporarla como ente mediador resulta válida para garantizar un aprendizaje significativo y como elemento sustancial de los objetivos propuestos por el docente."

3.2. Resultados en relación con los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje reflejados en los estudiantes fueron identificados como: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las expresiones y comentarios que manifestaron los estudiantes denotan apreciaciones y diversas posturas relacionadas con cada estilo que presenta la siguiente figura:

Figura 2. Estilos de aprendizaje de estudiantes de Ciencias de la Comunicación.



Nota. La figura muestra los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, recogida en un grupo focal realizado en 2020.

Respecto a la dimensión **activo**, los resultados evidencian que un sector mayoritario de estudiantes explota su capacidad innovadora, demuestra flexibilidad a la hora de encarar un proceso didáctico y asume la vida sin demasiados formalismos. La intuición lo impulsa a entender un contenido temático rápidamente y a percibir una idea ajena con claridad, pero debe esforzarse al racionalizar dicho pensamiento y organizarlo en un trabajo metódico que demanda un acabado detallista. Tal vez su ideología no se sustente en un credo partidario o no busque cobijo en lados opuestos -derecha o izquierda- del antiguo espectro político, pero es cuestionador y suele expresar abiertamente sus sentimientos. La actitud de sentirse plenamente libre guía sus pasos y siempre está dispuesto a “asimilar la información y convertir la experiencia de aprendizaje en un reto constante” (Lockitt, 1999).

De otro lado, la encuesta revela que al estudiante lo motiva el desafío, una vida plena de retos y experiencias que asume de forma espontánea. Existe una marcada predilección por la búsqueda de un estado mental que le permita experimentar emociones intensas, ligadas al júbilo y la felicidad de una fiesta sin límites; una existencia que no está pendiente de agendas y que se renueva conforme aparecen en el panorama dispositivos ‘high-tech’ o estímulos virtuales, “su comportamiento puede ser alterado por influencia de factores externos que moldean su actitud y transforman su comportamiento” (Rodríguez, 2017). El estudiante asocia el interés académico con un componente lúdico, confirmando que si el aprendizaje no es divertido no le es útil. Tampoco le atraen los anclajes temporales referidos al pasado o el futuro. Su actitud confirma que el tiempo que vive es efímero, fugaz; lo trascendental sucede aquí y ahora.

Respecto a la dimensión **reflexivo**, los resultados evidencian que el 60% (uno de los porcentajes más bajos a nivel de las cuatro dimensiones analizadas) de los encuestados reflexiona antes de hacer o decir algo. El estudiante investiga diversas fuentes bibliográficas antes de realizar cualquier tarea académica o documento escrito; acopia muchos datos en la etapa previa del análisis de una materia y -como si se tratara de una mirada poliédrica, plena de curiosidad intelectual- en sus lecturas despliega un filtro de interpretación antes de llegar a un resultado. Es cauteloso y toma distancia de un hecho concreto para observarlo mejor y emitir un juicio de valor. A este respecto, sigue el camino de la “observación reflexiva que le permite razonar sobre diversos fenómenos y observarlos desde múltiples perspectivas” (Pezo, 2017).

Asimismo, la encuesta revela que para el estudiante nada queda en el terreno de la intuición, su método de análisis es concreto, respaldado por una observación consistente y un sólido nivel de reflexión. Es dueño de una mirada sensible y versátil, su curiosidad lo lleva a interesarse por disciplinas tan diversas como la

economía o la antropología. Disfruta el tiempo que dedica a la preparación de un trabajo académico, realizándolo a conciencia, volviendo una y otra vez sobre la extensión de los párrafos, la elección de las palabras y la construcción de una frase u oración. Es perfeccionista, realiza varios borradores antes de la redacción definitiva de un documento. Es un estudiante que “busca la información, la organiza secuencialmente y la trabaja de manera reflexiva” (González, 1996).

Respecto a la dimensión **teórico**, al estudiante le atraen las operaciones cognitivas duales (representación e interpretación), a través de las cuales intenta descubrir el sistema de valores que rige la vida de los demás y los criterios que impulsan su relación con el mundo. Le cuesta ser creativo, impulsivo y vivir sin propósito o perspectiva acerca de su futuro. Esquiva la ambigüedad, expresa sus ideas claramente y se mueve en torno a la teoría contenida en los libros. Resuelve los problemas siguiendo un procedimiento racional que le permite alcanzar sus objetivos. Tiende a ser perfeccionista y con frecuencia detecta inconsistencias y puntos débiles en la argumentación de los demás. No se deja guiar por afirmaciones de terceros, intenta descubrir los principios y teorías desde su formulación básica. Su trabajo académico se ajusta a un orden y es disciplinado en el cumplimiento de asignaciones o tareas académicas. Su fuerte es la “conceptualización abstracta”, el talento de crear ideas novedosas e integrar sus indagaciones en conjeturas lógicas (Pezo, 2017).

El estudiante empatiza con personas reflexivas y le cuesta sintonizar con individuos espontáneos, a los que considera “imprevisibles”. Es cuestionador, no se implica afectivamente en la vida universitaria, prefiere mantener relaciones utilitarias (trabajos en grupo) y distantes. Sus acciones en el mundo académico están guiadas por la lógica y el razonamiento. “Es algo introvertido, vive concentrado en reflexiones profundas y minuciosas, aprende pensando” (Briceño, 2016). Prefiere dedicar un tiempo a cada cosa y no se siente atraído por estados de alteración (fiestas) o por la seducción del caos. Estructura su vida siguiendo un orden escrupuloso, tanto para cubrir sus necesidades básicas (alimentación, horas de sueño) como para dedicar tiempo al ocio (navegar por internet, ver películas).

Respecto a la dimensión **pragmático**, los resultados evidencian que un gran sector de estudiantes quiere que las cosas funcionen. Lo funcional en este caso se asocia a lo útil, lo práctico y lo beneficioso, en un abanico que cubre diversos frentes de su vida diaria (político, económico, social, etc.). Y si el sistema en el que se desenvuelve falla no duda en expresar su malestar claramente y sin rodeos, con argumentos que van directo al grano, discutiendo frontalmente. Lo mismo se impacienta cuando el interlocutor de turno le brinda explicaciones irrelevantes o cuando el contrincante de algún debate se va por las ramas con algún soliloquio incoherente. No admite

divagaciones, tampoco ‘teoriza’ antes de emitir una respuesta. “Sus creencias, expectativas y actitudes condicionan sus declaraciones verbales, su conducta y su forma de actuar” (Woolfolk, 1999).

De otro lado, la encuesta revela que el estudiante pragmático se siente atraído por la experimentación y le entusiasma la novedad tecnológica. Quiere comprobar y aplicar programas y dispositivos ligados a entornos informáticos. Se concentra en aquello que le es útil o le genera provecho material: escucha una idea y piensa en cómo ponerla en práctica para obtener beneficios de diversa índole. Esa ‘practicidad’ también se refleja en sus relaciones personales, que lo motivan a establecer vínculos con individuos ‘realistas’ y ‘concretos’. Quizás la respuesta más sorprendente es aquella que muestra un alto porcentaje (70%) de estudiantes afirmando seguir las normas solo si sirven a sus intereses. Para esta investigación es una respuesta fría y poco sensible, pero se ajusta al pensamiento de un gran sector de jóvenes que va por la vida con la creencia de que ‘el fin justifica los medios’. Es el pragmatismo llevado a los terrenos de la utilidad concreta, la que implica desprenderse de la ética y hacer lo que sea necesario para obtener la máxima efectividad y no solo en el terreno académico.

CONCLUSIONES

La apreciación del cine se desarrolla como herramienta didáctica que se integra de forma natural en los estilos que caracterizan el aprendizaje del estudiante, motivando su respuesta libre y sin restricciones, despertando su curiosidad o cuestionamiento interno (mental, espiritual), fomentando una búsqueda de soluciones lógicas y racionales. .

Una película también genera ideas sin limitación formal y expresiones pragmáticas que celebran la mirada subjetiva (Pulecio, 2008). En cualquier escenario donde se desarrolla una acción ligada al aprendizaje, la apreciación del cine influye en el estudiante, provocando su entusiasmo por integrar nuevos conocimientos a sus saberes previos, impulsándolo a vivir experiencias que, sin dejar de poseer un espíritu lúdico, le brinden una 'lección' o despierten su interés por analizar contextos históricos, sociopolíticos y culturales (Paladino, 2006). Un filme lo estimula a elaborar conceptos y buscar significados a nivel audiovisual, percibiendo la ficción cinematográfica como expresión artística y fundamentando el goce estético que le produce apreciarla.

La apreciación del cine motiva al estudiante en su aprendizaje e influye en su desarrollo como ser humano. Además de facilitar la asimilación de contenidos teóricos, el cine despierta su interés y curiosidad por materias que, a simple vista, parecen difíciles; lo acerca a contextos sociales, culturales e históricos que en el aula solo pueden ser recreados a través de una ficción cinematográfica (Usero, 2006), le permite adoptar un punto de vista, esgrimir argumentos, descubrir significados a través del análisis y generar sentido, además de asumir una postura crítica. El estudiante entiende el cine como una expresión artística que posee un costado espectacular y divertido, como una actividad vivencial que le permite dar rienda suelta a su percepción y su subjetividad. La obra fílmica es promotora de un 'goce' singular y puede actuar como ente mediador en el logro de un aprendizaje significativo (Pava, 2009).

Los estudiantes de hoy se mueven en los márgenes de un abanico de estilos que tipifican su forma de aprender. En unos funciona la intuición como eje impulsor que les permite comprender con cierta facilidad una determinada línea temática o el contenido de un curso; en otros, prima una metodología de análisis concreta, respaldada por una observación aguda y consistente y un sólido nivel de reflexión (Pezo, 2017); mientras que un sector esquivo la ambigüedad, expresando sus ideas claramente y moviéndose en torno a la teoría contenida en los libros o resolviendo

problemas según un orden procedimental y un trabajo minucioso que les permita alcanzar sus objetivos; otro grupo se siente atraído por la experimentación y le entusiasma la novedad tecnológica, su actitud contestataria y su afán de vivir el presente condicionan sus expresiones verbales, su conducta y su forma de actuar en público (Woolfolk, 1999).

REFERENCIAS

- Alania-Contreras, R. y Turpo-Gebera, O. (2018). Desarrollo de habilidades sociales avanzadas en estudiantes de periodismo de una universidad peruana. *Espacios*, 39(52). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395225.html>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez, J.; Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 2ª edición. México: Paidós Ibérica.
- Aumont, J. (1985). *Estética del cine, espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. y Marie, M. (1993). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós. Argento, D. (1977). *Suspiria* (Película). Italia: Seda Spettacoli.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Libros.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Bedoya, R. y León, I. (2011). *Ojos bien abiertos: El lenguaje de las imágenes en movimiento*. (2ª Ed.) Universidad de Lima.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bordwell, D. (2002). *El arte cinematográfico*. México: McGraw Hill.
- Briceño, C. (2016). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad de Piura*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura.
- Bueno, R. M. (2006). *Educación la mirada. Políticas pedagógicas de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Bustos, P. (2010). *El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo* (Artículo). Universidad de San Sebastián. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20Iberoamericano/Educartistica/RLE3324_Bustos.pdf
- Cañizares, E. (2002). *El lenguaje del cine: Semiología del discurso fílmico*. Universidad Complutense. Madrid.
- Cassetti, F. y Dichio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Catalán, H.S., Lobos, S.C., y Ortiz, A.V. (2012). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos y profesores de la carrera de pedagogía en inglés y educación diferencial, UST Viña del Mar*. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 5(9), 85-96.

- Chion, M. (1993). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Corbet, B. (2018). *Vox Lux* (Película). E.U.: Killer Films.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico en educación para la muerte* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- De la Torre, S. (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencia a través del cine*. España: Narcea Ediciones.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.) McGraw Hill, México.
- Dornyei, Z. (1994). *Motivation and motivation in the foreign language classroom*. The Modern language Journal. 78(3).
[http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)FLClassroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)FLClassroom.pdf)
- Dunn, R. y Dunn, K. (1985). *La enseñanza y los estilos de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Duschatzky, S. (2006). *Educación y la mirada. Políticas pedagógicas de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Eggers, R. (2019). *The Lighthouse* (Película). E.U.: A24.
- Eisenstein, S. (1999). *Teoría y técnica cinematográficas*. Ediciones Rialp.
- Feldman, R. S. (2005). *Psicología con aplicación en países de habla hispana* (6ª Ed.) México: McGraw Hill.
- Fernández, J. (2018). *El cine como recurso didáctico* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid. España.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold.
- Ghelli, N. (1956). *Estética del cine*. Madrid: Rialp.
- Good, T. y Brophy, J. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach*. (4th ed.). Longman/Addison Wesley.
- González, J. (1996). *Estilos cognitivos y de aprendizaje*. Barcelona. Editorial Santillana.
- Gonzales-Miñán, M. y Turpo-Gebera, O. (2020). Influencia del cine en la construcción identitaria de los docentes en servicio. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 259-272.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32439>
- González, P. (2009). *El cine como recurso docente en ética clínica* (Tesis doctoral). Brasil. <https://sobramfa.com.br/pagina.php?p=memorandum&m=homenagem>
- Greeno, J.G., Collins, A.M. y Resnick, L.B. (1996). *Cognition and learning*. D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.)
- Griffith, D.W. (1915). *The Birth of a Nation* (Película). E.U.: Griffith Corp. Hayward, S. (2000). *Cinema Studies: The Key Concepts*. Psychology Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. México: McGraw-Hill.

- Leiva, C. (2005). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. (Artículo). *Tecnología en marcha*. 18(1). Recuperado de:
https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442/370
- Lockitt, B. (1999). *Learning Styles: Into the Future*. London: Further Education Development Agency.
- López, J. (2005). *Planificar la formación de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mariniello, S. (1992). *El cine y el fin del arte*. Madrid: Cátedra.
- Marino, I. (2016). *La proporción de la deformación en las obras y los textos del cine* (Tesis de maestría). Universidad Lusófona de Humanidades y Teconologías. Lisboa.
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje* (Artículo). Universidad de Saskatchewan. Canadá. Recuperado de:
https://cursa.ihmc.us/rid=1276970728093_63123523_16905/Diseno-Instructional-y-teoria-aprendizaje.pdf
- Nolan, C. (2008). *The Dark Knight* (Película). E.U.: Warner Bros.
- O'Connor, J. y McDermott, I (1997). *El lenguaje corporal*. España: Plaza & Janés.
- Paladino, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas pedagógicas de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Pava, L.M. (2009). *El cine en las aulas universitarias: Usos y aprendizajes en el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle* (Tesis de maestría). Universidad de La Salle. Bogotá.
- Pezo, E. (2017). *Estilos de aprendizaje* (Trabajo de grado). Universidad Científica del Perú.
- Pulecio, E. (2008). *El Cine: Análisis y Estética*. República de Colombia: Ministerio de Cultura.
- Rayón, B. (2017). *Apuntes sobre la historia de la estética II: Hegel*. *Ocultal Lit N° 4*. Revista digital. Madrid. Recuperado de:
<https://www.ocultalit.com/filosofia/hegel-apuntes-la-historia-la-estetica/>
- Rodríguez, R. (2017). *Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: Implicaciones para la educación en ciencias*. *Revista Sophia*. Vol. 14 N° 1. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v14n1/1794-8932-sph-14-01-00051.pdf>
- Román, A. (2014). *Análisis musivisual* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades. UNED. Madrid.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en Educación*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 13, Núm.1, 2011. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Schmeck, R. S. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

- Schunk, D.H. (1991). *Learning Theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Scott, R. (2000). *Gladiator* (Película). E.U.: Universal Pictures.
- Simon, D. (2019). *The Deuce* (Serie de televisión). E.U.: HBO.
- Tobin, J. (2006). *Educación la mirada*. Políticas pedagógicas de la imagen. BuenosAires: Manantial.
- Tosi, V. (1993). *El lenguaje de las imágenes en movimiento*. México: Grijalbo.
- Turpo-Gebera, O. (2013). La fractalidad de la educación virtual: naturaleza y estructura. *Educación*, 22(42), 29-50.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5290>
- Turpo-Gebera, O. y Gonzales-Miñán, M. (2019). Comunicación para el desarrollo en tesis universitarias de Perú: Hacia una cartografía disciplinar. *Revista de ciencias sociales* 25 (2), 141-162.
- Turpo-Gebera, O. (2013). Construcción del discurso tecno-pedagógico en la red: algunas configuraciones discursivas. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(2), 29-50
- Usero, M. (2016). *La motivación en la enseñanza de ELE a través del cine*. Una propuesta didáctica con la serie de televisión Vientos de agua (Tesis de maestría). Universidad de Islandia.
- Winding Refn, N. (2019). *Too Old to Die Young* (serie de televisión). E.U.: Amazon Prime.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque de constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Williams, R. (1986). *Top ten principles for teaching reading*. En *ELT Journal*, 40/1, pp. 36-52. Oxford. <https://es.scribd.com/document/169478108/Williams-Top-10-Principles-reading-1986>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. (7ª ed.) Ciudad de México: Prentice Hall.
- Zavala, L. (2003). *Elementos del discurso cinematográfico*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad,
regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse>
y recibirás recomendaciones y capacitación



   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
« Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural »
Universitat Abat Oliba CEU



Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

ISBN: 978-9942-33-444-2



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica