



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Tesis Doctoral

***La integración curricular del cine digital
en la formación inicial de los maestros:
perspectivas didácticas y creativas***

Álvaro Pérez García

**Directores: Dr. José Antonio Ortega Carrillo
Dra. Yolanda Aragón Carretero**

Granada, Enero 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Álvaro Pérez García
D.L.: GR 2306-2010
ISBN: 978-84-693-1316-9

***A mis padres,
todo lo que soy
se lo debo a ellos***

AGRADECIMIENTOS

Es de justicia agradecer en primer lugar a la Universidad de Granada y más concretamente a su la Facultad de Ciencias de la Educación y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, el haberme permitido realizar la investigación teórica y aplicada en sus instalaciones y con su alumnado.

Igualmente, quiero agradecer muy sinceramente al Grupo Internacional de Investigación *Tecnología Educativa e Investigación Social* (TEIS), al que pertenezco, su impagable apoyo humano y material.

Mención especial de agradecimiento merece el alumnado de la asignatura Tecnología Educativa -de segundo año de la licenciatura de Pedagogía- y de la materia de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación -de tercer año de la diplomatura de Magisterio-, que colaboraron entusiasta y desinteresadamente en la realización del Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital y en la Investigación piloto realizada previamente, esencia de esta tesis doctoral.

A Elisa Montañés, Licenciada en Musicología, Diplomada en Magisterio especialidad en Musical y doctoranda del Departamento, por su inestimable ayuda en la elaboración, desarrollo y puesta en práctica de la “Pauta de análisis musical de fragmentos sonoros de películas”.

A Francisco Peláez, maestro, por poner a mi servicio sus amplios conocimientos informáticos y ayudarme a elaborar el DVD de programas informáticos y materiales tecnológico-didácticos.

A Gema Rodríguez, Licenciada en Filología Hispánica por el valioso tiempo invertido en la corrección del texto final de la tesis.

Al profesorado universitario y de niveles no universitarios que actuaron como jueces validadores de los cuestionarios elaborados para esta investigación.

A mí querida Jénifer, por su apoyo incondicional tan necesario en la etapa final de este trabajo, por responder siempre que la necesito y por el amor que me demuestra día a día.

A mi familia, para la que nunca tendré palabras para agradecer todo lo que han hecho por mí. Este trabajo no hubiera sido posible sin ellos.

A la Dra. Yolanda Aragón Carretero, codirectora de esta tesis, por sus acertados consejos, sus valiosas aportaciones y su apoyo cuando era más necesario.

Al Dr. José Antonio Ortega Carrillo, director principal de esta tesis por su sincera amistad, excelente disponibilidad y acogida, buenos consejos y valiosas enseñanzas. Espero que el trabajo final que hoy se presenta esté a la altura de sus expectativas y responda a la enorme confianza que ha depositado en mí.

**La integración curricular del cine
digital en la
formación inicial de los maestros:
perspectivas didácticas y creativas**

ÍNDICE

Introducción	14
Capítulo 1. Educación y tecnologías	17
1. Introducción	18
2. Evolución histórica de las tecnologías aplicadas a la educación	21
3. De la Tecnología Educativa a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	26
4. Posibilidades y limitaciones de las Tecnologías aplicadas a la Educación	31
5. De los centros convencionales a los centros tecnologizados	35
Capítulo 2. Cine y comunicación	40
1. Evolución histórico-tecnológica del cine: de lo analógico a lo digital	41
1.1 Antecedentes del cine	41
1.2 Nacimiento del cine	44
1.3 El “despertar” del cine europeo	48
1.4 La llegada del cine sonoro	50
1.5 Tras la Segunda Guerra Mundial	53
1.6 La llegada de la televisión	60
1.7 La crisis de los grandes géneros	68
1.8 Los años 70	71
1.9 La década de los 80	74
1.10 Los años 90, la revolución digital	77
1.11 Presente y futuro	84
2. Géneros cinematográficos	87
2.1 Cine de aventuras	88
2.2 Cine bélico	90
2.3 Ciencia ficción	92
2.4 Comedia	94
2.5 Dibujos animados	96
2.6 Cine documental	98
2.7 Drama	100
2.8 Cine épico	102
2.9 Cine erótico	104
2.10. Cine fantástico	105
2.11. Cine histórico	107
2.12. Cine musical	109
2.13. Cine policiaco	111
2.14. Cine de terror	113
2.15. Thriller	115
2.16 Western	116
3 Oficios cinematográficos	119
3.1. Director y equipo de dirección	120
3.2. Guionista	121
3.3. Productor	123
3.4. Director artístico	124
3.5. Equipo de fotografía	125
3.5.1. Equipo de maquinistas	126

3	Oficios cinematográficos	119
3.1.	Director y equipo de dirección	120
3.2.	Guionista.....	121
3.3.	Productor	123
3.4.	Director artístico.....	124
3.5.	Equipo de fotografía	125
3.5.1.	Equipo de maquinistas	126
3.5.2.	Equipo de electricidad	127
3.6.	Técnico de montaje	127
3.7.	Creadores de la banda sonora.....	128
3.7.1.	Equipo de sonido	129
3.7.2.	Compositor de música	130
3.7.3.	Dobladores cinematográficos.....	131
3.8.	Equipo de vestuario	131
3.9.	Equipo de maquillaje.....	132
3.10	Equipo de efectos especiales	132
3.11.	Director de casting	133
3.12.	Actores y actrices.....	133
3.13.1.	Extras.....	134
3.13.	Dobles.....	135
4.	Ética y estética cinematográfica.....	135
4.1.	Ética cinematográfica	135
4.2.	Estética cinematográfica	138
Capítulo 3.	Cine y educación.....	141
1.	Introducción	142
2.	La magia educativa del cine	142
2.1.	Educación cinematográfica.....	144
2.2.	Educar con el cine	150
2.3.	Cine y alfabetización audiovisual.....	151
2.3.1.	Lenguaje visual	151
2.3.2.	Lenguaje gestual	182
2.3.3.	La alfabetización en el lenguaje sonoro y su tecnología.....	187
2.3.4.	La alfabetización audiovisual desde la lectura de textos visuales, gestuales, sonoros y multimedia	191
2.3.4.1.	Lectura de textos visuales.....	192
2.3.4.2.	Lectura de textos sonoros	197
2.3.4.3.	Lectura de textos audiovisuales	201
2.4.	El lenguaje cinematográfico en el currículum.....	214
2.4.1.	El lenguaje cinematográfico en el currículum de Educación Infantil.....	215
2.4.2.	El lenguaje cinematográfico en los currículum de Educación Primaria y Educación Secundaria: aspectos comunes.....	216
2.4.2.1.	Área de Lengua Castellana y Literatura	216
2.4.2.2.	Área de Educación en Lengua Extranjera	221
2.4.2.3.	Área de Educación Física	225
2.4.2.4.	Área de Matemáticas	230
2.4.2.5.	Área de Educación para la Ciudadanía.....	238

2.4.2.1.	Área de Lengua Castellana y Literatura.....	216
2.4.2.2.	Área de Educación en Lengua Extranjera	221
2.4.2.3.	Área de Educación Física	225
2.4.2.4.	Área de Matemáticas	230
2.4.2.5.	Área de Educación para la Ciudadanía.....	238
2.4.3.	El lenguaje cinematográfico en áreas específicas del currículum de Educación Primaria.....	245
2.4.3.1.	Área de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales	245
2.4.3.2.	Área de Educación Artística	248
2.4.4.	El lenguaje cinematográfico en áreas específicas del currículum de Educación Secundaria.....	250
2.4.4.1.	Área de Ciencias de la Naturaleza.....	250
2.4.4.2.	Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	253
2.4.4.3.	Área de Educación Plástica y Visual.....	257
2.4.4.4.	Área de Música	258
2.4.4.5.	Área de Informática y Tecnologías	260
2.4.4.6.	Historia y Cultura de las Religiones	262
3.	Buenas prácticas en educación cinematográfica: revisión de programas consolidados	264

Capítulo 4. Videojuegos y educación: el videojuego *The Movies* como herramienta para la alfabetización audiovisual.....

1.	Los videojuegos y su caracterización	281
2.	Clasificación de los videojuegos	284
3.	Videojuegos y aprendizaje	292
4.	Videojuegos, violencia y contravalores	298
5.	Potencial didáctico de los videojuegos	303
6.	Evaluando críticamente los videojuegos.....	309
7.	Algunos videojuegos convencionales utilizables con fines educativos.....	314
8.	<i>The Movies</i> : un videojuego que fomenta la creatividad audiovisual.....	323
8.1.	Ficha técnica	324
8.2.	Análisis morfosintáctico y estético	328
8.3.	Valoración ética (actitudes y valores).....	340
8.4.	Utilidad educativa del videojuego.....	343

Capítulo 5. Diseño y planificación de la investigación aplicada

1.	Polémica sobre la determinación del problema de investigación	345
2.	Paradigmas de investigación	346
2.1.	Paradigma racionalista-cuantitativo	348
2.2.	Paradigma naturalista o cualitativo	351
2.3.	Paradigma sociocrítico.....	360
3.	Investigación evaluativa	366
3.1.	Evaluación.....	367
3.2.	Programa	368
3.3.	Evaluación de programas	369
3.4.	Profundizando en el concepto de investigación evaluativa	370
4.	Diseño de la investigación.....	374
4.1.	Objetivos de la investigación.....	374
4.2.	Metodología elegida.....	376
4.3.	Instrumentos de recogida de datos.....	377

4.3.1.	El cuestionario.....	377
4.3.2.	El análisis de documentos.....	380
4.4.	Fortalezas y limitaciones del estudio	381
4.5.	Síntesis del proceso de la investigación.....	381
Capítulo 6.	Investigación piloto.....	385
1.	Contextualización	386
1.1.	Objetivos	386
1.2.	Metodología investigadora	387
1.3.	Diseño de los instrumentos de diagnóstico y recogida de información	387
1.3.1.	Instrumentos de recogida de datos	387
1.3.2.	Población y Muestra.....	388
2.	Desarrollo de la Investigación Piloto	388
2.1.	El Cuestionario Inicial y su validación	391
2.2.	Validez y fiabilidad del cuestionario	392
2.3.	Resultados obtenidos en el Pretest	393
2.3.1.	Sexo.....	393
2.3.2.	Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?.....	394
2.3.3.	Bloque II. ¿Qué sé de los lenguajes que se utilizan en el cine?	398
2.3.4.	Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas	402
2.3.5.	Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas.....	407
2.3.6.	Bloque V. Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos ..	409
2.3.7.	Bloque VI. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos	413
2.3.8.	Bloque VII. Tengo contacto con creadores de cine y publicidad	417
3.	Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG).....	420
3.1.	Introducción.....	420
3.2.	La elección de la película.....	422
3.2.1.	La película elegida: Réquiem por un sueño	423
3.2.2.	Por qué Réquiem por un sueño	424
3.3.	Práctica 1. Lectura de Imágenes fijas	426
3.3.1.	Descripción de la Pauta de Lectura	427
3.3.2.	La imagen elegida y la metodología utilizada	429
3.3.3.	Análisis de resultados	431
3.3.3.1.	Descripción sensaciones, emociones y estados de ánimo despertados en los primeros momentos de contemplación de la image.....	431
3.3.3.2.	Análisis morfológico: simplificaciones perceptivas	433
3.3.3.3.	Análisis morfosintáctico.....	441
3.3.3.4.	Análisis semántico	447
3.3.3.5.	Descripción de los estímulos y mensajes subliminales y sus posibles significados	451
3.3.3.6.	Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es de la imagen	456
3.3.3.7.	Análisis estético	457
3.3.3.8.	Análisis ético	472
3.3.4.	Evaluación.....	475
3.3.5.	Consideraciones finales de la práctica.....	476
3.4.	Práctica 2. Multimedia fórum.....	477
3.4.1.	Descripción del Cuestionario.....	477
3.4.2.	Análisis de Resultados	479
3.4.2.1.	Análisis estético	479

3.4.2.2.	Comentarios sobre la posible influencia de la estética de la película en el estilo de vida de los adolescentes	488
3.4.2.3.	Valoración ética	489
3.4.2.4.	Síntesis comentada de las actitudes positivas y negativas y valores y contra valores que transmite la película contemplada en su conjunto	491
3.4.2.5.	Comentarios valorativos sobre el posible impacto de la película en la ética del estilo de vida de los adolescentes.....	492
3.4.3.	Evaluación	492
3.4.4.	Consideraciones finales de la práctica	493
3.5.	Práctica 3. Análisis de secuencias clave (Decoupage).....	494
3.5.1.	Descripción del Cuestionario.....	494
3.5.2.	Elección de la escena	495
3.5.3.	Análisis de resultados	498
3.5.4.	Evaluación	557
3.5.5.	Consideraciones finales de la práctica	558
3.6.	Práctica 4. Creación de películas digitales con <i>The Movies</i>	558
3.6.1.	Pauta para la valoración de películas digitales	560
3.6.2.	Evaluación	562
4.	Evaluación Final del programa: Postest.....	564
4.1.	Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?	565
4.2.	Bloque II. ¿Qué sé de los lenguajes que se utilizan en el cine?	569
4.3.	Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas	573
4.4.	Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas.....	578
4.5.	Bloque V. Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos	580
4.6.	Bloque VI. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos	583
4.7.	Bloque VII. Tengo contacto con creadores de cine y publicidad.....	588
5.	Conclusiones.....	590
Capítulo 7. Investigación aplicada		592
1.	Contextualización	593
1.1.	Objetivos	593
1.2.	Metodología	594
1.3.	Diseño de los instrumentos de diagnóstico y recogida de información	594
1.3.1.	Instrumentos de recogida de datos	594
1.3.2.	Población y Muestra.....	594
2.	Desarrollo de la Investigación Aplicada	595
2.1.	El cuestionario inicial.....	598
2.2.	Resultados obtenidos en el Pretest	599
2.2.1.	Sexo	600
2.2.2.	Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?	601
2.2.3.	Bloque II. ¿Qué se de los lenguajes que se utilizan en el cine?.....	605
2.2.4.	Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas.....	609
2.2.5.	Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas	613
2.2.6.	Bloque V. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos.....	615
3.	Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG).....	617
3.1.	Introducción.....	617
3.2.	La elección de la película	621
3.3.	Descripción de los datos más relevantes obtenidos en el desarrollo del programa	621
3.3.1.	Práctica 1. Lectura de imágenes fijas	621

3.3.1.1.	Análisis de Resultados.....	622
3.3.1.1.1.	Descripción de las sensaciones, emociones y estados de ánimo despertados en los primeros momentos de contemplación de la imagen	622
3.3.1.1.2.	Análisis Morfológico: simplificaciones perceptivas.....	624
3.3.1.1.3.	Análisis sintáctico y semántico.....	628
3.3.1.1.4.	Descripción de los estímulos y mensajes subliminales y sus posibles significados.....	643
3.3.1.1.5.	Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es de la imagen.....	647
3.3.1.1.6.	Análisis estético	648
3.3.1.1.7.	Análisis ético.....	663
3.3.1.2.	Evaluación	664
3.3.1.3.	Conclusiones finales de la práctica	665
3.3.2.	Práctica 2. Multimedia fórum.....	666
3.3.2.1.	Análisis de Resultados.....	666
3.3.2.1.1.	Análisis estético.....	667
3.3.2.1.2.	Reflexiones sobre la posible influencia de la estética de la película en el estilo de vida de los adolescentes.....	678
3.3.2.1.3.	Valoración ética	679
3.3.2.1.4.	Síntesis comentada de las actitudes positivas y negativas y de los valores y contravalores que transmite la película contemplada en su conjunto.....	686
3.3.2.1.5.	Comentarios valorativos sobre el posible impacto de la película en la ética del estilo de vida de los adolescentes.....	687
3.3.2.2.	Calificación global de la práctica.....	689
3.3.2.3.	Consideraciones finales	689
3.3.3.	Práctica 3. Análisis de secuencias clave (Decoupage).....	690
3.3.3.1.	Descripción del Cuestionario	690
3.3.3.2.	Análisis de resultados.....	691
3.3.3.2.1.	La escena elegida	691
3.3.3.2.2.	Análisis de la escena.....	694
3.3.3.3.	Calificaciones de la práctica.....	722
3.3.4.	Práctica 4. Análisis de fragmentos sonoros	723
3.3.4.1.	Descripción de la pauta	723
3.3.4.2.	Fragmentos elegidos	728
3.3.4.3.	Análisis de resultados.....	728
3.3.4.4.	Consideraciones finales de la práctica	741
3.3.5.	Práctica 5. Creación de películas digitales con <i>The Movies</i>	741
3.3.5.1.	Análisis de resultados	742
4.	Valoración final del programa PRADICI-DIG-2 (resultados del postest)	757
4.1.	Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?	758
4.2.	Bloque II. ¿Qué se de los lenguajes que se utilizan en el cine?.....	761
4.3.	Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas	765
4.4.	Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas.....	769
4.5.	Bloque V. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos.....	771
5.	Conclusiones	773

Capítulo 8. Conclusiones y prospectiva	775
1. Conclusiones.....	776
2. Prospectiva Investigadora.....	778

Referencias bibliográficas	779
----------------------------------	-----

DVD Anexos

Anexo I. Pauta para la valoración crítica del contenido ético, estético y educativo de videojuegos comerciales (Ortega, 2003)

Anexo II. Protocolo del Cuestionario para el Diagnóstico Inicial-Final de la Investigación Piloto (CUDICOCI)

Anexo III. Pauta para la lectura crítica de textos visuales (Ortega Carrillo: 1997, 1999)

Anexo IV. Ficha para el análisis de películas adaptada del modelo de valoración estético-moral de Guidetti.

Anexo V. Listado de valores y contravalores creado para el análisis de películas.

Anexo VI. Escala para el análisis de secuencias clave (Decoupage) adaptada de Ortega (1999).

Anexo VII. Fragmentos de la película *Requiem por un sueño* analizados en la práctica de Análisis de secuencias clave (Decoupage).

Anexo VIII. Protocolo del Cuestionario para el Diagnóstico Inicial-Final de la Investigación Aplicada (CUDICOCI)

Anexo IX. Pauta para la lectura crítica de textos visuales (Ortega y Robles, 2007).

Anexo X. Pauta de Análisis musical de fragmentos sonoros basada en la propuesta de Ortega (2007)

Anexo XI. CD de programas y utilidades.

Anexo XII. Fragmentos de la película *Requiem por un sueño* analizados en la Análisis musical de fragmentos sonoros.

Anexo XIII. Películas realizadas por el alumnado con el videojuego *The Movies*.

Las imágenes que el cine ofrece a nuestra
mirada son la representación de una forma de ver.
No son el ver mismo. Son la forma en que pensamos el ver
y se inscriben en el universo personal desde el que vemos

(Francisco García, 2000: 12 y 13)

Introducción

Vivimos en una sociedad dominada por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, caracterizada por la potencial posibilidad de acceder, merced a la expansión de las redes telemáticas en los países desarrollados a importantes cantidades de información, que en muchos casos la condenan a la irrelevancia al sobrepasar con creces las posibilidades de localización y gestión del ciudadano medio.

El cine, que surgió hace más de cien años como una mera distracción para ciudadanos que buscaban nuevos entretenimientos, se ha convertido con el paso de los años en un medio de comunicación muy relevante, en una industria que mueve anualmente miles de millones de euros, en una potente herramienta capaz de influenciar los estilos de vida y en una manifestación cultural cuya más reciente manifestación son los microfilmes presentes en los videojuegos.

Ante el espectacular auge del cine digital, los sistemas educativos siguen resistiéndose de forma generalizada, a utilizar sistemáticamente el cine en los desarrollos curriculares, haciendo oídos sordos a sus enormes posibilidades creativas y didácticas.

Una posible causa de tal situación es la escasa formación del profesorado en las competencias básicas necesarias para el uso eficaz del cine y los videojuegos en las aulas.

Este trabajo doctoral pretende dar luz sobre la utilización creativa en las aulas de estos dos medios, al plantear una propuesta aplicada de *alfabetización audiovisual*, basada en el la integración curricular de estas prácticas en los planes de formación inicial de los futuros docentes.

La presente Tesis Doctoral está articulada en dos partes diferenciadas. La primera, el *marco teórico* de la investigación, tiene como objetivo central sistematizar la teoría y práctica de las aplicaciones educativas del cine analógico y digital, tanto en sus manifestaciones tradicionales como en aquellas otras de naturaleza emergentes, tales como los tráiler presentes en los videojuegos.

Esta primera parte consta de cuatro capítulos. En el primero, denominado “cine y tecnologías”, se analiza la evolución de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, haciendo un recorrido histórico por las teorías que sustentan la práctica educativa con los medios.

El capítulo dos, aborda la historia del cine analizando los avances tecnológicos y comunicacionales que han acontecido a lo largo de su evolución y su influencia en aspectos éticos y estéticos: técnicas, géneros, oficios, etc.

El capítulo tercero, analiza el binomio “cine y educación” y contiene una síntesis epistemológica multidisciplinar sobre esta temática. Incluye una revisión y análisis de investigaciones relevantes y de programas, experiencias y prácticas educativas consolidadas.

El cuarto capítulo aborda las posibilidades y limitaciones educativas de los videojuegos, deteniéndose en el análisis del videojuego *The Movies* utilizado didácticamente en la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral.

La segunda parte del trabajo contiene la investigación aplicada sobre la utilización del cine digital en programas de formación de profesionales relacionados con la docencia e investigación educativa y está compuesto por cuatro capítulos:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

El número cinco, aborda el planteamiento de la citada investigación, enmarcada en un modelo de evaluación de programas. Este contiene la fundamentación, objetivos, planificación, diseño y modelo de evaluación de tal investigación.

El capítulo seis describe la investigación piloto realizada con alumnos de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

El capítulo séptimo expone y analiza los procesos y resultados de la investigación aplicada realizada en el programa de prácticas de la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de tercer año de la Diplomatura de Magisterio de la citada facultad.

La tesis culmina con un capítulo dedicado a las conclusiones y a la prospectiva investigadora.

Finalmente se inserta la bibliografía general y se incluye un DVD con los programas informáticos y materiales tecnológico-didácticos utilizados en los programas de formación aplicados. El menú de dicho DVD contiene los hiperenlaces a herramientas tales como Virtual Dub (programa de edición de video), Movie Maker (creador fílmico de películas), Dvd Architect (editor de DVD vídeo), y Any DVD (eliminador de la protección), entre otros.

El citado DVD contiene además una selección de películas digitales realizadas por el alumnado con el videojuego *The Movies* y un conjunto de anexos referidos a los diversos instrumentos creados para evaluar los procesos y los resultados del programa formativo realizado.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

1. Introducción

Vivimos en la denominada “Sociedad de la Información”, también llamada “Sociedad del Conocimiento”, que se caracteriza por la posibilidad de acceder, merced a las redes telemáticas, a cantidades ingentes de información, así como comunicarnos con colectivos y ciudadanos sin los límites del espacio y el tiempo.

Esta sociedad, puntualiza Cabero (2001), viene caracterizada por los siguientes hechos significativos:

- La globalización de las actividades económicas;
- El incremento del consumo y producción masiva de los bienes de consumo;
- La sustitución de los sistemas de producción mecánicas, por otros de carácter electrónicos y automáticos;
- La modificación de las relaciones de producción, tanto social como desde una posición técnica;
- La selección continua de áreas de desarrollo preferente en la investigación, ligadas al impacto tecnológico;
- La flexibilización del trabajo e inestabilidad laboral; aparición de nuevos sectores laborales, como el dedicado a la información y de nuevas modalidades laborales como el teletrabajo;
- El girar en torno a los medios de comunicación y más concretamente alrededor de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, como híbrido resultante de la informática y la telemática y, como consecuencia de la misma la potenciación de la creación de una infraestructura tecnológica;
- La globalización de los medios de comunicación de masas tradicionales e interconexión de las tecnologías tanto tradicionales como novedosas, de manera que permitan romper las barreras espacio-temporales y el alcance de grandes distancias;
- La transformación de la política y de los partidos políticos, estableciéndose nuevos mecanismos para la lucha por el poder;
- La americanización de la sociedad;

- El establecimiento de principios de calidad y la búsqueda de una rentabilidad inmediata tanto en los productos como en los resultados, alcanzando las propuestas a todos los niveles: cultural, económico, político y social;
- La apoyatura en una concepción ideológica neoliberal de la sociedad y de las relaciones que deben de establecerse entre los que en ella se desenvuelven.

Como apunta Ruiz Munuera (2006: 4): *“en la actualidad, las TIC son herramientas de gran potencial para su empleo en Educación, ya que involucran una diversidad de recursos para la generación y procesamiento de la información y amplían considerablemente las posibilidades de comunicación”*.

En esta línea argumental, Martín y Guardia (1976: 9) subrayan que *“la educación es un proceso de comunicación e integración constante de los elementos externos e internos en la personalidad de cada cual, de tal modo que contribuyan al desarrollo de todas sus posibilidades, estamos favoreciendo su realización personal”*.

Por su parte, Martín-Laborda (2005: 5) señala que *“las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que exige la enseñanza presencial, y por tanto, las posibilidades para reciclarse se amplían al poder aprender ya sea formalmente a través de cursos on-line organizados por centros o, de forma más informal, participando en foros, redes temáticas, chats o comunicaciones de correo electrónico entre colegas nacionales o del extranjero”*.

Así, las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación se han incorporado en el currículo actualmente vigente, aunque la integración real en las instituciones educativas no es homogénea y tiene un desarrollo incipiente, en no pocos casos con temores, dudas y reticencias. En este sentido, Ortega Carrillo y Fuentes Esparrell (2003: 65 y ss.) realizaron una investigación sobre tecnofobia docente, en cuyas conclusiones se relaciona la formación del profesorado y la

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

práctica docente con TIC. Algunos de los hallazgos más relevantes de este trabajo indican que:

- La formación inicial del profesorado estudiado relativa a los medios y tecnologías es, en general, escasa. Aquellos que la han recibido subrayan su marcado carácter teórico.
- Por ello, la mayor parte del profesorado entrevistado opina que la utilidad de esta formación inicial es nula o escasa.
- Un alto porcentaje de los docentes entrevistados declara que desconocen la oferta de formación continua disponible.
- Durante el ejercicio profesional la mayor parte de los docentes manifiesta haber conseguido mejorar sus conocimientos mediante la realización de los cursos ofertados en los Centros de Profesorado.
- La formación recibida durante el ejercicio profesional se considera, en general, alejada de las demandas de la realidad escolar.
- La autoformación se confirma como la segunda fórmula de perfeccionamiento practicada y presenta especial incidencia entre las profesoras.
- Las principales motivaciones para mejorar la formación son la necesidad de “estar al día” y de “elaborar materiales curriculares”.

Pensamos con Pascual Sevillano (2003: 25-26) que el perfil del profesor que atiende a la diversidad con medios y tecnologías, está definido por los siguientes rasgos:

- 1) Asumir y definir valores de emancipación, lo que supone adoptar una óptica multicultural e intercultural en la toma de decisiones curriculares, así como practicar la equidad, la solidaridad y la cooperación.
- 2) Adoptar una práctica profesional reflexiva que le permita aprender de su propia experiencia, tomando nota de las generalizaciones científicas y, analizando sus contextos y sus intervenciones con una dosis de intervención...
- 3) Ser un profesional solidario y cooperativo, requisitos de una escuela eficiente, donde los problemas y los hallazgos, las vías de solución, los recursos y los apoyos son compartidos.

En este sentido, la integración curricular de las TIC favorece la creación de redes de profesionales que aprenden y resuelven sus problemas teletrabajando, merced a las posibilidades comunicativas de las redes telemáticas.

Los desarrollos de la enseñanza virtual y semipresencial ofrecen excelentes posibilidades para el desarrollo de la solidaridad educativa, permitiendo reincorporarse a la formación de forma continuada, a las personas que normalmente no pueden acceder a la misma por causas laborales, de privación de libertad, por vivir en lugares alejados de los centros de formación, etc.

2. Evolución histórica de las tecnologías aplicadas a la Educación

La conceptualización de la tecnología educativa ha sufrido una evolución a través de los tiempos *"desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento"* (Prendes, 1998).

También señala Cabero (2001: 73) que la Tecnología Educativa se nos presenta como una disciplina viva, dinámica, contradictoria y significativa a lo largo de la historia de la educación.

Aunque un importante número de autores sitúan el nacimiento de la Tecnología Educativa a mediados del siglo XX, hay distintas concepciones que la llevan a épocas anteriores.

Así, Ortega (1999: 15-16) señala algunos antecedentes de la comunicación humana mediada por tecnología cuando justifica que, *"ya en la prehistoria, las tribus primitivas expresaron sus sentimientos, emociones, hazañas y ritos funerarios mediante el trazo gráfico y la escultura en piedra (...). En el neolítico, comienzan a construirse viviendas y monumentos funerarios (dólmenes y menhires) y descubren las artes de la cerámica y la cestería, que*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

supondría un nuevo avance hacia el descubrimiento de las posibilidades expresivas del lenguaje visual (...). En el antiguo Egipto se inventó la escritura pictográfica en la que a cada objeto, animal o ente, le correspondía un signo visual particular que era su representación pictórica (pictograma)”.

Gargallo y Suárez (2002) desde los trabajos de Adell, 1997; Bosco, 1995; Harnad, 1991 y Levinson, 1990 proponen dividir la historia del hombre en cuatro fases o períodos caracterizados por la "tecnología" dominante de codificación, almacenamiento y recuperación de la información:

1ª La aparición del lenguaje oral, que permite conservar la experiencia, acumular y almacenar la cultura y transmitirla a las nuevas generaciones (García Carrasco, Ferrer, Mompó y Naya, 1998) con un papel predominante de la memoria para almacenar la información.

2ª La aparición y difusión de la escritura, que permite la independencia espacio-temporal entre emisor-receptor, libera de la inmediatez y permite la acumulación y preservación de los conocimientos para la posteridad, con algunos inconvenientes (la palabra escrita es más lenta, la audiencia es menor, es más elitista -al menos durante mucho tiempo- y es menos interactiva que el habla), ventajas evidentes (fiabilidad y sistematización que favorecieron el desarrollo de la ciencia, mayor capacidad para la reflexión, deliberación y estructuración) y nuevas necesidades (no se aprende a leer y escribir simplemente por modelado y repetición de lo que hacen los mayores, hacen falta medios extraordinarios, iniciación sistemática, escuelas...), (Adell, 1997; Bosco, 1995; García Carrasco y otros, 1998).

3ª La aparición de la imprenta, que implicó una auténtica revolución en la difusión del conocimiento al hacerlo accesible a la población y al eliminar el carácter elitista que dio origen a la cultura moderna (Adell, 1997 y Eisenstein, 1994).

4ª El uso de los medios electrónicos y la digitalización, fase actual en la que los avances tecnológicos han permitido crear entornos de comunicación totalmente nuevos, que no están sujetos a un medio físico y en los que la información se sitúa en un espacio no real (ciberespacio o espacio virtual), con lo que se puede transmitir la información de modo instantáneo y a nivel mundial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como el "conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones y la optoelectrónica" (Castells, 2000a, 60) están produciendo una auténtica revolución, con cambios importantísimos en nuestra sociedad que se concretan en una denominación: la sociedad de la información (Adell, 1997; Bosco, 1995; García Carrasco y otros, 1998; Castells, 2000a y 2000b; Echevarria, 1994; Harnad, 1991; Joyanes, 1996; Levinson, 1990; Negroponte, 1995; Ong, 1995; Postman, 1994; Terceiro, 1996; Marina, 1999), a la que se han dado diversas denominaciones que sirven para enfatizar sus características definitorias. Así, Castells (2000a) la denomina "sociedad red", Echevarria (1994) "telépolis", Joyanes (1996) "cibersociedad", Negroponte (1995) "mundo digital", Postman (1994) "tecnópolis", Terceiro (1996) y Ortega (2005) "sociedad digital".

Volviendo a las raíces históricas, Cabero (1989), Saettler (1968), Marqués Graells (1999) y Ortega (1997) señalan como precursores de la tecnología educativa a los sofistas griegos (quienes dieron importancia a la instrucción grupal sistémica y, a los materiales y estrategias pedagógicas, siglo V a.C.). Sócrates, Santo Tomás de Aquino, Comenius (este último del siglo XVII, y de acuerdo con la máxima aristotélica "*nihil is in intellectu quod prius non fuerit in sensu*", daba gran importancia a las ilustraciones en los manuales de latín), Rousseau (siglo XVIII, con su visión paidocéntrica), Pestalozzi y Herbart (siglo XIX, que afianzan esta línea paidocéntrica y destacan la importancia de los medios y los métodos instructivos).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

También Donald Cardwell (citado por De Pablos, 1998) afirma que la palabra tecnología fue acuñada en el siglo XVII, siendo su acepción la más aceptada por los especialistas: *“utilizar el conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible”* (Brooks, 1971).

Con una visión más contemporánea, Marqués (1999) afirma que los precursores inmediatos de la Tecnología Educativa deberíamos buscarlos entre los autores americanos de principios del siglo XX. Autores como, Dewey que abogaba por una educación basada en la experiencia, Thorndike que fijó las bases del conductismo, Montessori o Pressey existió una fuerte conexión entre psicología y educación, planteándose la necesidad de establecer una ciencia puente entre las teorías psicológicas y su aplicación a los contextos instruccionales.

Por su parte, De Pablos (1994) sitúa el nacimiento de la disciplina tras la Segunda Guerra Mundial. Este mismo autor establece cinco décadas en el desarrollo de la Tecnología Educativa:

1. En la década de 1940, el desarrollo se centra en la formación que se diseña por y para el mundo militar por medio de los recursos audiovisuales.
2. La década de 1950 está marcada por los trabajos de Skinner sobre condicionamiento operante aplicados a enseñanza programada.
3. Durante la década de 1960 se produce el despegue y expansión de los medios de comunicación social, con una revisión de la teoría de la comunicación que contempla ya las aplicaciones de los medios en la educación.
4. La década de 1970 es la del desarrollo de la informática. Son los años en los que se produce el intento de implantación de la enseñanza asistida por ordenador (EAO) y de la enseñanza programada.

5. Durante la década de 1980 se inicia el desarrollo, que en parte continúa en la actualidad, de los soportes informáticos y audiovisuales que tiene como objetivo la interacción persona-sistema.

Chadwick (1987, 160) puntualiza que *“el concepto de tecnología educativa comenzó a usarse en los años 60, en un esfuerzo híbrido de combinación del campo de la psicología educacional, el uso de medios de comunicación en la educación y el enfoque de sistemas aplicado a la educación”*.

Gallego Arrufat (2000: 45) traza una cronología de la Tecnología Educativa a partir de la utilización de los medios audiovisuales tal como expone en la siguiente tabla:

Década	Vertientes de desarrollo
Años 40-50	Utilización de Medios Audiovisuales
Años 50-60	Psicología del aprendizaje, enseñanza programada
Años 60-70	Medios de Comunicación de masas (radio y televisión)
Años 70-80	Video, EAO
Años 80-90	Informática y currículo
Años 90	Nuevas Tecnologías de y la Comunicación

En España, Chacón (2007: 26), recogiendo las propuestas de Gutiérrez Espada (1980), Cabero (1988) y Área (1991), destaca tres momentos importantes en los avances tecnológicos desde el siglo XIX hasta la década de los 80 del pasado siglo. El primero, a principios del siglo XX con la creación del Instituto de Material Científico que recomendaba el cine con fines educativos; el segundo se desarrolla en los años 60 con un intento de integrar los medios

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

audiovisuales en la enseñanza, ya que se creyó que estos medios representarían un estímulo o factor de renovación y mejora pedagógica de la calidad de la educación y, el tercero llega con la entrada en vigor de la Ley del 70 que promueve la expansión de los medios audiovisuales en los centros educativos, fundamentalmente a través de la creación de la red de ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) y, en particular, de sus divisiones de Tecnología Educativa.

La promulgación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad en la Educación y la Ley Orgánica de Educación (LOE), y de los correspondientes diseños curriculares emanados de estas normas referidos a la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, ha supuesto una clara apuesta por la presencia de las tecnologías y medios de comunicación en los desarrollos curriculares, concebidas, tanto como herramientas de aprendizaje como objetos de estudio (prensa, radio, televisión, Internet, redes sociales, etc.).

El estudio realizado por el profesor Fuentes Esparrell (2007: 43 y ss.) pone de manifiesto la clara presencia de las TIC en el currículum de Educación Infantil (áreas del medio físico y social y de comunicación y representación); en Educación Primaria (áreas de educación artística, conocimiento del medio natural, social y cultural; lengua castellana y lenguas extranjeras) y en el currículum de Educación Secundaria (áreas de ciencias sociales, geografía e historia; educación plástica y visual; lengua castellana y literatura; lenguas extranjeras y música).

3. De la Tecnología Educativa a las Nuevas Tecnologías para la Educación

Compartimos con Ortega (2008: 215) la idea de que los centros educativos se encuentran en una encrucijada tecnológica en la que los recursos analógicos van cayendo en desuso y están siendo sustituidos por medios digitales. No obstante, es previsible que en los próximos años, las comunidades educativas sigan aprovechando los materiales analógicos disponibles hasta que puedan sustituirse definitivamente por los soportes de almacenamiento digital.

Una visión de conjunto renovadora y actualizada sobre las tecnologías y medios de comunicación utilizables en educación la ofrecen Ortega y Villena (2009: 237), quienes clasifican tales tecnologías en:

- I. Tecnologías *artesanales antiguas* (TCAN) desarrolladas por las elites sociales de las civilizaciones clásicas -egipcia, mesopotámica, griega, romana y bizantina- (pintura mural y en cerámica, escultura, arquitectura, interpretación musical, recitativa y teatral, escritura manuscrita en papiro y papel, pizarras tradicionales, etc.)
- II. Tecnologías *artesanales evolucionadas* (TCAE) desarrolladas por los artistas, artesanos y científicos desde la Edad Media hasta los comienzos el siglo XIX (pintura en perspectiva, polifonía musical, imprenta manual, correo postal, etc.)
- III. Tecnologías *eléctricas clásicas* (TCEC) nacidas en el siglo XIX y comienzos del siglo XX (fotografía, imprenta mecánica, prensa, telefonía, fonografía, radiofonía, proyección fija en diapositivas y transparencias y cine).
- IV. Tecnologías *analógicas modernas* (TCAM) surgidas en las décadas centrales del siglo XX con la invención de la válvula termoiónica, el diodo de germanio y el transistor de silicio (magnetófono, televisión y vídeo).
- V. Tecnologías *digitales avanzadas* (TCDA) nacidas en el último cuarto de siglo XX con la aparición de los ordenadores que han hecho posible la generación de sistemas de digitalización, almacenamiento/compresión y tele-transmisión de textos, imágenes y sonidos (ordenador, imprenta digital, lectores y grabadores de discos compactos -CD- y discos versátiles digitales -DVD-, redes telemáticas -correo electrónico, consulta web, transferencia de ficheros, conversación por teclado y foro, audio y videoconferencia, *blog*-, televisión vía satélite y digital, radio, cine y pizarra digital interactiva, holografía, realidad virtual, prensa digital, etc.).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Aportando una visión sintética de estas posibilidades, Cabero (2000: 19-23) destaca como principales características distintivas de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación las siguientes:

- *Inmaterialidad.*
- *Interconexión.*
- *Interactividad.*
- *Instantaneidad.*
- *Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.*
- *Digitalización.*
- *Más influencia sobre los procesos que sobre los productos.*
- *Innovación.*
- *Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.)*
- *Creación de nuevos lenguajes expresivos- ruptura de la linealidad expresiva.*
- *Potenciación audiencia segmentaria y diferenciada.*
- *Tendencia hacia la automatización.*
- *Diversidad.*
- *Capacidad de almacenamiento.*

El mismo autor define cada una de estas características argumentando que:

- La **inmaterialidad** se refiere a que la materia prima de las nuevas tecnologías es la información, procesándola y facilitando su acceso a la misma.
- La **interconexión** es la posibilidad de combinarse diversas tecnologías individuales para formar una red, ofreciendo la posibilidad de creación de nuevas realidades expresivas y comunicativas.
- La **interactividad** permite adquirir un sentido pleno en el campo educativo, ya que la mejor “comunicación” y “entendimiento” hombre-máquina hace posibles resultados más positivos.

- La **instantaneidad** está referida a la rapidez en el acceso a la información, rompiendo, además, las barreras espacio-temporales.
- La **calidad técnica de imágenes y sonidos** que, gracias a la digitalización de la información, permite manipular y distribuir fiel y fácilmente la información.
- Está **centrada en los procesos** más que en los productos. No sólo es importante la información alcanzada, sino también el camino que se sigue para lograrla, así como las habilidades específicas que se desarrollan en los sujetos en el proceso de búsqueda y relación de la información.
- La **innovación** es la premisa que cualquier tecnología persigue para ser “nueva” y pretende, además, superar a sus predecesoras, completando y mejorando sus funciones.
- La **penetración en todos los sectores** de la actividad humana.
- Los **nuevos códigos y lenguajes** que crean las nuevas tecnologías como el hipertexto, hipermedia y multimedia.
- La **automatización** se refiere a la realización de actividades controladas desde el mismo sistema. Ello permite generar procesos educativos individuales entre usuarios y máquinas.
- La **diversidad** de funciones que pueden desempeñar, desde un simple tratamiento de texto a la búsqueda y visualización de la información o la interacción entre usuarios, como la videoconferencia.
- El **almacenamiento de gran capacidad**, de grandes cantidades de información que se pueden almacenar en espacios cada vez más pequeños.

Dando un paso más, Cabero (1999) señala que la Tecnología Educativa es un término *integrador* (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología...), *vivo* (por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan), *polisémico* (a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y, también, *contradictorio* (provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Finalmente, resaltamos con Fombona (2003: 21-22) los objetivos centrales de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NNTTAE):

- La actualización científico profesional del docente, conocimiento sobre nuevos procedimientos y apoyos al proceso de enseñanza-aprendizaje, en sintonía con el devenir y la actualidad socio-profesional del entorno.
- La producción de nuevos materiales educativos basados en las NNTTAE. Así, en múltiples ocasiones los profesores se ocupan de producir documentos para trabajar en el aula.
- El apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y este apoyo, para que sea realmente ayuda al profesor en su uso diario, debe ser auxiliado, orientado y dosificado convenientemente. Éste se realiza conscientemente en la doble vertiente de las NNTTAE: ayuda en la temática comunológica o en la otra vertiente instrumental.
- Son un avanzado y potente instrumento de investigación científica, complementario al resto de útiles y procedimientos tradicionales.

No obstante, las investigaciones de Ortega (2008: 28 y ss.) indican que el profesorado de los centros públicos urbanos y rurales poseen un bajo nivel de conocimientos relacionados con el uso, diseño y producción de materiales didácticos relacionados con las Nuevas Tecnologías analógicas y digitales. Igualmente, las conclusiones de la citada investigación confirman que los profesores siguen sin practicar el uso frecuente y sistemático de los medios de comunicación y las tecnologías de la información en sus desarrollos curriculares. Para este autor, la promulgación de los estándares UNESCO sobre competencias TIC para docentes invita a sistematizar los resultados de investigaciones para sobre sus hallazgos, replantear la urgente necesidad de acometer profundas reformas en la formación inicial y permanente del profesorado relativas a la adquisición de este tipo de competencias.

En un trabajo publicado recientemente, Ortega (2009, 173 y ss.) analiza detalladamente el contenido de los módulos de normas UNESCO de competencias referidos a nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento. La promulgación de estos

estándares UNESCO constituye un reto universal sin precedente, cuyos resultados habrán de analizarse en las próximas décadas.

4. Posibilidades y limitaciones de las Tecnologías aplicadas a la Educación

Tal como venimos poniendo de manifiesto, en pleno siglo XXI es inaplazable la generalización de la integración curricular de los medios y las tecnologías. Centenares de investigaciones han puesto de manifiesto como cada uno de los medios y tecnologías disponibles facilita la maduración personal, la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de la creatividad.

Un ejemplo de ello lo constituye el estudio “Information and Communication Technology (ICT) an the Quality of Learning” (James, 1998) que analiza las posibilidades de las TIC en dos ámbitos:

- a) Cosas que no pueden ser hechas sin la tecnología
 - Independencia del tiempo y el espacio: aprender en cualquier sitio y momento.
 - Acceso de todos a la educación.
 - Acceso a través de internet a recursos y servicios educativos en permanente crecimiento.
 - Potencial para un aprendizaje basado en tareas utilizando software rápido de búsquedas y recuperación o para el trabajo de investigación.
 - Formación bajo demanda.
 - Enseñanza/aprendizaje a distancia mediante las TIC.

- b) Cosas que se pueden hacer mejor con la tecnología
 - Elección del estilo de enseñanza.
 - Servicios y materiales de enseñanza personalizados.
 - Seguimiento y registro individual de los procesos educativos.
 - Autoevaluación y monitorización del rendimiento del alumno.
 - Comunicación interactiva entre los agentes que participan o influyen en los procesos educativos.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Acceso interactivo a recursos didácticos.

Los desarrollos de la enseñanza virtual de calidad exigen el establecimiento de una cultura de evaluación de los procesos y productos que se desarrollan en los ambientes formativos en línea. Tal cultura comienza a asentarse con la aparición de instrumentos y estrategias de evaluación tales como la elaborada por los profesores Cabero y López (2009: 13 y ss.), referida al análisis de modelos y referencia de enseñanza de cursos universitarios en red.

Igualmente, los trabajos de Cantón (2005: 28 y ss.) inciden en los factores de calidad para la gestión de conocimientos en contextos virtuales de conocimiento, diferenciando tales factores según la finalidad del entorno virtual, de las variables técnicas del contenido, organizativos, de calidad en la gestión de los resultados, etc.

Ambos ejemplos ponen de manifiesto las tendencias que en los próximos años van a marcar las acciones educativas con medios y tecnologías.

Una visión comparativa con los recursos utilizados en la enseñanza tradicional, la ofrecen autores tales como Adell, 1997 y 1998; Bartolomé, 1999; Beltrán, 2001; Cabero, 1996; De Pablos, 1998; Joyanes, 1999; Kennedy, Odell y Klett, 2001; quienes plantean las siguientes ventajas derivadas del uso sistemático de las TIC en las acciones educativas:

- Flexibilidad instruccional (mediante las NTIC la enseñanza se puede adaptar a las posibilidades y necesidades individuales permitiendo una enseñanza más personalizada y el desarrollo de procesos de aprendizaje más constructivos y creativos).
- Complementariedad de códigos (la información multimedia llega por diversos canales sensoriales y se aprende mejor lo que se ve, se oye y se hace).
- Aumento de la motivación (los estudiantes se sienten más motivados haciendo uso de las NTIC).

- Desarrollo de actividades colaborativas y cooperativas (el uso adecuado de las TIC potencia el trabajo cooperativo entre los alumnos del grupo y también con otros a través de la red).

También López y López (1995: 581-582) inciden en las ventajas de la incorporación de las Nuevas Tecnologías a la Educación: *“... permiten la adaptación a casos particulares, facilitan la individualización de la enseñanza, posibilitan la repetición constante del mismo ejercicio hasta que el sujeto adquiera la habilidad y la autocorrección inmediata, aumentan el grado de autonomía e independencia de estas personas, permiten una mayor rapidez y calidad de los trabajos, lo que favorece la disminución del sentido del fracaso”*.

Finalmente, Área Moreira (1997) plantea como ventajas educativa la adaptación al ritmo individual del usuario y a la diversidad, facilitar el tratamiento y presentación de la información, mejora del aprendizaje, secuenciación de las tareas de aprendizaje, etc.

Tal como venimos señalando en páginas anteriores, existen un conjunto de limitaciones, obstáculos y dificultades que impiden la normal integración de las TIC en los contextos educativos.

Los trabajos de Fuentes (2003), Fuentes y Ortiz (2004) y Ortega y Fuentes (2003) aportan luz sobre tales dificultades y limitaciones. En síntesis, estos autores las tipifican agrupándolas en dos grandes grupos:

1) Problemáticas derivadas de la deficiente formación y escasa creatividad del profesorado:

- Que faltan ideas sobre cómo aplicar los medios en el aula.
- El escaso convencimiento sobre la relevancia educativa de las tecnologías.
- La formación inicial del profesorado estudiado relativa a los medios y las tecnologías es, en general, escasa. La mayor parte del profesorado entrevistado opina que su utilidad es limitada o nula.
- La formación recibida durante el ejercicio profesional se considera, en general, alejada de la realidad escolar.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- La autoformación se confirma como la segunda forma de perfeccionamiento practicada.

2) Problemáticas relativas a insuficiencias infraestructurales:

- Equipamiento no disponible y, en algunos casos, inapropiado.
- Imposibilidad o incapacidad del profesorado para tener un acceso adecuado a los medios para la preparación de sus clases e investigación personal.
- Tiempo insuficiente para la integración de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Baja concienciación de las posibilidades educativas de las TIC.
- Limitado conocimiento técnico del equipamiento.

Cabero (2002) completa las reflexiones anteriores señalando que *“la escuela como institución social tiene tendencia al inmovilismo y en los centros se rechaza inicialmente cualquier nueva tecnología y estrategia de enseñanza”*.

Recientemente, Ballesta Pagán (2009: 181) ha subrayado la necesidad de formar al profesorado para ayudar a que los alumnos construyan esquemas para percibir, expresar y reaccionar ante las informaciones de los medios de comunicación, para resaltar, que las actuaciones que se desarrollen en la formación tienen que potenciar el plano de la acción (implicación) y, además, en la realización de las actividades se fomentará la integración de varios códigos a la vez.

Estas propuestas se enmarcan en el contexto de la nueva sociedad del conocimiento, en el que, como señala Cantón Mayo (2002: 192), hemos pasado de una situación en que la información era un recurso escaso a un contexto donde existe excesiva información, por lo que habrá que enseñar al profesorado y al alumnado a seleccionarla, evaluarla y aprovecharla críticamente.

5. De los centros convencionales a los centros tecnologizados

Estas nuevas realidades comunicacionales están comenzando a producir cambios sustantivos en los desarrollos curriculares de aquellas comunidades educativas que han apostado fuertemente por abrir sus puertas a la nueva sociedad del conocimiento, dando origen a fenómenos tales como la construcción de un intercurrículum en red (Ortega Carrillo y Aragón Carretero, 2004: 137 y ss.), la conformación de redes educativas para la construcción de conocimiento y la resolución compartida de problemas (Cantón Mayo, 2005: 13-18), y el e-liderazgo (Arias Gago, 2005: 51 y ss.) en las redes de aprendizaje profesional.

Conviene recordar con Chacón (2003: 30) que, en nuestro contexto educativo, el modelo curricular establecido mediante la LOGSE plantea un diseño curricular flexible y abierto. Este debe ser entendido como un conjunto de elementos culturales que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y entre los que se establecen relaciones de interacción.

Tal como venimos preconizando, la integración curricular y el uso cotidiano en el aula de las tecnologías y medios de comunicación deben hacerse desde las siguientes vertientes:

- 1. Como objeto de estudio*
- 2. Como recurso didáctico*
- 3. Como recurso para la expresión y comunicación*
- 4. Como recurso para la organización y gestión institucional*
- 5. Como recurso para la atención a la diversidad (Duval y Raposo, 2000).*

Piensen Gargallo y Suárez (2002) que *“para que la integración de cada una de estas modalidades se genere realmente, se deben tener en cuenta distintos determinantes, al menos, la influencia de los agentes, los espacios y las tareas del proceso educativo como ámbitos con los que se establece una*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

relación bidireccional, en la medida en que los condiciona y a la vez es condicionada por ellos”.

No obstante, Campuzano (1992) advierte que la integración curricular de los medios de comunicación debe tener en cuenta los siguientes condicionantes:

- Que el profesor no puede ser sustituido por los medios.
- Que el uso de los recursos debe ser reflexivo, crítico y adaptado a la realidad.
- Que cada medio tiene sus potencialidades y limitaciones y puede ser usado en un determinado contexto y para una materia en concreto. No hay un medio que sea mejor que los demás para todo.
- Que el fin último de la integración y uso de medios es lograr aprendizajes significativos.
- Que los medios deben integrarse en una pedagogía innovadora acorde con los cambios de rol de alumno y profesor de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

Compartimos con Gargallo y Suárez (2002) que la integración eficaz de las Nuevas Tecnologías en la Educación supone:

1. El apoyo institucional y desarrollo de políticas orientadas a la integración de las TIC en los centros, lo que comporta dotación de infraestructuras y formación del profesorado.
2. El apoyo de los centros y equipos directivos de los mismos a los proyectos de innovación pedagógica mediante las NT
3. Unos modelos de evaluación pertinentes y procesos de evaluación consecuentes.

En nuestro país, la descentralización producida por el desarrollo del estado de las autonomías ha permitido que cada una de ellas organice planes y programas de transformación de los centros educativos tradicionales en centros digitales. En la Comunidad Autónoma Andaluza, la Consejería de Educación viene desarrollando un amplio conjunto de nuevas herramientas para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación. Se ha creado la plataforma educativa HELVIA como herramienta dentro de los centros TIC, que permite la organización de los contenidos curriculares, la planificación de tareas escolares, el uso de un sistema de comunicación entre profesores y alumnos, y entre los centros de la red de centros TIC de Andalucía. La red AVERROES constituye un eficaz sistema de gestión de contenidos, foros, actividades de teleformación, posibilidad de creación de redes virtuales de investigación del profesorado, portales de formación, innovación e investigación educativa, alojamiento de páginas de centros educativos y de los Centros del Profesorado, y consultas a bases de datos, entre las que se sitúa, la base andaluza de recursos digitales (BARTIC) como banco de materiales digitales, que tiene dos áreas de acceso: una privada, dedicada a la catalogación y alojamiento de recursos que se lleva a cabo por grupos de expertos de la universidad, centros del profesorado y centros educativos, y la zona pública de consulta, descarga y valoración, accesible a toda persona, ya sea profesorado, alumnado o familia donde se pueden encontrar y descargar juegos, experiencias educativas, contenidos escolares y objetos de aprendizajes (Domínguez, 2009: 391).

En la siguiente figura podemos ver la evolución de nuevas incorporaciones a las TIC por parte de los centros educativos andaluces.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

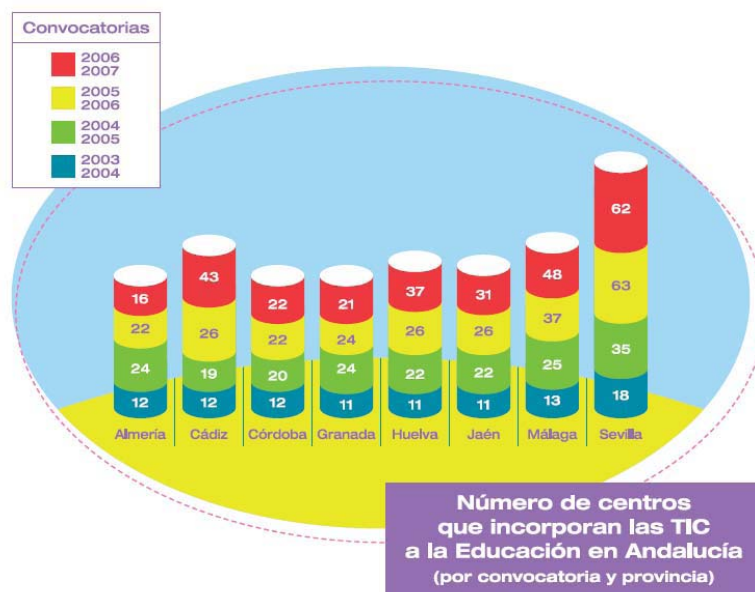


Figura 1 - Número de centros TIC en Andalucía por convocatoria y provincia. Tomado de "Las TIC al servicio de un proyecto educativo" Consejería de Educación Junta de Andalucía.

Nótese como en cada convocatoria el número de nuevos centros tiende al alza. En el caso de Cádiz, pasamos de 12 centros en la convocatoria del 2003-2004 a 43 en la del 2006-2007. Y otro tanto sucede con provincias como Jaén, Sevilla, Málaga o Huelva, manteniendo Córdoba el mismo número de centros que solicitan ser centros TIC respecto a la convocatoria anterior (2005-2006), y reduciéndose el número levemente en Granada y Almería.

El aumento del número de centros TIC se ve claramente respaldado en el plano económico, que refleja el importante incremento que se produce en la inversión a medida que avanzan las convocatorias, como se observa en la figura adjunta.



Fig. 2 - Aumento de las inversiones por convocatoria en TIC en Andalucía. Tomado de "Las TIC al servicio de un proyecto educativo" Consejería de Educación Junta de Andalucía.

Como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo, el uso de las Tecnologías y los Medios de Comunicación en el ámbito educativo está plagado de luces y sombras, si bien, en las dos últimas décadas, la llegada del universo digital y las políticas europeas nacionales y autonómicas están favoreciendo la digitalización de los centros educativos.

La utilización didáctica del cine analógico sufrió una notable expansión en las décadas de los años 80 y 90 del siglo pasado con la llegada a los centros de los magnetoscopios de vídeo que, conectados a los televisores, reavivaron las viejas prácticas de cinefórum que solían realizarse en algunos centros educativos en las décadas de los años 60 y 70. La extensión del uso del DVD cuyos lectores, conectado a proyectores digitales, han devuelto a los centros el cine de gran pantalla, ha reabierto la polémica sobre la necesidad de integrar en los desarrollos curriculares la lectura de textos filmicos.

En los próximos capítulos abordaremos, con profundidad, contenidos relevantes relacionados con el uso educativo del cine, y la interacción cine-videojuegos como estrategias para favorecer la creatividad hipermedia de la población escolar.

CAPÍTULO 2. CINE Y COMUNICACIÓN

1. Evolución histórico-tecnológica del cine: de lo analógico a lo digital

“En realidad, es el recuerdo de la sala de cine en sí misma la que viene a mi mente. Recuerdo que de niño me llevaban al cine mi padre, mi madre o mi hermano y que mi primera sensación fue la de penetrar en un mundo mágico: la alfombra mullida, el olor a palomitas de maíz frescas, la oscuridad, la sensación de seguridad y sobre todo de estar en un santuario: todas estas cosas evocan en mi memoria una iglesia. Un mundo de sueños. Un lugar que provocaba y agrandaba nuestra imaginación” (Martin Scorsesse, 2000: 49).

Hace ya algo más de cien años, surgió, con la apariencia de ser no más que una mera distracción de barraca de feria, algo curioso que se apoyaba en algún tipo de técnica entre hábil y engañosa con la que sorprender y seducir a personas sencillas, sugestionables, poco formadas (Gubern, 1995; Morin, 1961; Reimer, 1991; Richmond, 1991).

Muchos años después, el cine está considerado como una manifestación artística y una industria; un medio de comunicación y un negocio; un instrumento de divulgación de conocimientos y aprendizajes con funciones formadoras, educadoras y un entretenimiento que no renuncia a recurrir a lo más vulgar y hasta degradante (Jarne, 2002: 7).

Coincidiendo con Caparrós Lera (1976: 92) cuando afirma que *“ofrecer una síntesis histórica de un fenómeno tan rico como el cine, no es tarea fácil”*, se pretende a continuación hacer un repaso de su evolución histórico-tecnológica, para lo cual me fundamentaré principalmente en cuatro obras: “Historia Crítica del Cine” de Caparrós Lera, “Historia del Cine” de Román Gubern, “Enciclopedia de El Cine” de Larousse y “Lecciones de Cine” de Lamet, Ródenas y Gallego.

1.1. Antecedentes del cine

Hay que remontarse a los siglos XVI y XVII, incluso antes del nacimiento de la fotografía, cuando se empiezan a proyectar por primera vez imágenes mediante representaciones con sombras, los primeros espectáculos en público con proyección de imágenes animadas.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En 1558, Giovanni Della Porta crea la "cámara oscura", precursora de la fotografía. Ésta permitía la proyección de imágenes externas dentro de una cámara oscura. Para encontrar un antecedente del cine hay que irse al siglo XVII, cuando la llamada "linterna mágica", creada por el jesuita alemán Atanasio Kircher en 1654, empieza a proyectar imágenes sobre una superficie plana.

Pero el invento que tuvo mayor repercusión para la posterior aparición del cine fue la fotografía, que aparece en el siglo XIX. *"Hacia 1816, el francés Joseph-Nicéphore Niepce (1765-1833), tratando de perfeccionar el invento de la litografía, consiguió fijar químicamente las imágenes reflejadas en el interior de una cámara oscura"* (Gubern, 1989: 15).

Mandé Daguerre (1787-1851) desarrolló un proceso que permitía fijar una imagen sobre una plancha sensible de cobre: el daguerrotipo. Por vez primera, es posible impresionar y guardar una imagen real. J.W. Herschel también consiguió plasmar imágenes fijas a las que denominó fotografías.

Pero algunos fotógrafos no se conformaron con las imágenes fijas y, durante el siglo XIX, ensayaron con la de objetos en movimiento. A Eadweard Muybridge se le ocurrió dibujar sus fotografías sobre una placa circular transparente, colocarlas en el interior de un dispositivo al que denominó zoopraxiscopio, y hacerlas girar para que se pudieran ver imágenes en movimiento.

Durante todo el siglo XIX son muchos los inventos que surgen durante este siglo buscando las imágenes en movimiento: el "taumátropo" del doctor Fitton, en 1819, que consistía en un disco de cartón, con un pájaro grabado en el anverso y una jaula en el reverso, y cuando el disco giraba y el pájaro aparecía dentro o fuera de la jaula; el "fenakitiscopio", de Joseph Plateau, en 1833; el "kineógrafo", de J.B. Cinnnet, en 1868, el "zootropo".

Pero el invento que más se aproximó a lo que es el cine fue el Praxinoscopio, creado por Émile Reynaud, que consistía en un mecanismo que permitía contemplar diminutas imágenes superpuestas sobre un pequeño escenario. El éxito obtenido le hizo crear un espectáculo al que denominó "Teatro óptico", que consistía en la proyección de largas bandas de más de 500

transparencias de dibujos a partir de un aparato cilíndrico que, juntamente con la proyección de una imagen de fondo desde una linterna, proporcionaba la proyección de los primeros dibujos animados. Su gran obra fue *Las Pantomimes Lumineuses* (fig. 3).



Fig. 3 - Cartel anunciador del espectáculo

Pantomimes Lumineuses

El fotógrafo Janssen ensaya en 1874 con un “revolver astronómico”, que refleja en las placas el paso de Venus delante del sol.

Otro fotógrafo, Lelan Stanford, instala 24 cámaras y 24 operadores para registrar una carrera de caballos.

Pero fue el célebre inventor Thomas Alva Edison, junto con su ayudante W.K. Laurie Dickson, los que dieron el paso definitivo con la invención de la primera cámara de cine, a la que llamaron el “kinetoscopio”.

En muchas salas de diversión se instalaron estas rudimentarias lentes-ventanillas para un solo espectador, que contenían una serie de bobinas que permitían ver una película de forma individual. Y es que el famoso inventor se negó a proyectarla sobre una pantalla porque creía que la gente no se interesaría por el cine.

Después, el alemán Skaladonowsky logra en 1892 un aparato tomavistas de imágenes en movimiento llamado “bioscop”, que sería perfeccionado por su colega Mester.

1.2. Nacimiento del cine

Para muchos autores, el surgimiento del cine se debe a muchos inventores, no siendo un proceso aislado sino general. La serie de pequeños avances técnicos, que trabajosamente fueron lográndose durante el siglo XIX, hicieron posible la aparición del cine de manera casi simultánea en tres países: Estados Unidos, Alemania y Francia.

Sin embargo, se considera que el cine nació oficialmente el 28 de diciembre de 1895 cuando los hermanos Auguste y Louis Lumière mostraron, en sesión pública, sus films a los espectadores del *Salón Indien* del Gran Café del Boulevard de París. En uno de sus primeros films, *La llegada del tren a la estación de Ciotat*, el efecto de una locomotora que parecía salir de la pantalla fue enorme. El aparato con el cual lo consiguieron lo llamaron “cinematógrafo” (fig. 4). Había nacido la cinematografía.



Fig. 4 - Cartel anunciador del “Cinematógrafo” de los Hermanos Lumiere

El gran éxito del cinematógrafo generó una gran demanda de películas con las que entretener al público. Los hermanos Lumiere crearon cientos de cortometrajes, entre los que destacó *El regador regado*, primera película con argumento de la historia, considerada como la antecesora del cine cómico. Los Lumiere recorren el mundo captando los sucesos más importantes, entre ellos *La coronación del Zar Nicolás II* (1886). Edison y su empresa también crearon un gran número de películas.

La mayoría de los filmes versaban sobre momentos cotidianos, hasta que llegó el padre del cine de ficción, que también estuvo presente en aquel Salón Indio, Georges Méliès. Persona de gran imaginación que desde 1896, dando la espalda al realismo, utiliza decorados fantásticos y trucos varios (sustituciones, maquetas, sobreimpresión, doble exposición,...) para realizar más de 500 filmes de aventura, comedias fantasiosas y actualidades pastiches. Así, rodó la primera película de diez minutos, *El proceso Dreyfus* (1899).

Sus películas obtienen un gran suceso: fascinan sin importar si lo que está en la pantalla es o no real; la impresión de realidad fija y refuerza la fascinación. Méliès innova, fue quién comenzó a usar un guión antes del rodaje, quien buscó actores profesionales, trajes, maquilladores, etc.

Méliès también se considera el inventor de la ciencia-ficción con películas como, *Viaje a la Luna* (1902) y *Viaje a través de lo imposible* (1904), en las que el autor introdujo los primeros efectos especiales. Utilizó en ellas trucos como la sobreimpresión de una imagen sobre otra, las dobles exposiciones o el uso de maquetas.

Además de Méliès, en Francia destacan los hermanos Pathé, colaboradores de Méliès, que fundan la primera productora de la historia del cine y marcan el inicio de su industrialización, junto con León Gaumont.

Surge en esta época el Film D'Art como solución al problema de los argumentos. Había que recurrir al mundo de la literatura para elevar la categoría estética del cine, que se había convertido en un espectáculo para gente inculta que buscaba pasar un rato divertido en una barraca de ferias.

Charles Pathé fue el primero en crear un noticiario, el *Pathé-Journal*. Además, otras producciones como *La Passió* (1902) o *El asesinato del duque de Guisa* (1904) dirigidas por Ferdinand de Zecca, tuvieron gran éxito de público.

Gaumont pasó del cine ambulante a realizar "films estéticos" para competir con los films D'Art que "llegan a producir impresión de pura belleza". Se interesó vivamente por el cine sonoro y el problema del color, y, junto al director Louis Feuillade, se especializan en el género de terror. Son grandes éxitos *Fantomas* (1914), *Los Vampiros* (1915) y *Judex* (1917).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En Estados Unidos, un colaborador de Edison, Edwin S. Porter, realiza el primer Western con su película de 1903, *Asalto y robo de un tren* (fig. 5). Anteriormente, Porter había innovado mezclando imagen real sobre incendios y bomberos con otras grabadas por él para su película *Vida de un bombero americano*.

Como las películas eran mudas, unos rótulos en medio de las escenas iban explicando la acción o los diálogos y, a veces, un pianista daba el toque musical al espectáculo. Los hermanos Lumiere, en 1897, contrataron a un cuarteto de saxofonistas para que acompañase sus sesiones de “cinematógrafo” en su local de París. Otros empresarios disponían de máquinas especiales para producir sonidos, tempestades o trinar de pájaros.

El cine también empezó a evolucionar en los aspectos técnicos, ya que de lo contrario habría tenido una vida muy corta. Al principio evolucionó casi por casualidad, cuando un operario descubrió el travelling al colocar una cámara sobre una góndola veneciana; otro se sorprendió por el efecto de barrido que involuntariamente había hecho al centrar el objeto que estaba filmando... Posteriormente, se fueron descubriendo las posibilidades que había en cuanto a tipos de planos y angulaciones.

Los empresarios se dieron cuenta de la capacidad que tenía el cine para hacer dinero, por lo que surge su industria. Así, se empieza a extender por el mundo y aparecen las empresas de distribución de películas.

Se estableció la estructura básica de la industria del cine, soportada por tres pilares fundamentales: producción, distribución y exhibición. Se multiplican las salas de reproducción de películas que recibían en Estados Unidos el nombre de “nickelodeons” (recintos llamados así por el precio de la entrada: una película= un nickel). Empieza a convertirse en un negocio que mueve astronómicas cantidades de dinero por lo que aumenta también el número de compañías dedicadas a la producción.

Para monopolizar el mercado cinematográfico, Edison se une con distintas productoras norteamericanas (Biograph, Essanay, Chalet, Lubin, Selig, Vitagraph), francesas (Pathé y Méliès) y con el distribuidor George Kleine. Se

produjo entonces la llamada “Guerra de las Patentes” (1897-1906), cuando éstos exigen el pago por el uso de equipos de rodaje y proyección, de los cuales poseían las patentes, al resto de productores y exhibidores.

Por este motivo, los productores independientes fueron al otro lado del país, a California, donde tomarían el máximo protagonismo con el surgimiento de Hollywood y las más potentes productoras: Universal, Twenty Century Fox, Metro Goldwin Mayer y Warner BROS, de las que se hablará posteriormente.

El cine empieza a desarrollar un lenguaje propio. David Wark Griffith, un ex actor, está considerado el padre del lenguaje cinematográfico al innovar en la manera de narrar una película. Griffith quería presentar las historias de una manera nueva, quería conseguir contar a la perfección una historia por medio de imágenes, así le preocupa más la imaginación y el mensaje que quiere transmitir que la cronología de los hechos y la coherencia y adecuación con la realidad.

En *El nacimiento de una nación* (1914) (fig. 6), *Intolerancia* (1915) y *Las dos tormentas* (1920), dividía el film en secuencias, mostraba acciones en paralelo, utilizaba el fundido en negro, empleaba la iluminación como creadora de atmósferas, utilizaba rótulos, cambiaba el emplazamiento y el ángulo de la cámara, variaba los planos, usaba el *flash-back* o narración de un hecho ya pasado, pero, sobre todo, Griffith asumió que el montaje era el instrumento expresivo más importante con que contaba el cine; que no servía sólo para ordenar secuencias y planos, sino también para emocionar al espectador.

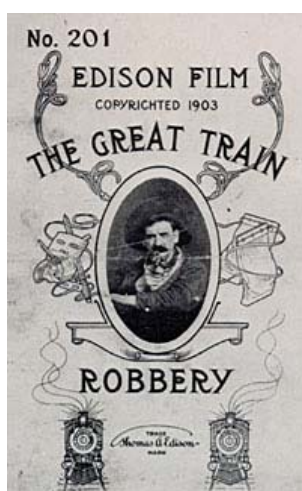


Fig. 5 - Cartel anunciador de *Asalto y robo de un tren*

Fig. 6 - Fotograma de la película *El nacimiento de una nación*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Mack Sennet, que junto a Griffith fundó la compañía productora “Triangle Films Corporation”, fue quien gestó con su firma Keystone el burlesco americano, el género cómico tradicional. Fueron muchos los grandes cómicos que trabajaron con él: Charles Chaplin, Roscoe Arbuckle, Harry Langdon, Harold Lloyd, Larry Semon o Búster Keaton, entre otros.

Pero serán concretamente dos personajes quienes harán universal el arte de hacer reír en la pantalla: Charlot y Keaton. Cómicos geniales y, a la vez, críticos con su sociedad, sus *gags* han hecho reír a niños y a adultos de diversas generaciones, en todo el mundo. Ejemplos son *La quimera del oro* (1925) y *El maquinista de la General* (1926) (fig. 7).

1.3. El “despertar” del cine europeo

Tras la I Guerra Mundial, la industria cinematográfica se consolida. En Alemania, acaba de iniciar sus actividades los estudios U.F.A., impulsados por el productor Eric Pommer, nacería el “expresionismo”, corriente estética que intenta la evasión hacia los sueños, las pesadillas, huyendo de la triste realidad de la posguerra y dando a luz películas en que los conceptos filosóficos son mezclados con el onirismo, lo terrorífico y el sadismo de forma extravagante, pero de gran calidad fílmico-artística. Grandes directores son Fritz Lang (*La muerte cansada*, *Dr. Mabuse* y *Metropolis*), F.W.Murnau (*Nosferatu* y *Fausto*) y Robert Wiene (*El gabinete del Doctor Caligari*).

Otras tendencias alemanas son la tradición cultural posromántica o naturalista, el cine-espectáculo, el *kammerspiel* (inspirado en el teatro de cámara de Max Reinart) y la realista.

Otros movimientos vanguardistas son el cubismo y el futurismo. También destaca la aportación de dos artistas españoles al movimiento surrealista, Buñuel y Dalí con *Un perro Andaluz*, y Germaine Dulac con *La Concha* y *El Clérigo*, buscaban expresar el subconsciente de forma poética.

El cine nórdico destaca por la tradición teatral de sus autores y hacen de los exteriores, del paisaje, el escenario natural para sus dramas. Dreyer, con su cine místico-religioso y trascendente, junto a su singular estilo narrativo, nos dejó su obra maestra, *La pasión de Juana de Arco* (1928). Son importantes también autores como Sjöström o Stiller.

En Gran Bretaña, surge la Escuela de Brighton, compuesta principalmente por tres fotógrafos ingleses, G.A. Smith, Williamson y Collins, quienes inician los primeros pasos de la sintaxis fílmica.

El cine soviético nace tras la revolución rusa, y tuvo como objetivo exaltar el “nuevo orden”. El director Dziga Vertov con su grupo “cine-ojo”, defendía el cine documental frente a la ficción. Dirigió en 1928 *El hombre de la cámara*. Kulechov fundó el Laboratorio Experimental y Kosintev, Trauberg y Yutkevitch montaron el grupo FEKS (Fábrica del Actor Excéntrico).

Hay que destacar a dos grandes directores, Pudovkin (*La Madre*) y Sergei M. Eisenstein con la célebre *El acorazado Potemkim* (1925) (fig. 8), película sobre la revolución de 1905, donde destaca el montaje de los planos.



Fig. 7 – Escena de *El maquinista de la general*



Fig. 8 - Cartel original del filme *El acorazado Potemkim*

En el caso de Francia, Louis Delluc fue el principal promotor del impresionismo cinematográfico galo, corriente de vanguardia en la cual contribuyeron L'Herbier, Dulac y Epstein. Éste último dirigió *La caída de la casa Usher* (1927). Al margen de este movimiento destacan también Abel Gance,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

autor de *Napoleón* (1927) -film donde la técnica de proyección se anticipó al Cinerama- y Jacques Feyder, director de *La Atlántida* (1921).

Los Estados Unidos respondieron al “despertar europeo” construyendo una gran industria, Hollywood, una pequeña localidad californiana que se había convertido en poco tiempo en el centro industrial cinematográfico más próspero de los EE.UU. Grandes empresas productoras; Paramount y Fox (1914), Universal (1915), Warner Brothers (1923), Columbia y Metro (1924), RKO (1929), etc., se reunieron para levantar sus estudios.

En aquellos primeros años de esplendor y de escándalo en el mundillo hollywoodiense, se crea el “código Hays” con el fin de censurar previamente los films y controlar la producción.

De los grandes estudios salen grandes producciones, algunas de ellas muy espectaculares como las del director Cecil B. de Mille con *Los diez mandamientos* (1923) o *Rey de Reyes* (1927). El documentalista Robert Flaherty destaca por *Nanuk el Esquimal* (1922), *Moana* (1926), *Tabú* (1931) y *El hombre de Arán* (1934). Y obras maestras de cineastas extranjeros que se establecieron en Hollywood, como Erich Von Stroheim, autor de *Avaricia* (1924) y *Esposas Frívolas*.

En esta época surge el Star System, sistema de producción basado en la popularidad de los actores por medio de la cual consiguieron más beneficios. Es el caso de actores y actrices como Lillian Gish, Gloria Swanson, John Barrymore, Lon Chaney, John Gilbert, Douglas Fairbanks, Mary Pickford, Mae West o Rodolfo Valentino.

1.4. La llegada del cine sonoro

El 6 de octubre de 1927, la película *El cantor de jazz* (fig. 9) de Alan Crosland, dejaba escuchar al actor Al Jolson cantando, lo que constituyó una auténtica revolución artística e industrial.



Fig. 9 - Cartel de la película *El cantor de jazz*

Se inicia una nueva era para la industria del cine. Son los productores Warner Brothers los que partiendo del invento de Lee De Forest, cintas sonoras que él llamó “phonofilms”, crearon el “vitáfono”, que en lugar de registrar el sonido en la misma película lo hacía en discos para, después, reproducirlo junto a la imagen de forma sincrónica. *Don Juan* (1926) fue la primera película de la historia que contaba con banda sonora y efectos de sonido propios y, la citada *El Cantor de Jazz*, que un año después se convirtió en una auténtica revolución. Pero hasta diciembre de 1929 no se consiguió registrar y reproducir el sonido en la misma película, fue el llamado “Movietone”.

La llegada del cine sonoro hizo que todo cambiara. Los estudios tuvieron que realizar grandes inversiones para adaptar los equipos para las grabaciones sonoras. También los técnicos y los cineastas cambiaron su forma de hacer y pensar. Los actores y actrices tuvieron que aprender a vocalizar correctamente. Esto supuso el fin de la carrera artística de muchos actores, sobre todo los europeos, que por su acento no pudieron adaptarse a las películas de habla inglesa.

En España fueron inaugurados los primeros estudios sonoros en 1932, que recibieron el nombre de Orphea.

Algunos actores y realizadores se resistieron por completo y no aceptaron la llegada del sonido al cine. Grandes maestros como Chaplin, Eisenstein o Murnau redactaron un manifiesto contra el cine sonoro. Charles Chaplin siguió

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

haciendo películas mudas con gran éxito, como *El Gran Dictador* o *El maquinista de la General*.

La llegada del cine sonoro también provocó la aparición de nuevos géneros cinematográficos como el musical o el cine negro, y el auge de algunos que ya existían, el de terror, el Western o la comedia americana.

Es el momento de directores como Lubitsch, autor de *Ser o no ser* (1942); Capra, maestro de la comedia americana (*Sucedió una noche* [1934] o *Vive como quieras* [1938]; Hawks, director de *Scarface* (1932); Cukor, autor de *Historias de Filadelfia* (1940); John Ford, conocido sobre todo por sus "westerns" épicos, como *La diligencia* (1939) (fig. 10); o Josef von Sternberg, cineasta alemán que dirigió *El ángel blau* (1930).

Este cine de entretenimiento general tiene la excepción con el realizado por King Vidor, cineasta sensible a los problemas de las capas populares, reflejado en *El pan nuestro de cada día* (1934).

Para combatir al cine de Hollywood, en Francia surgió el "realismo poético" con Jacques Feyder, Jacques Prevert, Jean Renoir, Rene Clair, Jean Vigo, Marcel Carné, Marc Allegret y Julien Duvivier. Esta corriente se recreaba en los contrastes violentos: el hombre y su aspiración a la felicidad, por un lado, y la sociedad y sus discutibles reglas, por otro.

Rene Clair es autor de obras como *París Dormido* (1925), *Bajo los techos de París* (1930), *El Millón* (1931), *Un fantasma en el Oeste* (1935), *El silencio es oro* (1947), *Mujeres soñadas* (1952), *La puerta de las lilas* (1957), *Todo el oro del mundo* (1961) y *Fiestas Galantes* (1965).

Jean Renoir, hijo del pintor impresionista Auguste Renoir, posee en su filmografía una gran diversidad de títulos: *La cerillera* (1928), *La golfa* (1933), *Toni* (1934), *El crimen de M. Lange* (1935), *La gran ilusión* (1938), *Las reglas del juego* (1939), *El hombre del sur* (1945) realizada en USA, *El río*, su primera película en color, *El testamento del Dr. Cordelier* (1959) y *Desayuno en la hierba*.

Julien Duvivier destacó con *Al margen de la vida*, *Carnet de baile*, *Lidia*, *El gran vals*, *Pepe le Moko*, *El pelirrojo*, *La Bandera*, *Marianne* (1955) y *El diablo y los diez mandamientos* (1962).

En Alemania es G.W.Pabst quien cultiva un cine social con películas que conmueven al mundo: *La calle sin alegría*, *Los misterios del alma* o *Un amor de Jeanne*, todas de cine mudo.

Al tiempo que el sonido se convertía en un nuevo elemento indispensable del cine, muchos técnicos se esforzaron por aportar un nuevo avance, el color. Durante la época del cine mudo se habían llevado a cabo algunos experimentos: por un lado se habían coloreado fotogramas a mano; por otro lado, Helbert T. Kalmus patentó en 1915 el "Technicolor" que no proporcionó resultados demasiado realistas, ya que no registraba el color azul ni sus derivados.

Definitivamente, el cine en color llega en 1935 con la película *La feria de las vanidades*, de Rouben Mamoulian, aunque artísticamente su plenitud se consiguió en el film de Víctor Fleming, *Lo que el viento se llevó* (1939) (fig. 11).



Fig. 10 - John Wayne en *La diligencia*



Fig. 11 - Cartel anunciador de *Lo que el viento se llevó*

1.5. Tras la Segunda Guerra Mundial

La II Guerra Mundial marcó un punto y aparte, ya que produjo una caída generalizada en la producción cinematográfica. El cine se empezó a utilizar en la Guerra como una nueva y potente arma ya que tenía el poder de exaltar

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

sentimientos patrióticos entre la población civil y se convirtió en un instrumento de propaganda política en toda Europa, sobre todo para los fascismos.

Sin embargo, en el estado soviético el cine de S. M. Eisenstein era una excepción como lo demuestran los filmes *Alexander Nevsky* (1938) e *Iván el Terrible* (1945), teniendo en cuenta que en esta etapa lo que abundaban eran los: *La batalla de Ucrania*, *Sebastopol*, *La caída de Berlín* o *Sobre la batalla de Stalingrado* de Federico Ermler.

En el cine sueco cabe nombrar a dos personajes, la actriz Ingrid Bergman y el director Ingmar Bergman. El realizador procedía del teatro y sus películas tenían un estilo muy personal: *Un verano con Mónica*, *Noche de circo*, *El séptimo sello* (fig. 12), *Fresas Salvajes*, *El manantial de la doncella*, *Como en un espejo*, *Los Comulgantes* y *El silencio*.

En Francia, había una búsqueda de un cine intelectual en el que podemos citar a Jean Cocteau, exponente de la poesía fílmica, densa y emocionante, con obras como *La bella y la bestia*, *Orfeo* o *El testamento de Orfeo*; Robert Bresson, autor con honda preocupación religiosa y humana que sabe expresar en imágenes los estados del alma: *Los ángeles del pecado*, *Las damas del bosque Boulogne*, *El diario de un cura de aldea*, *El proceso de Juana de Arco*, *Un condenado a muerte se ha escapado*, *Pickpocket* y *Mouchette*, entre otras; Jackes Becker, con un cine de personajes, miradas y gestos, y cuyo gran tema fue la rebeldía con *París, bajos fondos*, *Arsene Lupin* y *La evasión*. Otros autores franceses en esta época fueron Georges Clouzot, René Clement, Autant-Lara, Allegret, Delammoy, Decoin, Petelliere y Le Chanois.

En Inglaterra, existía una gran escuela documentalista, en la que Paul Rotha, Cavalcanti y Grierson siguieron la tradición de Flaherty. Destacaron tres autores:

Carol Reed poseía gran habilidad para crear tensiones dramáticas, con un héroe solitario y perseguido, como demostraba en *El Tercer Hombre*. Otras obras suyas fueron *Se interpone un hombre*, *El niño y el unicornio*, *Trapezio* o *El precio de la muerte*.

David Lean prefería la técnica a la emoción. Sus obras fueron grandes éxitos comerciales: *Cadenas rotas*, *El puente sobre el río Kwai*, *Lawrence de Arabia* y *Doctor Zhivago* (fig. 13).



Fig. 12 - Fotograma de *El séptimo sello*



Fig. 13 - Fotograma de la película *Doctor Zhivago*

Lawrence Olivier, actor teatral, enamorado de la obra de Shakespeare, realizó magnificas adaptaciones de sus obras: *Enrique V*, *Hamlet* y *Ricardo II*, entre otras.

Al terminar la guerra, en una Italia destrozada, apareció el llamado cine "neorrealista", un cine testimonial sobre la realidad del momento, hecho con pocos medios materiales pero con mucha humanidad, sinceridad en las imágenes, actores no profesionales, y preocupado por los problemas del individuo de la calle. Es el caso de *La terra trema* (1947), de Luchino Visconti. Suponen una mirada sobre los problemas de subsistencia de los más humildes. Visconti también nos dejó *Senso*, *Las noches blancas*, la cruel *Rocco y sus hermanos* (1960) y *El gatopardo*.

Fue un paso de libertad creadora muy importante y revolucionó el arte de las imágenes, influyendo radicalmente en las generaciones posteriores. Destacaron las obras *Roma, ciudad abierta* (1945), *Paisa* (1946) y *Alemania, año cero* (1947) de Roberto Rosellini; *El limpiabotas* (1946) de Cesare Zavattini; y *El ladrón de bicicletas* (1948) (fig. 14), *Milagro en Milán* (1950), *Humberto 'D'* (1951), *Estación Termini* (1954), *El techo* (1956) o *Dos mujeres* (1959) de Vittorio de Sica.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Otros directores italianos del cine “neorrealista” fueron Luigi Zampa, Alessandro Blasetti, Alberto Lattuada, Giuseppe de Sanctis y Luciano Emmer. Este tipo de cine creó escuela por todo Occidente e, incluso, los norteamericanos se aficionaron a filmar historias fuera de los estudios, aprovechando los escenarios naturales, sobre todo, el género policiaco.

Frente a directores con planteamientos principalmente comerciales, hacen aparición otros con nuevas inquietudes estéticas. Es el caso de Hitchcock, Welles o Kazan.

Alfred Hitchcock, “el mago del suspense”, conocía como nadie las técnicas cinematográficas. Siempre a la búsqueda de nuevos trucos y soluciones inesperadas para mantener al público en suspense de principio a fin. Cabe subrayar numerosas obras: *39 escalones* (1935), *Agente secreto* (1936), *La soga* (1948), *Extraños en un tren* (1951), *Yo confieso* (1952), *El hombre que sabía demasiado* (1956), *Con la muerte en los talones* (1959), *Psicosis* (1960), *Los pájaros* (1963) (fig. 15), *Marnie, la ladrona* (1964), *Cortina rasgada* (1966).



Fig. 14 - Cartel de la película *El ladrón de bicicletas*



Fig. 15 - Película *Los Pájaros* de Hitchcock

Orson Welles dirigió con 21 años la película *Ciudadano Kane* (1941). Otras obras son *La dama de Shangai* (1948), *El cuarto mandamiento* (1942), *Mister Arkadin* (1955), *Sed de Mal* (1958) o *El proceso* (1962) y adaptaciones de las obras de Shakespeare *McBeth* (1948) y *Otelo* (1952).

Elia Kazan procedía del teatro, y fue el creador de la escuela de actores "Actor's Studios". Valiente y decidido, presentaba los problemas de la sociedad: el problema de la revolución que aliena al hombre en lugar de salvarlo en *Viva Zapata* (1952), el problema de la dictadura de los sindicatos de los muelles neoyorkinos en *La ley del silencio* (1954), los problemas juveniles en *Al este del Edén* (1955), *Esplendor en la hierba* (1961) y *América, América* (1963).

A pesar de todo, en Hollywood, también se hace propaganda política mostrando en sus filmes simpatías por los países aliados, ensalzando los movimientos de resistencia contra los nazis. Fue tras el ataque a Pearl Harbour, cuando Estados Unidos se vio directamente involucrado en la guerra y las estrategias cinematográficas cambiaron. Grandes directores de Hollywood empezaron a rodar documentales en primera línea de fuego para explicar a los norteamericanos las razones de la lucha, así lo hicieron John Ford, Anatole Litvak, John Huston o Frank Capra con la serie de documentales bélicos titulados *Por qué combatimos*.

Más tarde surgieron largometrajes para glorificar las acciones de los soldados norteamericanos en películas como: *Wake Island*, *Guadalcanal*, *Todos a una*, *Destino: Tokio*, *Air Force*, *Objetivo: Birmania* (fig. 16),...

En los EEUU, las películas, o bien denotaban un tono pesimista donde los personajes reflejaban los padecimientos y angustias pasadas a lo largo de la guerra o como consecuencia de ella, o bien se inspiraban en la comedia o el musical porque el público necesitaba "olvidar".

Cuando en la década de los 40 se inició la "guerra fría" entre Occidente y la URSS, en los EEUU comienza un período de conservadurismo político que llega a afectar a Hollywood, especialmente a los cineastas de izquierda, los cuales son perseguidos, denunciados y condenados. "Hollywood sustituye a los nazis como los malos de la película por los comunistas, con películas como *El telón de acero* de William A. Wellman o *El Danubio Rojo* de George Sydney" (Larousse, 2002: 38).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En 1938, se creó un Comité sobre actividades antiamericanas que, con la colaboración de los grandes estudios, consiguieron que se persiguiera cualquier indicio de comunismo entre realizadores, guionistas o actores. A este período, que se prolongó hasta 1955, se le conoció como "mccarthysmo" o "cacería de brujas". "El comité de la primera enmienda, presidido por John Huston, organizó una marcha hasta Washington para protestar por el ataque a las libertades y a los derechos constitucionales que estaban viviendo las gentes del cine" (Larousse, 2002: 38). Grandes cineastas como Charles Chaplin, Fritz Lang, Joseph Losey o John Huston tuvieron que exiliarse a Europa para poder seguir con su profesión.

Después de esta etapa de tensiones, la industria cinematográfica buscó el entretenimiento, la dulzura en sus filmes para olvidar las tensiones. Fue entonces cuando la pantalla creció, se proyectó en color y el sonido se convirtió en estéreo. Ejemplos son *Vacaciones en Roma*, *Los caballeros las prefieren rubias*, *Escuela de sirenas*, *El cisne*, y obras musicales: *Cantando bajo la lluvia* (fig. 17) de Stanley Donen y Gene Kelly o *Siete novias para siete hermanos*.



Fig. 16 - Película *Objetivo Birmania* con Errol Flynn



Fig. 17 - Cartel publicitario de *Cantando bajo la lluvia*

El Star System logró también una importancia extraordinaria. Los actores y actrices adquirieron más importancia que los directores. Tal es el caso de James Dean (*Al este del Edén*, *Rebelde sin causa* y *Gigante*), Rita Hayworth

(*Gilda, La dama de Shangai, Salomé,...*), Ava Gardner (*Las nieves del Kilimanjaro, Mogambo, La condesa descalza,...*), Marilyn Monroe (*La tentación vive arriba, Río sin Retorno, Niágara,...*), Bette Davis (*Mujeres marcadas, Eva,...*), Ingrid Bergman (*Encadenados, Juana de Arco, Anastasia,...*), John Wayne (*La diligencia*), Burt Lancaster (*El tren, Veracruz,...*).

Obviamente, además de Occidente, en el resto del mundo también ha existido cinematografía, dependiendo la producción -en cada uno de los países mayoritariamente desarrollados- de sus posibilidades económicas y de sus ligámenes coloniales o postcoloniales con la metrópolis europea. Si bien algunos países de África, como Egipto, o asiáticos como la India, se han caracterizado por su capacidad de producción, Japón se ha distinguido además, por la calidad de muchos de sus títulos, de la mano de grandes cineastas como Ozu, Mizoguchi y Kurosawa. En todos ellos sorprende la concepción del tiempo cinematográfico y de la planificación.

El primer premio en el Festival de Venecia de la película *Rashomon* en 1954, dio a conocer el cine japonés como “un cine maduro, de gran altura técnica, con una óptica perfecta, una problemática densa y una dirección llena de matices” (Lamet, Ródenas y Gallego, 1968: 77).

Cabe reseñar a tres grandes realizadores:

Kenji Mizoguchi con *Cuentos de la luna pálida, La emperatriz Yang-Kwai-Fei, El intendente Sansho* y *Los amantes crucificados*, basados en leyendas y tradiciones japonesas. Otras obras enfatizadas son *Los músicos de Gion, Mujeres de la noche* y *La calle de la vergüenza*.

Akira Kurosawa, cuyos filmes más importantes fueron *Rashomon* (1950) y *Los siete samuráis* (1954) (fig. 18).



Fig. 18 - Fotograma de la película *Los siete samuráis*

Kaneto Shindo nos dejó *Los niños de Hiroshima* o *La isla desnuda*.

También tuvieron su importancia Masaka Kobayashi, con *Harakiri*, *Kwaidan* y *Rebelión*; Yasugiro Osu, con la magnífica *Cuentos de Tokio*; y Teinosuke Kinugasa con *La puerta del infierno* con la que consiguió un óscar además de gran fama internacional.

1.6. La llegada de la televisión

A finales de la década de los 50, el cine va a atravesar la peor de sus crisis, que fue motivada por la aparición de la televisión (“el cine en casa”). Primero en Estados Unidos y posteriormente en Europa, se produjo la explotación comercial en sus cadenas de emisoras, por lo que las salas de cine se tambalearon económicamente y muchas tuvieron que cerrar.

Para combatir este fenómeno, se busca la solución ofreciendo en las salas cinematográficas lo que la televisión no puede suministrar: un espectáculo de grandes dimensiones. Esto se llevó a cabo por dos vías: creando técnicas que permitieran la proyección de películas en nuevos formatos panorámicos, mucho más grandes de lo acostumbrado (Cinemascope, Vistavisión, Cinerama, Toddao,...), y produciendo grandiosas películas que pudieran ser disfrutadas con todo detalle en escenarios de tal magnitud.

Así se produjo el renacimiento del género épico con películas como *Quo vadis?*, *Ivanhoe*, *Los diez mandamientos*, *Ben-Hur* o *Espartaco*.

“Otros intentos más exóticos de hacer frente a la televisión, como fueron el odorama (una insólita experiencia de cine oloroso creada por el magnate Mike Todd), el circarama (una pantalla circular de 360° desarrollada por Walt Disney), o el cine en 3-D (que obligaba a los espectadores a llevar durante la proyección unas incómodas gafas de cartón para conseguir la ilusión óptica de las tres dimensiones) fracasaron completamente” (Larousse, 2002: 40).

En Europa, se tomó una dirección más intelectual para atraer al público a las salas de proyección. Hay que tener en cuenta tres corrientes: el “free cinema” en Inglaterra, la “nouvelle vague” en Francia y el cine de los italianos Fellini y Antonioni.

En Gran Bretaña, existía el deseo de crear un cine de testimonios, teniendo en cuenta los problemas del hombre contemporáneo. El “free cinema”, iniciado por Humphrey Gennings, se encuadró dentro de una estética contestataria, crítica para con su sociedad puritana y clasista; planteó las inadaptaciones sociales que ocasionaba la vida en las grandes ciudades industriales y la soledad del hombre contemporáneo en ellas. Los cineastas más representativos fueron Lindsay Anderson (*O Dreamland*, *El precio de un hombre* o *El ingenuo salvaje* (fig. 19) sobre el problema del fútbol), Karel Reisz (*Somos los muchachos de Lambeth*, *Sábado por la tarde y domingo por la mañana* o *Morgan, un caso clínico*), Tony Richardson (*Tom Jones*, *La soledad del corredor de fondo*, *El amante sin rostro* y *Becket*, aunque esta última no pertenece a esta corriente cinematográfica) y Richard Lester (dirigió musicales junto con “The Beatles”, *Que noche la de aquel día* y *Socorro*, aunque también destaca por *The Snack* y *cómo conseguirlo* y *Golfus de Roma* [fig. 20]).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

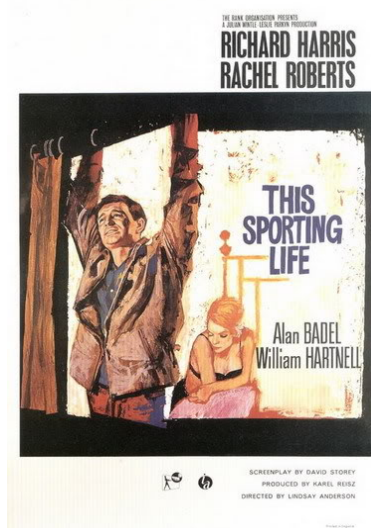


Fig. 19 - Cartel publicitario de *El ingenuo salvaje*



Fig. 20 - Película *Golfus de Roma*

Además de los directores encuadrados en el “free cinema”, el cine británico contaba con otros de gran relevancia: Carol Reed (*Larga es la noche*, *El ídolo caído* o *El tercer hombre*), David Lean (*Breve encuentro*, *Oliver Twist* o *El puente sobre el río Kwai*) o Michael Powell (*El coronel Blimp*, *Las zapatillas rojas* o *El fotógrafo del pánico*).

A finales de los años 50 el cine francés se encontraba estancado por los productos clásicos que salían de sus estudios. Siguiendo los pasos de realizadores innovadores como Rossellini, surgió una nueva generación de cineastas que aportaron oxígeno al cine, bajo la denominación “nouvelle vague”, que según Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 84-85), se caracterizaba por:

1. Se trataba de un cine de autor donde el director era la persona más importante. Con gran preparación teórica, procedían del campo de la crítica, y habían pasado muchas horas en filmotecas y cineclubs. Su “maestro” era André Bazin, “el mejor crítico de cine de Francia” y defendían la “creación” artística contra cualquier influjo.

2. Realizaban un cine estético, no comprometido y su intención era “hacer cine” no política, ni educación, ni crítica social.

3. Rompían los viejos moldes y las reglas intocables. Plano secuencia, profundidad de campo, foto fija..., pasaban de plano general a primer plano, imponiendo un nuevo ritmo de montaje. Buscaban la improvisación y la naturalidad frente a la minuciosidad de los maestros.

4. Era un cine de tendencia psicológica, de personajes, de retratos humanos más que de temas.

5. Trabajaban con presupuestos económicos muy reducidos.

6. Flexibilidad narrativa, precisión: "la caligrafía fílmica".

7. Aportaban dos prototipos de hombre y mujer muy característicos: hombre inconsciente, alegre, irresponsable, disfruta de la vida frívolamente sin pensar en las consecuencias; y mujer libre, sensual, igual al hombre, independiente.

Los autores más importantes de esta corriente fueron Claude Chabrol (*Le Beau Serge*; *Los Primos*, Oso de oro en el Festival de Berlín; *A doble tour*; *Las bonnes femmes* y *Champaña para un asesino*), Roger Vadim (*Dios creó a la mujer*, *Les bijouteries du clair de lune*, *Les liaisons dangereuses*, *La bride sur le cou* y *La curee*), Jean-Luc Godard (*Al final de la escapada*, *Vivir su vida*, *Une femme mariée*, *Pierrot, el loco*, *Masculino-Femenino* y *La chinoise*), Luis Malle (*Ascensor para el cadalso*, *Los amantes*, *Zazie, dans le metro*, *Vida privada*, *El fuego fatuo* y *Viva María*), Francois Truffaut (*Los 400 golpes*, *Jules et Jim*, *La piel suave*, y *La marié était en noir*) y Agnes Varda (*Cleo de 5 a 7*, *La dicha* y *Las criaturas*).

Otros autores fueron Jacques Demy (*Lola*, *Los paraguas de Cherburgo* y *Las señoritas de Rochefort*), Alain Resnais (*Hiroshima mon amour*, *El año pasado en Marienbad*, *Muriel* y *La guerra ha terminado*), Claude Lelouch (*Un hombre y una mujer* o *Vivir para vivir*).

El cine italiano recuperó el terreno perdido desde la decadencia del neorrealismo gracias fundamentalmente a dos directores: Antonioni y Fellini, que optaron por un cine poético.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Michelangelo Antonioni se preocupó por el problema de la soledad y de la incomunicabilidad de los hombres. Sus filmes más significativos fueron *El grito* (1957); *La aventura* (1960), que aborda el problema de la incomunicabilidad, *La noche* (1961) y *El desierto rojo* (1964).

Por su lado, Federico Fellini se distinguía por un cine rico en propuestas fantasiosas y oníricas influido por sus comienzos como caricaturista. Junto a su esposa Giulietta Massina, realizó *La Strada* (1954) y *Las noches de Cabiria* (1957). Sus obras más importantes durante esta etapa fueron *La dolce vita* (1960), donde criticaba a la alta burguesía y *Fellini ocho y medio* (1963), con tintes autobiográficos.

Además de estos dos autores, merecen ser citados Pier Paolo Pasolini (*Mamma Roma*, *Accatone* y *El evangelio según san Mateo*), Valerio Zurlini (*La chica con la maleta* y *Crónica Familiar*), Pietro Fermi (*El hombre de paja*, *Divorcio a la italiana*, *Señoras y señores*), Francesco Rosi (*Salvatore Giuliano*) y el documentalista Jacopetti (*Este perro mundo*).

En otros lugares, a lo largo de los años 60, surgieron también nuevos "cinemas":

En Suecia, Ingmar Bergman asume un cine introspeccionista donde la psicología de las personas, sus angustias y sus dudas existenciales, pasa a ser el referente principal, temas que encontramos en sus obras *Un verano con Mónica*, *El séptimo sello*, *Fresas salvajes* (fig. 21) y *El manantial de la doncella*, algunas citadas con anterioridad.

En Alemania Federal, el "nuevo cine alemán" generó cineastas como Fleischmann, Kluge, Schlöndorff, Straub, Fassbinder, Herzog o Wenders. En todos tuvo gran influencia el "mayo del 68".

En la Unión Soviética, Stalin acentuó desde los años treinta su dictadura sobre el cine y el control que ejercía sobre las películas hizo que la producción fuera escasa durante estos años. Su muerte en 1953 permitió un "nuevo camino", y los directores comenzaron a multiplicarse, atreviéndose a tocar todos los temas con sorprendente preparación y acierto.

Tal es el caso de Gregor Kozintev (*Don Quijote* y *Hamlet*), Mijail Kalatazov (*Tres amigos fieles*, *Cuando pasan las cigüeñas* y *Soy Cuba*), Grigori Chujrai (*El cuarenta y uno*, *La balada del soldado* y *Cielo puro*), Sergei Yutkovich (*Otelo* y *Los baños*) o Sergei Bondarchuk (*Austerlitz* y *Natacha*).

En Polonia destacó sobre los demás un veterano realizador, Alexander Ford con sus obras: *La juventud de Chopin*, *El octavo día de la semana* y *Los caballeros teutónicos*. Otros directores que tuvieron importancia fueron Jerzy Kawalerowicz (*Madre Juana*, *Tren de Noche*, *Porciag* y *Faraón*); Andrzej Vajda (*Kanal*, *Cenizas y Diamantes* y *Lady Macbeth*); Roman Polanski, que se convertirá posteriormente en uno de los realizadores más importantes a nivel mundial, aunque en los últimos años es más noticia por sus problemas con la justicia (*El cuchillo de agua*, *Callejón sin salida* y *Repulsión* [fig. 22]); Andrzej Punk (*La pasajera* y *Eroica*) y Wojciech J. Has con *El manuscrito encontrado en Zaragoza*.



Fig. 21 - Fotograma del filme *Fresas Salvajes*

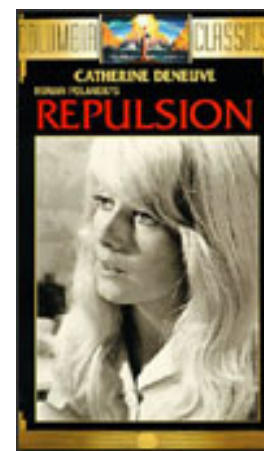


Fig. 22 - Cartel de la película *Repulsión*

En Checoslovaquia sobresalía el cine de animación. En este campo, se considera el gran maestro a Jiri Trnka con *El ruiseñor y el emperador*, *El circo*, *Viejas leyendas checas*, *Pasión* y *La abuela cibernética*. Otro autor interesante fue Karen Zeman con *El rey Lavra*, *El tesoro de la isla de los pájaros* o *El barón Munchausen*). Fuera del cine de animación destacaron Jiri Weis (*La guarida del lobo*, *Más fuerte que la noche* y *Romeo, Julieta y las tinieblas*); Milos Forman (*As*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

de Pick); Janos Kadar y Elmar Ros (*El acusado*); Iván Passer (*Iluminación íntima*) y Eval Schorm (*El coraje cotidiano* y *El regreso del hijo pródigo*).

En el cine húngaro destacaban: Zoltan Fabri (*Veinte Horas* y *Final de Estación*); Miklos Jancso (*Mi camino* y *Los desesperanzados*); Andras Kovacs (*Los intratables* y *Días helados*); Istran Szabo (*La edad de las ilusiones* y *Padre*); Farenc Kosa (*Diez mil soles*) y Gyorgy Revesz (*La tierra de los ángeles* y *Cómo vas muchacho*).

En España, los realizadores se tuvieron que adaptar a las limitaciones que el régimen franquista había impuesto al cine. Las producciones se repartían entre las historias patrióticas (*Raza*, *A mí la legión*); las calificadas de “edificantes” (*Misión Blanca*, *La manigua sin Dios*, *La mies es mucha*); y las adaptaciones literarias (*El clavo*, *Jeromín*). En esta época se creó el Instituto de Investigación y Experiencias Cinematográficas (Escuela Oficial de cinematografía) en la que se formaron directores tan importantes como Luis García Berlanga (*Bienvenido Mr. Marshall* [fig. 23], *Novio a la vista*, *Calabuch* y *Los jueves, milagro*) o Juan Antonio Bardem (*Cómicos*, *Muerte de un ciclista* o *Calle mayor*).



Fig. 23 - Película de Berlanga *Bienvenido Mr. Marshall*

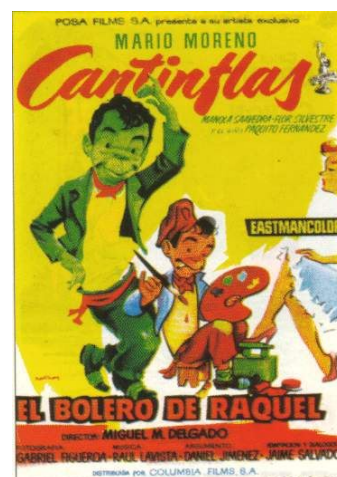


Fig. 24 - Cartel de la película mexicana *El bolero de Raquel*

Luis Buñuel tuvo que exiliarse en México para dar rienda suelta a su creatividad y nos dejó interesantes obras: *Gran casino*, *Los olvidados*, *Las aventuras de Robinson Crusoe*, *Él* y *Nazarín*. En esta época apareció un cómico mexicano que llegó a convertirse en un símbolo de la cultura mexicana, Mario Moreno "Cantinflas". De su filmografía hay que resaltar *Ahí está el detalle*, *Los tres mosqueteros*, *Si yo fuera diputado* o *El bolero de Raquel* (fig. 24). En la realización mexicana hay que reseñar a Emilio "Indio" Fernández con *María Candelaria* (1943) y *Acapulco* (1953), con la que consiguió atraer atención internacional.

Además de México, en Latinoamérica, el nuevo cine va de la mano del despertar social del Tercer Mundo. En Brasil, Glaubert Rocha, Pereira Dos Santos y Ruy Guerra; en Cuba, Gutiérrez Alea, Octavio Gómez y Humberto Solas; y en Argentina, Solanas, Getino, Birri y Torre Nilsson, hacen la alianza entre estética y compromiso social. Este cine, juntamente con el que se hace en el resto de países subdesarrollados de los otros continentes -como consecuencia del proceso descolonizador de los años 60-, se conoce como "cine del Tercer Mundo".

Por último, se debe resaltar una cinematografía local de un país marcado por su peculiar folclore, su altísimo índice de analfabetismo y su diversidad lingüística: la India. Títulos muy interesantes fueron *La visión*, de Uday Shankar; *Chandralekha*, de S.S. Vasan; *El vagabundo*, *Raj Kapoor* o *Aan*, de Khan Mehboon. Tras conseguir su independencia política, muchos realizadores intentaron contactar con realizadores de Hollywood. Tal es el caso de Bimal Roy (*Dos hectáreas de tierra* y *Calcula*) y Satyajit Ray con su trilogía de Apu: *Pather Panchali*, *El invencible* y *El mundo de Apu*.

En el aspecto tecnológico, la empresa AMPEX lanza al mercado en el año 1956 la cinta de *Video-tape* (o magnetoscopio). "La cinta magnetoscópica, que registra las imágenes por procedimiento electrónico, pasó a desempeñar en la televisión una función similar a la que realizó la cinta magnetofónica en la radio comercial, utilizada como borrador y como soporte definitivo de los programas televisivos, de esparcimiento o informativos: musicales, concursos, entrevistas, etc." (Gubern, 1973: 134).

Gubern (1973: 134) añade que *“la imagen grabada en video-tape era una imagen conservable y duradera, como la fotográfica de una película de cine, y su introducción en la industria cinematográfica no se hizo esperar”*.

1.7. La crisis de los grandes géneros

Como observa Gubern (1989: 429) en los años 60 el cine se convirtió, definitivamente, en un medio de comunicación audiovisual que se expandía hacia diferentes sectores de la vida social. En colegios y universidades, en laboratorios de investigación, en el seno de astronaves, en el esparcimiento privado, como álbum de recuerdos o como instrumento de experimentación audiovisual, la cinta cinematográfica tendía a reemplazar, en muchos aspectos, al papel como soporte de fijación de la información.

Sin embargo, *“en la década de 1960 los géneros clásicos entraron en crisis... motivado por dos acontecimientos: la crisis previa del sistema de producción de los grandes estudios y la fuerte penetración del concepto de cine de autor en la industria norteamericana”* (Larousse, 2002: 46). El “western”, el “musical” y el género de “terror”, entre otros, experimentaron cambios para adaptarse a la nueva época.

Se produjo entonces una escisión entre el cine tradicional americano y las nuevas generaciones USA. Por un lado, los viejos maestros (Ford, Hawks, Hitchcock, Walsh, Wilder, Zinnemann,...) siguieron realizando filmes interesantes. Por otro, un pequeño grupo de jóvenes cineastas (la “escuela de Nueva Cork”: Mekas, Cassavettes, Leacock, Lumet, Mulligan, Penn o Nichols) intentaron realizar cintas totalmente al margen de la industria, surgiendo así el cine “underground”, “anticomercial”, “antihollywood” y “de vanguardia”.

El cine “underground” (subterráneo) nació bajo la influencia de sucesos políticos y sociales que se estaban produciendo en Europa. Un grupo de artistas norteamericanos decidieron utilizar la imagen cinematográfica como medio con el que poder expresar libremente sus inquietudes, de espaldas a los controles impuestos por Hollywood.

En principio se buscó un cine poético, no narrativo, aunque finalmente comenzaron a interesarse por el cine narrativo, consiguiendo con ello la exhibición en las salas comerciales y llegar a más público. Estos filmes eran rodados en formato reducido y la mayoría proyectados en clandestinidad, al margen de la industria, de las leyes, de la sociedad, a veces de las normas morales y hasta del posible espectador. En este sentido cabe reseñar a John Cassavettes o al controvertido artista Andy Warhol.

Uno de los mayores cambios que se produjo en esta década fue el retroceso de la censura, ya que “en 1966 se decide abolir el famoso código Hays de autocensura de la industria para permitir planteamientos más desinhibidos y sensacionalistas, especialmente en el campo del sexo y de la violencia, con la finalidad de atraer a los espectadores” (Gubern, 1989: 430). Cintas como *Lolita* de Stanley Kubrick, *El graduado* de Mike Nichols (fig. 25) o *Cien rifles*, explotaron esta tolerancia con argumentos y escenas cargadas de erotismo.



Fig. 25 - Imagen de la película *El graduado*

El cine europeo, al igual que ocurrió con el norteamericano, vivía una etapa de crisis por la consolidación de la televisión como protagonista del esparcimiento popular. Para luchar contra esta crisis, surgieron diferentes corrientes:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En España los impulsos renovadores vinieron de la mano de un grupo de jóvenes realizadores, Miguel Picazo (*La Tía Tula* [1964]); Manuel Summers (*La niña de luto* [1964]); Julio Diamante (*El arte de vivir* [1965]); Antonio Eceiza (*De cuerpo presente* [1965]); Carlos Saura (*La Caza* [1965] y *Pippermint Frappe* [1967]); Basilio Martín Patino (*Nueve cartas a Berta* [1965]); Angelino Fons (*La busca* [1966]); Jorge Grau (*Una historia de amor* [1966]); José María Forn (*La piel quemada* [1967]); y Gonzalo Suárez (*Ditirambo* [1967]).

En Francia, la crisis política de mayo de 1968 conmocionó muchos planteamientos cinematográficos. Jean-Luc Godard ofreció la alternativa más radical y llamativa al abandonar las estructuras tradicionales de la industria del cine burgués para automarginarse en el área de cine-guerrilla, de militancia marxista-leninista, en un recorrido nómada por diversos países y zonas de conflictividad política. Sus obras más interesantes fueron *One plus one* (1969), *Vento dell'Este* (1969), *Lotte in Italia* (1969), *Pravda* (1969) o *Vladimir et Rosa* (1970).

Otro autor influido por la crisis del 68 fue Alain Resnais, al que alejaron de la producción hasta 1974. Sin embargo, Francois Truffaut o Claude Chabrol continuaron con su producción habitual. Del primero fueron *Fahrenheit 451* (fig. 26), *La novia que vestía de negro*, *La sirena del Mississippi*, *El pequeño salvaje*, *Las dos inglesas y el amor* o *La noche americana*. Claude Chabrol fue admirado por sus cintas policíacas *La mujer infiel* y *El carnicero*.

El cine italiano sufrió una evolución diversa, a partir de las crisis creativas de algunos autores veteranos de prestigio. Son criticados Antonioni por sus películas *Blow-up* (1966) y *Zabriskie point* (1969) y Fellini es tachado de manierista y repetitivo por sus obras *Satyricon* (1969), *Fellini-Roma* (1972) y *Amarcord* (1973) (fig. 27).



Fig. 26 - Fotograma del filme de Truffaut *Fahrenheit 451*



Fig. 27 - Cartel de *Amarcord*

Por otro lado, Luchino Visconti alcanzó gran éxito con *La caída de los dioses* (1969), *Muerte en Venecia* (1971) y *Luis II de Baviera* (1972).

El cine británico, en cambio, demostró cierto academicismo incluso en sus supuestos “airados” (Gubern, 1989: 438).

1.8. Los años 70

Son difíciles de calificar, ya que serán los directores los que se convertirán en las estrellas. El acercamiento cada vez mayor de los intelectuales a las salas de cine, de las que se “alimentaban”, hizo que la exigencia fuera mayor, creando un cinema más preocupado por la problemática del mundo.

Caparrós Lera (1976: 77-80) nos habla de las nuevas corrientes cinematográficas que surgen en esta década:

- *El cine “esteticista”*, representado por algunos de los grandes artistas de la imagen: personas que por encima de la ideología particular ponen el quehacer artístico. Tales cineastas poseen una ineludible necesidad de expresión, tal es el caso del renombrado Federico Fellini (*Los clowns* [1970], *Roma* [1971] o *Amarcord* [1974]); el iluminado Ken Russell (*The devils* [1971], *La pasión de vivir* [1973] o *El mesías salvaje* [1974]); el metafísico Ingmar Bergman (*Gritos y susurros* [1973] y *Secretos de un matrimonio* [1974]) y el “racionalista” Orson Welles (*Question Mark* [1974]).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *El cine "político"*, que presenta diversas caras. En esta corriente son importantes dos autores con ideología "marxistas", Luchino Visconti (*La caída de los dioses* [1969] o *Confidencias* [1974]) y Paolo Pasolini (*Muerte en Venecia* [1970] o *Los cuentos de Canterbury* [1973]). También resaltan autores más comprometidos como Bertolucci, Belloquio o Elio Petri (*Investigación de un ciudadano libre de toda sospecha* [1971] o *El obrero irá al paraíso* [1973]). Hay que citar el cine de "liberación" boliviano o el "militante" cubano. Otros directores de los sesenta como Jean-Luc Godard se manifiestan simplemente "revolucionarios", de espaldas a todo orden constituido e ideología clasificable.

- *El cine de "destrucción"*, que combinaba el singular "esteticista" y el "político" utilitarista uniendo ambos polos. Pretendía romper con toda norma establecida en aras a una mayor libertad creadora. Son películas con visos intelectuales izquierdistas, realizadas también de espaldas al público y dirigidas a una minoría intentando renovar el arte de las imágenes a nivel de concepción interna. En esta corriente encontraremos a los brasileños Guy Guerra y Glauber Rocha (*Cabezas cortadas* [1970]); la "Escuela de Barcelona"; el surrealista Luis Buñuel (*El discreto encanto de la burguesía* [1973] o *El fantasma de la libertad* [1974]); y al anárquico Joseph Losey (*El mensajero* [1970]); entre otros.

- *El cine "contestatario norteamericano"*, última baza de la arruinada industria de Hollywood con el fin de subsistir y ubicarse a la par de la tendencia crítica occidental. Con este propósito, en USA comienza a realizarse un cine anticonvencional, audaz y sin pelos en la lengua que sitúa en la picota a los valores tradicionales y socioculturales estadounidenses, dentro de la línea de "contestación" de la juventud e ideologías de izquierda. Entre otros, fueron significativos los realizadores Mike Nichols (*El graduado* [1968]); Arthur Penn (*Alice's Restaurant* [1969] o *Pequeño gran hombre* [1971]); Samuel Peckinpah (*La balada de Cable Hogue* [1970] o *Perros de paja* [1971]); Sydney Pollack (*Danzad, danzad, malditos* [1970]); o Robert Altman (*MASH* [1969] o *El volar es para los pájaros* [1970]). También se puede añadir al cínico Woody Allen (*Bananas* [1971] o *El dormilón* [1973]).

- *El cine "consumista"*, que aunque se mueve en diversos órdenes, algunos antagonicos, siempre estuvo dirigido a un mismo "fin comercial".

En el aspecto tecnológico se va a producir un hecho fundamental. En la década de los 50 se había llevado a cabo la primera grabación en vídeo con un pesado magnetoscopio construido por la compañía RCA, que permitía registrar imágenes y sonidos por medio de una cámara electrónica sobre un soporte magnético y que después eran reproducidas sin necesidad de ningún tipo de revelado. Pero fue a mediados de la década de los 70, cuando los técnicos logran crear magnetoscopios pequeños para introducirlos como un nuevo electrodoméstico casero. En 1975, la compañía Sony presentó el sistema Betamax y la empresa JVC presentó el sistema VHS, que finalmente fue el que se impuso en todo el mundo. La aparición del video consiguió que la vida de una película se prolongara mucho más, ya que primero se estrenaba en el cine, luego pasaba a ser distribuido en video y, finalmente, se vendían los derechos para su difusión televisiva.

Por otro lado, Hollywood empezó a recuperar el esplendor que había perdido frente al cine europeo, gracias sobre todo a dos aspectos fundamentales:

- a) La aparición de un grupo de jóvenes cineastas, que admiraban el tipo de cine más intelectual que se realizaba en Europa, entre los que se encontraban Martín Scorsesse con *Taxi Driver* (fig. 28) o *Toro Salvaje*; Francis Ford Coppola con *Apocalypse Now* y *El Padrino*; Woody Allen con *Annie Hall* (fig. 29) o *Manhattan*; Jonh Cassavettes con *Gloria*; David Linch con *El hombre elefante*; o Robert Redford que se estrenó en la dirección con *Gente Corriente*.



Fig. 28 - Cartel publicitario del filme *Taxi Driver*

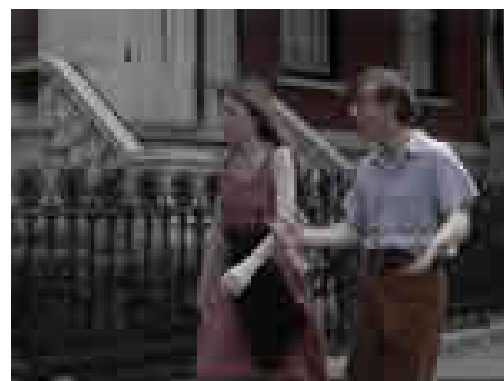


Fig. 29 - Fotograma de la película *Annie Hall*

- b) El importante desarrollo de los efectos especiales permitió mejorar el cine fantástico y de Ciencia Ficción, géneros que explotan definitivamente con la saga *La Guerra de las Galaxias*, iniciada por George Lucas en 1977. A partir de aquí, comenzaron otras sagas como *Superman* de Richard Donner o *Star Trek* de Robert Wise.

En nuestro país, señala Gubern, (1989: 473) “la muerte de Franco en noviembre de 1975 y el proceso de transición democrática afectaron sustancialmente a la evolución del cine español, sobre todo a partir de la derogación de la censura administrativa en noviembre de 1977, que no obstante provocó en el mercado, junto con la liberalización de las importaciones, un alud fuertemente competitivo de films extranjeros muy atractivos y prohibidos durante décadas”.

1.9. La década de los 80

En los años 80 se consolidó el video doméstico como nuevo elemento para la explotación cinematográfica, introduciendo importantes cambios en el sistema, sobre todo en el terreno de la exhibición. Este factor, unido al aumento de los canales televisivos por vías diferentes, hace que el público vea más cine que nunca, sin salir de casa.

“El video se convierte en una inesperada amenaza para las grandes salas de cine, que con el paso de los años fueron evolucionando hacia las llamadas multisalas” (Larousse; 2002: 58). Las productoras tienen que buscar de nuevo proyectos que llamen la atención del espectador para que éste no se conforme con ver cine en el sillón de su casa. Por ello, en todos los géneros se producen interesantes novedades, y los Efectos Especiales jugarán un papel predominante. Así, Hollywood extendió su dominio por el mundo y las carteleras se llenaron de películas norteamericanas.

En el género de acción, se puso de moda un star system muy peculiar, los actores “duros” y musculosos. Algunos clásicos siguen haciendo películas, tales son los casos de Charles Bronson (*Teléfono*, *Yo soy la justicia* o *La ley de*

Murphy); Clint Eastwood (*Ruta Suicida*, *Fuga de Alcatraz*, *Impacto Súbito* o *El principiante*); o Burt Reynolds (*Los caraduras*, *La brigada de Sharky* o *Jugar duro*). Nuevas estrellas emergen como Silvestre Stallone, con la sagas de *Rocky* y *Rambo*; y el actor austriaco Arnold Schwarzenegger, que mostraba su musculatura en títulos variados como *Conan, el bárbaro*, *Comando*, *Depredador*, *Danko: Calor Rojo*, *Desafío Total* o *Terminator*. Fueron muchos los actores que se especializaron en este género: Chuck Norris, Jean-Claude Van Damme o Steven Seagal.

En esta época se produjo el resurgir de los grandes géneros cinematográficos:

- El “bélico” renace acogiendo el conflicto de Vietnam como tema principal para los realizadores. Se realizaron grandes producciones, entre las que destacaron *Apocalypse Now*, *Platoon* (fig. 30), *La chaqueta metálica* o *Corazones de Hierro*. También fueron interesantes títulos que representaban otras contiendas: *El sargento de hierro*, *Uno rojo: división de choque* o *La bestia de la guerra*, entre otros.
- La “comedia” también alcanza grandes cotas de éxito. Las comedias tradicionales (*Arthur, el soltero de oro*, *Tootsie* o *Victor o Victoria*) dejan paso a películas con un humor más alocado y surrealista: *Loca Academia de Policía*, *Aterrizo como puedas*, *El pelotón chiflado* o las parodias de Mel Brooks *El jovencito Frankenstein*, *Sillas de montar calientes* o *La loca historia del mundo*.
- También se recuperó el género “musical”, en gran medida gracias al descubrimiento del actor John Travolta en filmes como *Fiebre del sábado noche* o *Grease* (fig. 31), aunque hay que reseñar otra serie de títulos de gran éxito que sirvieron para recuperar este género: *Hair*, *Fama*, *Flashdance* o *Dirty dancing*.
- El “western” también experimentó un atisbo de recuperación con interesantes películas: *Forajidos de leyenda*, *Silverado* o las oscarizadas *Sin perdón* y *Bailando con lobos*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 30 - Willen Defoe en *Platoon*



Fig. 31 - Secuencia de la película *Grease*

En Europa se sigue ofreciendo una producción de alto nivel artístico. “A los grandes directores surgidos en la década de 1960 se les añaden nuevas figuras con la preocupación común de lograr que el concepto de calidad no estuviese necesariamente reñido con el comercial, asumiendo el difícil reto de unificar las opiniones del público y la crítica con sus trabajos” (Larousse, 2002: 62).

En este sentido cabe reseñar a los franceses Jean-Jacques Annaud (*En busca del fuego, El nombre de la rosa o El oso*, entre otras); Luc Besson, con *Kamikaze 1999, Subway, El gran azul o Niñita*; Coline Serrau con *Tres solteros y un biberón*; o Jean-Paul Rappeneau, con la adaptación de *Cyrano de Bergerac*.

En Gran Bretaña destacaban Richard Attenborough con las superproducciones *Un puente lejano, Gandhi, A Chorus Line o Grita Libertad*; Roland Joffé con *Los gritos del silencio y La misión*; Hugh Hudson con *Carros de fuego o Greystoke: la leyenda de Tarzán*; o Terry Gilliam, procedente de la formación cómica Monthy Pithon, que rodó *Los héroes del tiempo, Brazil o El Barón Munchausen*, entre otras.

En Italia surgen los hermanos Paolo y Vittorio Taviani, que triunfaron con *Padre Padrone, La noche de San Lorenzo y Buenos días, Babilonia*; Ettore Scola rodó *Una jornada particular, La sala de Baile, Macarrones o La familia*; y Giuseppe Tornatore nos dejó la maravillosa película *Cinema Paradiso*.

En Alemania, reseñar a Volker Schlöndorf con su adaptación de *El tambor de Hojalata* (fig. 32); Rainer W. Fassbinder con *El matrimonio de María Braun*; o Win Wenders con *El amigo americano*, *El estado de las cosas*, *París, Texas* y *El cielo sobre Berlín*.

En España, la transición política posibilitó el despegue de un nuevo cine sin censura que influyó en la aparición de la llamada "movida madrileña". Pedro Almodóvar con *Mujeres al borde de un ataque de nervios* enriquece la escena cinematográfica a través de sus films posmodernos y de esperpento, género este último que también trabajó Berlanga en la trilogía de *La escopeta nacional* o en la sensacional *La vaquilla* (fig. 33). También son interesantes *El espíritu de la colmena* y *El sur* de Víctor Erice; *Volver a empezar* de José Luís Garcí; *Las bicicletas son para el verano*, de Jaime Chavarri; o *Los santos inocentes* de Mario Camús.



Fig. 32 - *El tambor de hojalata*, basada en la novela de Gunther Grass



Fig. 33 - Escena de *La vaquilla*

1.10. Los años 90, la revolución digital

Fue la década de los 90 la que marcó el punto de partida de extensión del cine digital. Llegados a los cien años de cine, la tecnología digital, que en principio se utilizó únicamente para mejorar los efectos especiales en algunas producciones, pronto pasó a ser la preferente, y posteriormente excluyente, en las tareas de producción filmica. Pronto las viejas mesas de edición se cambiaron por modernos ordenadores y casi todos los cines se equiparon con sistemas de sonido digital en cinco canales.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Como afirma Martínez-Salanova (2002: 23-25) “los sistemas de reproducción digitales han perfeccionado la visión; el sonido es tan bueno o mejor que en el cine; podemos tener ya en nuestras casas pantallas de tamaño considerable... por lo que no hará falta esperar mucho para que la tecnología cinematográfica sea exclusivamente digital y que las viejas cámaras de proyección pasen a la historia, de adorno en cines y museos o para capricho de coleccionistas”.

“Las películas empiezan a construirse en torno a un lenguaje nuevo y sorprendente, que muestra planos antes impensables” (Larousse, 2002: 74). Comienzan a aparecer las primeras películas totalmente digitales, siendo el sector de la animación el que incorporará con mayor eficiencia esta tecnología, destacando John Lasseter, un antiguo integrante de la “Industrial Light & Magic”, que *“aprovechó su paso por Pixar, la sección de animación digital de Disney, para hacer Toy Story (fig. 34) y Bichos, largometrajes tan asombrosamente realistas que se permitían hasta la audacia de incluir en los créditos finales de la película presuntas tomas falsas del rodaje”* (Larousse, 2002: 75).



Fig. 34 - Secuencia de la película *Toy Story*



Fig. 35 - Carátula del DVD de *El señor de los Anillos*

La revolución digital no ha hecho más que comenzar, pero hay que distinguir claramente tres frentes distintos para comprender lo que está pasando y lo que aún nos queda por ver (Larousse, 2002: 75):

- a) La producción digital de imágenes ya es una absoluta realidad. La elaboración de escenas virtuales por ordenador es lo que nos seguirá permitiendo disfrutar de imágenes tan increíbles como las de *La momia*, *La tormenta perfecta*, *Pearl Harbour*, *El señor de los anillos* (fig. 35) o *Spiderman*. Casi se puede asegurar que, hoy por hoy, todos los efectos de la imagen se generan por ordenador. Los rodajes en sistema digital todavía no se han implantado por completo. Aun hay muchos cineastas de prestigio que prefieren trabajar con la película de celuloide y las técnicas tradicionales.
- b) Las cámaras y los equipos digitales ya están en el mercado. Sus precios son cada vez más bajos, lo que sin duda permitió que los cineastas independientes saltaran al mercado en los años sucesivos. Con la tecnología digital, una sola persona puede hacer una película sin la necesidad de movilizar todo un equipo técnico por lo que, sin duda, en un futuro cercano, el concepto de “autor” llegará a su máxima expresión.
- c) Por otra parte la distribución digital tardaría aún un tiempo en desarrollarse por completo. La distribución tal y como la conocemos hoy dejará de existir, no existirán las tradicionales latas de película. Controles centrales enviarán, vía satélite, los largometrajes hasta la misma cabina de proyección de las salas, lo cual supondrá también un cambio fundamental en el sector de la exhibición. No habrá ni un solo profesional del cine que no se vea afectado al pasar del sistema de trabajo analógico al digital. Algunos actores tiemblan desde que se han enterado de que existen compañías especializadas que han adquirido los derechos para poder “resucitar” virtualmente a viejos ídolos de la pantalla como Groucho Marx o John Wayne, para que puedan volver a protagonizar nuevas películas. Es posible que la novedad más significativa sea la desaparición definitiva del soporte de celuloide, por lo que ya dejará de tener sentido utilizar con propiedad la palabra “película”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En este sentido, Zubiaur (1999: 490-492) expone las principales características, ventajas e inconvenientes de la imagen infográfica:

- Se trata de representaciones bidimensionales de modelos virtuales tridimensionales creados por ordenador, por lo que no posee necesariamente un referente real; no son la reproducción directa de algo físico y tangible como sucede con las impresiones en película fotográfica o cinematográfica.
- Esos modelos virtuales están codificados en la memoria del ordenador, por lo que existen independientemente de cualquier otra circunstancia y se pueden obtener de ellos tantas imágenes distintas como sean necesarias.
- Se trata de imágenes modificables en todo momento en cualquiera de sus características básicas: color, forma, textura, etc.
- Proyecta sombras y puede estar sometida a las leyes físicas del mundo real.
- Puede efectuar cualquier tipo de movimientos de manera perfecta y simulando características biomecánicas si se trata de seres vivos.
- Puede transformarse progresivamente a la velocidad que desee.
- La definición de la imagen, normalmente de más de 12 millones de píxeles, es muy superior a la de las pantallas electrónicas tradicionales.
- Puede ser situada en “plató virtuales”, y “fotografiada” de esa forma por el ordenador simulando las características de un rodaje real.
- Se obtienen resultados muy convincentes en cuanto a la animación de objetos y animales.
- Su principal problema radica cuando se trata de crear personajes humanos o humanoides, ya que al no estar encarnados por actores es muy complicado dotarles de la expresividad necesaria para resultar convincentes.

- Si el desarrollo tecnológico llega a solucionar el problema anterior (cosa que ya está sucediendo) pueden presentarse problemas de naturaleza ética, a la hora de “suplantar” personas o actores reales por imágenes infográficas que les tomen como modelos.

Además, Morales Castro (2003: 118) añade una característica más:

- Permite “retocar” con diferentes posibles fines, en principio de mejora, obras cinematográficas pasadas. Tal es el caso, por ejemplo, del reestreno, entre 1997 y 1998, de la célebre trilogía “galáctica” de George Lucas; donde incluso, en *La Guerra de las galaxias* (1977), se incluyó una escena que en su momento fue eliminada del montaje definitivo por resultar poco creíble”.

En esta década se produce el surgimiento del formato DVD (Disco de Video Digital), cuyo anuncio se produjo en septiembre de 1995. Fue un trabajo respaldado por todas las compañías, aunque en principio hubo dos propuestas competidoras: el formato “MMCD” que estaba respaldado por Sony, Philips, y otros; y el formato “SD”, respaldado por Toshiba, Matsushita, Time Warner y otros. Un grupo de compañías de ordenadores/computadoras liderados por IBM insistió en que los proponentes del “DVD” se pusieran de acuerdo en un estándar único. La especificación oficial fue desarrollado por un consorcio de diez compañías: Hitachi, JVC, Matsushita, Mitsubishi, Philips, Pioneer, Sony, Thomson, Time Warner y Toshiba. También contribuyeron representantes de muchas compañías en varios grupos de trabajo. Time Warner registró originariamente el logo del “DVD” y lo asignó desde entonces a la “DVD Format/Logo Licensing Corporation”, caracterizado por:

- 500 líneas de resolución horizontal
- 133 Minutos de video digital MPEG-2
- Sonido Dolby Digital AC3 (5.1)
- Acceso aleatorios a capítulos

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Opción de Control para Padres (permite restringir la película para ciertas edades)
- Todo con menús en pantalla
- Puede reproducir Cd de música
- Múltiples ángulos de cámaras (según película)
- Hasta 32 subtítulos
- Hasta 8 tracks distintos de sonidos (lenguajes, etc.).

En cuanto al cine más convencional, en Europa se siguió evolucionando para hacer frente al imperio hollywoodiense, apostando por el arte y ensayo, un cine más intelectual que al principio resultó demasiado pretencioso para las grandes audiencias, por lo que se combinó con otros títulos que mostraban historias más cercanas al espectador. En este sentido destacaba Gran Bretaña, con películas muy destacadas y de gran éxito comercial como *Cuatro bodas y un funeral*, *Trainspotting*, *Full Monty* (fig. 36) o *Billy Elliot*.

En Italia se recurrió a una táctica similar a la británica, así surgieron títulos muy interesantes: *El cartero y Pablo Neruda*, *Mediterráneo*, *Caro diario* y sobre todo, la exitosa obra de Roberto Begnini *La vida es bella* (1997).

En Francia se buscó la sencillez con títulos como *La vida soñada de los ángeles*, *La fortuna de vivir* u *Hoy empieza todo*, entre otras. Por otro lado, directores como Regis Warnier (*Indochina*) o Luc Besson (*El profesional* o *El quinto elemento*) buscaron derrotar al cine norteamericano con sus propias armas. En este sentido hubo otras producciones que no obtuvieron el éxito esperado, por ejemplo *Taxi*, *La reina Margot* o *El pacto de los lobos*.

En nuestro país es Pedro Almodóvar el que consigue los mayores éxitos a nivel internacional. Tras obtener el Óscar con *Todo sobre mi madre* (fig. 37), alcanzó varios galardones internacionales con sus películas *Hable con ella* o *Volver*. También es importante señalar la obra de Fernando Trueba con la oscarizada *Belle époque* o *La niña de tus ojos*. Surgirán con fuerza una serie de realizadores noveles que ofrecen filmes de gran calidad: Fernando León de Aranoa (*Familia*, *Barrio* o *Los lunes al sol*); Julio Médem (*Los amantes del círculo*

polar y *Lucía y el sexo*); y Alejandro Amenabar, que con sus obras *Tesis* y *Abre los ojos*, consiguió abrirse camino en Estados Unidos donde rodó *Los otros*.

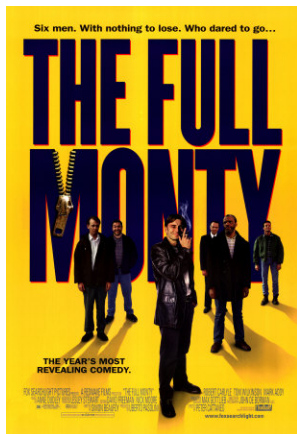


Fig. 36 - Cartel de la película británica *Full Monty*

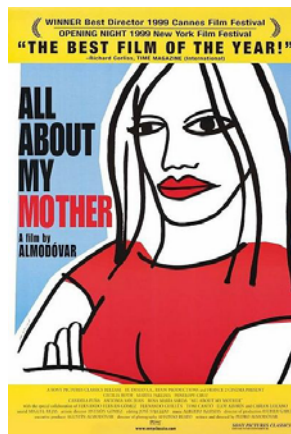


Fig. 37 - Cartel publicitario americano de *Todo sobre mi madre*

Por otro lado, el cine norteamericano decidió inspirarse en los héroes del cómic, aprovechándose de los nuevos procedimientos para la creación de efectos especiales. En este sentido, algunas series históricas de televisión serán versionadas para la gran pantalla. Géneros como la “comedia clásica”, los “grandes dramas”, los “dibujos animados”, el “cine fantástico” o el “western” retornaron con fuerza, añadiendo como ingredientes el sexo, la presencia de actores jóvenes conocidos con el nombre de "generación X" y la inclusión de niños intérpretes en películas familiares.

Es importante resaltar la expansión del “cine independiente” gracias a directores como Quentin Tarantino (*Reservoir Dogs* o *Pulp Fiction*), Robert Altman (*Vidas cruzadas* o *El secreto de Cookie*), Ethan y Joel Cohen (*Fargo*, *El gran Lebowski* o *Muerte entre las flores*), etc.

1.11. Presente y futuro

El surgimiento de Internet supuso un enorme desafío para los grandes estudios, debido a que el brutal crecimiento de la capacidad de almacenaje en discos duros y portátiles conllevó que por primera vez se pudiera reproducir de manera virtualmente ilimitada una película íntegra, sin pérdida significativa de calidad. El siguiente paso vino con el surgimiento de las redes P2P ("peer to peer"), que permiten intercambiar información de todo tipo sin un servidor central, y que muchos usuarios comenzaron a emplear para descargar películas gratuitamente desde la red, compartiéndolas entre ellos.

Esto abrió un intenso debate, que aún no termina, en torno al problema de la propiedad intelectual en Internet. Los grandes estudios se quejan de las pérdidas que este intercambio origina, y los usuarios por su parte contraatacan esgrimiendo el principio de democracia en la red. Esta democratización, por su parte, ha provocado que muchos realizadores independientes hayan optado por el cine digital, grabando sus películas y editándolas por ordenador, para luego colgarlas en sitios de intercambio de información, como por ejemplo "YouTube" (www.youtube.com). También se ha simplificado el proceso de convocatoria a festivales de cine, con lo cual el "cine independiente", realizado al margen de los grandes estudios, se ha visto fuertemente potenciado. Todas estas tendencias son incipientes, y aún es demasiado pronto para determinar cómo será el nuevo mercado del cine que emergerá en un futuro cercano.

Internet también ha servido para la difusión del cine clásico. Una colección de películas de dominio público se encuentra en el "Internet Archive", una completa base de datos para la preservación de la historia de Internet. "Prelinger Archives" contenía, en 2005, mil novecientas sesenta y nueve películas, todas ellas de libre uso.

Por otra parte, como hemos comentado con anterioridad, los discos de almacenamiento de datos son cada vez más sofisticados y se caracterizan por el aumento progresivo de su capacidad para suplir las necesidades de los usuarios a la hora de guardar grandes cantidades de información.

Aunque han sido varios los formatos que surgen a principios del siglo XXI llamados a suceder al DVD (“HD-DVD” [fig. 38] o “Fluorescent Multilayer Disc (FMD)” [fig. 39]), su éxito ha sido relativo y han terminado desapareciendo.



Fig. 38 - Disco HD-DVD



Fig. 39 - Fluorescent Multilayer Disc

El reproductor Blu Ray (fig. 40), que fue desarrollado por un grupo de empresas dedicadas al consumo de electrónica y ordenadores conocidos bajo la siglas BDA (Blu Ray Disc Association), si ha gozado de la aceptación de los consumidores y se ha convertido en el principal competidor del DVD. Este disco utiliza rayos azules con longitud de onda más corta, será capaz de almacenar hasta 25 GB y su versión de doble capa hasta 50 GB. En un futuro estas capacidades se ampliarán hasta 100 y 200 GB de almacenamiento.



Fig. 40 - Disco Blu Ray

También hay que reseñar el avance producido en los sistemas de visionado de películas. A las pantallas de televisión LCD o plasma, que han supuesto una gran mejora en la calidad de la imagen, se han unido los proyectores y pantallas, cada vez más asequibles en su precio para la ciudadanía, que junto con los sistemas de sonido envolvente (home cinema), supone que los amantes del cine estén de enhorabuena, ya que gozan de la oportunidad de disfrutar de su mayor pasión con un sistema que ofrece una

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

calidad de imagen casi al mismo nivel que la exhibida en una sala de cine bien acondicionada y de un sonido sin lugar a dudas superior a ésta, añadiendo la comodidad de no tener que salir de casa.

Todo ello ha provocado que la industria cinematográfica sufra una nueva crisis, quizá una de las mayores de su historia. Los directores y productores intentan cambiar la forma de hacer cine para atraer así al público a las salas de cine. Claro ejemplo de ello es la película *Avatar* (2009) de James Cameron, rodada íntegramente para exhibirla en formato 3D, algo nunca visto hasta ahora. *“La capacidad de inmersión es increíble, los varios niveles de profundidad de campo ofrecen una experiencia extraordinaria, las secuencias de acción, en lugar de resultar confusas, son trepidantes y uno es capaz de identificar qué hace cada personaje en todo momento”* (Pérez Moreno, 2009).

A lo largo de los más de cien años de historia, el cine se ha convertido en el reflejo de la sociedad en la que vivimos, ha estado presente en los hechos más significativos que han marcado la historia del mundo, ha mostrado las miserias y horrores del ser humano a través de todas las épocas. Este medio ha sobrevivido a crisis, a cambios socioeconómicos y culturales, ha tenido que adaptarse a los avances tecnológicos para no quedar relegado a una mera distracción audiovisual.

La visión que este medio ofrece de todos los sucesos histórico-sociales, su poder comunicativo y las facilidades que ofrece su visionado, lo convierten en un recurso de gran utilidad para su utilización didáctica, y los avances en los sistemas de audio y video ofrecen la posibilidad de tener pequeñas salas de cine en los centros educativos para organizar interesante sesiones de cineforum y multimedia forum.

2. Géneros cinematográficos

“Cuando se habla de géneros en el medio cinematográfico, nos estamos refiriendo a categorías temáticas estables, sometidas a una codificación que respetan los responsables de la película y que es conocida por sus espectadores. No obstante, ésta no es una taxonomía invariable, y queda sometida a los vaivenes de la moda y distintas tendencias político-sociales” (MEC, 2007). Al igual que los de otros campos artísticos, son clasificaciones formales originadas en la cultura clásica a partir de los dos grandes géneros griegos: la comedia y la tragedia. Estos se fueron diversificando en el teatro, y los primeros largometrajes los intentaron imitar. Sin embargo, las posibilidades del cine lo desmarcaron completamente de los tradicionales creando algunos nuevos, caracterizados por la escasa complejidad de su regulación.

El desarrollo y los elementos narrativos, el argumento, los símbolos, la base temática, el mayor o menor grado de ficción y verosimilitud, etc. son aspectos que delimitan las fronteras entre un género y otro. Los mecanismos clásicos de cada uno cumplían esencialmente funciones narrativas centradas en el argumento. Estas funciones, al mismo tiempo, creaban un compromiso comunicativo, servían de unión entre lo que el autor quería producir y lo que el lector esperaba, deseaba y necesitaba recibir.

“Al tratarse de una convención inteligible para los espectadores, los creadores cinematográficos asumen los géneros como un modelo para ordenar los contenidos del relato. Con todo, se asume una definición reduccionista, cuyo fin es catalogar los temas y la ambientación que prevalecen en una película. Pero la realidad es contradictoria y se aleja de esa simplificación, pues resulta muy infrecuente que un guión cinematográfico muestre una sola aspiración temática... No obstante, el recurso de los géneros es fundamental para la distribución y promoción comercial de las películas. Dado que se trata de fórmulas narrativas de eficacia comercial, la mercadotecnia que organiza el negocio del cine sigue insistiendo en los géneros para atraer al público. Cuando una película se presenta como melodrama, como filme de aventuras o como cine de terror, sus promotores saben perfectamente a qué segmento de espectadores

va dirigido y qué expectativas de rendimiento comercial la acompañan” (MEC, 2007).

De Santiago y Orte (2002: 137) exponen que *“cada género ha llegado a dibujar con el paso del tiempo una historia particular ligada a sus títulos emblemáticos, a los directores y guionistas que los llevaron a cabo, a las estrellas que los protagonizaron, y hasta a las compañías especializadas en su producción, así, es una historia hecha de momentos de esplendor y popularidad, junto a épocas de crisis y de agotamiento de ideas, por lo que podría afirmarse que, en cierto modo, la historia del cine es también en gran medida la historia de sus diversos géneros”*.

A continuación se ofrece una breve aproximación a los géneros más importantes de la historia del cine, siguiendo la misma pauta historiográfica del apartado anterior.

2.1. Cine de aventuras

Desde sus comienzos, el género de aventuras fue, quizá, el más popular entre los espectadores, creado para el entretenimiento de toda la familia a base de *“acción trepidante, un héroe audaz y romántico, una bella joven en apuros, un villano desalmado, vibrantes persecuciones, un poco de humor y emocionantes peleas entre el bueno y el malo”* (Larousse, 2002: 181).

Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 128) definían el cine de aventuras como *“historias, más o menos fantásticas, de hombres que por motivos diversos se ven complicados en situaciones difíciles y emocionantes”*.

En la primera década del siglo XX surgieron un gran número de películas cortas que tenían como elemento de unión a su personaje protagonista y en las que se creó una forma narrativa presidida por la rapidez en la exposición. Los seriales contribuyeron al desarrollo histórico del cine y en concreto del de las aventuras. Estas películas finalizaban con un *“to be continued”* (continuará), lo que provocaba la gran afluencia de espectadores a la siguiente película.

Como observa Morales Castro (2003: 147), “este género se caracterizó por disponer de un “star system” muy específico”: en la época muda, el galán Rodolfo Valentino y Douglas Fairbanks, uno de los fundadores de la United Artist y protagonista grandes clásicos de aventuras como *La marca del zorro*, *D’Artagnan*, *Robín de los bosques*, *El ladrón de Bagdad* o *El pirata negro*. En los años 30, Errol Flynn, que recogió el testigo de Fairbanks con filmes como *El capitán Blood*, *La carga de la brigada ligera*, *Robin de los bosques* y *El halcón de mar*. Otras grandes “estrellas” fueron Clark Gable, Gary Cooper y Ronald Colman.

En la década de los 30, el género empezó a consolidarse gracias a la aparición del personaje de “Tarzán”, que fue llevado a la pantalla por el realizador W.S. Van Dyke y protagonizado en sus inicios por el nadador olímpico Johnny Weissmuller (fig. 41).



Fig. 41 - Johnny Weissmuller encarnando a “Tarzán”



Fig. 42 - Escena de la película *El hombre que pudo reinar*

Tras el éxito que tuvo en la gran pantalla el personaje creado por el escritor Edgar Rice Burroughs, fueron muchos los directores que apostaron por adaptar clásicos de la literatura. Así surgieron grandes producciones: *La Isla del Tesoro*, *El Conde de Montecristo* y *La Pimpinela Escarlata*.

Además, el éxito de “Tarzán” repercute en los directores de otra forma, admiración por la vida salvaje. Las selvas, las tribus y los animales se convirtieron en protagonistas de obras como *Mogambo*, de John Ford; *Las nieves del Kilimanjaro*, de H. King; *Las minas del rey Salomón*, de A. Marton y C.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Bennet; *Cuando ruge la Marabunta*, de B. Haskin; o la superproducción *Hatari* de Howar Hawks.

Otros representantes destacados del “star system” que hicieron las delicias del público con sus aventuras en los años 50 y 60 fueron Gene Kelly (*Los tres mosqueteros*); Burt Lancaster (*El halcón y la flecha* y *El temible burlón*); Gregory Peck (*El hidalgo de los mares*) o Kirk Douglas (*20.000 leguas de viaje submarino*).

Uno de los subgéneros de aventura más importante y que más ha entretenido al público en general, es el de “piratas”, con unos ingredientes típicos: “*la lucha continua, la independencia a todos los niveles, el individuo como centro fundamental y la espectacularidad de una vida llena de sobresaltos*” (Diario 16, 1987: 47). En este sentido cabe destacar títulos como *La isla del tesoro*, *Corsarios de Florida*, *El capitán Blood*, *Piratas* o la reciente saga *Piratas del Caribe*.

Tras una pequeña crisis “*los realizadores empiezan a incorporar elementos hasta entonces inusuales en el género, como la violencia, el fatalismo o la pérdida total de la ingenuidad*” (Larousse, 2002: 181). Esto se comprobará en: *Los vikingos*, *Espartaco*, *El Cid*, *Lawrence de Arabia*, *Zulú*, *Lord Jim*, *Viento en las velas*, *Kartum* o *El hombre que pudo reinar* (fig. 42).

En la actualidad, “cine de aventuras” es sinónimo de Efectos Especiales. Como ejemplos, las distintas entregas de parque *Parque Jurásico*, *Misión imposible*, *La Momia* o la trilogía de *El señor de los Anillos*.

2.2. Cine bélico

Hay quien lo considera un subgénero del cine de aventuras. Está muy unido a los conflictos bélicos que se han sucedido a lo largo de la historia. “*Desde el comienzo de la historia del cine, las guerras y sus consecuencias interesaron tanto que terminó por crearse un género específico para ellas: el bélico. Hay quien ha aprovechado los conflictos para exaltar el heroísmo de hombres y naciones, en clásicos productos de propaganda. Otros, han analizado*

algunas contiendas con el deseo de que no vuelvan a repetirse. Y hasta existen numerosos casos de películas ambientadas en la guerra que encierran un claro mensaje antibelicista” (Larousse, 2002: 183).

Antes de la Segunda Guerra Mundial hubo algunas aproximaciones al cine bélico con *El gran desfile* de King Vidor; *Sin novedad en el frente* de Lewis Milestone; *Adiós a las Armas* de Frank Borzage; *Alexander Nevski* de Sergei M. Eisenstein (fig. 43); o *Sierra de Teruel* de André Malraux, sobre la guerra civil española.

Pero es la Segunda Guerra Mundial la que marca su apogeo. Hollywood lo utilizó para mostrar el heroísmo de los soldados norteamericanos en diversas películas: *Air Force*, *Guadalcanal*, *Treinta segundos sobre Tokio*, *Eran cinco hermanos* y *Objetivo: Birmania*, entre otras.

Tras la Segunda Guerra Mundial, aunque hubo algunos filmes con alegatos antimilitaristas, los cineastas siguen realizando películas sobre conflictos bélicos. Es el caso de Robert Aldrich (*Attack!*, *Doce del Patíbulo* y *Comando en el mar de China*) o David Lean con *El Puente sobre el Río Kwai*.

Fue en la década de los 70 cuando empiezan a denotarse grandes cambios, ya que la intervención de los EEUU en la guerra de Vietnam desestabilizó por completo la visión romántica que muchos largometrajes habían dado a las contiendas bélicas. La guerra se empieza a tratar con gran crudeza en *El cazador* (fig. 44), *El regreso* o *Apocalypse Now*.



Fig. 43 - Fotograma de la película *Alexander Nevski*



Fig. 44 - Cartel anunciador del filme *El cazador*

Esta forma de ver la guerra también se observa en otras películas: *El submarino*, *Los gritos del silencio*, *La bestia de la guerra* o *Creadores de sombras*. Así, la contienda vietnamita llegó a convertirse en una obsesión para muchos realizadores, creando obras con resultados desiguales: *Rambo*, *Más allá del valor*, *Desaparecido en combate*, *La chaqueta metálica*, *Good Morning, Vietnam*, *Corazones de Hierro*, *Platoon*, *Nacido el cuatro de julio* y *El cielo y la tierra*.

En los últimos años se han realizado trabajos de mucha calidad sobre distintos conflictos ocurridos durante el siglo XX, e incluso el siglo XXI. Cabe reseñar *Salvar al soldado Ryan*, *La delgada línea roja*, *Enemigo a las puertas*, *Pearl Harbour*, *Black Hawk derribado*, *Tras la línea enemiga* y *La guerra de Hart*, entre otras.

2.3. Ciencia ficción

Hay quien opina que sería más apropiado denominar a este género “cine de anticipación”, puesto que en él se agrupan todas las películas que hacen una predicción del futuro. También se ha llamado “fantasía científica” o “fantaciencia”, sin que ninguno de los nombres parezca exacto por referirse a un campo demasiado concreto dentro de un contenido mucho más amplio. En este sentido exponen Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 129) que en el género “*se unen la ciencia y la fantasía para presentar ingenios mecánicos, robots, marcianos, animales extraños... tal como si existiesen en la realidad*”.

Como relata Gerard Lenne en *Le cinema “fantastique” et ses mythologies* (1970) “*una simple mirada sobre la ciencia ficción denuncia la insuficiencia de toda clasificación que la considera como una categoría coherente. El término es, a lo sumo, una etiqueta, a menudo usurpada, que despierta en nuestra conciencia un abanico de imágenes precisas (cohetes, astronautas, platillos, marcianos, marcianos, escafandras, robots,...); fuera de esta conglomerado heteróclito, la ciencia ficción no existe. Como el monstruo de El experimento del Dr. Quatermass (Val Guest, 1955), su volumen puede hincharse*

desmesuradamente, fluyendo en todas las direcciones, en un desorden temático casi total...”.

George Méliès rodó en 1902 *Viaje a la luna* (fig. 45), primera vez que el cine representó una obra de Julio Verne, aunque la obra cumbre en esta primera etapa fue *Metrópolis*, de Fritz Lang.



Fig - 45. Fotograma de *Viaje a la luna*

El auge del cine de Ciencia-Ficción fue en los años 50. Por un lado, el miedo a las armas atómicas hace que algunos directores dediquen gran cantidad de títulos a las mutaciones producidas generalmente por explosiones atómicas: *La Humanidad en peligro* o *El Increíble Hombre Menguante*. Por otro lado, los extraterrestres comienzan a tener gran cabida en la pantalla: *Ultimátum a la Tierra*, *La guerra de los Mundos*, *Planeta prohibido*, *La invasión de los ladrones de cuerpos* y *El tiempo en sus manos*.

A partir de los años 60, el número de películas de este género aumenta considerablemente con una mejora de su calidad técnica que puede observarse en *El planeta de los simios* (fig. 46) o *Viaje alucinante*. Aunque la obra que cambió la visión de este género fue *2001, Odisea en el Espacio*, del desaparecido Stanley Kubrick. Esta obra influyó en gran cantidad de directores y películas, siendo ejemplo de ello *Solaris*, de Andrei Tarkovski; *Zardoz*, de John Boorman, o *Rollerball* de Norman Jewison.

La explosión definitiva llegó con las grandes sagas: *La guerra de las galaxias*, *Star Trek*, *Galáctica*, *Flash Gordon* o *Back Rogers, el aventurero del espacio*.

La revolución en los efectos especiales en la década de los 80, hizo que la Ciencia-Ficción tuviera un nuevo florecimiento. Los directores se dedicaron a buscar el miedo en los espectadores: *La cosa*; *Alien*, *el octavo pasajero* o

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Atmósfera Cero. En esta década destaca Steven Spielberg con *Encuentros en la Tercera Fase* y *ET, el extraterrestre* (fig.47).



Fig. 46 - Charlton Heston en *El planeta de los simios*

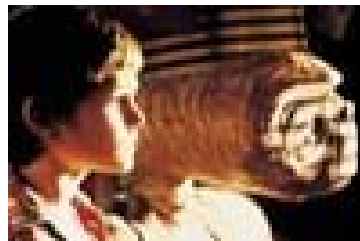


Fig. 47 - Secuencia de la película E.T.

En los últimos años, y aprovechando los grandes avances en los efectos especiales, se han producido películas muy interesantes: sobre las invasiones extraterrestres (*Mars Attack*, *Independence Day*, *Señales* y la nueva versión de *La guerra de los mundos*); misiones espaciales (*Armageddon*, *Horizonte Final*, *Starship Troopers*, *Perdidos en el espacio*, *Misión a Marte*, *Planeta rojo*, *Supernova* o *Sunshine*, entre otras); viajes a lugares fantásticos (*Stargate*, *El quinto elemento* o *Doce monos*); incluso la representación de mundos paralelos en la saga *The Matrix*.

2.4. Comedia

“El regador regado, de los hermanos Lumiere (1896) fue el primer antecedente de cine cómico” (Larousse, 2002: 190). Max Linder en Francia o Mack Sennet con su compañía Keystone fueron los precursores del género.

Aunque fueron los cómicos los que tuvieron una importancia fundamental para su surgimiento. Tres actores destacan en esta primera época: Charles Chaplin, Harold Lloyd y Buster Keaton. También destacó la pareja formada por Stan Laurel y Oliver Hardy (“El gordo y el flaco”).

El cine cómico, que en sus comienzos tuvo unos ingredientes típicos como las “frenéticas persecuciones, las caídas espectaculares y las guerras de

tartas” (Larousse, 2002: 190), tuvo que cambiar con la llegada del sonido al cine y buscar la risa a través de buenos diálogos, destacando en este aspecto los Hermanos Marx (fig. 48), considerados grandes genios.

Dentro de este género, Montero (1981) diferencia dos tipos:

La “comedia plástica” o “de actor”, que tiene como principal elemento al actor y se le distingue por sus rasgos plásticos:

- Su vestimenta y atuendo.
- Sus accesorios (sombrero, zapatos, bastón).
- Su tipo (gordo, flaco).
- Sus posturas y movimientos, etc.

La “comedia dramática” o “de situaciones”, cuyo protagonismo es del guionista, el director y las situaciones.



Fig. 48 - Groucho Marx



Fig. 49 - Peter Sellers en *El guateque*

Este género también posee un Star System muy particular. Jerry Lewis inició su carrera en solitario para triunfar en *El botones* o *El profesor chiflado*; en Francia Jacques Tati, con *Mi tío* o *Las vacaciones de Mr. Hulot* y en Gran Bretaña hay que reseñar al gran actor Peter Sellers con sus destacados filmes *La pantera rosa* o la inolvidable *El guateque* (fig. 49). Las parejas cómicas también tuvieron gran éxito. Es el caso de Abbot y Costello, Bing Crosby y Bob Hope o Dean Martin y Jerry Lewis.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Hay que hacer referencia a grandes directores que hicieron sus aportaciones al género, sobre todo Billy Wilder: *Con faldas y a lo loco*, *El Apartamento* o *En bandeja de plata*; Blake Edwards con *¿Víctor o Victoria?*, *La pantera rosa* o *El Guateque*; o Mel Brooks con sus parodias de otras películas, entre las que destacó *El jovencito Frankenstein*.

El cine cómico se caracterizó también por el surgimiento de diversas “escuelas”, con su propio estilo de hacer humor:

La escuela inglesa de los años cuarenta, sustentada por la compañía Ealing, se caracterizaba por “*presentar un supuesto descabellado y luego desarrollarlo con total verismo, casi de forma documental*” (Larousse, 2002: 190). Entre los filmes más interesantes estaban *Pasaporte para Pimlico*, *Oro en barras*, *Ocho sentencias de muerte* o *El quinteto de la muerte*.

En Italia, siguiendo el neorrealismo, se produjo una comedia populista.

En España hubo varias corrientes, entre otras el “landismo” (películas protagonizadas por Alfredo Landa) o la “comedia urbana” en la que sobresalían realizadores como Fernando Trueba o Fernando Colomo.

“Progresivamente trivializado y cada vez más pueril, el cine de comedia de las últimas décadas ha recogido su principal inspiración de la pequeña pantalla. De ahí que, por ejemplo, el cine de los ochenta y los noventa se caracterizase por la presencia de cómicos procedentes de la televisión, como Steve Martin, Richard Pryor, Chevy Chase, Dan Aykroyd, Eddie Murphy, John Belushi, John Candy y Bill Murray” (MEC, 2007).

2.5. Dibujos animados

Conocido también como “cine de animación”, es el género que ha experimentado mayor evolución a lo largo de la historia. Aunque las bases de la animación las pusieron Émile Reynaud con su praxinoscopio en el “teatre optique” de París y Georges Méliés o Segundo de Comón, mediante una serie de trucos ópticos; el dibujo animado como tal fue creado por Émile Cohl, quien dotó de movimiento a personajes dibujados rodando fotograma a fotograma, dando

fruto en 1908 a la película *Fantasmagorie*. Posteriormente, en 1912, Winsor McCay logró hacer popular a un personaje animado, *Gertie, el dinosaurio*.

Otros personajes animados que obtuvieron gran éxito en los primeros momentos fueron “*El gato Felix*”, creado por Pat Sullivan, en 1917; “*Popeye, el marino*” y “*Betti Boop*”, creados por Max Fleischer.

Pero la persona que está considerada como verdadero genio del cine animado fue Walt Disney. Empresario inquieto, ambicioso y perfeccionista que adoptaba rápidamente todos los avances tecnológicos para adaptarlos al cine de animación, introduciendo la música y el color. En 1928 nació Mickey Mouse, ratoncito protagonista de la película *Steamboat Willie*. En 1937 se estrenó *Blancanieves y los 7 enanitos* (fig. 50), película arriesgada en aquella época pero que consagró a los estudios Disney. Otros famosos personajes que fueron naciendo de esta factoría fueron el “pato Donald”, “Goofy” y “Pluto”.



Fig. 50 - *Blancanieves y los 7 enanitos*



Fig. 51 - La divertida pandilla de *Monstruos S.A.*

Pero la factoría Disney es reconocida sobre todo por sus magníficos largometrajes, que superan la cincuentena: *Pinocho*, *Bambi*, *Fantasia*, *Cenicienta*, *Peter Pan*, *La bella durmiente* o *101 dálmatas*. Aunque Walt Disney falleció en 1966, la compañía siguió siendo líder en el sector.

La mayor competencia de Disney la plantearon dos estudios:

- Hanna Barbera, creado por William Hanna y Joseph Barbera, de la que salieron conocidos personajes: Tom y Jerry, Los Picapiedra o el oso Yogui, entre otros.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Warner Bros, que formó un excelente equipo de dibujantes (Robert Mckimpson, Fritz Freeleng o Chuck Jones), creadores entre otros de Bugs Bunny, Porky, Piolín y Silvestre, el pato Lucas, el Correcaminos o Speedy González.

Fuera de Hollywood destacaron los estudios Belvisión, que apostaron con fuerza por la producción de obras protagonizadas por personajes de comic: Tintín, Aterix o Lucky Luke, entre otros.

“Otro de los polos de la animación internacional es Japón, donde se practica el llamado “anime” o cine de dibujos animados japonés, desarrollado gracias al trabajo de dibujantes como Osamu Tezuka, especializados en adaptar sus creaciones tanto al cine como a la pequeña pantalla. Películas niponas como Akira (1988), de Katsuhiro Otomo; Monster City (1988), de Yoshiaki Kawagiri y Yuji Ikeda; y Nausicaa del valle del viento (1984), de Hayao Miyazaki, han otorgado un merecido prestigio a esta cinematografía” (MEC, 2007).

A partir de los años 90, las nuevas técnicas de animación hicieron que la factoría Disney lanzara al mercado producciones que en muchos casos superaron a las antiguas: *El rey León, La Sirenita, Aladdin, Tarzán*, etc. Sobresale la magnífica obra *La bella y la bestia*, nominada al Óscar a mejor película por la academia.

Como se ha expuesto con anterioridad, uno de los técnicos de Disney, John Lasseter, *“desarrolló con elevado talento la animación digital, ejemplificada en títulos como Bichos, una aventura en miniatura (1999) y Monstruos S.A. (2001) (fig. 51), que además lograron un gran rendimiento mercantil en campos como la juguetería, las franquicias alimentarias y los videojuegos, cada vez más vinculados al negocio del dibujo animado” (MEC, 2007).*

2.6. Cine documental

“El género más libre de la industria del cine consiste, básicamente, en retratar con la cámara un pedazo de la realidad que nos rodea o que resulta de

nuestro interés” (Larousse, 2002: 195). El cine, desde los comienzos, se ha planteado como uno de los objetivos buscar la realidad y filmarla para presentarla al espectador.

Según expone Grierson; productor, director, teórico y fundador del movimiento documentalista escocés; consiste en tratar las imágenes reales de manera creativa. Esta definición es muy relativa ya que, en el género documental, para presentar algo como real, se utilizan en la mayoría de ocasiones grandes dosis de truco y manipulación.

Montero (1981) resalta que *“es el género cinematográfico más amplio y sobre el que más temáticas inciden, dando lugar a los diversos tipos de cine documental: artístico, científico, histórico, didáctico, sociológico, etc.”*.

Además, el documental es un cine eminentemente didáctico que desde los inicios ha estado presente con autoridad y eficacia. Sus técnicos, dada la dificultad de las filmaciones y la precariedad de los medios han debido acrecentar la imaginación aportando al cine muchos de los inventos y recursos con los que actualmente cuenta.

Aunque muchos consideran que *Nanuk, el Esquimal* (1922) (fig. 52) fue la primera película del género, se puede decir que el documental nació con el cine. Las primeras filmaciones de los Hermanos Lumiere retrataban momentos de la vida cotidiana, como la salida de los obreros de la fábrica o la llegada del tren a la estación.

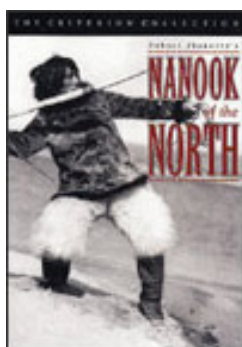


Fig. 52 - Cartel de *Nanuk, el esquimal*



Fig. 53 - Cartel publicitario del documental *Super Size Me*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

El realizador ruso Dziga Vertov fue el primero en utilizar el cine como testigo de la realidad social creando, junto a otros documentalistas un noticiario documental llamado “cine-verdad”. En 1929 rodó *El hombre de la cámara cinematográfica*.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los espectadores tienen una gran necesidad de ver imágenes reales. Así, los documentales se convirtieron en base de la propaganda política de los países involucrados en el conflicto.

A partir de los años 70, los realizadores empiezan a utilizar el reino animal como su gran “filón”. Aunque la mayor parte de estos fueron rodados para la televisión, hubo algunos que se exhibieron en la gran pantalla.

Otro tema que ha entusiasmado desde siempre a los realizadores de este género ha sido la música, alcanzando un gran éxito los diversos documentales sobre conciertos o estilos musicales. Como ejemplos, el documental que sobre el festival “Woodstock” realizó Michael Wadleigh en 1970; el *El último vals* de Martin Scorsesse; o las obras sobre música latina *Buena Vista Social Club* de Win Wenders o *Calle 54* de Fernando Trueba. En España, acentuar a Manuel Gutiérrez Aragón con sus obras *Sevillanas* y *Flamenco*.

En los últimos años destacan los documentales críticos con diversos aspectos de la vida social y política. En este sentido hay que reseñar el polémico trabajo de Michael Moore *Fahrenheit 9/11*, una crítica feroz al ex presidente americano George Bush y las consecuencias del 11-S; el experimento sobre la alimentación a base de “comida basura” del director Morgan Spurlock, titulado *Super Size Me* (im. 53); o el documental sobre las consecuencias del cambio climático *Una verdad incómoda*, dirigido por el ex vicepresidente de EE.UU. Al Gore.

2.7. Drama

El drama está presente en la práctica totalidad de los géneros cinematográficos, por lo que muchos coinciden en que es el padre de todos. “Es raro encontrar una producción que no esté vertebrada, aunque sea

mínimamente, por un hilo argumental de carácter dramático” (Larousse, 2002: 196). “Sus estrategias estilísticas y sus cualidades argumentales (sentimientos desaforados, golpes de efecto en la línea dramática, redención de los personajes a través del afecto, preeminencia del estereotipo folletinesco son aplicables a la inmensa mayoría de las películas existentes” (MEC, 2007).

Algunas de las mejores obras pertenecientes a este género durante la época del cine mudo fueron *La rueda* de Abel Gance, *El Último* de F. W. Murnau, *Lulú* de G.W. Pabst, *La Madre* de Pudovkin, *La Culpa Ajena* de David W. Griffith o *Avaricia* de Stroheim. También hay que señalar al genial Charles Chaplin con la comedia dramática *El Chico*.

Aunque fue la llegada del sonido la que permitió el total desarrollo de este género. En la primera etapa del cine sonoro surgieron grandes actrices dramáticas y que a su vez fueron grandes sex simbol: Greta Garbo (*El beso*, *Anna Christie* o *Margarita Gaultier*) y Marlene Dietrich (*El expreso de Shanghai*).

También cabe reflejar la importancia de los directores: King Vidor con *Champ*, *el Campeón*; Fritz Lang con *Furia*; o los franceses Jean Renoir (*La golfa*), Jean Vigo (*L´Atalante*) o Marcel Carné (*Quai des brumes*).

A partir de los años 40, otra serie de realizadores adquieren importancia: John Ford (*Las uvas de la ira*, *La ruta del tabaco* o *¡Qué verde era mi valle!*) y William Wyler con *Jezabel*, *Cumbres borrascosas* y *La carta*. En Europa destacaba el neorrealismo de Vittorio de Sica (*El ladrón de bicicletas*).

La Segunda Guerra Mundial provocó la producción de grandes dramas sobre las consecuencias de la guerra: *Los mejores años de nuestra vida*, *Hombres* o *Candilejas* (fig. 54).

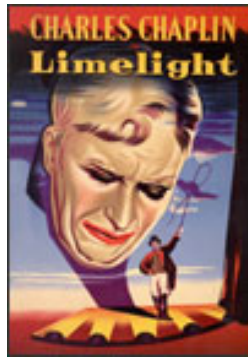


Fig. 54 - Poster de la película *Candilejas*



Fig. 55 - Ralph Fiennes en *La lista de Schindler*

Otra serie de realizadores nos dejaron extraordinarios dramas: Elia Kazan (*Al este del edén*), Sydney Lumet (*Doce hombres sin piedad*) o Douglas Sirk (*Obsesión* o *Escrito sobre el viento*).

En los últimos años, y “a pesar de todas las innovaciones que los cineastas han querido practicar en los últimos años, el cine dramático se mantiene fiel a sus principios y continúa despertando las emociones de los espectadores, ya sea viendo a Whoopi Goldberg en *El color púrpura*, a Holly Hunter tocando *El piano*, a Ben Kingsley redactando *La Lista de Schindler* (fig. 55), a Emily Watson sacrificándose por su marido en *Rompiendo las olas*, a Ralph Fiennes sufriendo las consecuencias del amor en *El paciente inglés*, o a Cecilia Roth encajando golpes en *Todo sobre mi madre*” (Larousse, 2002: 196).

2.8. Cine épico

“A caballo entre el cine histórico, las historias bíblicas y las películas de aventuras, se suele agrupar bajo el nombre de cine épico todas aquellas producciones destinadas a presentar los grandes hechos y personajes de la antigüedad” (Larousse, 2002: 198).

Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 127) lo denominan “cine de leyenda”, un género que “tiene como fundamento un hecho más o menos histórico pero que se ha mitificado, o se introduce por las historias propias de los mitos antiguos”.

Las primeras obras pertenecientes a este género fueron las de los directores italianos Enrico Guazzoni y Giovanni Pastrone con *Quo Vadis?* (1912) y *Cabiria* (1914), que representaban grandes escenas históricas de la antigua Roma. Estas películas pertenecían a la corriente del “film d’art”.

El relevo fue recogido por directores Norteamericanos, destacando Cecil B. de Mille, con sus versiones mudas de *Los Diez Mandamientos* y *Rey de Reyes*. En esa misma época adquirió gran importancia un director europeo, Michael Curtiz, con sus filmes *Sodoma y Gomorra*, *Luna de Israel* y *El Arca de Noé*.

La llegada del sonido al cine influyó negativamente a los filmes épicos, ya que los productores apostaron por otros géneros. Fue de nuevo Cecil B. de Mille con *El signo de la Cruz*, *Cleopatra*, *Las Cuzadas*, etc., el que lo mantuvo vivo, teniendo enorme importancia *Sansón y Dalila*, film que influyó en el resto de directores para que volvieran a apostar por este género. Así surgieron grandes producciones como *Alejandro Magno*, *Salomé*, *Tierra de Faraones*, la oscarizada *Ben-Hur* (fig. 56) y una nueva versión de *Quo Vadis?*. También hay que citar la gran superproducción *Los Diez Mandamientos*.

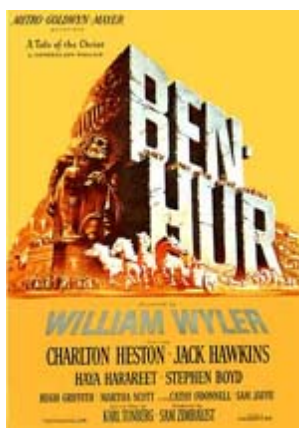


Fig. 56 – Cartel de la película



Fig. 57 - Secuencia del filme *Gladiator*

Estas espectaculares obras empezaron a no ser rentables para los productores por su elevado coste de realización y su cada vez menor efecto en taquilla. Por ello, a partir de los años 60 son pocos los filmes épicos que

triunfaron en la gran pantalla. Debemos mencionar la obra de Stanley Kubrick *Espartaco*, y otras como *Cleopatra*, *Barrabás* o *Sodoma y Gomorra*.

En los últimos años se han realizado muy pocas películas en este género, aunque algunas de ellas obtuvieron un gran éxito de crítica y taquilla: *Braveheart* de Mel Gibson y *Gladiator* (fig. 57) de Ridley Scott.

2.9. Cine erótico

Siempre muy vigilado por la censura, este género vivió su auge de forma muy tardía, en la década de los 60, gracias al espíritu de libertad que conllevó esta época y el retroceso generalizado de la censura. Esto se plasmó en obras tan conocidas como *El último Tango en París*, de Bernardo Bertolucci; *Emmanuelle*, *Te amo... pero yo no*; o *El imperio de los sentidos*.

Anteriormente se utilizaba a las sex simbol para atraer al espectador. Actrices como Theda Bara (*Cleopatra*) o Louise Brooks (*Lulú*) disfrutaron de gran popularidad durante la época del cine mudo. Posteriormente tuvieron gran éxito Marlene Dietrich (*El ángel azul*), Jean Harlow (*Tierra de Pasión*), Hedy Lamar (*Extasis*) o Mae West.

Durante la Segunda Guerra Mundial, para animar a las tropas, Hollywood puso de moda las "Pin-up", destacando Jane Russell (*El Forajido*), Verónica Lake (*El cuervo*), Lana Turner (*El cartero siempre llama dos veces*), Rita Hayworth (*Gilda*) o Ava Gardner con *La condesa descalza*.

Pero la mujer denominada por todos como la "sex simbol" del siglo XX fue Marilyn Monroe (*La tentación vive arriba*).

Sin embargo, es en Europa donde se vislumbran los primeros desnudos en pantalla (*Ella solo bailó un verano* o *Un verano con Mónica*). Saltan al estrellato actrices como Sofía Loren, Gina Lollobrigida o Brigitte Bardot (*Y Dios creó a la Mujer*).

El cine norteamericano también se adaptó poco a poco a esta corriente, surgiendo así títulos sugerentes: *Baby Doll* o *Lolita* (fig. 58).



Fig. 58 - Película *Lolita* de Stanley Kubrick



Fig. 59 - Paz Vega en *Lucía y el sexo*

En la década de los 60, la apertura de la censura hizo que el erotismo derivase en cintas pornográficas o absurdas comedias denominadas “de destape”.

Una vez que el espectador se acostumbró a ver desnudos en las pantallas, fueron muchos los realizadores que introdujeron en sus películas escenas con gran carga erótica aun no siendo películas del género erótico. Como ejemplos *El cartero siempre llama dos veces*, *Fuego en el cuerpo*, *Atracción Fatal* o *Instinto básico*.

Filmes que sí se etiquetan como “eróticas” son *Nueve semanas y media* de Adrian Lyne, *Crash* de David Cronenberg, *Lunas de Hiel* de Roman Polanski, *Showgirls* de Paul Verhoeven, *Lucía y el sexo* (fig. 59) de Julio Medem, etc.

2.10. Cine fantástico

“En este género se recogen obras ambientadas en el presente, el pasado o el futuro; en lugares cotidianos donde ocurren ciertas cosas inexplicables, y en mundos imaginarios en los que nada de lo que ocurre es normal. Sobre esta línea se divide lo real de lo imaginario, lo creíble de lo inexplicable, es donde se mueve este género” (Larousse, 2002: 201). En este sentido, son muchos los autores engloban los géneros de “terror” y “ciencia ficción” dentro de este.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

También se consideran precursores a Georges Méliès y Segundo de Chomon, entre otros, aunque fueron los cineastas alemanes los primeros en mezclar elementos reales y fantásticos en sus películas (*El estudiante de Praga*, *El gabinete del doctor Caligari* [fig. 60]).



Fig. 60 - Fotograma de la película *El gabinete del Doctor Caligari*

Si hay un ingrediente típico en estas películas es la invención de criaturas extraordinarias, “*el cine ha dado rostro a criaturas fantásticas procedentes de las leyendas, la literatura imaginativa y el oscuro mundo de los sueños y los terrores cotidianos. El cine fantástico procura una creatividad sin márgenes y sin fronteras en la lógica*” (Diario 16, 1987: 273).

Frankenstein, el “Golem”, el “Hombre Lobo”, “King Kong”, “Godzilla”, etc. son ejemplos de criaturas sobrenaturales que aterrorizaban y entretenían al público que acudía a las salas de cine.

Los guionistas también se basaban en la mitología, los cuentos y las leyendas para llevar a la gran pantalla obras fantásticas que hacían las delicias de niños y mayores. Así, en los años 30 se rodaron *Alicia en el país de las maravillas*, *El mago de Oz*, *Las aventuras del barón Munchausen* o *La bella y la bestia*, entre otras.

Entre la década de los 40 y los años 70, una serie de títulos se agruparon bajo el nombre de “*fantasía oriental*” (Larousse, 2002: 201), destacando *El ladrón de Bagdad*, *Las mil y una noches*, *La alfombra mágica*, *La espada de Damasco* y la saga de *Simbad el marino*.

En la década de los 80 surgió la “*fantasía heroica*” (Larousse, 2002: 201), a partir de las novelas de “espada y brujería”. Entre ellas *Excalibur*, *El señor de las bestias*, *Legend*, *Lady Halcón*, *Willow* y la saga de *Conan el bárbaro*. Cabe resaltar el gran éxito de la película *La historia interminable*, basada en la novela de Michael Ende.

A partir de los años 90, el cine fantástico se dirige a un público infantil con entretenidas producciones: *Jumanji*, *Matilda*, *Noche en el museo* o las sagas de *Harry Potter* o *Las crónicas de Narnia*.

Además los personajes de cómic han servido como inspiración para una gran cantidad de filmes de este género: *Spiderman*, *Batman*, *Superman*, etc.

También se realizaron películas para un espectador más adulto: *La leyenda de Sleepy Hollow*, *La joven del agua*, *El pacto de los lobos*, *La ciudad de los niños perdidos*, *La isla del doctor Moureau* o la adaptación de la saga de *El señor de los anillos*.

2.11. Cine histórico

Los cineastas han ido creando una filmografía a través de la cual se puede repasar toda la historia de la humanidad. En este género podemos ver películas ambientadas en la prehistoria, pasando por las distintas etapas de la humanidad hasta llegar a la representación de los últimos acontecimientos que han pasado en nuestros días.

“*Se describen y narran momentos históricos pasados o contemporáneos, reproducidos con mayor o menor precisión. Hay que admitir ciertas libertades artísticas siempre que no tergiversen lo esencial del hecho histórico narrado*” (Lamet, Ródenas y Gallego, 1968: 126)

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

De la etapa prehistórica tenemos interesantes filmes: *Hace un millón de años*, *En busca del fuego* (fig. 61), *Génesis* o *Caminando entre dinosaurios*; aunque es el “cine de animación” el que más partido ha sacado a esta etapa de la Historia con películas sobre dinosaurios: *En busca del Valle encantado*, *Ice Age* o *Dinosaurios*.

Las grandes civilizaciones de la humanidad (Egipto, Grecia y Roma) también han sido representadas en la gran pantalla con grandes superproducciones: *Tierra de Faraones*, *Helena de Troya*, *Troya*, *Los últimos días de Pompeya*, *La caída del imperio romano*, *Alejandro Magno*, *Gladiator*, o *Espartaco*.

Incluso los pueblos bárbaros han tenido su sitio en la gran pantalla con *Los vikingos*, *Los Invasores* o *Eric, el vikingo*.

La Edad Media sirvió para hacer grandes producciones de aventuras, entre ellas, *Los caballeros del rey Arturo*, *Ivanhoe*, *El Cid*, *El señor de la guerra*, *Los señores del acero*, *El príncipe valiente*, *Braveheart* (fig. 62), *El nombre de la rosa*, *Juana de Arco*, *Juana la Loca*, o *La marrana*.

Las películas sobre la época renacentista en su mayor parte se centraban en mostrar el esplendor cultural que se vivió en aquel tiempo, por lo que mostraban las vidas de grandes artistas como Miguel Ángel con *El tormento y el éxtasis* o del escultor Benvenuto Cellini, que fue representado en *El magnífico aventurero*. Además, el descubrimiento y la conquista de América fue un tema muy representado por los cineastas: *1492*, *La conquista del paraíso*; *Alba de América*; *El capitán de Castilla*; *La Araucana*; *Aguirre, la cólera de Dios*; o *El Dorado*.



Fig. 61 - Plano de la película *En busca del fuego*



Fig. 62 - Mel Gibson, director y protagonista de *Braveheart*

Para reflejar el siglo XX, *“el cine histórico ha tenido que avanzar de la mano del género bélico debido a los importantes conflictos que se han sucedido: las guerras mundiales, las contiendas de Corea y Vietnam,...”* (Larousse, 2002: 206).

2.12. Cine musical

“El cantor de Jazz (1927), no sólo abrió las puertas a un nuevo y decisivo elemento del cine, el sonido, sino que inauguró un género que pronto contaría con millones de adeptos: el cine musical” (Larousse, 2002: 213).

Esta película *“supuso un modelo para el mundo del espectáculo y durante el boom de las películas sonoras que se dio desde 1929 hasta 1933, un gran número de los primeros musicales tomaron como tema el mundo del espectáculo: Broadway, el vodevil, the Ziegfield Follies, el burlesque, clubes nocturnos, el circo, Tin Pan Alley y en menor medida, espectáculos en los medios de comunicación a través de la radio o del propio cine”* (Feuer, 1992: 11-12).

Montero (1981) subraya la afirmación de Feuer, reseñando que el musical cinematográfico tuvo sus orígenes y tomo sus elementos:

- De la stravaganza, adoptó el vestuario y el montaje.
- Del burlesque, la parodia.
- De la Opereta, el romanticismo.
- Del Vaudeville, la Estrella.

El mismo autor indica la importancia fundamental que ciertos elementos tienen en este género:

- La MÚSICA, para expresar con fuerza y emotividad las situaciones.
- La DANZA, que acrecienta el ritmo y la acción dramática de la narración.
- La ESCENIFICACIÓN, que confiere una especial plasticidad a la puesta en escena.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Al igual que otros géneros, estuvo unido al “star system”, donde debemos citar a Maurice Chevalier, Fred Astaire y Gene Kelly.

Fueron muchos los directores que apostaron por introducir canciones en sus largometrajes, sin tener en cuenta el género. Así, actores como Clark Gable o James Stewart se vieron obligados a cantar y bailar al principio de sus carreras.

Los primeros éxitos del cine musical fueron *Aplauso* de Rouben Mamoulian, *¡Aleluya!* de King Vidor y *El desfile del amor* de Ernst Lubitsch.

Durante la década de los sesenta, se alternaron producciones influidas por el *pop* y el *rock*: *¡Qué noche la de aquel día!* (1964), de Richard Lester, y otras que siguieron la fórmula clásica, como la ambiciosa *West Side Story* (1961), de Robert Wise y Jerome Robbins; *My fair lady* (1964), de George Cukor; *Sonrisas y lágrimas* (1965), de Robert Wise; o *Mary Poppins* (1964), de Robert Stevenson.

En los años setenta, prosiguieron las adaptaciones de obras estrenadas en Broadway o en los teatros londinenses: *Cabaret* (1972), de Bob Fosse; *El violinista en el tejado* (1971), de Norman Jewison; y *El hombre de La Mancha* (1972), de Arthur Hiller. Planteadas como parodia en cierto modo experimental, *El fantasma del Paraíso* (1974), de Brian de Palma; y *The rocky horror picture show* (1975), de Jim Sharman; atrajeron a un público juvenil, que luego mostró su fascinación con producciones de gran impacto en la industria discográfica, *Fiebre del sábado noche* (1977) (fig. 63), de John Badham; y *Grease* (1978), de Randal Kleiser.



Fig. 63 - Tony Manero, encarnado por John Travolta



Fig. 64 - Nicole Kidman en *Moulin Rouge*

No obstante, pese al éxito de esas películas, el musical entró en un periodo de decadencia, limitándose a medios como el dibujo animado: *La sirenita* (1989), de John Musker y Ron Clements. Ni la originalidad de *Corazonada* (1982), de Francis Ford Coppola; ni la intensidad musical de *Fama* (1980), de Alan Parker; lograron contrarrestar esa tendencia a la baja, que ha convertido el estreno de musicales en un fenómeno cada vez menos habitual. En todo caso, un formato televisivo, el vídeo-clip, ha heredado buena parte de sus atributos, dirigidos a la promoción de canciones.

En los últimos años se ha intentado recuperar el género con filmes muy interesantes, entre ellos, *Moulin Rouge* (fig. 64), *Chicago* o la producción nacional *El otro lado de la cama*.

2.13. Cine policiaco

Según Montero (1981), este género se preocupa, generalmente, desde una perspectiva artística y sociológica, por el mundo de la delincuencia y la lucha social contra la misma; nació como consecuencia de la depresión mundial de los años 30, y en todo momento ha intentado reflejar y denunciar la depresión y la corrupción social.

Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 128) hablan de un cine “*donde se estructuran del modo más natural y lógico casos insólitos de crímenes, robos, secuestros, chantajes...*”.

Montero (1981) comenta sus elementos característicos:

- Un personaje central o protagonista, en torno a quien gira toda la acción.
- El fatalismo, al que siempre se encuentran avocados los personajes y las situaciones.
- La violencia física y psíquica como motor que desencadena las acciones y situaciones.
- La moral antagonista de los personajes, divididos en “buenos” y “malos”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En la década de los 30, la representación de los gangsters fue al principio la más encarnada. En la década de los 40 surgió el llamado “cine negro”, con unos ingredientes concretos: detectives duros, hombres corruptos y mujeres fatales. Éste se basaba muchas veces en la llamada “novela negra”, por lo que fueron muchos los escritores que vieron reflejadas sus obras literarias en la gran pantalla: Dashiell Hammett (*La cena de los acusados* y *El halcón maltés*); Raymond Chandler, cuyo personaje, el detective Philip Marlowe, aparecía en *Historia de un detective*, *La dama del lago* o *El sueño eterno*; o James M. Cain (*Perdición*, *El cartero siempre llama dos veces* o *Alma en suplicio*).

Fue esta la década en la que el género policiaco vivió su apogeo con: *Laura*, *Forajidos*, *La calle sin nombre*, *Gilda*, *Retorno al pasado*, *Cayo Largo* (fig. 65), *La ciudad desnuda* o *Al rojo vivo*.

Hay que destacar la cantidad de películas que se realizaron desde finales de los años 30 basadas en el personaje de sir Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, protagonizadas en su mayoría por el actor Basil Rathbone.



Fig. 65 - Poster del filme *Cayo Largo*



Fig. 66 - Russell Crowe y Guy Pierce en *L.A. Confidential*

“A medida que el género fue avanzando en el tiempo, las dosis de violencia y fascinación erótica fueron haciéndose más evidentes, como queda de manifiesto en filmes al estilo de *Al rojo vivo* (1949), de *Raoul Walsh*; *La jungla de asfalto* (1950), de *John Huston*; *La casa de bambú* (1955), de *Samuel Fuller*; *Mientras Nueva York duerme* (1956), de *Fritz Lang*; *Anatomía de un asesinato*

(1959), de Otto Preminger; y La ley del hampa (1960), de Budd Boetticher. A partir de la década de los setenta, el género en estado puro tendió a desaparecer. No obstante, algunos cineastas rescataron sus elementos esenciales, variando la ambientación e incluso proyectándola hacia el futuro. A esta corriente revisionista, no exenta de obras maestras, pertenecen títulos como Chinatown (1974), de Roman Polansky; Fuego en el cuerpo (1981), de Lawrence Kasdan; Blade Runner (1982), de Ridley Scott; y L.A. Confidential (1997) (fig. 66), de Curtis Hanson” (MEC, 2007).

2.14. Terror

“El terror es el género cinematográfico que, basado en la utilización de los elementos fantásticos, pretende suscitar en el espectador emociones y sensaciones de intranquilidad, desequilibrio, angustia, miedo, pánico y temor” (Montero, 1981).

Es de los más veteranos de la historia del cine. Durante décadas, los monstruos han servido para hacer pasar miedo a los espectadores: Nosferatu, la momia, Frankenstein o el hombre lobo, entre otros poblaron las pantallas en sus primeras versiones.

“Su finalidad, a primera vista, es aterrorizar al espectador usando toda clase de medios: trucos de cámara, decorados, iluminación, personajes extraños. El expresionismo alemán utilizó este género para analizar la conciencia humana llena de miedo frente al misterio, lo desconocido y lo sobrehumano” (Lamet, Ródenas y Gallego, 1981: 129).

Es un cine, según Montero (1981), cuyo tratamiento estético se basa en los estilos:

- Surrealismo, con el que crea situaciones en las que se mezclan: lo real y lo imaginario, el pasado y el futuro, y la vida y la muerte.
- Expresionismo, en el que se inspira, tomando del mismo temas sobre tipos atormentados y desequilibrados; tratamiento estético, decorados,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

maquillaje; interpretación y puesta en imágenes exageradas y distorsionante.

- Romanticismo, en el que se apoya para la creación de ambientes y situaciones de tragedia, brumosas y tétricas; personajes angustiados, tristes y melancólicos.
- Psicologismo, del que toma elementos del mundo consciente (sentimientos y pensamientos extraños) y subconsciente (sueños y alucinaciones).

De la etapa de cine mudo, destacó el actor Lon Chaney, siempre con un papel monstruoso en las películas *El Jorobado de Notre Dame*, *El fantasma de la ópera* o *Garras humanas*.

En los años 30, los seres monstruosos siguen llenando las pantallas, *M* o *El vampiro de Dusseldorf* de Fritz Lang; *Drácula* (fig. 67), encarnado por Bela Lugosi; *El doctor Frankenstein*, interpretado por Boris Karloff; *La momia*, *El hombre invisible* y *El lobo humano*.



Fig. 67 - Representación del personaje *Drácula*

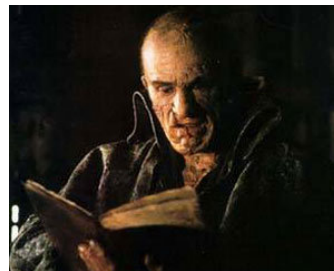


Fig. 68 - Robert de Niro encarnando al monstruo de *Frankenstein*

En los años 50, el género sufrió una pequeña crisis. Es entonces cuando se empezaron a resucitar a los viejos mitos del terror, como “Frankenstein” o “Drácula”, para realizar versiones más modernas, llenas de violencia y erotismo.

“La fascinación por los asuntos diabólicos identificó producciones como *La semilla del diablo* (1968), de Roman Polanski; *El exorcista* (1973), de William Friedkin; o *La profecía* (1976), de Richard Donner. Un novelista, Stephen King,

añadía al repertorio los miedos propios de la adolescencia, identificables en una adaptación de su obra más popular, *Carrie* (1976), de Brian de Palma. Precisamente fue ese público adolescente quien mejor acogió películas como *Las colinas tienen ojos* (1977), de Wes Craven; *La noche de Halloween* (1978), de John Carpenter; *Viernes 13* (1981), de Sean S. Cunningham; y *Pesadilla en Elm Street* (1984), de Wes Craven” (MEC, 2007).

A partir de los años 80, el cine de terror aprovechó los avances en los efectos especiales para crear obras llenas de “sangre y vísceras”.

“Como giro más reciente en esta tendencia, cabe mencionar, por un lado, la definitiva idealización del psicópata en *El silencio de los corderos* (1990), de Jonathan Demme, y también un curioso retorno a las fuentes literarias, patente en *Drácula* de Bram Stoker (1992), de Francis Ford Coppola, *Entrevista con el vampiro* (1994), de Neil Jordan, y *Frankenstein* de Mary Shelley (1994) (fig. 68), de Kenneth Branagh” (MEC, 2007).

2.15. Thriller

Hay cierta confusión con este término, ya que se han calificado con este vocablo obras policíacas, de espionaje o de terror. Normalmente, se denomina thriller a las películas de suspense e intriga. Nació en Gran Bretaña, y se empleó para calificar ciertas obras literarias que pretendían generar tensión y suspense entre el público, entendiendo suspense como la estrategia creada por el director de una película para mantener en vilo al espectador, ya sea mediante recursos que prolongan la tensión o dando informaciones sobre cosas que los protagonistas no conocen.

El maestro del suspense fue Alfred Hitchcock con: *39 escalones*, *Sospecha*, *Recuerda*, *Encadenados*, *La soga*, *La ventana indiscreta* (fig. 69), *El hombre que sabía demasiado* o *De entre los muertos* (vértigo).

Otro gran director de este género fue Fritz Lang, que dejó Europa para triunfar en Hollywood: *Furia*, *La mujer del cuadro* (fig. 70), *Secreto detrás de la Puerta* o *Más allá de la duda*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En Europa destacó el francés Henri-Georges Clouzot, con sus obras *El asesino habita en el 21*, *Le Corbeau*, *El salario del miedo* y *Las diabólicas*.



Fig. 69 - James Stuart en *La ventana indiscreta*



Fig. 70 - *La mujer del cuadro* de Fritz Lang

Hubo otros directores que, aunque no se especializaron en el thriller, dejaron grandes películas: *La Ventana* de Ted Tetzlaff; *Horas desesperadas* de William Wyler; *La noche del cazador* de Charles Laughton; *El candidato del miedo* de John Frankenheimer; *Chantaje contra una mujer* de Blake Edwards; *El vuelo del Fénix* de Robert Aldrich; o *Sola en la oscuridad* de Terence Young.

2.16. Western

Es el género por excelencia en Hollywood, nacido casi a la misma vez que el cine. En 1903, se rodó el primer “western” con argumento, y que se desarrolló estrechamente ligado a la historia de expansión y conquista del “far-west”, creando mitos y películas inolvidables dirigidas por directores como John Ford, Howard Hawks, Raoul Walsh y William Wyler y protagonizadas por John Wayne, Gary Cooper, James Stewart y Henry Fonda, entre otros.

“Desde una perspectiva histórica, el “Western” es la expresión plástica, dinámica y narrativa de la expansión de los EEUU hacia los territorios del oeste. Expansión que se corresponde con la fase de asentamiento de las relaciones capitalistas y que consolida el papel fundamental de la iniciativa privada en la dinámica de la colonización” (Diario 16, 1987: 672).

Montero (1981) expone una curiosa clasificación de los elementos que caracterizan al género y dividiéndolos en animados e inanimados:

Animados:

- El COW-BOY, que es un personaje desarraigado, inquieto y dinámico, siempre en movimiento y acción.
- La MUJER, ama la estabilidad, la familia y el asentamiento en su lugar.
- El SHERIFF, representa la ley y la justicia.
- El PASTOR, representa la moral.
- Los INDIOS, una sociedad “primitiva” que desaparece ante la “civilización” blanca.

Inanimados:

- El REVOLVER, es un medio de conseguir el respeto y el orden.
- La DILIGENCIA, representa el desplazamiento colectivo, frente al individual e independiente del caballo.
- El SALOON, es un centro de vida social.

Como se ha citado anteriormente, en 1903, Edwin S. Porter realizó *Asalto y robo al tren*, película considerada el primer Western de la historia.

Al igual que para el género “épico”, la llegada del sonido no lo benefició obligando a los realizadores a introducir números musicales en las películas, provocando su decadencia.

Fue *La diligencia*, dirigida por John Ford y protagonizada por John Wayne, la que dio un nuevo impulso al cine del oeste. Ford y Wayne formaron un tándem que nos dejó grandes títulos: *La Legión invencible*, *Centauros del desierto* (fig. 71) o *El hombre que mató a Liberty Balance*.

“Las décadas de los cuarenta y los cincuenta, animadas por la generalización en el uso del color y los grandes formatos, ofrecen un amplio número de obras maestras en lo que al cine del Oeste se refiere. En esta línea, conviene subrayar títulos como Incidente en Ox-Bow (1943), de William A.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Wellman, Sólo ante el peligro (1952), de Fred Zinnemann, Río de Sangre (1952), de Howard Hawks, Yuma (1957), de Samuel Fuller, Horizontes lejanos (1952), de Anthony Mann, Raíces profundas (1953) de George Stevens, Río Bravo (1959), de Hawks, y Los siete magníficos (1960), de John Sturges. La coyuntura socio-política de la década de los sesenta facilitó nuevas ofertas, acordes con el desencanto y el escepticismo propiciados por los acontecimientos de aquel momento histórico. Películas como Grupo salvaje (1969), de Sam Peckinpah, impregnadas de una violencia insólita, revisan el pasado con una amargura llena de connotaciones. Todo ello tiene que ver con un lento declive de la moda del western, convertido en un género que los directores frecuentaban en un grado decreciente” (MEC, 2007).



Fig. 71 - Fotograma de la película *Centaurus del desierto*

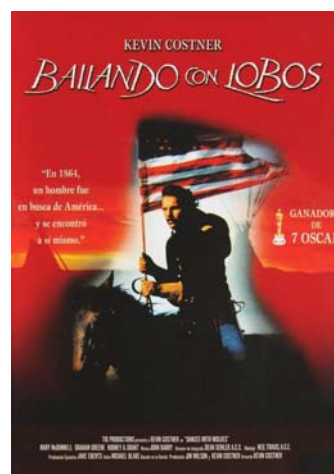


Fig. 72 - Cartel anunciador de *Bailando con lobos*

En Europa, surgió un subgénero denominado “spaghetti western”, que disfrutó de cierto éxito en la década de los 60 y principios de los 70, y cuyos principales baluartes fueron el director Sergio Leone, el actor Clint Eastwood y el compositor Ennio Morricone. Hay que destacar la realización de centenares de filmes de este subgénero en España, concretamente en el desierto de Tabernas en Almería, donde participaron diversos realizadores y actores españoles, resaltando la producción de Romero Marchent, quizá el único director español del género que obtuvo reconocimiento.

En la década de los 70, dejaron de realizarse películas de este género de manera continuada, por lo que se ha ido perdiendo. Algunos directores en los años 80 y 90 intentaron revivirlo con películas como *El jinete pálido* o *Sin Perdón* (Clint Eastwood), *Forajidos de Leyenda* (Walter Hill), *Silverado* o *Wyatt Earp* de Lawrence Kasdan o *Bailando con lobos* (fig. 72) de Kevin Costner.

3. Oficios cinematográficos

“En el momento en que el guión aparece en la pantalla se trata del producto del esfuerzo colectivo de escritores, productores, actores, operadores de cámara, montadores, compositores y otros muchos profesionales que han trabajado durante años para que el proyecto haya podido convertirse en realidad” (Seger y Whetmore, 2004: 12) .

La industria cinematográfica, engloba una serie de oficios que cubren todo el proceso de creación y realización de un producto cinematográfico. Cada uno de estos oficios cumple una función imprescindible, porque sin unas u otras no se podría finalizar el proyecto que se quiere llevar adelante.

“Unos ofrecen servicios y otros son los que diseñan los productos; también existen aquellos que se encargan de comercializarlos y explotarlos al tiempo que otro grupo se esfuerza porque todo el mundo conozca la existencia de las obras. Es así como se pueden definir los sectores de producción, distribución y exhibición —y quienes en ellos trabajan- como los tres pilares principales de esta industria. Todos ellos necesitan del apoyo de otros subsectores —empresas auxiliares- además de otras empresas que se encargan de aprovechar todo tipo de soportes y medios para la promoción y lanzamiento de películas. Pero también deben contar con un grupo de técnicos y especialistas en diversas materias para que la elaboración y factura final de dichas películas sea la apropiada para que el espectador la acepte como producto de consumo; es decir, si una película tiene buena fotografía, un montaje que llame la atención, una banda sonora que ayude al desarrollo de la historia y un decorado que sirva de ambiente adecuado para la misma, el

espectador sabrá valorar dicha película con su asistencia a las salas” (MEC, 2007).

En este sentido, cuando observamos los créditos finales de una película, vemos un extenso listado de nombres acompañando a una serie de términos técnicos referidos a profesiones cinematográficas. A continuación se hace un repaso por los oficios más importantes que forman parte del equipo técnico y artístico de una película.

3.1. Director y equipo de dirección

Para el director Ingmar Bergman (Larousse, 2002: 92) *“rodar una película representa días de trabajo inhumano y enloquecedor, dolores de espalda, los ojos llenos de polvo, olor a maquillaje, sudor y luces; una serie sin fin de tensiones y demoras; una batalla ininterrumpida entre el deseo y el deber, entre la visión y la realidad, entre la conciencia y la pereza”.*

“Cuando se puso en marcha la producción de películas de una manera más constante, aquellos primeros fotógrafos-operadores, que se limitaban a la captación de imágenes, fueron dando paso a otros personajes que se dieron en llamar directores artísticos, personas que se encargaban de trasladar una trama redactada en unos folios, a imágenes. Estos profesionales, que fueron adquiriendo experiencia a base de un trabajo continuado, dieron paso a su vez a otros que, con un poco más de dominio de la técnica, fueron consolidándose dentro de la industria como directores” (MEC, 2007).

El director cinematográfico, es el responsable máximo del proyecto, el profesional que dirige la filmación de una película, dando instrucciones a los actores, decidiendo dónde y cómo poner la cámara y supervisando los decorados, el vestuario y todo lo que sea necesario para llevar un rodaje a buen término. Es el cerebro unificador de una película. Trabaja con el guionista, guía y coordina el proyecto. Durante la preproducción, fija metas específicas para cada escena y para la película como un todo, da una idea de sus intenciones generales en cada secuencia. Además, se relaciona estrechamente con el productor, el director de fotografía, el director artístico y el técnico de sonido.

El director dispone de un equipo de personas a las que dirige y que le ayudarán durante todo el rodaje. Éste estará compuesto por el ayudante de dirección, el segundo ayudante o auxiliar y el script o secretario/a.

El **ayudante de dirección** es el enlace entre el director y el equipo. Asegura que todo marche bien y que no haya atrasos, trata de resolver los problemas sin obstaculizar la concentración del director. Se ubica en la zona del set, dirige acción de fondo y controla el equipo. Elabora el plan de filmación, y la hoja de llamado diaria.

El **auxiliar de dirección** trabaja en estrecha colaboración con el “ayudante de dirección”, trabaja con el elenco, asegurándose que no haya problemas con el transporte, vestuario, maquillaje, peinados, de manera que el equipo no tenga que esperar a un actor. En grandes películas puede haber más de un asistente de dirección.

El **script** realiza una función muy importante y de gran responsabilidad en el desarrollo de la película. Una de sus tareas más relevantes es la de lograr que haya continuidad entre las escenas, dejando claramente constancia de cualquier detalle que vaya a ser continuado en la secuencia posterior, aunque medien entre ellas días o espacios de tiempo muy amplios, con el fin de evitar incoherencias de rodaje y faltas de racor.

3.2. Guionista

“Los espectadores desconocen que alguien se sienta y escribe una película. Piensan que los actores se lo inventan sobre la marcha” (Billy Wilder) citado por Seger y Whetmore (2004: 19). Sin guión no hay película, y hay que tener en cuenta que la base de una buena película está en un buen guión.

Sin embargo, los guionistas no van a ser tan reconocidos como los actores o los directores. Este fue uno de los motivos de la huelga indefinida que comenzó el sindicato de guionistas de cine y televisión de EE. UU. (WGA), el 5 de noviembre de 2007 (fig. 73). Los guionistas tenían una disputa con los productores sobre sus ganancias por la venta de los DVDs de las series de

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

televisión y por los pagos por los programas que se ofrecen en Internet, en los teléfonos móviles y otros tipos de nuevos medios tecnológicos. Esta huelga duró hasta el 14 de febrero de 2008, cuando se alcanzó definitivamente un acuerdo.



Fig. 73 - Huelga de guionistas en Estados Unidos

Los guionistas comenzaron a tener mayor protagonismo a partir de la aparición del sonido en el cine, cuando los diálogos comenzaron a tener una importancia vital en el desarrollo de las películas. En este sentido se puede reseñar dos tipos de guionistas: por un lado, estarían los que adaptan obras literarias (*“la literatura ha sido desde los comienzos del cine una fuente inagotable de historias y, en ocasiones, hasta una garantía de prestigio para determinadas producciones”* [Larousse, 2002: 78]); y por otro lado, los que escriben guiones originales.

Como exponen Seger y Whetmore (2004: 21), *“el viaje del guión a la pantalla será largo y arduo, y es de esperar que produzca una buena colaboración entre los distintos profesionales –productores, directores, actores, planificadores de producción, compositores y muchos otros- embellecen y perfilan tanto los personajes como la historia”*. El guión debe estar muy bien construido para que la película tenga ritmo, para que sus diálogos estén bien enlazados, para que los efectos de tiempo y espacio sean inteligibles para el espectador.

“Tanto en la comedia como en el drama, la primera tarea del guionista suele ser la estructuración de la historia en cuanto la estructura o “espina dorsal” de la historia está lista llega el momento de centrarse en los personajes que habitarán en el interior de la historia y de organizar adecuadamente la transformación que estos irán completando a lo largo del camino” (Seger y Whetmore, 2004: 34).

3.3. Productor

En palabras del productor Richard Zanuck (Seger y Whetmore, 2004: 57), *“el productor es como el director de una orquesta. Puede que no sepa tocar todos los instrumentos, pero sabe cómo debe sonar cada uno de ellos”*. Los productores son las personas que obtienen la financiación para un proyecto cinematográfico, bien sea aportándolos ellos mismos los fondos necesarios o gestionando la búsqueda de estos.

“La figura del productor ha ido evolucionando con el tiempo, buscando el control absoluto del producto y, por lo tanto, participando en los ingresos obtenidos por la película -y todo lo que surge de su imagen- en la que interviene como tal” (MEC, 2007).

Dentro de la producción hay una división del trabajo. Así, surgen diferentes cargos:

El **ejecutivo (productor ejecutivo)** es el que obtiene los fondos y ordena el financiamiento del proyecto cinematográfico y diseña las herramientas para su producción. Contrata los principales técnicos y actores, contratos de comercialización, distribución, busca coproductores, etc. Es el responsable directo de la producción general del proyecto.

El **jefe de producción** es el responsable de llevar a la práctica la ejecución de los programas diseñados por el productor ejecutivo. Contrata personal de apoyo, transporte, programación, coordinación con .los proveedores de servicios y equipo, supervisión del presupuesto, nóminas. Coordina al equipo técnico. Este tendrá la ayuda del **asistente de producción**.

Por último, el **productor de localizaciones** se responsabiliza de las localizaciones (búsqueda, coordinación del transporte, arreglos de hospedaje, permisos y aprobaciones locales, etc.).

3.4. Director artístico

“Como sucede en otros ámbitos profesionales, el decorador como tal tarda en surgir en el seno de la industria, sobre todo porque los productores no entendieron necesaria su presencia, algo que asumía el director de la película en muchas ocasiones” (MEC, 2007).

Como expone el director artístico Félix Murcia (2002) en una entrevista (http://www.comohacercine.com/articulo.php?id_art=12&id_cat=2), *“desde un punto de vista 'profano' no se entiende muy bien lo que es la dirección artística... realmente se trata de diseñar el 50% del lenguaje cinematográfico que es lo que se ve. La mitad de la comunicación con el espectador es visual; lo que se diseña y construye es parte de lo que se quiere decir. La base de la dirección artística es la escenografía, los decorados, pero también es elegir los paisajes, diseñar la caligrafía de un personaje, decidir qué marca de tabaco tiene que fumar, vestir su casa, saber qué muebles tiene que tener, cómo tiene que vestir. Dar personalidad a un personaje de ficción, eso es la dirección artística. Crear todo un mundo, una atmósfera, un clima que ayuda a contar dramáticamente una acción”.*

Murcia añade que *“el origen de la palabra viene del inglés 'art director', que a su vez viene de los comienzos del cine de Hollywood en que los constructores de decorados y los diseñadores eran los 'technical director' y los 'art director', que al final se refundió en una sola cosa. Pero realmente eran arquitectos, escenógrafos del teatro y de la ópera que a su vez formaban parte, con los constructores, de unos oficios que entonces no tenían una definición clara. Aquí se ha asimilado director artístico por art director, pero en otros países como Alemania se llama film architecting, es decir, arquitecto cinematográfico; en Francia se llama arquitecto decorador y en Italia, escenógrafo”.*

Por último refleja que *“el departamento de dirección artística o de escenografía es el departamento del diseño, es decir, está el director de arte, sus ayudantes, sus auxiliares; es el departamento que concibe y diseña todo lo que se va a hacer. Luego, otros departamentos que dependen de la dirección artística son los que plasman todo eso: la construcción, el atrezzo, la utilería y luego, por afinidad de trabajo, los efectos especiales y el vestuario. La caracterización o el maquillaje van, a su vez, unidos al vestuario, todo va unido por una progresión, pero los caracterizadores, maquilladores y figurinistas tienen autonomía propia”*.

“En los primeros años del cine se utilizó indistintamente los exteriores naturales con unos precarios decorados montados, igualmente, en exteriores o en los primitivos estudios. En la mayoría de los casos se hablaba de telones de fondo, de ambientes pintados creando falsas perspectivas. Toda la ambientación cinematográfica en esa época estuvo influenciada por el mundo de la Opera y el Teatro, dominio que se mantuvo durante mucho tiempo” (MEC, 2007). Posteriormente, los grandes estudios levantaron sus famosos *back lots*, calles enteras que estaban decoradas como si fueran distintas ciudades del mundo. Estos decorados fijos aparecieron, con muy pocos cambios, en infinidad de largometrajes.

“La invasión de la tecnología digital ha potenciado mucho el regreso de los equipos de rodaje a los platós, donde resulta muy fácil registrar el trabajo de los actores sobre fondos azules para luego insertarlos en decorados creados por ordenador” (Larousse, 2002: 131).

3.5. Equipo de fotografía

La imagen de una película está en manos del equipo de fotografía. Como nos dice el MEC (2007), *“resulta difícil comprender una película si no está bien iluminada. Para ello, el director ha de contar con un colaborador especial en la figura del director de fotografía, sobre todo para que la iluminación que desea para su historia alcance la dimensión artística y creativa justa. A lo largo de la Historia del cine el director de fotografía demuestra su saber estar y su*

adaptación constante en la utilización de los nuevos medios que la industria pone a su alcance; es decir, sabe controlar los diferentes tipos de películas, de lentes, de focos y, cómo no, dominar la luz natural. Cuando la profesión comienza a ser respetada dentro de la industria del cine, el director de fotografía comprende en qué medida le sirve toda la historia de la pintura para ampliar sus conocimientos y aplicarlos inmediatamente a cualquier exigencia del director de la película”.

*“El **director de fotografía** es el responsable técnico y artístico de la toma de vistas y, en especial, de la iluminación y de los encuadres que realiza siguiendo las instrucciones del realizador... su aportación artística consiste, sobre todo, en la calidad de la toma de vistas y en la realización de un estilo de imágenes que le es propio” (SARPE, 1984: 2260).*

Tiene a sus órdenes al **operador de cámara**, encargado del encuadre y los movimientos de cámara; al **asistente de cámara**, encargado de los movimientos, los focos y los filtros; al **gripp**, responsable del movimiento de la cámara; y al **jefe de eléctricos**, encargado de la graduación de las luces.

Por lo tanto, el equipo de fotografía se compone de otros dos: el equipo de maquinistas y el equipo de eléctricos.

3.5.1. Equipo de maquinistas

Es el que se dedica a montar y operar los soportes móviles de la cámara, como el travelling o la grúa. El departamento está compuesto por:

El **operador de cámara**, que acciona la cámara y compone correctamente las tomas.

El **asistente de cámara**, que revisa y ajusta el foco, verifica la posición de los actores y mide su distancia a cámara, limpia los lentes, la compuerta y la cámara, cambia filtros anota y registra las tomas, etc.

Al **segundo asistente de cámara** le corresponde cargar de película la cámara, ayudar al “asistente de cámara” y mantener la bitácora de la cámara. También maneja la pizarra.

El **operador de video assist** que opera los equipos de video assist.

Por último el **key gripp**, cuya función es montar el soporte de la cámara (carro, grúa, trípode, etc.) y operarlo cuando sea necesario. Mientras más complejo sea el equipo soporte de la cámara se requerirán más asistentes.

3.5.2. Equipo de electricidad

Este equipo está dirigido por el **jefe de eléctricos o gaffer**, que organiza el material de iluminación y recibe del director de fotografía las indicaciones necesarias para iluminar un decorado. Además, supervisa el trabajo del ayudante y de los técnicos, quienes se ocupan de colocar adecuadamente los focos y todo el material de iluminación.

El denominado **grupista**, es quien controla el funcionamiento del grupo electrógeno móvil cuando este resulte necesario para el rodaje.

El **electricista o eléctrico** trabaja bajo las órdenes del “jefe de eléctricos”, y opera los equipos. Se suelen formar equipos de 3 o 4 eléctricos.

3.6. Técnico de montaje

La montadora Carol Littleton (Seger y Whetmore, 2004: 223) compara el trabajo de montajista con el de un músico: *“el diálogo, los efectos visuales, la historia..., todo tiene su ritmo. El trabajo de montaje de un filme consiste en detectar esos ritmos internos de la escena y hacer que emerjan a la superficie. Al igual que los músicos, el montador trabaja sobre el mismo material una y otra vez, busca los matices, hace pequeños cambios, realiza todas las modificaciones que hagan falta hasta que siente que ha logrado extraer el mejor tono del filme a nivel de interpretación y de emoción”*.

Como nos dice el MEC (2007) *“la aportación del montador en una película ha sido a lo largo de la historia del cine muy diversa. En una primera época únicamente cumplía la función de enlazar una imagen tras otra intentando dar un orden a la historia. Con la consolidación de la industria —desde 1915, especialmente- y de los Estudios —en la década de los veinte-, superó esta fase para adentrarse en la de definir el tempo de la historia, en darle el equilibrio necesario para que el espectador se sintiera atraído por aquello que estaba viendo. En un primer momento el montador fue un artesano al servicio de una empresa, pero pronto se convirtió en un profesional capaz de sacar provecho de unas imágenes torpemente rodadas y de afinar la intensidad dramática en una historia bien organizada. Así pues, superó aquel trabajo mecánico por otro mucho más creativo y fundamental para el resultado final de la película”.*

También recibe el nombre de montajista, y su labor consiste en organizar la película tras el rodaje. En este sentido, hace la selección del material; elige, corta y pega los diferentes trozos de película, siempre teniendo en cuenta la idea determinada por el guión; y prepara el material para sonorización y los doblajes. Además, participa en la etapa de postproducción y eventualmente asiste al rodaje.

3.7. Creadores de la banda sonora

La banda sonora es todo lo que suena en una película: los diálogos, la música y los efectos sonoros, aunque en la mayoría de las ocasiones se utiliza el término Banda Sonora Original (B.S.O.) o Soundtrack para aludir solamente a la música de un film, entendiéndose como Banda Sonora Original aquella música tanto vocal como instrumental compuesta expresamente para una película, cumpliendo como función la de potenciar aquellas emociones que las imágenes por sí solas no son capaces de expresar.

La banda sonora de una película en su sentido más físico, puede ser de dos tipos: magnética u óptica. En el primer caso, una o varias bandas de grabación magnética discurren por los bordes de la tira de película. Al ser leídas estas líneas por un aparato en sincronía con la proyección, se generan los

sonidos de una manera parecida a como lo haría un lector de cassettes. En el caso de las bandas sonoras ópticas, se trata de zonas de oscuridad y luz en uno o dos lados de la cinta del film. Las distintas intensidades de luz, se convierten luego en impulsos eléctricos creando el conjunto de la banda sonora.

También se utilizan, aunque no tan frecuentemente aún, sistemas de sonido digital, basados en puntos sobre la película que se convierten por diversos métodos, algunos todavía experimentales, en sonido.

En la creación de la banda sonora intervienen muchas personas (el compositor, los dobladores y el equipo de sonido). Como se extrae de la Enciclopedia Larousse del Cine (2002: 156), *“el equipo de sonido es el punto de partida”*.

3.7.1. Equipo de sonido

Este equipo está formado por el **jefe u operador de sonido** y su **ayudante o microfonista**. El primero, maneja el aparato de grabación y supervisa todos los sonidos que se registran en cada toma y su ayudante es quien instala los micrófonos y lleva los soportes de la grabación, como la pértiga o brazo para suspender el micrófono arriba de la toma.

Este equipo tiene como función principal la de grabar en directo los diálogos y los efectos sonoros que se producen a pie de cámara.

Otro cargo menos habitual es el diseñador de sonido o sound designer, que se ocupa de la creación global de la banda sonora, y está presente tanto en el rodaje como en la creación artificial de efectos y en las mezclas finales, sobre todo en películas en las que el director desea dar una importancia considerable al sonido de la cinta.

3.7.2. Compositor de la música

Como dice el compositor Hans Zimmer (Seger y Whetmore, 2004: 253), *“mi trabajo es hacerme cargo en el exacto momento en que el director termina y decir esas cosas que no puedes decir con imágenes o palabras y hacerlo elegantemente”*.

Es pues el que compone la Banda Sonora Original de una película, que como se ha comentado anteriormente, se utiliza para potenciar aquellas emociones que las imágenes por sí solas no son capaces de expresar.

Es en la segunda década del siglo XX, cuando se comienza a componer “músicas” originales, compuestas para una determinada película, por lo que surgen compositores que se dedicarán a este campo, trabajando con diferentes directores de la época.

“De los compositores que han dominado buena parte del cine hay que referirse a una serie de nombres sin los cuales no se entendería la evolución producida en la música como mero acompañamiento y aquella que forma parte sustancial de la película... Así desde Warner Bros. Max Steiner con King Kong (1933), Lo que el viento se llevó (1939) o Casablanca (1942), y Erich Wolfgang Korngold con El capitán Blood (1935), imponen una línea bien definida. Otro estilo es el que impone como director musical de la Twenty Century-Fox, Alfred Newman, autor de Cumbres borrascosas (1939), La canción de Bernadette (1943) y otras veinte películas de Henry King, que supo administrar bien el trabajo entre un amplio grupo de compositores. Miklós Rózsa dirigió el departamento musical de la Metro Goldwyn Mayer durante muchos años, destacando Ben Hur (1959) y participó en otras producciones como El ladrón de Bagdad (1940) o Recuerda (1945)” (MEC, 2007).

Otros compositores que merecen ser reseñados por su trayectoria y la calidad de sus trabajos son: Ennio Morricone, autor de bandas sonoras tan recordadas como *El bueno, el feo y el malo*, *La misión* o *Cinema Paradiso*, entre otras; Michael Nyman (*El piano*, *Gattaca*, etc.); o el citado Hans Zimmer, autor de la música de diversos filmes, destacando *Rain Man*, *Paseando a Miss Daisy* o la oscarizada *El rey León*.

3.7.3. Dobladores cinematográficos

“El doblaje es la técnica que tiene como objetivo reemplazar el diálogo original de una película por un diálogo correspondiente en otra lengua diferente” (SARPE, 1984: 2262).

Se realiza tras el rodaje y montaje del film en “salas muy especializadas y muy bien equipadas para este tipo de trabajo que se hace frase por frase y plano por plano. Especialistas de lingüística han establecido las correspondencias de una a otra lengua en función, por una parte del sentido y de la longitud de las palabras, y por otra, de su manifestación visual en los labios de los protagonistas, con el fin de que los movimientos de los labios concuerden con los diálogos” (SARPE, 1984: 2262).

Los actores de doblaje tratan de ajustar lo más posible su interpretación a la original. También se utiliza el doblaje, aunque no sea en otro idioma, por los mismos actores u otros que hayan interpretado la pieza para sustituir pasajes del diálogo en que el audio se haya rodado o grabado defectuoso, por un deficiente registro de voz, en canciones, etc., doblándose a sí mismo o sustituyendo la voz por otra más óptima.

Para proporcionar naturalidad a los diálogos doblados, se utiliza una técnica denominada ajuste, que procura mantener la longitud de las frases y hace coincidir determinados fonemas, especialmente los correspondientes a las letras labiales y oclusivas, con los del texto original.

3.8. Equipo de vestuario

El responsable de este equipo es el **diseñador de vestuario o figurinista** (crea los figurines de la película). Elabora la propuesta del estilo del vestuario de acuerdo al guión y las orientaciones del director. Crea bocetos, busca materiales, colores, texturas, tratamiento, etc.

Su mano derecha es **el/la ayudante o asistente de vestuario**, cuya responsabilidad consiste en realizar la clasificación del vestuario y distribuirlo a los actores, los extras, etc.

El equipo se completa con un pequeño grupo de sastres.

3.9. Equipo de maquillaje

El equipo de maquillaje está dirigido por un **maquillador/a jefe** que diseña y elabora la propuesta del maquillaje de acuerdo al guión y a la propuesta del director. También se encargará de las caracterizaciones, los efectos, etc. Este maquillador/a jefe coordina al resto de personas que componen el equipo:

El **asistente de maquillaje**, que implementa las orientaciones del Jefe de equipo, se preocupa del mantenimiento de los materiales, de las fichas por actor y de la continuidad.

El **encargado de efectos especiales de maquillaje** hace la transformación en base a la construcción de prótesis u otro tipo de construcciones que permiten generar una apariencia física radicalmente diferente al actor que interpreta el personaje. Participa en las escenas en que se requiere trabajo de Efectos Especiales.

Por último los **peluqueros** proponen e interpretan las orientaciones del Director en relación al estilo de los peinados de cada personaje o tratamiento de pelo.

3.10. Equipo de efectos especiales

“Los efectos especiales son todos los procedimientos de trucaje óptico efectuados o bien en la propia grabación de las escenas o bien en el laboratorio” (SARPE, 1984: 2263). Se utilizan en la industria del cine o la televisión para conseguir escenas que no se pueden realizar por medios normales.

Todo el cine está repleto de efectos especiales, aunque generalmente se les asigna más a los que son peligrosos o complicados. Lo que sí es característico de ellos es que siempre responden a técnicas de trabajo, algunas muy sofisticadas. Pueden ser mecánicos, sonoros, físicos, químicos, cinéticos... La lluvia, la niebla, los terremotos, el fuego, los cristales trucados, la nieve, la sangre falsa, etc.

“Si la película no tiene demasiadas complicaciones, un solo técnico puede hacerse cargo de todo. De lo contrario, un equipo básico suele estar formado por un jefe de departamento, que diseña y crea los trucos, y una serie de ayudantes que colaboran con él en la construcción y ejecución de los efectos... Los integrantes del equipo de efectos especiales desarrollan su actividad en diversos frentes. En el plató o en la localización de rodaje se puede hacer casi de todo: generar niebla o lluvia con las máquinas fabricadas expresamente para ello o crear un gran incendio con un control absoluto de las llamas” (Larousse, 2002: 149).

3.11. Director de casting

Se denomina casting a la selección de actores para realizar una determinada actuación.

El director de casting *“es una especie de eslabón entre el realizador y los actores. Después de estudiar el guión y de comprender bien lo que quiere el cineasta, comienza a rastrear por teatros, escuelas de interpretación o incluso la calle, en busca de los rostros que mejor se ajusten a los personajes de la película” (Larousse, 2002:110).*

3.12. Actores y actrices

Son los que forman parte del equipo artístico de una película, es decir, los que trabajan delante del objetivo de la cámara representando un papel.

“Todos los que intervenían en las primeras imágenes filmadas no dejaban de ser ciudadanos que eventualmente pasaban por delante de la cámara del operador de turno. Cuando las historias comienzan a tener un argumento — dramático o cómico- se necesitan actores —rostros- que den en pantalla la interpretación precisa del personaje que representan. Es así, como poco a poco los actores —que sobreviven en el más puro anonimato durante muchos años- pasan a convertirse en estrellas y a ser reclamadas por los espectadores de todo el mundo. La importancia de los actores-estrellas se manifiesta en la organización de la producción de una película, pues en la mayoría de los casos —sobre todo en el cine estadounidense- algunas películas funcionan en taquilla por contar, especialmente, con un actor. Es así como de ser personajes anónimos pasan a dominar el contexto de una producción, lo que influye en su emolumentos: los salarios de las estrellas van creciendo con el tiempo hasta alcanzar las cifras astronómicas que se manejan a finales del siglo XX” (MEC, 2007).

El cine impone al actor por su naturaleza una serie de condicionamientos que se deben tener presentes en el momento de hacer un juicio estético de la película.

3.12.1. Extras

Son los actores que no tienen diálogo y su paso ante la cámara está destinado a servir de relleno. También son conocidos como figurantes. La Enciclopedia Larousse del Cine (2002: 117) los define como *“profesionales acostumbrados a ver cómo se hace una película; que no molestan a los integrantes del equipo, no se paran inoportunamente mirando hacia la cámara, y obedecen pacientemente las órdenes del director o de su ayudante”*.

3.13. Dobles

Se denomina doble a la persona que sustituye al actor en las escenas que este último no puede realizar. En el cine existen básicamente tres categorías: los dobles de luces, los dobles de cuerpo y los dobles de acción.

El **doble de luces** es una persona más o menos de la misma altura que el protagonista de una película y su trabajo consiste en sustituir al actor mientras el director de fotografía está preparando la iluminación de la escena.

El **doble de cuerpo** se encarga de prestar ante la cámara alguna parte del cuerpo que la estrella protagonista no tiene muy agraciada. Suelen participar en escenas eróticas en las que aparecen primeros planos.

El **doble de acción**, más conocido como especialista, es un hombre o mujer temerarios que tienen que llevar a cabo acciones ciertamente comprometidas, como lanzarse desde lo alto de un edificio, volcar con un coche a toda velocidad, correr con el cuerpo cubierto en llamas o caer bajo las ruedas de una diligencia.

4. Ética y Estética cinematográfica

4.1. Ética cinematográfica

Afirma González Martel (1996: 29-32) que *“los temas relacionados con la ética han estado presentes permanentemente a lo largo de la historia del cine, aunque no siempre de forma tan explícita”,* y añade que *“el cine es el marco referencial ideal para ver reflejados los comportamientos de los hombres ante los diferentes conflictos planteados por la realidad, una realidad marcada por la necesidad irrevocable de la interrelación”.*

En este mismo sentido, Gubern en su *Historia del Cine* (1989), expresa que *“el cine es, como la fotografía y el fonógrafo, un procedimiento técnico que permite al hombre asir un aspecto del mundo: el dinamismo de la realidad visible”,* y amplía constatando que *a partir de las películas de los Hermanos Lumière “todas las películas serán crónica y reflejo de la sociedad y de la época*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

en que nacen, con sus costumbres, sus aspiraciones, sus mitos y sus problemas”.

El propio González Martel (1996: 30) cita a Buñuel cuando expone que *“el cine ha de dar capital importancia a los problemas fundamentales del hombre actual, pero no considerado aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con los demás hombres. De esta forma entran en juego los valores (libertad, igualdad, solidaridad...), no con objeto de que esa interrelación nos lleve a sufrir una condena en la que confluyan razas superiores, cadenas, marginaciones e ideologías primitivas de fascismos estúpidos e incoherentes, sino con la intención de crear un mundo en el que sea posible la convivencia, un mundo en el que por lo menos la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades al alcance de la mano, por las que merezca la pena luchar”.*

Según Pereira y Urpí (2005: 81) *“el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad, a promover sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y reflexiones que suscita la película”.* En este sentido, afirman estas autoras, *“el cine es un medio excelente para la formación ética y de valores, ya que en él se hallan latentes los valores y contravalores del mundo. Es capaz de despertar ideales y aspiraciones que estaban dormidos en nuestro interior y de conseguir llevarlos a la práctica”.*

Como señala Gervilla (2003: 55) *“la existencia del ser humano, en cuanto humano, es imposible sin un conjunto de valores que orienten y den sentido a la persona como individuo y como miembro de una sociedad”.* El profesor Cabero (2003: 16) añade que *“estos valores se conforman en la persona a través de diferentes elementos de influencia, que van desde la escuela, la familia, los círculos de amigos, y también a través de los medios de comunicación social”.*

De la Torre (1996: 27) señala que *“las películas son como un mosaico de comportamientos humanos, una representación simulada de la realidad social, una exposición de mensajes que cada uno trata de interpretar en función de lo que conoce o quiere encontrar. El cine nos habla de conocimientos y de*

emociones, de sentimientos y pasiones, de ilusiones y valores; pero sobre todo nos hace pensar y sentir, observar e imaginar, compartir y soñar”.

Así pues, el cine tiene un papel fundamental en los procesos de socialización, ya que transmite valores y modelos de referencia. Asimismo, su capacidad de difusión y su importancia en las actividades de ocio de la juventud hacen que pueda convertirse en un elemento fundamental en los procesos educativos.

En este sentido, Pereira Domínguez (2005) afirma que a través del cine, *“se hacen presentes valores y contravalores a través de toda una visión del mundo. Incluso es capaz de desvelar ideales y aspiraciones que estaban ocultos en nuestro interior de forma que un filme puede convertirse en una invitación a llevarlos a la práctica”.* Así, citando a varios autores (Platas, 1994; De la Torre, 1996; González Martel, 1996; Alfonso, 1998, 21-25; Pereira y Marín, 2001; Equipo Reseña, 2003; Martín y otros, 2003), añade que *“de un modo específico ha demostrado ser sumamente útil para crear un clima de convivencia pues, aunque cada uno lo vea desde su óptica e intereses, la visión en común de una película facilita que surjan vivencias comunes y, gracias a ellas, que se abra paso el diálogo, la negociación, la transacción, ya que, los conflictos que se proyectan en la pantalla y se resuelven de un determinado modo, son enseñanzas de la vida y para la vida, permiten el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan, e incluso facilitan el cambio de actitudes”.*

Y es que el cine se brinda como *una realidad* repleta de sentido. Al hacerlo así, está empujando constantemente a los espectadores a valorar unos hechos en los que, de algún modo, incluso participa. Se diría que el espectador se encuentra a la vez fuera y dentro de la acción que se ve en la pantalla: puede juzgar desde el interior, como actor de los hechos a través de un proceso de identificación / internalización y, al mismo tiempo, analizarlo como algo externo, mantener el distanciamiento que otorga al juicio una cierta objetividad. Por eso se puede afirmar que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad pues no hay duda de que promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película de forma concreta y sensible.

4.2. Estética cinematográfica

Definimos la estética cinematográfica como una combinación de la búsqueda de un lenguaje propio y de una serie de elementos retóricos que se conforman en el ámbito expresivo de una determinada sociedad.

Como nos dicen Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 158), *“es la parte de la estética que se preocupa de investigar los últimos por qué de la belleza cinematográfica”* y añaden que *“se divide en estética del cine subjetiva y estética objetiva, según la estudiemos desde el punto de vista autor-espectador, o desde la película misma”*.

El cine, afirma Pecori (1977: 11), *“desde sus inicios se apoyó en la atracción perceptiva de las imágenes en movimiento, y una vez consolidada rápidamente la aceptación por parte del público, se favoreció su crecimiento en dirección acrítica, contando con la renta de autoinversión”*.

La principal diferencia del cine con el resto de las artes se concentra en la idea de que la imagen fílmica es movediza, no puede fijarse. Comparando el lienzo (pantalla) sobre el que se desarrolla el filme con el lienzo en que se encuentra una pintura, este último nos invita a la contemplación: ante él podemos adentrarnos en el fluir de nuestras asociaciones de ideas.

Aumont, Bergala, Marie y Vernet (1985: 15) definen la estética del cine como el *“estudio del cine como arte, el estudio de los filmes como mensajes artísticos. Esta contiene implícita la noción de lo “bello” y por consiguiente, la búsqueda del gusto y del placer tanto en el espectador como en el realizador. Depende de la estética general, de la disciplina filosófica que concierne al conjunto de las artes”* y añaden que *“la estética del Cine presenta dos aspectos: una vertiente general que contempla el efecto estético propio del Cine, y otra específica, centrada en el análisis de obras particulares: es el análisis de filmes o la crítica en el sentido pleno del término, tal como se aplica en las artes plásticas y en musicología”*. Javaloyes (2001) completa la definición diciendo que *“aspectos como el espacio, la profundidad de campo, el plano, el papel del sonido, el montaje, el ritmo,... son tratados en la mayoría de estudios estéticos*

del cine. Todos estos aspectos combinados en perfecta armonía constituyen el ya conocido Séptimo Arte”.

En este mismo sentido, Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 159) distinguen en una obra cinematográfica entre:

- Elementos dramáticos: son concretos, descriptivos, percibidos inmediatamente por el espectador, porque representan el contenido dramático (narrativos) del filme, la acción.
- Elementos plásticos: Son abstractos, expresivos (o simbólicos) percibidos inconscientemente por el espectador, sobre el que ejercen un poder sugestivo.

Aumont, Bergala, Marie y Vernet (1985) exponen en los cinco capítulos de su obra los sectores principales de la estética del cine: “el filme como representación visual y sonora”, “el montaje”, “cine y narración”, “cine y lenguaje” y “el cine y su espectador”.

La teoría psico-estética de Jean Mitry estudia las relaciones entre las imágenes y los sonidos con un apoyo documental y analítico que demuestra su conocimiento de la evolución del cine. En su obra *Estética y psicología del cine* (1978), incide en los elementos básicos de todo filme y en las cuestiones teóricas de los estilos y géneros. Se remonta a las aportaciones de las artes tradicionales y en las teorías producidas en su corta historia. Se centra en el montaje, ritmo capaz de dar un tratamiento peculiar al espacio, tiempo y realidad.

Para él, la imagen debe ser estudiada en relación con los objetos que representa, ya que ofrece una percepción inmediata de la realidad. Para Mitry, toda imagen tiene cierto sentido "a priori" antes de que intervenga cualquier combinación para una posible significación. La significación fílmica depende no de una imagen aislada sino de la relación entre diversas imágenes, creándose así un "mundo psicológicamente real". El realizador trabaja con la realidad, pero después de haber introducido un tratamiento de la misma, el sentido dependerá de la experiencia del espectador. Rechaza los estilos que presentan un excesivo ritmo abstracto por su aproximación a otras artes visuales y por el

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

desprendimiento del estilo natural del Cine. Así, el proceso estético de las imágenes está vinculado a una realidad psicológica, a una concepción psicoestética. El cine alcanza su nivel de expresividad para mostrar el proceso de transformación del mundo y no sólo el resultado final de la transformación como hacen otras formas de expresión. Se ofrece la realidad mediante un proceso de transformación analógica.

Como antecedentes de la estética cinematográfica es imprescindible citar a Griffith (Mitry, 1978: 326), que aunque no fue el inventor del montaje ni del primer plano, ni de ciertos procedimientos de que se sirvió, fue al menos el primero en haber sabido organizarlos convirtiéndolos en un medio de expresión. Así, el sentido del espacio, la variedad de los puntos de vista –planos y ángulos– nacieron con sus films.

Gran importancia tuvo también la escuela rusa, encabezada entre otros por Kulechov, Pzige, Vertov, Pudovkin o Kozintsev, cuyo principal objetivo, según Mitry (1978: 331), era el de apresar la realidad viviente, extraer sus imágenes del seno de la vida misma, volviendo así, a primera vista, a los principios de los hermanos Lumière tras veinticinco años de búsquedas estéticas.

CAPÍTULO 3. CINE Y EDUCACIÓN

1. Introducción

Como hemos señalado en el capítulo 1 de esta tesis, *“la escuela, en su constante e imprescindible afán de actualizarse, ha de adoptar necesariamente los nuevos lenguajes y desarrollos tecnológicos imperantes, de forma que, progresivamente, escuela y realidad (educación y vida) conformen un todo cada vez más indivisible”* (González Martel, 1996: 113).

Siguiendo esta línea argumental, Martín y Guardia (1976: 10), exponen que *“lo audiovisual incide en la educación de tal modo que cambia las bases de la relación educativa. Ya no se trata de establecer relaciones de superior a inferior, basadas en la capacidad informativa del profesor por un lado, y por otro, la dependencia que debía caracterizar a los alumnos. Lo audiovisual posibilita el acceso a la información, eliminando con ello una gran barrera que se opone a la comunicación”*.

De todos los medios audiovisuales, el cine y la televisión son los que mayor tradición de uso didáctico poseen desde su generalización a mediados del siglo pasado. En este capítulo se analizan críticamente las principales posibilidades que ofrece el cine en el contexto educativo.

2. La magia educativa del cine

El cine, afirma Martínez-Salanova (2002: 11), *“compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto como recurso didáctico y fundamento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y actividad fundamental en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Por ello es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con él como imprescindible elemento cultural”*.

Por la máquina de la reproducción de la mirada sobre el mundo, la imagen representada por el cine alcanza un nivel de producción semiótica de la realidad. *“Lo que sucede en el cine, pierde la categoría de anécdota e, incluso, de contingencia, como si fuera un fragmento de la realidad, para convertirse en*

categoría o concepto (...) Las imágenes que el cine genera aluden a nuestra forma de ver el mundo, a cómo el mundo es visto por los otros, a cómo pensamos el universo que creemos que otros ven en el cine. Las imágenes que el cine ofrece a nuestra mirada son la representación de una forma de ver. No son el ver mismo. Son la forma en que pensamos el ver y se inscriben en el universo personal desde el que vemos” (García García, 2000: 12 y 13).

Como estrategia didáctica, el cine ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Asimismo, despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los entornos virtuales. Por ello, no es sólo un recurso didáctico más al alcance del profesorado sino una estrategia para su formación integral.

También el cine puede convertirse en una magnífica herramienta para la educación en valores, siempre que al espectador se le capacite para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar y que apoyen el desarrollo de la madurez personal y social, y el afianzamiento de los valores.

En este sentido, subraya González (2002: 32) que *“el cine tiene una enorme proyección educativa, en la medida en que ayuda a cultivar el mundo interior mediante la asimilación de la cultura, humaniza los espíritus, permite el aprendizaje humano y eleva al mundo de la razón la mera fuerza vital y espontánea”*.

Por ello, De la Torre (1996: 10) plantea que *“el cine formativo se entiende como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores”*.

Dando un paso más, Porter-Moix (citado por González Martel, 1996: 134) distingue tres tipos de enseñanza en lo que al papel del cine en la escuela se refiere: enseñanza **con** el cine, enseñanza **por** el cine (cine pedagógico) y enseñanza **del** cine. En este contexto, Cobo Álvarez (2002:15) matiza que *“la didáctica del cine se puede enfocar en dos vertientes: enseñar con el cine o*

enseñar cine”, y añade que “enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias y/o ponemos al alumno en situación de crear historias”.

A continuación, se ofrece una visión analítica de estas perspectivas teórico-prácticas.

2.1. Educación cinematográfica

Afirma Company (2007: 60) que *“la enseñanza del cine debería tender a la formación de los espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma”.* Este autor añade que *“la enseñanza de una disciplina como la historia del cine sirve para ubicar en el tiempo datos y conceptos que permitan aprobar un examen, aunque ello no nos dé mayores perspectivas sobre la utilidad de su estudio”.*

Porter-Moix (citado por González Martel, 1996: 136) señala que la enseñanza del cine surge para cubrir una importante necesidad, *“la de preparar al público al máximo a fin de que su recepción de mensajes se haga en las mejores condiciones de aprovechamiento y en una posición crítica que desmonte en lo posible el resultado de la invasión audiovisual en la que vivimos”.*

También Jiménez Pulido (1999: 7-21) insiste sobre la importancia del conocimiento cinematográfico y sus claves gramaticales (morfología fílmica, sintaxis fílmica y retórica fílmica), como punto de partida para el uso pedagógico del cine, relacionándolo con la ética y las áreas transversales.

Igualmente Zumalde (2002: 31) propone un concepto de análisis que muestra especial sensibilidad respecto a los significantes fílmicos y hace hincapié en la relevancia de elementos específicamente cinematográficos tales como los que conciernen a la “puesta en escena, la planificación y el montaje, así como en la interrelación entre los componentes sonoros y visuales, en la certeza de que son éstos y su cristalización concreta los que permiten al

espectador acceder tanto a los temas como a las peripecias de los personajes(...) La descripción de qué se dice en un film pasa indefectiblemente por la descripción del cómo se dice, que siempre lo es por mediación de unas imágenes y unos sonidos concretos”.

En España, la primera institución oficial dedicada a la enseñanza del cine fue el “Instituto de investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC)”, más tarde llamada Escuela oficial de Cinematografía (EOC), un centro público de enseñanza profesional que funcionó desde 1947 hasta 1976 y que se convirtió en referente histórico de otras instituciones educativas que surgirán posteriormente. En su constitución y fundación tuvo un papel fundamental el profesor Victoriano López García (Rodríguez Merchán, 2007: 14).

Este autor (op. cit. 2007: 15-18) propone una interesante cronología de la enseñanza del cine en nuestro país, que sintetizamos a continuación:

- Febrero de 1962: El régimen franquista crea la cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, que pretende, según su propio reglamento de funcionamiento: “fomentar el estudio y el conocimiento cinematográfico, esencialmente en sus aspectos de exaltación de los valores religiosos y humanos; organizar cursos de enseñanza y de cultura cinematográficas para los alumnos universitarios y de los demás centros docentes; difundir el conocimiento de las producciones cinematográficas de carácter religioso y de exaltación de los valores humanos; cooperar en la organización y desarrollo de las Semanas Internacionales de cine Religioso y de Valores Humanos y en las Conversaciones Internacionales de Cine; así como cualquier otra actividad que tienda a divulgar el conocimiento de la cinematografía”. Su fin básico es organizar el curso de Cinematografía, que se celebra de manera ininterrumpida desde 1964. La Cátedra intenta mantener una modesta actividad editorial a través de la edición de la revista “Cuadernos Cinematográficos”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Las reformas educativas de 1971 incorporan los estudios profesionales impartidos en la Escuela de Cinematografía (como los de Periodismo y Publicidad) a la Facultad de Ciencias de la Información, centro de nueva creación en la Universidad Complutense de Madrid.
- Desde 1976 hasta finales de los años ochenta, la citada Facultad de Ciencias de la Información monopoliza la enseñanza de las materias relacionadas con el cine y la televisión desde su rama de Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva.
- La gran demanda social de enseñanzas sobre cine y televisión que se manifiesta durante los años ochenta va a estructurar el sistema universitario español con la apertura de Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación Audiovisual de ciclo corto (tres años) o largo (cinco años).
- A medio camino entre la iniciativa pública y privada, se encuentran otros centros de educación cinematográfica superior, entre los que destacan la Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya (ESCAC) y la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la comunidad de Madrid (ECAM).

En Francia, hubo que esperar al año 1984 para que el cine entrara oficialmente en la enseñanza. Con Jack Lang, las cuestiones de formación y sensibilización de los jóvenes al arte cinematográfico se convirtieron en uno de los ejes mayores de la acción de los poderes públicos. En un principio se crearon las clases llamadas "A3" en el último año de la enseñanza secundaria (aprendizaje de las técnicas de base, de historia del cine y análisis de las películas), (Séguin, 2007: 22).

Aunque el cine se incorporó como asignatura o componente de otras materias en alguna universidad británica ya hacia los años cincuenta, fue la disponibilidad de películas en vídeo lo que facilitó su expansión en el sistema educativo universitario, primero en las llamadas "politécnicas" y en las universidades, y después en los colegios e institutos (Evans, 2007: 27).

La historia de la enseñanza del cine en Holanda ya es larga. En los años cincuenta se nombraron los primeros profesores de cine. Como expone Feenstra (2007: 35) *“todavía era una asignatura marginal, pero existía. En los años setenta y ochenta, Eric de Kuyper dio un impulso importante fundando en la Universidad de Nijmegen un departamento, pero no ha sido hasta los años noventa cuando se nombraron los primeros catedráticos. A partir de los años noventa los estudios cinematográficos han florecido con publicaciones fundamentales y una serie de tesis (...) Los estudios cinematográficos se encontraron siempre dentro de estructuras más extensas, porque el cine aislado no puede existir: los medios audiovisuales y los nuevos medios ocupan un espacio importante dentro de la sociedad”*.

Lariccia (2007: 47) comenta que, en la actual situación italiana, es una opinión muy difundida que en el currículo escolar se vayan introduciendo el lenguaje cinematográfico y audiovisual. Este es uno de los objetivos de la renovación de la escuela italiana para una completa formación de las nuevas generaciones en un contexto de cotidiana transformación y evolución de los lenguajes y de las tecnologías. En Italia, el cine ha sido introducido en las escuelas con diferentes finalidades, pudiéndose distinguir tres ámbitos o aproximaciones:

- a) La película como ayuda a la enseñanza: es la práctica más difundida y suele utilizarse la obra de ficción o documental para ilustrar los contenidos de las disciplinas.
- b) Para la promoción y difusión del cine dentro y fuera de la escuela se organizan actividades como cinefórum o, simplemente, “matinéas” en los cines para introducir al alumnado en discusiones reflexivas sobre diferentes temáticas.
- c) La producción de material audiovisual es la actividad que se ha consolidado. En ella, el alumnado, el profesorado y/o expertos, realizan productos audiovisuales con el objetivo de aprender y utilizar de manera consciente los instrumentos y técnicas cinematográficas.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En el panorama mundial, las décadas de los años 80 y 90 fueron especialmente fecundas en la aparición de experiencias relacionadas con la introducción de la lectura crítica de los medios de comunicación y del cine en programas educativos formales y no formales. El trabajo de los profesores Charles y Orozco (1990), publicado en la obra denominada *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, así lo pone de manifiesto.

En el capítulo sexto de dicha obra se señala que en Australia, “*la educación sobre los medios ha adquirido la reputación de encontrarse a la vanguardia en la enseñanza de esta materia en el mundo (...) En las escuelas secundarias, los cursos de enseñanza de los medios se dividen en unidades. Para estudiantes de 13 a 14 años de edad, la unidad tiene una duración de 40 horas. Para aquellos con edades comprendidas entre 17 y 18 años la duración de la unidad temática es de 100 horas aproximadamente. El contenido curricular de estas unidades abarca temáticas tales como la introducción a los símbolos de los medios, el lenguaje de los medios, la narrativa y género, la representación, etc.*” (Charles y Orozco, 1990: 93-98).

No cabe duda que el análisis cinematográfico debe ocupar un papel destacado en la teoría y práctica de estas unidades didácticas del contexto australiano.

En la citada obra, se subraya el importante papel de la iglesia católica en la formación de la conciencia crítica ante los medios de comunicación, destacándose la especial sensibilidad de la iglesia latinoamericana en lo relativo a la lectura crítica del cine y los medios de comunicación. En efecto, órdenes religiosas tales como los salesianos, los dominicos y la compañía de Jesús, especialmente dedicadas a tareas de formación de niños y jóvenes, impulsaron en la década de los años 80 por toda el área iberoamericana centenares de programas de lectura crítica de los medios basados en la práctica de imágenes fijas, *cinefórum*, creación de prensa escolar, de radios campesinas y de televisiones locales. Muestra de ello son las acciones de educación popular y lectura crítica de los medios descritas por Efrén Orozco para el área mexicana, cuyo epicentro fue el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario de Guadalajara (Charles y Orozco, 1990: 188-190).

Mercedes Charles relata igualmente como las organizaciones populares de Brasil impulsaron en la citada década la creación de grupos populares que trabajaban para *“conocer mejor la televisión, la radio, las historietas, las fotonovelas, las películas, las revistas y los periódicos”*. Para esta autora, *“el análisis de los mensajes se convirtió en un instrumento para desentrañar la propuesta ideológica de los grupos dominantes acerca de la realidad social y de los sujetos sociales que la conforman”* (Charles y Orozco, 1990: 222-226).

El análisis comparativo que acabamos de exponer, pone de manifiesto que las prácticas educativas basadas en la enseñanza del cine ocuparon un papel central en los desarrollos curriculares de gran parte de los países de Europa, Australia, América del Norte, central y del Sur. Esta fecunda realidad, en la que participaron docentes y discentes que en la actualidad siguen activos en sus sociedades de origen, estamos seguros que estará siendo germen y semilla de nuevas acciones de educación cinematográficas, favorecidas por la generalización del uso del cine digital almacenado en soportes CD-ROM (legibles en computadoras) y DVD, legibles tanto en computadoras como en lectores domésticos específicos.

La investigación aplicada contenida en esta tesis doctoral nace con una clara vocación de difusión en Latinoamérica. Nuestra pertenencia al grupo internacional de investigación denominado “Tecnología Educativa e Investigación Social” (TEIS), perteneciente al Plan Andaluz de I+D+I, cuyo ámbito de actuación engloba a países tales como Argentina, Venezuela, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, México y Portugal, asegurará la pronta y eficaz difusión de los resultados de nuestra investigación en el ámbito iberoamericano, vislumbrándose la posibilidad de realizar acciones formativas virtuales y bimodales (semipresenciales) de formación del profesorado en educación cinematográfica.

2.2. Educar con el cine

Una vez realizado este análisis internacional comparado, conviene detenerse en el estudio de los fundamentos de la didáctica del cine, aspecto de especial relevancia en nuestra tesis doctoral que desarrollaremos a continuación, y que servirá de fundamentación a la investigación aplicada contenida en la segunda parte de este trabajo.

Séguin (2007: 22), basándose en las ideas de Coissac, subrayó el temprano entusiasmo que suscitó la utilización del cine en las aulas cuando, recordando lo escrito por Collette en 1921, puntualizaba que la casi totalidad de los miembros de la enseñanza pública y privada consideraban la proyección animada como un potente medio de enseñanza y de instrucción. *“Por ello, los más ardientes propagadores de la adaptación del cine a la enseñanza son los maestros y las maestras mayores. Al parecer su larga experiencia ha sabido descubrir todo lo que se podía sacar de las producciones cinematográficas”*.

También De la Torre (1996: 10) subraya que *“el cine o la televisión son vehículos capaces de cambiar a las personas, de fomentar valores, de formar (...) No se trata de recurrir al cine didáctico, sino de utilizar el medio en aquellos mensajes que interesen para la formación, aunque el filme o programa no estuvieran diseñados con tal finalidad”*.

Desde el punto de vista didáctico, el cine puede ser un agente preventivo si al espectador se le capacita para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar, o que apoyen el desarrollo de posiciones más maduras y el afianzamiento de valores. Conviene recordar que el hecho de trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción sociocognitiva de los aprendizajes y hace que éstos sean mucho más enriquecedores.

Además, la utilización en la escuela de películas en formato DVD permite percibir y fijar detalles que en el cine o la televisión no se pueden controlar. La posibilidad de repetir escenas o de ver varias veces seguidas una parte o la totalidad del filme hace que se compenetren más con la acción, con el lenguaje, con los gestos de los personajes, que se involucren más en las historias y que

comprendan mejor el contenido. Además el DVD permite congelar la imagen con toda perfección, ampliar, guardar en el ordenador fácilmente, elegir idioma, etc. Estas posibilidades tecnológico-didácticas han sido ampliamente exploradas en la investigación aplicada de esta tesis doctoral en la que se realizan análisis de secuencias clave de películas cinematográficas (decoupage fílmico) previa extracción de las mismas mediante programas informáticos al uso, congelándose la imagen e incluso capturando fotogramas sustanciales de dichas escenas.

Conviene tener presente, con Martínez-Salanova (2002: 51), que *“es difícil descubrir un solo tema o núcleo de contenido que no se haya visto tratado de alguna forma en el cine. Siempre es posible encontrar películas o documentales que permitan su utilización como punto de partida en un debate o como rasgo, dato o documento en una investigación o estudio”*.

Finalmente Gómez Tarín (2007: 75) afirma, refiriéndose al alumnado, que *“aunque su cultura es fundamentalmente audiovisual, en tanto que espectadores televisivos desde su infancia, los mecanismos y procesos que hacen posible la construcción y la fruición de un texto fílmico les son prácticamente desconocidos”*.

Otra de las facetas que contiene la investigación aplicada de esta tesis, consiste en la creación de cortometrajes digitales artesanales utilizando las posibilidades tecnológico-didácticas que ofrece el software del videojuego *The Movies*, que en nuestro caso pretende desarrollar la capacidad creativa del alumnado de último curso de las Diplomaturas en Magisterio y de la Licenciatura de Pedagogía.

2.3. Cine y alfabetización audiovisual

2.3.1. Lenguaje visual

Los estudios sobre la imagen tienen sus antecedentes en Europa en los años 70, cuando Nazareno Taddei, liderando la escuela italiana, elaboró un esquema metodológico de análisis estructural de la imagen. En Francia fue Anne Marie Thibault-Laulan la principal impulsora de la creación de la escuela de

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

alfabetización visual, para lo cual recopiló diversos trabajos sobre teoría de la imagen. En España destacaron investigadores tales como Alonso y Matilla (1990), Aparici y García-Matilla (1998), y Ortega (2005) como autores de propuestas de lectura integral de la imagen fija.

En este sentido, Ortega (2007: 55) afirma que *“la mayor parte de la información y de la cultura que se genera en nuestros días tiene un tratamiento predominantemente visual”* y añade que *“surge la urgente necesidad de alfabetizar en el lenguaje visual al conjunto de la población”*.

Acertadamente, Francisco García, en su obra titulada *La imagen del niño en los medios de comunicación* (2000: 11), subraya que el texto visual (imagen) es menos de lo que representa, porque, al menos, le falta la existencia de lo representado y a lo más que llega es a alcanzar el mayor nivel de copia y testimonio que permita afirmar la relación de conexión cierta e ineludible de que lo que esa imagen representa y certifica es que esa representación es la de la cosa representada. Para este autor, la imagen es mucho más que el índice, pues esa representación vehicula no solo el parecido y la conexión de identidad, sino el bullicio del sentido, la orientación del significado, el palpito del espíritu del referente. Es la presencia de lo simbólico.

La componente morfosintáctica, semántica y pragmática del lenguaje visual, conforman, en opinión de Ortega (2007: 56) la base epistemológica de los programas de alfabetización visual. Por ello, este autor sugiere sustentar la construcción de tales programas en las recomendaciones realizadas en 1982 por la UNESCO, y contenidas en la Declaración sobre Educación relativa a los Medios de Comunicación promulgada en la ciudad alemana de Grünwald:

1. Se responsabilizó a la familia y a la escuela de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos, permitiéndoles, con ello, descifrar críticamente estos tres sistemas simbólicos.

2. Se invitó a los medios de comunicación a colaborar con ambas instituciones en el desarrollo de programas de educación relativa a los medios desde el preescolar hasta la universidad sin olvidar la educación de adultos.

3. Se apostó por la especialización teórico-didáctica de educadores, animadores sociales y mediadores en esta temática.

4. Se impulsó la investigación en educación relativa a los medios desde la psicología y las ciencias de la educación.

Según Dworking (1970: 30) *“la alfabetización visual va más allá de la simple comprensión de la información visual ya que se propone el aprendizaje y dominio de los procesos de producción de la información visual, es decir, el desarrollo del pensamiento visual”*.

Ortega (1999: 301) concibe la alfabetización en el lenguaje visual como la herramienta indispensable para llegar a leer e interpretar los mensajes provenientes tanto de los medios de comunicación audioicónicos, como de las bellas artes, y añade que solamente desde el conocimiento profundo de la morfología, sintaxis y semántica del lenguaje de la imagen es posible descubrir los mensajes explícitos y subyacentes con los que diariamente nos bombardean los medios. Ortega (1997: 139-203) nos habla de los elementos del alfabeto visual como la sustancia básica de lo que vemos, siendo las variables expresivas que intervienen en la creación de textos visuales el punto, la línea, la forma y la composición, la angulación, la textura, la iluminación y el tono, y el color.

Por su parte, Fombona (2008: 29-30) hace una división específica de dichas variables que concreta en:

1. El análisis de elementos de la imagen fija (6 rasgos fundamentales).
2. El análisis de elementos de la imagen móvil (3 rasgos fundamentales).
3. El análisis del sonido y textos/grafismos incorporados (sendos rasgos fundamentales).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Estos elementos son vertebrados por Fombona (2008) en un “decálogo” de análisis de las variables que aparece en la tabla adjunta:

Decálogo de variables (rasgos audiovisuales) propuestos para el ANÁLISIS OBJETIVO	
Imagen Fija	
-	Líneas,
-	Claro/oscuro (Iluminación),
-	Color,
-	Tamaños de la figura,
-	Altura del punto de vista,
-	Espacio,
Imagen Móvil	
-	Movimiento de las figuras,
-	Montaje,
-	Tiempo
Elementos integrados a la imagen	
-	Grafismos y Sonido

La morfosintaxis del lenguaje visual, referida a las unidades básicas del lenguaje y la forma en la que se estructuran y combinan, será objeto de estudio en páginas sucesivas:

a) Punto

Según Dondis (2003: 28), el punto es la unidad más simple e irreductible de la comunicación visual y posee una enorme fuerza de atracción perceptiva. Su capacidad expresiva le permite conformar muchos tipos de imágenes tales como las fotográficas, pictóricas, impresas y televisivas. El punto, al igual que la línea, son los únicos elementos capaces de ser representados con nitidez

mediante las artes visuales. *“Las propiedades que definen al punto como elemento plástico son: la dimensión, la forma y el color”*. El primer elemento alude al tamaño del punto; el segundo, a las características de su contorno (el punto puede ser más o menos redondo, tener contornos irregulares, e incluso poseer formas diversas muy pequeñas); el tercero, a su apariencia cromática (Kandinsky, 1993). En este sentido, Ortega (1994: 18) expone que el punto tiene una rica sintaxis que viene determinada por su forma, tamaño, tono, color y capacidad de generar contornos, texturas y direcciones visuales.

Desde la perspectiva de su génesis material resulta del choque del instrumento (lápiz, punzón, papel, pluma, aguja o haz de fotones) con la superficie material, con la base (papel, madera, tela, estuco, metal, pantalla fluorescente o de proyección, etc.), (Ortega, 2007: 59).

Por otro lado, desde el punto de vista técnico existen uno o varios puntos que, aunque no se aprecian directamente, generan la perspectiva en una imagen. Se trata de uno o varios puntos virtuales que un observador entrenado puede identificar fácilmente, y a los que se conoce como puntos de fuga. Cuando en una representación sólo hay un punto de fuga se hace referencia a la perspectiva paralela; cuando existen dos, se alude a la perspectiva oblicua; y cuando se aprecian tres, se denomina perspectiva aérea. La perspectiva se constituye en elemento expresivo capaz de aportar fuerza, impacto o dramatismo a una composición visual (Panosfski, 1978). Las tramas de los puntos también son el fundamento de los medios mecánicos de reproducción de la imagen (Villafañe, 2003). En síntesis, puede afirmarse que las características más importantes del punto están relacionadas con su naturaleza dinámica y con su potencial creativo.

b) Línea

La línea surge de la trayectoria de un punto en movimiento (Dondis, 2003: 58). Posee dos características de importancia: su tensión y su dirección, y además genera contornos. Esta autora señala la existencia de *“tres contornos básicos: el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

La enorme energía visual que posee la han hecho merecedora del destacado papel que juega en las artes visuales. A semejanza del punto alberga una amplia gama de matices que conforman su sintaxis: grosor, intensidad, énfasis, tipos, capacidad de generar planos, sombreados, texturas y formas geométricas (Ortega, 1994: 18).

Kandinsky (1993: 54) afirma que *“esta fuerza se arroja sobre el punto que, aferrado al plano, se ve arrancado y desplazado en otra dirección a este. De este modo queda inmediatamente aniquilada la tensión concéntrica del punto; éste, por tanto, deja de existir. Surge entonces un nuevo ente con vida independiente y bajo leyes propias. Es la línea”*. Desde un punto de vista morfológico, obtendremos la línea al extender el punto gráfico.

Fombona (2008: 30) define la línea como *“el esqueleto de la imagen. Al reconocer en cualquier composición visual su presencia formal o inducida asociamos simultáneamente un significado. El recorrido visual sobre la imagen confieren cierta orientación narrativa dándole un sentido de estatismo, velocidad,...”*.

Para Villafañe (2003: 103) la línea *“es un elemento visual de primer orden. Sus usos en la comunicación visual son infinitos como lo demuestran los paisajes urbanos que constantemente se encuentran definidos y limitados por estructuras lineales o las grafías, compuestas casi exclusivamente por líneas o los planos esquemas, patrones de moda, lo mismo que multitud de diseños”*.

La sintaxis de este elemento del alfabeto visual es descrita por Villafañe (2003) insistiendo en:

- La capacidad de la línea para crear vectores de dirección que aportan dinamicidad a la imagen. Los vectores direccionales, creados mediante líneas o por cualquier otro procedimiento, además de crear las relaciones plásticas entre los elementos de la composición, condicionan la dirección de la lectura de la imagen.
- Que una línea separa dos planos entre sí. En esta separación de planos, no es la línea el único agente que interviene; tal separación puede conseguirse, igualmente, mediante el contraste cromático, pero en este

caso, aunque la línea no exista como tal, fenoménicamente se percibe igual que si tuviera una presencia objetiva.

- Que otra función de este elemento es la de dar volumen en los objetos bidimensionales mediante el sombreado, que se consigue superponiendo líneas curvas casi tangentes a la línea de contorno que delimita la superficie plana del objeto al cual se quiere dotar de esa tridimensionalidad.
- Que la pintura ha aprovechado la facultad de la línea para representar la tercera dimensión.

También Fombona (2008: 33) nos habla de los tipos principales de líneas:

- Reales, presentes en la imagen.
- Imaginarias:
 - Divisorias de zonas y contornos de las figuras.
 - Natural de lectura: en toda imagen empieza en la parte superior izquierda y termina en la inferior derecha.
 - Dirección de una trayectoria.
 - Dirección de mirada.
 - De perspectiva.

c) Forma o contorno

La línea describe un contorno y éste genera la forma de las imágenes. Morfológicamente hablando existen tres contornos básicos simples que pueden construirse con facilidad, tanto con el lenguaje verbal como con el visual: el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero (Ortega, 2006: 65). A partir de estos contornos básicos es posible derivar, mediante combinaciones y variaciones inacabables, todas las formas básicas de la naturaleza y de la imaginación






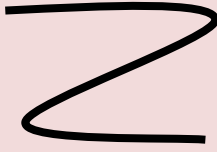
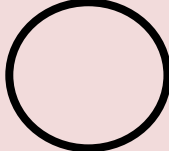


La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

humana. La forma es, pues, el signo gráfico generado por una superficie limitada que posee cierta extensión.

Los contornos básicos (cuadrado, círculo y triángulo) expresan tres direcciones visuales significativas:

- El triángulo, la dirección diagonal.
- El círculo, la circular o curva.
- El cuadrado, la horizontal vertical.

Siguiendo la clasificación de Ortega (1999), en la siguiente tabla encontramos los significados de las dimensiones compositivas:

SIGNIFICADOS DE LA COMPOSICIÓN VISUAL		
Líneas compositivas predominantes	Significados sugeridos	Ejemplos
Horizontales 	Calma, tranquilidad, inmensidad,...	Personas, animales, paisajes,...
Verticales 	Elevación, fortaleza, espiritualidad, grandeza, poder...	Monumentos, bosques, personas de pie, escenas religiosas y publicitarias.
Diagonales 	Sugestión, triunfo, optimismo, alejamiento...	Banderas, escenas publicitarias, paisajes arquitectónicos
Oblicuas abiertas hacia arriba 	Exaltación, expansión, apertura, libertad...	Rostros alegres, señal de victoria, escenas publicitarias...
Oblicuas abiertas hacia abajo 	Depresión, pesadez, protección...	Casas, rostros tristes...
Curvas 	Complejidad, sensualidad, ciclicidad, flexibilidad, suavidad...	Figura humana, monumentos y esculturas, paisajes, motivos vegetales (flores)...
Circulares 	Seguridad, conservación, ciclicidad,...	Monumentos, frutos, gotas de aguas, recipientes...
Quebradas 	Vitalidad, agresividad, violencia	Rayos, ramas de árboles, saltos, carreras, alambradas...
Onduladas 	Armonía, sensación de movimiento armónico, repetición, ciclicidad...	Olas del mar, movimientos de barcos, montañas, flores...

d) Escala

La selección del espacio icónico se realiza mediante la toma de decisiones sobre la escala y la angulación. Toda representación visual muestra una porción de la realidad en la que suelen convivir personas y cosas en un escenario común. La escala permite cuantificar la relación existente entre la escena visual y la realidad que intenta representar.

En la tabla adjunta se expone la caracterización de los planos fílmicos y su pragmática simbólica y expresiva (Ortega, 2007: 74):

Tipo de plano	Caracterización, usos y semántica
<p>Plano Conjunto (PC)</p> 	<p>Suele abarcar todo el decorado; cuando la figura humana se sitúa en el, apenas destaca. En este plano interesa el ambiente, la naturaleza y el espacio.</p> <p>Se usa con fines descriptivos, narrativos y psicológicos.</p>
<p>Plano General (PG)</p> 	<p>Suele mostrar a grupos de personas relacionándolos con su ambiente.</p> <p>Centra su atención tanto en éste como en la acción de los personajes.</p> <p>Sus usos son narrativos y dramáticos.</p> <p>En ciertas ocasiones puede usarse también con fines descriptivos.</p>

Plano entero (PE)



Es aquel en el que el límite superior e inferior del espacio icónico coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. Se usa para expresar acciones dentro de unos ciertos parámetros ambientales (más reducidos que en plano conjunto). Su uso refuerza el carácter narrativo y dramático de la fotografía.

Plano Americano (3/4)



La figura humana aparece de rodilla para arriba.

Es una variedad del plano entero, siendo sus fines y usos similares pero de mayor fuerza expresiva.

Plano Medio (PM)





Encuadra la figura humana desde la cintura, pudiendo llegar hasta los hombros.

Plasma la interioridad humana y las respuestas a los estímulos ambientales.

Su uso es fundamentalmente psicológico y narrativo.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

<p>Primer Plano (PP)</p> 	<p>Encuadra exclusivamente el rostro humano.</p> <p>Refleja la intimidad y la realidad anímica del personaje.</p>
<p>Primerísimo Plano</p> 	<p>Solo aparece una parte del rostro o cuerpo con todo detalle.</p> <p>Se usa dada la importancia visual de mostrar ese detalle en el contexto de la narración visual.</p> <p>Sus usos son expresivos, simbólicos y dramáticos.</p>

e) Angulación

En la operación de encuadre, además de la selección del plano, el comunicador visual puede situar su mirada o su cámara a diversas alturas para conseguir reforzar ciertas sensaciones perceptivas. El ángulo es el punto de vista desde el que consideramos un campo visual. Las posibles variables de este punto de vista conforman la escala de angulaciones descritas con especial claridad por el lenguaje fílmico.

En la *angulación normal* coincide el eje óptico de la cámara con la recta imaginaria que va desde nuestro punto de mira al horizonte. En la fotografía humana la cámara se sitúa a la altura de los ojos de la persona fotografiada. Produce la sensación de naturalidad, intimidad e inocencia.



Fig. 74 – *Angulación normal*

La *angulación en picado*, en la que la cámara está situada más alta que el objeto a filmar. Este punto de vista suele ofrecer una sensación de empequeñecimiento y nos puede transmitir, inconscientemente, las ideas de ridiculización y minimización del sujeto u objeto visual.



Fig. 75 – *Angulación en picado*

La *angulación en contrapicado*, en la que la cámara está situada más baja que el objeto a filmar, al contrario que el picado, crea una sensación de engrandecimiento, al acrecentar el valor subjetivo del centro de interés visual.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 76 – Angulación en contrapicado

La *angulación “a vista de pájaro”*, también llamada “cenital”, aparece en las tomas realizadas desde un avión, helicóptero o edificio alto. Esta perspectiva suele usarse con fines descriptivos.



Fig. 77 - Angulación “a vista de pájaro”,

La *angulación “a vista de gusano”*, denominada también “nadir”, consiste en la realización de tomas en las que el camarógrafo se sitúa tumbado en el suelo boca arriba.



Fig. 78 – Angulación “a vista de gusano”

La *angulación inclinada* se obtiene inclinando la cámara respecto de los ejes de referencia horizontal-vertical. Se usa para crear sensación de inestabilidad y sorpresa visual.



Fig. 79 – *Angulación inclinada*

La *angulación imposible* es la que se obtiene situando la cámara en un lugar teóricamente inaccesible (interior de la boca, interior de un cuadro, etc.) Su utilización crea desorientación y extrañeza.

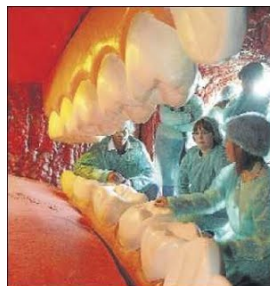


Fig. 80 - *Angulación imposible*

f) Textura

La textura viene definida por la disposición que guardan entre sí las partículas de un cuerpo visual. La mayoría de texturas son de carácter geométrico y suelen asemejarse composiciones realizadas mediante puntos y líneas (Ortega, 1994: 19).

Dondis (2003: 70-71) comenta que algunas de las cualidades de las cosas hechas inicialmente para los ojos están cargadas de textura. Poder ver y tocar cierto tipo de textura permite asimilar mejor los alcances de este elemento. Agrega esta autora, que debido a las prohibiciones propias de la cultura: *“la mayor parte de nuestra experiencia textual es óptica, no táctil. La textura no sólo se falsea de un modo muy convincente en los plásticos, los materiales impresos y las falsas pieles, sino que también mucho de lo que vemos está pintado, fotografiado, filmado convincentemente, presentándonos una textura que no está realmente allí”*.

La apreciación visual de este elemento se asemeja a lo que podría percibirse del mismo, por medio del tacto (Dondis, 2003). Es posible apreciar y reconocer la textura mediante el tacto, la vista o mediante ambos sentidos (Villafañe, 2003). Al mirar una imagen es fácil suponer que tiene determinada textura; esta cualidad óptica probablemente haya sido generada por la aparición de líneas, la yuxtaposición de las mismas, por ligeras variaciones en el tono o sombreado, o por la fidelidad fotográfica de cosas o animales que poseen determinada textura.

Ortega (1996) plantea las texturas suelen materializarse en una serie de puntos y líneas caracterizados por cierta proximidad, por tanto la mayoría de las texturas son de naturaleza geométrica. Este elemento también puede comprimir un espacio y crear ciertos vínculos expresivos. Además aporta sensibilidad a las superficies que las sustentan. Para Villafañe (2003) la textura tiene dos dimensiones: una perceptiva y otra plástica. En la primera, los efectos textuales y lumínicos, se constituyen en variables de estímulo para la visión. En la segunda, el aspecto superficial que presentan muchos objetos o imágenes influye en el resultado visual de estos.

La textura depende, en parte, del soporte empleado en la representación de la imagen; colabora en la construcción y articulación del espacio porque crea superficies y planos. Ortega (1999: 178) propone que en los programas de alfabetización visual se analice la textura desde dos perspectivas: *“la del material que sirve de soporte a la imagen (papel fotográfico, lienzo, fondo de proyección,*

madera, etc.), la de los objetos y sujetos que intervienen en la composición icónica”.

El tipo de iluminación y la ubicación de la fuente de la que procede la luz influyen en la posibilidad de apreciar textura. La luz puede influir internamente en la composición, como en el caso de la pintura, en la cual es, más que un factor, un procedimiento por medio del cual se producen en la imagen zonas opacas (más texturizadas) y radiantes (menos texturizadas), lo que además sugiere la ilusión de volumen, y permite el moldeado de cuerpos y objetos (Cabanne, 1993). También puede influir externamente como en el caso de la fotografía, caso en el que interviene en el producto final; por ejemplo, cualquier cosa que reciba un rayo de luz frontal y fuerte, pierde gran parte de la textura ante los ojos del observador; si la luz es lateral y fuerte, quien observa puede apreciar más textura; y contraluz, genera una silueta.

Ortega (2007: 78) propone una clasificación interesante de texturas, aclarando sus posibles significados:

- Texturas mates en materiales traslúcidos: ensueño, sensualidad, feminidad y erotismo.



Fig. 81

- Texturas brillantes en cueros o sintéticos: agresividad, fuerza, modernidad, juventud.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 82

- Texturas *aterciopeladas*: riqueza, pasión, honor, poder y nobleza.



Fig. 83

- Texturas *semimates, plegadas o rizadas*: virginidad, intimidad...



Fig. 84

g) Iluminación

La iluminación modula la expresividad y plasticidad de las imágenes y las dota de una interesante gama de tonalidades (Ortega, 1994: 19).

Fombona (2008: 41) expone que *“la iluminación u oscurecimiento de los objetos o partes de la imagen, se puede plantear como la ausencia o no de descripción en una narración. El sentido y uso de la iluminación se enfatiza o disminuye la presencia gradual de la figura”*.

Por su parte Fernández (1973: 36) explica que *“la luz en el cine sirve para expresar las cosas con claridad y para crear el clima adecuado”*.

Según Ortega (2007: 78-79) podemos clasificar las fuentes de iluminación de la siguiente forma:

- *Natural*, procedente del sol. A primeras horas de la mañana y a últimas de la tarde es suave, mientras que en las horas centrales del día es intensa y produce grandes sombras. En días nublados, la iluminación es homogénea y las sombras son imperceptibles.
- *Artificial*, procedente de lámparas de incandescencia o fluorescencia. Las primeras son regulables en intensidad y ambas son orientables en cuanto al ángulo de incidencia. Mediante filtros es posible modificar su color.
- *Flash y otras fuentes instantáneas*, cuyos resultados de iluminación son difícilmente previsibles, siendo su uso difícil. La iluminación con flas genera reflejos y sombras de difícil control.
- *Luz de techo*, que genera iluminaciones ambientales con sombras suaves.
- *Luz de vela y fuego*, que se usa para efectos especiales.

Fombona (2008: 44) cataloga las luces y las sombras en dos grandes familias: las duras, directas; y las difusas, tamizadas y más suaves:

La *luz dura* tiene su origen en una fuente luminosa puntual que, concentrada en el sujeto, llega en haces paralelos relativamente coherentes. Esta luz genera una sombra claramente definida y generalmente muy oscura, lo que da una apariencia vigorosa y cortante, esto es, dura. Cuando se emplea

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

para iluminar una escena, todos los pequeños detalles se realzan y son mucho más visibles. El resultado no es siempre aceptable, precisamente debido a este efecto seco que provoca. El clarooscuro es una técnica de luz contrastada y violenta. Su finalidad es enfática, se utiliza en escenas dramáticas, jugando con las sombras que marca las formas.

La *luz difusa* –también llamada luz suave o luz blanda- está tamizada, tiene un efecto opuesto al de la luz dura, especialmente cuando los ángulos de iluminación están adecuadamente controlados. A diferencia de la luz dura, la suave se traduce en una gran área de iluminación muy difuminada. Así pues, tiende a esconder líneas, arrugas y defectos, por lo que es un recurso muy apreciado en la fotografía de belleza y moda. La iluminación difusa se utiliza en televisión de base para que cualquier objeto tenga un nivel de luz suficiente y cuando se sitúa en el eje de la cámara se elimina la textura, lo que es a veces un efecto deseable para disimular las imperfecciones de la superficie.

Ortega (2007: 80) propone los siguientes usos y significados de la iluminación unifocal:

Situación del Foco	Ambiente generado	Usos semánticos	Efectos
<p>Frontal</p> 	<p>Iluminación de ambiente general con escaso, efecto de modelado de formas. Proporciona una intensa sombra tras el sujeto/objeto.</p>	<p>Descriptivo</p>	<p>Naturalidad</p>
<p>Lateral</p> 	<p>Solo aparece la mitad del motivo visual quedando el resto en sombra</p>	<p>Genera interés y tensión visual</p>	<p>Patetismo, enigma, culpabilidad...</p>
<p>Oblicua y diagonal</p> 	<p>Aparecen iluminados los 2/3 del motivo visual quedando el resto en sombra.</p>	<p>Genera sensación de fuerza, relieve y plasticidad</p>	<p>Interés, belleza, modelado, volumen</p>
<p>Posterior</p> 	<p>Sombra en la cara anterior del motivo visual y fuerte luminosidad en los tornos.</p>	<p>Siluetado, contraluz, semicontraluz</p>	<p>Suspense, anonimato, romanticismo</p>
<p>Delantera y abajo</p> 	<p>Sombras tenebrosas de gran intensidad</p>	<p>Reforzar formas y volúmenes</p>	<p>Miedo, terror, suspense...</p>

h) Tono

“Este elemento del alfabeto visual viene definido por el grado de luz que un objeto absorbe o rechaza. La escala de tonos va del blanco al negro. Entre ellos se intercalan una decena de grados de grises” (Ortega, 2007: 79).

Fombona (2008: 42) afirma que “el tono de un objeto en la escena, sugiere peso, pero la intensidad de ese tono se ve alterada cuando se yuxtaponen con otros. Cada tono tiene un valor que se modifica cuando se interrelaciona con otros tonos circundantes”.

Santos (1984: 148) reconoce la existencia de tres claves tonales diferentes (alta, media y baja) resultantes de la combinación de las gamas lumínicas. Éstas, a su vez, se subdividen en subgamas mayores y menores en función de la presencia o no de los tonos extremos. Así, en la subgama mayor están comprendidos todos los tonos del blanco al negro, mientras que en la menor nunca existen los tonos extremos:

- En la clave alta preponderan los tonos iluminados. La subclave alta mayor se caracteriza por la existencia de un fondo claro, mayor blanco y menor negro-oscuro. Por su parte, la subclave alta menor aparece en composiciones caracterizadas por fondos claros, mayor blanco y menor medio sin negros ni oscuros.
- En la clave media predominan los tonos intermedios. En la subclave media mayor el fondo es medio, existe mayor tendencia al negro y menor al blanco. Por el contrario, en la subclave media menor manteniéndose el fondo en tonalidades medias, predominan las tonalidades oscuras sobre las claras (eliminándose los blancos y negros).
- En la clave baja predominan los tonos oscuros. En la subclave baja mayor el fondo es oscuro y predominan las tonalidades próximas al negro sobre las opuestas. En la subclave baja menor, los fondos oscuros están acompañados de los tonos cercanos al negro eliminándose los blancos.


En este sentido, Fombona (2008: 42-43), señala que hay imágenes que abarcan todo el espectro de tonos pero hay otras que se inclinan por una zona de la escala tonal:

- En la clave alta se eligen tonos en el tercio superior de la escala, cercana al blanco, muy iluminada y poco contrastada. Se utiliza cuando se quiere iluminar mucho la imagen.
- En la clave intermedia se toman tonos del centro de la escala. Esta clave posee una intención moderada (grises) y no aparecen tonos muy claros ni muy oscuros.
- La clave baja se sitúa en el tercio inferior de la escala tonal, cerca del negro. Sus cualidades son apagadas, sombrías.

Para Aparici, Valdivia y García (1987: 82) el tono, como revelador de las formas, es otro de los factores que contribuyen a crear la composición de una imagen. *"El movimiento, el equilibrio y el ritmo del encuadre dependen, en parte, del contraste tonal de las formas y de la distribución de las luminosidades"*. Para estos pedagogos de la imagen, la elección tonal transmite sutilmente un estado de ánimo, una predisposición a recibir la imagen con una actitud determinada.

La fotografía publicitaria utiliza con gran maestría el lenguaje de los tonos para desencadenar sensaciones y estados de placer inconscientes. En el siguiente cuadro se expresan las conclusiones relativas al estudio semántico-descriptivo del lenguaje de los tonos utilizados en la publicidad visual realizado por Ortega (1996) en el Seminario de Alfabetización Visual de Personas Adultas y que mostramos en la tabla adjunta:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

ESTUDIO SEMÁNTICO-DESCRIPTIVO DEL LENGUAJE DE LOS TONOS UTILIZADOS EN FOTOGRAFÍA PUBLICITARIA		
Escala tonal	Efectos visuales	Significados
<p>Alta</p> 	Gran luminosidad	Acción, movimiento, pureza, optimismo, inocencia y juventud.
<p>Baja</p> 	Penumbra	Miedo, suspense, excitación, tragedia y pesimismo.
<p>Media</p> 	Equilibrio, suavidad y moderación lumínica	Placer, armonía, descanso y quietud.
<p>Alta y baja en una misma escena visual</p> 	Contraste tonal	Fuerza expresiva, interés, dramatismo y alegría-tristeza.

i) Color

El color es una cualidad o sensación producida por los rayos de luz que estimulan los órganos visuales, y que depende de la distinta impresión que producen en el ojo las luces de diferente longitud y frecuencias de onda (Consuegra, 2002; Powell, 2005). Además, como afirma Dondis (2003: 64) “(...) el color está cargado de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común (...)”.

Apreciar el color es posible gracias a un proceso relativamente complejo en el que la luz juega un papel importante. Powell (2005: 3) explica dicho mecanismo de manera sencilla: “(...) la luz es una energía electromagnética emitida por el sol con diferentes longitudes de onda, y todas ellas viajan a la misma velocidad. Debido a la diversidad de las longitudes de onda, existe la luz visible y la luz invisible. La luz visible es la luz blanca que crea las formas y los colores”.

Según Fombona (2008: 56) el color se identifica por tres características principales:

- Luminosidad, brillo, cantidad de luz que refleja ese color, esto es, la imagen vista en blanco y negro (convertida en escala de grises).
- Tono, matiz, es el estímulo que nos permite distinguir un color de otro, su frecuencia o longitud de onda específica.
- Saturación, pureza, es la sensación más o menos intensa de un color, su nivel de contaminación o mezcla con otros colores. Un color estará más o menos saturado según se acerque a los valores de blanco o negro.

Existen diversidad de colores, unos se ven más o menos brillantes, más o menos puros, más o menos oscuros que otros. Esto responde a algunas variaciones en el proceso explicado anteriormente, lo cual da lugar a dimensiones y características diversas asociadas al color.

Según Powell (2005: 3) “la luz blanca no es visible para el ojo hasta que golpea en un objeto y es reflejada de vuelta al ojo por dicho objeto. Debido a la estructura molecular y pigmentación de cada objeto, los rayos serán absorbidos, reflejados o una mezcla de ambas cosas”. Agrega este autor que los objetos más oscuros tienden a absorber más rayos luminosos y por tanto envían menos rayos de luz de vuelta al ojo que los objetos más claros o luminosos. A este fenómeno se le atribuye el hecho de que puedan apreciarse diversidad de colores y tonos.

A propósito de las dimensiones mencionadas, el color posee tres, susceptibles de medirse y leerse: 1) el matiz: conocido también como croma, se refiere a la naturaleza del color; se cree que hay más de cien; 2) la saturación: alude a la pureza de un color respecto al gris; entre más saturado sea un color (carece de negro y blanco) mayor emoción transmite y será un elemento expresivo más fuerte. La saturación varía añadiendo blanco a un tono; 3) el brillo: se dice que es una dimensión acromática que depende de la capacidad de los colores para reflejar la luz blanca que incide sobre ellos; esta capacidad es llamada intensidad o luminosidad. La luminosidad varía añadiendo negro a un tono; implica el cambio de gradaciones tonales al pasar de la luz a la oscuridad (Dondis, 2003; Powel, 2005; Ortega, 1999).

Los colores pueden ser primarios o secundarios. Los primarios son aquellos que no pueden obtenerse mediante la mezcla de otros colores y por tanto se denominan también fundamentales. El rojo, azul y amarillo son los colores primarios de cuya mezcla se obtiene la gama de colores secundarios. Los colores secundarios son, por tanto, aquellos que se derivan de la mezcla de dos colores primarios. Por ejemplo, al mezclar el rojo y el amarillo se obtiene el naranja; al mezclar el azul y el rojo se produce el violeta; y de la mezcla del amarillo y el azul sale el verde (Ortega, 1999).

Los colores también se clasifican en cálidos o fríos. Convencionalmente los colores cálidos son el rojo y el amarillo y los que se desprenden de su mezcla: amarillo anaranjado, naranja, rojo anaranjado, rojo y rojo púrpura; los colores fríos son el azul y las mezclas que contienen una mayor proporción de este color, por ejemplo el amarillo verdoso, el verde, el verde azulado, el azul y el

azul púrpura o violeta (Powell, 2005). Los colores cálidos pueden estar asociados a composiciones visuales sobre el verano, el trópico, la tarde, la alegría; mientras los colores fríos pueden incluirse en composiciones visuales sobre el invierno, la soledad, la tristeza, etc. Tanto en una como en otra composición puede haber diversidad de colores, sólo que en proporciones diferentes de acuerdo con lo que se quiere transmitir.

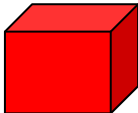
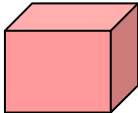
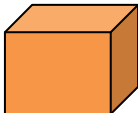
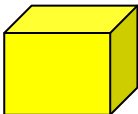
El color se puede utilizar para producir efectos psicológicos, desarrollar asociaciones, crear una atmósfera estéticamente concreta. Es el rasgo que más fácilmente genera interpretaciones subjetivas al situarse en una imagen, transmite estados emocionales, alegría y tristeza, colores vivos (saturados) o apagados, tristes y brillantes. Así, en publicidad se utiliza mucho los efectos del color. El tinte dominante de una imagen publicitaria está en función del producto anunciado pero, generalmente, no nos informa de las características del objeto anunciado, su función es más soterrada. Pretende provocar una actitud inconsciente de agrado al identificar lo blanco-azulado con lo limpio y lo verde con la naturaleza.

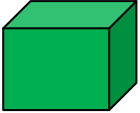
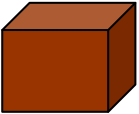
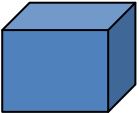
Villafañe (1990: 118 a 122) analizó las funciones plásticas del color, que aparecen sintetizadas en el siguiente cuadro:

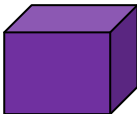
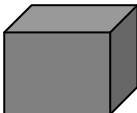
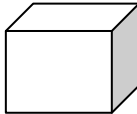
La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros


<i>Función</i>	<i>Efectos que produce</i>
Crea el espacio plástico de la representación de dos formas:	Perspectiva cromática creadora de un espacio plástico de dominancia frontal (plano). Perspectiva valorista originada por un gradiente de intensidades lumínicas que constituyen un espacio en profundidad con sombras y claroscuros propios de escenas muy contrastadas.
Articula el espacio plástico, dotándolo de significación:	La ordenación de diferentes planos cromáticos posibilita la segmentación del plano original, dando lugar a un nuevo espacio donde es posible establecer relaciones plásticas significadoras (direcciones de escena, ritmos y contrastes progresivos).
Crea ritmos dentro de la imagen:	Imprime dinamismo a la escena visual. Las gamas de colores y los contrastes cromáticos orientan la mirada en la observación de la obra visual.
Hace visibles las formas y ayuda a su reconocimiento:	En las composiciones visuales, el contraste de luz y color es el responsable de la visión de la forma y, consiguientemente, de la discriminación espacial.
Añade proximidad o lejanía a la composición visual:	Mientras que los colores cálidos acercan la imagen al observador, los fríos la alejan de éste. Estas sensaciones pueden reforzarse con la escala tonal. Así, la sensación de acercamiento producida por un color cálido se incrementa con la claridad, y la sensación de alejamiento de un color frío se hace más intensa cuando además es oscuro.

Existen interpretaciones del color que son comúnmente aceptadas para significar contenidos específicos y orientar ciertos aspectos compositivos. Siguiendo las propuestas de Ortega (2007):

SIMBOLOGÍA DE LOS COLORES: CLAVES PARA EL ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL LENGUAJE CROMÁTICO	
<p>ROJO</p> 	<p>Puede simbolizar la violencia y la guerra en todas sus formas. En otras ocasiones se asocia con el corazón llegando a expresar pasión y vitalidad. Es el color de la excitación y la atracción sexual. En la vida corriente el rojo nos anuncia la existencia del peligro. En ciertos contextos el rojo se asocia al valor y a la valentía. Estas situaciones tienen como denominador común la existencia de acción, movimiento y cambio, por ello, el rojo suele vincularse a estas situaciones vitales.</p>
<p>ROSA</p> 	<p>El rosa tiene connotaciones mucho menos activas debido a su menor temperatura. Su semántica suele estar asociada con la llegada de la vida, de la primavera, la alegría, la juventud, la belleza, la ternura, la sensibilidad y la amabilidad.</p>
<p>ANARANJADO</p> 	<p>Al igual que el rojo, es el color de la vida, de la fiesta, del sexo y del placer. Es también el color del hogar y de la familia. En otras ocasiones el naranja es el color del poder, de la provocación, de la alarma. Es el color más próximo al de la piel, por lo que puede asociarse a intimidad, suavidad y fertilidad.</p>
<p>AMARILLO</p> 	<p>Es el color del otoño, del atardecer, de las ciudades y, en algunas ocasiones, suele significar melancolía, depresión y desnudez. Al igual que el naranja es el color del placer, de la alegría, de la jovialidad, de la adolescencia, y de la risa. Por su cercanía con el color del oro puede adquirir connotaciones alusivas al poder, la riqueza, la envidia, los celos, el egoísmo y la cobardía.</p> <p>En la iconografía popular de la Semana Santa, el amarillo-oro simboliza la resurrección, la luz, la alegría, el encuentro, la majestad, etc., y suele aparecer combinado con el morado, el azul, el rojo y el negro.</p>

<p>VERDE</p> 	<p>Es el color de la naturaleza viva, de la esperanza en una vida mejor, de la juventud sana, de la ecología, del equilibrio e, incluso, de la armonía y la paz. Es igualmente el color del bosque, del agua de los ríos y lagos que en primavera nos invitan a la contemplación evocadora y placentera. El verde es el color de la vacación, el descanso, de la espera y de la naturalidad.</p> <p>Es también el color del rigor, de la exactitud, de la independencia y de la fecundidad natural. Es igualmente el color de la descomposición biológica, del moho destructor y enfermizo, de los hongos y de las algas. Desde el punto de vista de las conductas negativas, el verde puede aparecer asociado a la envidia, a la podredumbre, a la decadencia, a la lujuria, al descuido y al abandono.</p>
<p>MARRÓN</p> 	<p>Es el color de la tierra, de los árboles en otoño, de la madera y del cacao. Es un color frío que invita a la conservación, a la solidez, a la perdurabilidad.</p> <p>Es el color de la carne cocinada, de los chocolates, los postres y pasteles, y de algunos vinos. Suele asociarse a la necesidad de alimentarse y al placer del buen comer y beber.</p> <p>Es también el color de la austeridad, de la pobreza e, incluso, de la miseria.</p>
<p>AZUL</p> 	<p>Es el color del espíritu, del cielo y del mar. Por sus características invita al descanso, a la relajación, a la espiritualidad, a la inmensidad y a la reflexión. Es el color de la fidelidad, la confianza, del afecto, de la sinceridad, de la vida (tonalidad celeste), de la amistad, de la niñez.</p> <p>El azul es el color de lo bello, de lo majestuoso, de lo reservado, de lo elegante y de lo aristocrático (tonalidad oscura). Es, junto con el gris, el color del orden, la disciplina y la educación: por ello suele formar parte de los uniformes de los ejércitos, las policías y los centros educativos.</p> <p>Algunos autores lo relacionan con el silencio, el encuentro, la firmeza, la resistencia al cambio, la seguridad e, incluso, con el capricho y la indecencia.</p> <p>En algunas ocasiones suele asociarse con la soledad, la distancia, la seriedad, el aislamiento y la inaccesibilidad.</p>

<p>VIOLETA</p> 	<p>Es el color de los sentimientos profundos, del lujo y de la ostentación. Es el color del poder, del prestigio, de la majestad, de la dignidad y de la elegancia.</p> <p>Es el color de la tristeza, la violencia psíquica, los malos tratos, el robo, el engaño, el poder y la lujuria.</p> <p>En la naturaleza es el color de la sorpresa, la delicadeza y la armonía, y suele aparecer combinado con el amarillo.</p> <p>En el cine suele asociarse a la nobleza y a la realeza, sobre todo cuando se asocia con el amarillo-oro.</p> <p>Es el color de las nubes de lluvia, de la madurez y la ancianidad, de la austeridad y de la elegancia, de la polivalencia y la combinabilidad.</p> <p>Es un color neutro, relajante, aburrido, insulso y lleno de frialdad. Es el color de la inteligencia, del desánimo, del pasado, de la indeterminación y la ambigüedad.</p> <p>Es, también, el color del orden y de la disciplina, del equilibrio y del esfuerzo.</p> <p>Es el color de la adultez, de la serenidad, del equilibrio.</p>
<p>GRIS</p> 	<p>En su combinación con las texturas del aluminio y del níquel, el gris metalizado suele asociarse a futuro, porvenir, modernidad, juventud, tecnología, industrialización, avance económico y progreso social.</p> <p>Es el color de la claridad, de la luz, del bien, de la pureza, de la virginidad, de la dulzura y de la infancia.</p>
<p>BLANCO</p> 	<p>Es el color de la armonía, de la tranquilidad, de la vida, de la transparencia, de la inocencia e, incluso, de la esperanza.</p> <p>Es el color del futuro, del porvenir, de la ilusión y del movimiento.</p>

<p>NEGRO</p> 	<p>Representa la oscuridad, las tinieblas, la muerte, la pasión y la maldad. Es la ausencia de luz, de alegría, de claridad. Es símbolo de oscurantismo, del asesinato, de la sombra, de la mafia, de la represión, de la ausencia de libertad, del horror, del misterio, e incluso, del poder.</p> <p>En sus connotaciones positivas el negro es distintivo de nobleza, elegancia, distinción, lujo y justicia. Es, junto con el blanco, el color de los momentos decisivos de la vida (nacimiento, boda, muerte).</p> <p>Es, también, el color de la ansiedad, de la oposición social y de la protesta.</p> <p>Es, junto con el gris, el color de la inteligencia, del pensamiento, de la ciencia y del arte.</p>
---	---

2.3.2. Lenguaje gestual

Concebimos el lenguaje gestual como cualquier sistema organizado a base de gestos o signos corporales, aprendidos o somategénicos, no orales, de percepción visual o táctil, empleados por personas que, o bien no tienen una lengua común para comunicarse, o bien están discapacitadas física o psíquicamente para usar el lenguaje oral. Estos signos y gestos se emplean solos o en relación con la estructura lingüística y paralingüística; y con la función comunicativa y tienen una función expresiva, apelativa o comunicativa.

“Los ojos, las manos, los pies, el movimiento, todo el cuerpo emite señales precisas que penetran en el cerebro ajeno, de tal modo que desencadenan el proceso de la comunicación” (González, 1998: 8).

Siguiendo las propuestas de Lewis (1990) los signos del alfabeto visual gestual se articulan en cuatro categorías:

- *Emblemas*: signos gestuales convencionales específicos de cada cultura que pueden ser traducidos a una palabra. Ejemplos: señales de victoria,

¡OK!, suspenso, gestos convencionales de los entrenadores deportivos, de los cineastas, productores de radio, etc.

- *Ilustradores*: gestos que unidos al lenguaje oral recalcan una palabra o frase, indican relación, hacen un dibujo en el aire, señalan un suceso e imponen un ritmo a la palabra hablada. Suelen hacerse con las manos, brazos o cualquier otro movimiento corporal. Cuando los ilustradores están desincronizados suelen poner nerviosos a los videoyentes. La sincronía realza la atmósfera comunicacional y produce la sensación del auténtico dominio del lenguaje.
- *Reguladores*: son gestos que permiten tomar el relevo, empezar o terminar un intercambio comunicacional icónico-verbal:
 - Al levantar el dedo índice expresamos nuestro deseo de intervenir en la conversación.
 - Un ligero toque en el brazo indica que el que está hablando desea continuar haciéndolo.
 - Una palmada gentil ayuda a calmar los sentimientos del otro.
 - Permanecer relajado y poco atento indica rechazo a la invitación a hablar.
- *Adaptadores*: son movimientos, gestos y otras acciones usadas para manejar nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas, por ejemplo:
 - Tocarse el lóbulo de la oreja, frotarse las manos o tirarse de una prenda de vestir puede indicar que el sujeto está contrariado.
 - Levantar el brazo y acariciarse la nuca con un movimiento descendente suele indicar inseguridad de lo que se va a hacer a continuación, defensa ante un ataque o reacción ante una propuesta frustrante.
 - Acariciarse la garganta suele indicar inquietud o nerviosismo.

Ortega y otros (1999: 286) basándose en los trabajos de Allan Peace (1988) relativos a las claves gestuales que ayudan a leer el pensamiento oculto de los demás, proponen la siguiente taxonomía de objetivos relacionados con la alfabetización gestual básica, cuya consecución ha de basarse en el aprendizaje, análisis, refinamiento, modificación y ampliación de:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

1. Gestos habituales de naturaleza intercultural (sonrisa, duda, asentimiento, negación, hostilidad, alegría, placer, incompreensión, aceptación, victoria, evaluación crítica, etc.).
2. Gestos de mentira y fingimiento.
3. Delimitación y uso de los espacios personales y zonas sociales.
4. Gestos con las manos y los brazos.
5. Comportamientos gestuales manos-rostro.
6. Gestos con los antebrazos y los brazos.
7. Gestos de las piernas y relaciones gestuales piernas-brazos.
8. Gestos con la cabeza.
9. Gestos de alerta y hostilidad.
10. Comportamiento de la mirada.
11. Gestos de coquetería y seducción.
12. Maniobras gestuales con objetos de uso personal.
13. Gestos de posesión.
14. Emulación y copiado visual.
15. Gestos de adaptación al status.
16. Indicadores gestuales emocionales de posición (afectividad y rechazo).
17. Indicadores posicionales ante muebles y enseres.

Desde que se realizaran los primeros trabajos en 1872 hasta nuestros días, los investigadores han registrado casi un millón de claves y señales no verbales, comprobándose que entre el 60 y el 80% de la comunicación entre seres humanos se realiza por canales no verbales.

Es preciso recordar con Hernández y Rodríguez (2009: 65) que “la comunicación no verbal es una ciencia que bebe de seis disciplinas: psicología, psiquiatría, antropología, sociología etología y lingüística”.

Los gestos deben analizarse en el contexto en que se producen. Cada gesto es como la parte de una frase y, al contrario que en el lenguaje oral, las frases gestuales siempre dicen la verdad sobre los sentimientos y las actitudes de quien las hace.

Los estudios demuestran que las señales no verbales influyen cinco veces más que las orales y que, la gente se fía más del mensaje no verbal. Los gestos se hacen más elaborados y menos obvios con la edad, por ello es más difícil interpretarlos en edades maduras.

En este sentido Hernández y Rodríguez (2009: 92) afirman que *“la comunicación no verbal es un componente clave a la hora de transmitir un discurso ante los medios audiovisuales. Son varias las investigaciones que apuntan a que entre el 60 y el 70 % de la información que se recibe en el trascurso de una interacción llega a través de canales no verbales”* (...).

A continuación se analiza la expresividad de las principales zonas corporales en el campo de las ideas:

a) *Cabeza*: los gestos de la cabeza sirven para asentir o discrepar, así,

- Mover la cabeza de arriba a abajo indica asentimiento, conformidad con una idea.
- Mover la cabeza de izquierda a derecha esgrime duda o disconformidad, es un gesto de negación.

b) *Ojos*: las personas también se comunican a través de la mirada. La respuesta ante la mirada es innata en el hombre y coincide con la de los animales, así

- la mirada fija es señal de amenaza, por lo que quien la recibe, suele apartar la vista.
- los guiños (movimiento de cerrazón de los párpados) expresan complicidad o simpatía.

c) *Cejas*: esta parte del rostro tiene su propio lenguaje:

- El alzamiento de una ceja es una clásica señal de duda.
- El alzamiento de ambas cejas es señal de sorpresa.
- El bajar ambas cejas es señal de incomodidad o sospecha.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

d) *Manos*: El ser humano utiliza de forma muy habitual sus manos para comunicar y cada cultura posee sus propios movimientos, pero existen algunos signos universales descubiertos por Paul Ekman.

Una de las señales más poderosas pero que suelen pasar desapercibidas es el movimiento de la palma de la mano. Hay tres posiciones principales: con las palmas hacia arriba, con las palmas hacia abajo y con la palma cerrada apuntando con un dedo en alguna dirección.

- Las palmas hacia arriba son gestos no amenazadores que denota sumisión.
- Las palmas hacia abajo simbolizan autoridad.
- Las palmas cerradas apuntando con el dedo es un gesto que puede irritar al interlocutor que sigue el contenido de la frase.
- Las palmas hacia fuera se asocian a la honestidad, la verdad, la lealtad y la deferencia. Cuando alguien empieza a confiar en otros, les expondrá las palmas o parte de ellas. Es un gesto inconsciente, como casi todos, que hace presuponer que se está contando la verdad.

La posición en la que se colocan las manos en el transcurso de una conversación aporta datos de quien las realiza. Los dedos entrelazados son sinónimo de frustración y cuanto más altas estén las manos, más negativa será la actitud del contrario.

Cuando se mantienen apoyados los dedos de una mano contra otra, formando un arco, demuestra que esa persona tiene una gran confianza en sí misma, denota superioridad y conocimiento de un tema. Otro gesto de superioridad es cogerse las manos por detrás de la espalda; por el contrario, ponerlas en las caderas resulta sumamente agresivo.

Dar la mano es un gesto corriente en los saludos y las despedidas occidentales, los hay sumisos, dominantes y los que transmiten confianza y situación de igualdad. El dominio se transmite cuando se da la mano con la palma hacia abajo y se toma la iniciativa en el saludo. La situación inversa,

denominada saludo vertical, se produce cuando una persona ofrece su mano con la palma hacia arriba, lo que significa que se cede el poder al otro.

e) *Hombros:*

- El levantamiento de los hombros suele expresar duda o ignorancia sobre un tema.

El conocimiento de la morfosintaxis y semántica del lenguaje gestual resulta clave para comprender en profundidad el significado de las secuencias fílmicas, de los fotogramas clave de estas secuencias y para la lectura crítica de los carteles anunciadores de las películas o de las portadas de los DVD que las contienen.

El estudio del lenguaje visual gestual y su inclusión en los programas de alfabetización visual que suelen aplicarse en los centros educativos formales y no formales sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de ellos. Ello podría explicarse ante la escasa existencia de publicaciones sobre las claves semánticas expresas y subliminales de los signos propios del lenguaje del cuerpo.

2.3.3. La alfabetización en el lenguaje sonoro y su tecnología

Lotman (1977), citado por Ortega (1999: 313), estratifica los elementos sonoro-narrativos en cuatro niveles:

1º El plano sonoro compuesto por unidades mínimas independientes con significación semántica (sonido signo) articuladas en una microcadena sonora.

2º La secuencia sonora compuesta por la combinación de unidades semánticas que forman una línea secuencial: sintagma, equivalente a la palabra en el lenguaje oral. La yuxtaposición de planos sonoros de origen a las secuencias sonoras.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

3º El programa o formato de programación surge de la reunión de unidades de frase en microcadenas (sintagmática de unidades sonoras). El programa nace cual estructura encadenada de significantes (plano y secuencia) en una serie lineal ordenada en el tiempo.

4º El tema está constituido sobre el principio de la frase y recoge la información del suceso objeto de la emisión radiofónica.

Ortega (1999: 314) especifica que *“los elementos sonoros que conforman los textos audiovisuales de naturaleza fílmica, televisiva o digital son la voz, los efectos, la música y el silencio”*.

También Millerson (1987) especula sobre como los sonidos crean efectos psico/semánticos:

- Transformar una ilusión de una realidad.
- Distorsionar la realidad para crear fantasía y estimular la imaginación.
- Abstractar la realidad con sonidos que despierten ideas y emociones sin que haya referencia directa con dicha realidad.

Asimismo, Ortega (1999: 314-315) sistematiza comunicacionalmente los sonidos en cuatro categorías: la voz, los efectos, la música y el silencio.

a) *La voz*: es el elemento sonoro más sencillo, pudiendo adoptar diversas formas y maneras en los textos audiovisuales (fílmicos, televisivos o digitales), tales como:

- Una persona que se dirige a la cámara.
- Un locutor que cuenta una historia sin aparecer en la escena (voz en off).
- Mientras se ve un rostro en silencio una voz narra los pensamientos de un personaje.
- Un diálogo entre personajes reales que son recogidos por la cámara.

En este sentido Aragón, Ballesta y Chacón (2007: 93) afirman que “*la voz, como elemento sonoro, a la hora de comunicarnos puede llegar incluso a ser más importante que el propio mensaje que se quiere transmitir*”.

b) *Los efectos*: nacen de la mezcla de sonidos procedentes del ambiente, la acción y la manipulación sonora mediante reverberación, coloración o distorsión.

c) *La música*: Puede aparecer desde un sencillo acompañamiento melódico (música de fondo) hasta música imaginativa y complementaria capaz de provocar emociones diversas. Entre sus cualidades están el timbre, la tesitura, la armonía, el fraseo, el movimiento, la orquestación y el ritmo. El tono o altura, que vendrá determinado por el número de vibraciones por segundo.

d) *El silencio*: posee un marcado carácter dramático. Es un recurso bastante utilizado en el cine para crear ambientes y sensaciones relacionadas con la muerte, la desolación, la desesperación, la paz o la quietud.

Beltrán (1976) en su obra titulada *La ambientación musical*, realizó una investigación sobre los estados anímicos que pueden producir diversos textos musicales en función de seis características (Aragón, Ballesta y Chacón, 2007: 91): **Timbre**: calidad de los sonidos, que diferencia a los del mismo tono y depende de la forma y naturaleza de los elementos que entran en vibración. **Tesitura**: altura propia de cada voz o de cada instrumento. **Armonía**: arte de formar y enlazar los acordes. **Fraseo**: cantar o ejecutar una pieza musical, deslindando bien las frases y expresándolas con nitidez y arte. **Movimiento**: velocidad del compás. Cada uno de los fragmentos de una sonata, una sinfonía, etc., de acuerdo con el contraste de tiempo existente entre ellos. **Orquestación**: instrumentar una composición musical para la orquesta.

En la siguiente tabla (Ortega Carrillo, 1997) se recogen los resultados de dicha investigación:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

	Estados anímicos	Características del texto visual	
BONDAD	Tranquilidad		
	Alegría	TIMBRE:	Cálido y claro
	Confianza	TESITURA:	Media o aguda
	Piedad	ARMONÍA:	Modo mayor
	Humildad	FRASEO:	Melódico o repetición regular
	Amor	MOVIMIENTO:	Reposado
	Compasión	ORQUESTACIÓN:	Simple
	Indulgencia	RITMO:	Regular, no percusivo
MALDAD	Irreverencia	TIMBRE:	Aspero u opaco
	Ingratitud	TESITURA:	Media o grave
	Vileza	ARMONÍA:	Modo menor o atonal
	Envidia	FRASEO:	Repetición irregular
	Celos	MOVIMIENTO:	Lento
	Crueldad	ORQUESTACIÓN:	Simple
	Desprecio	RITMO:	Irregular
GRANDEZA	Valor	TIMBRE:	Brillante o claro
	Honor	TESITURA:	Media o aguda
	Orgullo	ARMONÍA:	Modo mayor
	Esperanza	FRASEO:	Melódico grandilocuente
	Alma, espíritu	MOVIMIENTO:	Medio
	Disposición de ánimo	ORQUESTACIÓN:	Llena
	Desaliento	RITMO:	Regular
AFLICCIÓN	Melancolía	TIMBRE:	Opaco o cálido
	Desesperación	TESITURA:	Grave o sub grave
	Turbación	ARMONÍA:	Modo menor o atonal
	Penas	FRASEO:	Irregular u regular
	Arrepentimiento	MOVIMIENTO:	Lento o reposado
	Desaliento	ORQUESTACIÓN:	Simple
	Desasosiego	RITMO:	Irregular, no percusivo
EXCITACIÓN	Exaltación	TIMBRE:	Cálido o incisivo
	Violencia	TESITURA:	Media, aguda o grave
	Vehemencia	ARMONÍA:	Atonal
	Ira	FRASEO:	Irregular
	Temor	MOVIMIENTO:	Irregular
	Horror	ORQUESTACIÓN:	Compleja
	Desorden mental	RITMO:	Marcado, irregular
IRONÍA	Ridiculez	TIMBRE:	Claro, áspero e incisivo
	Mordacidad	TESITURA:	Aguda o grave
	Extravagancia	ARMONÍA:	Modo mayor o atonal
	Buen humor	FRASEO:	Regular
		MOVIMIENTO:	Reposado o vivo
		ORQUESTACIÓN:	Simple
		RITMO:	Marcado, percusivo

El hecho de que para una gran mayoría de docentes el lenguaje musical sea “el gran desconocido” implica una dificultad añadida para la generalización de las prácticas didácticas de análisis fílmico.

En nuestra experiencia hemos requerido el concurso de maestros especialistas en lenguaje musical y de licenciados en musicología para poder realizar con rigor y precisión el análisis de los fragmentos sonoros incidentales contenidos en las secuencias claves de las películas analizadas.

2.3.4. La alfabetización audiovisual desde la lectura de textos visuales, gestuales, sonoros y multimedia

Compartimos con Ortega (2006: 111) la idea de que *“el ejercicio de la lectura de textos visuales y audiovisuales es una actividad que tradicionalmente se viene considerando como nuclear en los contextos formativos relacionados con la educación para el uso crítico de los medios de comunicación”*.

Para este autor, *“la lectura de imágenes estáticas es una estrategia didáctica muy eficaz para conseguir que el conjunto de la población adquiriera un conocimiento aplicativo de la morfosintaxis y semántica del lenguaje visual, para con ello avanzar en el aprendizaje de la pragmática creativa que permite componer textos visuales de calidad, mediante:*

- *El dibujo, la pintura y el collage.*
- *El modelado y la escultura.*
- *La fotografía analógica y digital.*
- *La infografía creativa.*
- *La videograbación analógica y digital”*.

Como apunta Zunzunegui (2007: 52), la publicación en 1964 del texto de Christian Metz que llevó por título *Le cinema: langue ou langage?*, fue el autentico pistoletazo de salida de la semiología fílmica. Por aquel entonces, el hecho fílmico era descrito como integrado por *“todos esos elementos que pueden encontrarse como tales en la película como objeto determinado”* y el

hecho cinematográfico, por su parte, estaría conformado por todos esos hechos que rodean a la producción de la película, lo que suele denominarse comúnmente “elementos contextuales”.

El mismo autor (2007: 57) afirma que *“el punto de vista analítico no consiste en interpretar la obra sino en poner en evidencia los elementos que esa obra pone en funcionamiento para producir el sentido que tiene, sentido que todo el mundo ya sabe cuál es”*.

2.3.4.1. Lectura de textos visuales

Cualquier imagen puede descomponerse en determinados rasgos para extraer los elementos básicos que la conforman. Los mensajes correctamente producidos (bien sean carteles, videos didácticos o películas...) tendrán una elaborada articulación de esas variables destinadas a conseguir el exacto y preciso significado de la imagen representada. Para la correcta lectura objetiva de denotaciones patentes en las imágenes se deben analizar, una a una, dichas variables; esta tarea incomoda en un principio (tal y como sucedía cuando de niños empezamos a leer textos), pero una vez desarrollada tal destreza nos llevará a un correcto y completo disfrute del mensaje audiovisual (Fombona, 2008: 28).

Psicólogos, sociólogos y antropólogos intentan manipular a los consumidores más conscientes y críticos con refinadas estrategias coercitivas, creando un panorama desolador de alienación y manipulación al servicio de intereses económicos, ideológicos y en muchos casos políticos (Ortega y Robles, 2006).

Ortega (1997, 1999 y 2007) presenta una *“pauta para la lectura crítica de textos visuales”*, que, como el mismo autor desarrolla (1999: 301), contiene una cuarentena de experiencias perceptivo-visuales y grafomotrices que ayudan a conocer los elementos básicos del lenguaje de la imagen (punto, línea, forma y estructura, iluminación, tono, textura, color, plano y composición, punto de vista y angulación), y añade que dicho método ofrece al alumnado la oportunidad de crear imágenes partiendo de su estructura geométrica que han dotado de interés

y tridimensionalidad mediante bellas texturas. También analiza el significado y la simbología de las líneas, formas, composiciones, colores, planos y angulaciones.

Antes de intentar interpretar los significados de una obra visual debemos realizar un profundo análisis objetivo de los elementos que la componen. Por ello, Ortega sugiere en su pauta que se estudie detenidamente las formas geométricas que aparecen, su disposición espacial dentro del espacio icónico (composición y plano), las texturas y colores que las recubren y la procedencia de las fuentes de luz que las ilumina, el punto de vista desde el que se nos muestra la acción, el título o rótulos que aparecen, localiza el centro de interés y descubre las líneas de fuerza visual que orientan los recorridos de la mirada al observarla.

Para operativizar esta lectura objetiva se sugiere a los alumnos que tracen el esquema de:

- a) Las formas geométricas básicas reales e imaginarias presentes en la obra visual.
- b) Las fuentes de luz (principal y secundaria).
- c) Las líneas de fuerza visual.

Igualmente, se invita a los neolectores a que localicen y anoten, también, el centro de interés visual, los colores y sus tonalidades, las texturas presentes, el punto de vista, el plano utilizado y los rótulos y textos que acompañan a la imagen por orden de importancia (tamaño y localización).

Estas apreciaciones individuales suelen contrastarse en el seno de una puesta en común de pequeño grupo. Al realizar la lectura objetiva de los textos visuales los miembros de grupo suelen coincidir en sus apreciaciones morfológicas.

Para sistematizar la lectura interpretativa se ayuda a los alumnos a automatizar las siguientes acciones:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

a) Se ha de realizar primeramente una interpretación ordenada y sistemática buscando las significaciones más adecuadas de los elementos morfológicos analizados en la lectura objetiva (formas, composición, iluminación, color, texturas, punto de vista y los mensajes escritos).

b) En segundo lugar se ha de interpretar la escenografía (posiciones, actuaciones, gestos, movimientos...)

c) Finalmente se ha de analizar e interpretar el mensaje de los símbolos para comprender las intenciones ocultas del autor. El trabajo puede concluirse expresando las emociones que ha producido la contemplación de la obra y haciendo un juicio crítico tanto de su fondo como de su forma.

Para interpretar los mensajes de las obras visuales los neolectores se ayudan de la siguiente pauta:

Significado de las formas y la composición, significado del color y sus tonos, significado de la iluminación, significado de plano y el punto de vista, significado de las texturas, significado del título y demás mensajes escritos, significado de la escenografía (posiciones, actuaciones, gestos, movimientos...), significación de los símbolos, intenciones del autor, emociones y estados de ánimo producidos, crítica al fondo (mensajes), crítica a la forma.

Esta propuesta didáctica pretende ser colaborativa al sugerir la puesta en común de las interpretaciones personales con los demás componentes del grupo de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se incluyen las diversas fases articuladas del proceso de lectura de anuncios publicitarios visuales estáticos (Ortega, 1999: 109-132):

➤ **Análisis semántico**

Elementos presentes, significados presentes y latentes

- Puntos, líneas, contornos/formas, texturas, plano/encuadre/movimientos, angulación/punto de vista, iluminación/ tonalidad, color, lenguaje gestual, escenografía, símbolos y logotipos, textos.
- Descripción de los estímulos y mensajes subliminales y de sus posibles significados.
- Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es (mensajes).

➤ **Análisis estético**

a) *Belleza expresiva*. Valora según la siguiente escala: 1= nula, 2=baja, 3=alta y 4=muy alta.

- Existe asimetría que rompe el estatismo y posee la capacidad de reparar el equilibrio restableciendo la armonía del conjunto

- Existen contrastes diversos que generan variedad y riqueza expresiva evitando la monotonía

- Genera sorpresa por su capacidad de mover y conmover

- Existe expresividad ya que aparecen cambios de ritmo y modulación en la intensidad de los estímulos

- Existe variedad por lo que atrae la atención y despierta el interés

- Existe originalidad

- La escena es agradable ya que sugestiona, impresiona o resulta mágica

b) *Belleza relacional*. Valora según la siguiente escala: 1= nula, 2=baja, 3=alta y 4=muy alta.

Apreciación

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Existe armonía derivada del orden existente entre los elementos expresivos

- Existe proporción surgida del equilibrio de confrontaciones recíprocas de elementos análogos colocados en relación mutua

- Existe ritmo gracias a la presencia de cierto orden acompasado en la sucesión de estímulos y mensajes

- Existe simetría que surge de la igualdad dentro de cierta variedad

- Posee cierto equilibrio generado por el uso armónico de la simetría y la proporción.

- Posee cierta simplicidad nacida de la pureza comunicacional.

- Posee cierta claridad, lo que permite la captación intuitiva de los mensajes expresivos.

- Posee cierta unidad que surge de la conjunción de la forma y el fondo del mensaje.

➤ **Análisis ético**

Juicio crítico personal, que debe exponerse en una tabla en la que se expliquen los valores transmitidos y los contravalores propuestos.

Fombona (2008) presenta otro modelo de análisis de carteles publicitarios y cuadros pictóricos, que se muestra en el siguiente cuadro:

Rasgos objetivos		Interpretación Subjetiva
Líneas		
Iluminación		
Color		
Tamaños		
Altura del punto de vista		
Espacio		
Síntesis del análisis del cartel:		

En la tabla que se muestra a continuación, se han resumido estas dos estrategias de análisis de imágenes, reseñando los aspectos comunes que abordan en sus propuestas:

ESQUEMAS DE LECTURA DE TEXTOS VISUALES	ELEMENTOS DE ANALISIS						
	Análisis Morfológico	Análisis Semántico	Análisis Sintáctico	Análisis Estético	Análisis Ético	Análisis subliminal	Análisis de potencial educativo de la imagen
<i>Pauta de Ortega (1999)</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Modelo de Fombona (2007)</i>		X	X			X	

2.3.4.2. Lectura de textos sonoros

Aragón, Ballesta y Chacón (2007: 101) definen el sonofórum como una actividad grupal cuyo objetivo principal es el análisis crítico y estético un elemento sonoro (una canción, una banda sonora o un fragmento de texto musical), mediante la confrontación de opiniones respecto al tema de la obra musical, a través de un diálogo abierto, dinámico y participativo.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Ortega (1999) habla de la necesidad de un moderador, cuya función es estimular (mucho) y dirigir (muy poco), para intentar que el grupo extraiga al tema propuesto el mayor fruto formativo, y al texto sonoro o las canciones, complementariamente, la más extensa escala de matices que haga posible la sutileza del grupo.

Los objetivos del sonofórum son:

- a) El estímulo y desarrollo del sentido crítico y, complementariamente, la sensibilidad estética.
- b) El colaborar a conseguir el respeto al punto de vista del otro en el marco de una educación para la diversidad multicultural, la tolerancia y el diálogo constructivo como fuente de evitación y resolución de conflictos.
- c) El colaborar al aprendizaje del escuchar al otro no simplemente callando mientras habla, sino poniendo atención a lo que nos dice, ponderándolo y analizando sus posibles contradicciones.
- d) El ayudar al enriquecimiento de criterios a través de la diversidad de opiniones (escuela de convivencia y sensibilidad).
- e) El favorecer la ejercitación en la expresión verbal de las ideas, con exactitud, con soltura y sin timidez.
- f) La activación de los procesos de inducción y deducción mejorando la capacidad de razonamiento.
- g) El ayudar a niños, jóvenes y adultos a conocer más y mejor la morfosintaxis y semántica del lenguaje musical y redescubrir y ampliar horizontes, tanto en lo que respecta a los temas de las canciones como en el disfrute estético de la música, posibilitando la obtención de mayores dosis de placer al escucharla conscientemente (López de la Viesca, 1971: 31 y ss).

Para la correcta organización del sonoforum, siguiendo las argumentaciones del mismo autor, debemos tener presentes las tres etapas siguientes:

Etapas 1: Elementos infraestructurales y materiales previos a la realización:

- Una sala de audición que no produzca ecos ni resonancias, exenta de ruidos, provista de una decoración austera y de una iluminación acogedora.
- Los instrumentos o equipos (tocabiscos, magnetófonos, lectores de CD, magnetoscopios de vídeo, documentos sonoros digitales, etc.) que reproduzcan los sonidos con calidad y potencia sonora suficiente.
- La posibilidad de disponer circularmente los asientos para, tras la audición, facilitar el desarrollo del diálogo.
- Los textos fotocopiados o proyectados (mediante transparencias) con las letras de las canciones.

Etapas 2: Elementos a tener en cuenta para una eficaz realización:

- Designar a un animador-coordinador especializado que será responsable de:
 - a) Introducir el tema mediante una exposición objetiva.
 - b) Sugerir caminos de análisis y búsqueda mediante la formulación de preguntas clave que debe preparar concienzudamente.
 - c) Sabrá guardar silencio, no adelantará nada ni deberá dar opinión que pueda mediatizar a los adultos y al grupo.
 - d) Ayudará a descubrir los aspectos del tema o a reconsiderar los descubiertos.
- Convocar a los asistentes, cuyo número ideal no debe sobrepasar los diez o doce. Es aconsejable la formación de grupos lo más heterogéneos posibles (edades diversas, ambos sexos, diversidad de estados civiles) para así favorecer el juego dialógico.
- Seleccionar los textos musicales a título personal o a propuesta del grupo que, en el caso de canciones, es aconsejable sean de temáticas profundamente humana y, en todo caso, asequibles al grupo. Las canciones del folclore popular y de temática social son especialmente idóneas para el fórum. Caso de no disponerse de versión en castellano se debe suministrar escrita o proyectada la traducción de las letras.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Elaborar un guión que evite la improvisación y constituya un plan de actuación. Contendrá las fases, su duración, las preguntas para el diálogo, etc.

Etapa 3: Fases de la realización del sonofórum:

1ª) **La introducción al tema musical**, que constituye una especie de entrada en materia cuyo objetivo es motivar al grupo al grupo y centrar su atención.

2ª) **La audición musical**. Previamente el animador puede comentar la ficha del disco o grabación y repartirá por escrito a cada participante la letra del tema o temas seleccionados

3ª) **El análisis y el debate grupal**. En primer lugar se puede pedir opinión sobre la interpretación y la música para pasar después, caso de tratarse de una canción, al análisis de la letra en aquellos puntos importantes conectados con el tema.

4ª) **La nueva audición de los temas y/o canciones para recordar y fijar las ideas** sobre las que se ha dialogado, ayudando a los contertulios a disfrutar más profundamente de la audición.

Tal como expresamos en páginas anteriores cuando abordamos la temática de la alfabetización sonora, la ejercitación didáctica del sonofórum presenta la dificultad del desconocimiento casi generalizado por parte del profesorado de los distintos niveles educativos del lenguaje musical.

Tal realidad suele producir un efecto no deseado: el sonofórum suele incidir en el análisis de las letras de las canciones dejándose de lado, o tocándose tangencialmente, el acompañamiento musical.

Urge por tanto acometer planes y programas de formación del profesorado en didáctica del lenguaje sonoro y musical con especial incidencia en la decodificación semántica. Mientras ello no ocurra, la utilización del sonofórum como estrategia para analizar secuencias sonoras de naturaleza fílmica será más una promesa que una realidad.

2.3.4.3. Lectura de textos audiovisuales

Para Marzal Felici (2007: 64-65), el análisis fílmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y constituye un “background” imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica (...). El análisis fílmico constituye un instrumento de trabajo fundamental para las claves que explican la eficacia, subrepticia u “oculta” a menudo, de los mensajes que encierran los textos cinematográficos hollywoodienses. En los últimos años han aparecido cientos de análisis fílmicos que nos han permitido un gran avance en el campo de la comprensión de los films. Miller y otros (2005) hablan de un agotamiento del modelo de análisis que ellos denominan “los estudios de pantalla”, en referencia al estudio de los textos fílmicos en su estricta materialidad.

En el trabajo publicado por Felici (2007: 65) se resalta que el campo del análisis fílmico no es ajeno al de las modas existentes en el terreno de las ideas y de las escuelas de pensamiento. Si en los años sesenta y setenta, estuvieron en boga los estudios fílmicos inspirados en posiciones estructuralistas (Barthes, 1980) y psicologistas (Metz, 1979; Mitry, 1978), como reacción a la historiografía más tradicional (Sadoul, 1973), en los ochenta apareció una reacción muy clara frente a los estudios de carácter estructuralista, principalmente desde el neoformalismo norteamericano (Bordwell, Staiger, Thompsom, 1997; Bordwell, 1995), y ya en los noventa asistimos a una reacción a estos planteamientos desde el llamado “postestructuralismo”, el pensamiento postmoderno y el deconstruccionismo. En la última década han entrado con fuerza en nuestro país los estudios cinematográficos inspirados en los llamados “estudios culturales”, investigaciones sobre la significación en cine, basados en análisis sobre la imagen de la mujer, la representación de las diferentes formas de sexualidad en el cine, de las minorías étnicas o los grupos sociales en el medio fílmico.

Así destaca, que para analizar un film no es suficiente verlo; la relación que se establece con el objeto en cuestión requiere una aproximación en profundidad que obliga a revisarlo hasta llegar a sus resortes mínimos... el analista trabaja sobre el film al tiempo que el análisis lo hace sobre sus procesos de percepción e interpretación, que son cuestionados, reordenados y puestos en crisis una vez tras otra (...). El análisis no está ni mucho menos reñido con la

dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no sólo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

Por último, este autor (2007: 66) añade que desde cualquier perspectiva que se aborde el análisis fílmico, casi todos los planteamientos teóricos coinciden en que siempre habrá de darse una tarea: descomponer el film en sus elementos constituyentes (reconstruir= describir) y establecer relaciones entre tales elementos para comprender y explicar los mecanismos que les permiten constituir un “todo significativo” (reconstruir= interpretar). De este modo, dos grandes procesos engloban a todos los demás en el análisis cinematográfico, la descripción y la interpretación, y es sobre ellos, sobre los que debe ser edificado el esquema metodológico que permitirá completar nuestro objetivo.

Por su parte, Aumont (1996: 86) afirma que “nunca se debe realizar el análisis aplicando ciegamente una teoría previamente establecida, ni generar sentidos no extraídos directamente del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor como origen exclusivo de la significación”.

Comenta Ortega (1999: 354) que en la práctica alfabetizadora audiovisual y en el marco de una educación multimedia y preferentemente para el caso de textos audiovisuales de media y larga duración (cortometrajes, tele programas y películas) pueden diseñarse estrategias didácticas que combinen la decodificación lineal de los planos de las secuencias clave y el análisis globalizado de unidades estructurales, utilizando técnicas de debate crítico colaborativo tales como el fórum audiovisual, que denomina multimedia-fórum.

Los campos de análisis colaborativo que plantea este autor son:

- **Valoración estética**, que se realiza delimitando el tema, estudiando la riqueza del guión, la adecuación a la traducción audiovisual, la funcionalidad de las escenas respecto al guión, el ritmo de atención del espectador, el nivel de belleza y armonía conseguidos en el decorado, exteriores, vestuario, gestos, lenguaje verbal, música, doblaje, etc.
- **Valoración psicoemocional** expresando la significación personal del argumento, los efectos emotivos y persuasivos de las secuencias clave, iluminación, cromatismo, encuadre y angulación, efectos sonoros y melodías musicales, ritmo del texto audiovisual, etc.

- **Valoración social** teniendo en cuenta el momento de aparición y difusión de la obra, los posibles intereses económicos que persigue, los grupos sociales a los que defiende, el público a quien va dirigida y sus fines sociológicos.
- **Valoración ética**, mediante el descubrimiento de los valores y contravalores ocultos en el guión, el comportamiento de los personajes, en las letras de las canciones, en los ocultamientos argumentales, en las secuencias fotográficas, etc. (Ortega, 1999: 354)

Con una visión similar, González (1980) define cinefórum como *“una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad”*.

González expone las características del cinefórum:

1. El cinefórum **es una actividad de grupo**: mirar una película de entrada es una experiencia individual. El objetivo del cinefórum es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.
2. Debe desarrollarse en un **ambiente propicio**: teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo estimulante, propicio a la implicación personal y al deseo de comunicarse y compartir las vivencias.
3. Es una **herramienta educativa**, ya que persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etc.
4. **No es un entretenimiento**, ya que los participantes han de tener perfectamente asumido previamente que la actividad no se programa para llenar ningún vacío, ni como mero pasatiempo. Han de acudir con una actitud positiva, dispuestos a la reflexión, la escucha y la participación.

5. **No puede ser una actividad improvisada**, porque el responsable de la actividad además de haber visto antes la película se tiene que haber informado de todo aquello relacionado con ésta que considere relevante y útil llegado el momento del diálogo. También se tiene que documentar acerca del tema general sobre el que versa el cinefórum.

6. **Debe ser una actividad atractiva** al conjugarse los objetivos educativos relacionados con las actitudes y los valores con la valoración de los aspectos lúdicos y estéticos propios de las películas: la música, la fotografía, la intriga, la acción... El goce facilita y permite profundizar y sacar más provecho de cualquier experiencia educativa.

7. **Debe incorporar un claro componente cinéfilo**, al permitir la actividad debe permitir el descubrimiento de las características y las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Una buena película siempre amplía el "vocabulario cinematográfico" del espectador y le estimula a interesarse por el medio.

8. Tiene que **valorar el impacto emocional producido**, alentando la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película.

Planteamos con este autor la organización de las sesiones desde los siguientes tópicos de naturaleza interrogatoria:

- ¿Qué sentimientos o emociones se han despertado en mí a partir del visionado de la película?
- ¿Ha logrado emocionarme o conmoverme?; ¿en qué sentido?; ¿me ha dejado indiferente?
- ¿Cuál es en este momento mi estado de ánimo?; ¿cómo me siento?
- ¿Qué recuerdos, deseos, aspiraciones o necesidades me ha despertado?
- ¿Qué es lo primero que se me ocurre decir en este momento?
- Después de ver la película, ¿qué experimento: una identificación o un rechazo?; ¿en qué sentido?; ¿por qué?

9. Tiene que **incluir un análisis racional**, ya que la puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente fílmico, tal como ya se ha apuntado anteriormente. De hecho, los aspectos racionales y emocionales se han de complementar mutuamente: "el filme pone en juego un sistema de

expresión que se dirige rectamente a nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, el trabajo interpretativo de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos".

Casetti y Di Chio (1991) en su obra *Cómo analizar un film*, ofrecen una completa guía para el análisis del film "como objeto de lenguaje, como lugar de representación, como momento de narración y como unidad comunicativa: en una palabra, del film como texto" (Casetti y Di Chio, 1991: 11).

También Lamet, Ródenas y Gallego (1968: 211-216) recogen diversas estrategias de análisis colaborativo y grupal de películas, que se exponen a continuación:

I. Esquema Estético-Moral de Guidetti

1º Valoración estética:

¿Cuál es el tema del filme?

¿Es tema rico en aquella verdad que lo hace humano, creíble y aceptable para cualquier público?

¿Ha tenido el tema un tratamiento y una traducción cinematográfica adecuados?

Es especialmente interesante examinar si los primeros planos refuerzan a los encuadres; si las escenas son funcionales respecto al guión y el tema; si el ritmo consigue arrastrar la atención del espectador; si hay una progresión en ese ritmo y si el montaje es tal que da al filme un ritmo artístico.

Igualmente son puntos de interés del análisis los siguientes: Iluminación, imágenes, música, sonidos, vestuario, diálogos, actores. Examinar si todos esos elementos están en función de un resultado coherente y persuasivo; si completan la unidad narrativa y estilística del filme.

2º Valoración Moral.

¿Cuál es el tema del filme?

¿El tema es en sí mismo moral o inmoral?

¿Por qué es moral o inmoral?

La realización del tema, escenas, encuadres, desarrollo, presentación, ¿es moral o en parte inmoral o inconveniente?

Las acciones que lleva a cabo el personaje A, B, C, etc., ¿son morales?

El filme, tal como se presenta, es conveniente presentarlo a toda clase de espectadores, o conviene reservarlo a alguna categoría especial?

II. Esquema Fenomenológico de Camelin

1ª Fase: Evocación.- El director pregunta sobre hechos. Por ejemplo: ¿Qué imágenes recuerdan? ¿Qué escenas le han impresionado más? Y de aquí llegar al tema general del filme.

2ª Fase: Clasificación.- Principales aspectos estéticos, psicológicos, morales, filosóficos, sociales y técnicos del filme.

3ª Fase: Comprensión.- Sentido moral, estético o filosófico del filme.

4ª Fase: Apreciación.- Comparar los aspectos de las fases anteriores con la realidad, con otros filmes, libros, piezas teatrales, en vistas a explicar la actuación del director: ¿Por qué ha tratado así el tema?, etc.

III. Esquema simplificado de André Bazin

1. Impresiones de los espectadores; a partir de estas impresiones “remontar” a...
2. Las ideas expresadas, su desarrollo.
3. Su valor desde el punto de vista dramático: la dramatización ¿las ha empequeñecido, falseado, disminuido de valor, etc....?
4. Su expresión formal, su valor, sus características propias (comparación con otros estilos)
5. Completar esta comparación con otros filmes, situando mejor la obra cinematográfica estudiada, sirviéndose de libros, piezas teatrales, etc.

IV. Esquema a partir de las vivencias, de Max Egly

1. Evocar las imágenes

Después de unos instantes de la proyección, preguntar por las imágenes más o menos impresionantes, más o menos atractivas.

Centrar las respuestas sobre emociones, no sobre ideas.

Animador: ¿Qué escena había antes?, ¿después?, ¿diferentes?, ¿parecidas?, ¿en qué?

2. Separar los problemas

Preguntar sobre los diversos personajes: ¿Quién es el héroe?, ¿qué sabemos de él?, ¿qué ignoramos?, ¿por qué obra así en tales circunstancias?

Identificar los tres o cuatro aspectos destacados por el público y formularlos con términos más precisos o técnicos. Sugerir sin imponerlo, el aspecto esencial, si se le ha escapado al público, para llevarle a sacar por sí mismo lo esencial propuesto por la obra.

3. Sacar el sentido de la obra

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Hacer comprender lo que el autor ha querido decir. Para ello recordar los principales temas. Mostrar cómo, bajo esos temas se enlazan la significación de actitudes, personajes, medio. Deducir de este enlace las tesis esenciales. Es posible frecuentemente sacar la unidad de la obra por el análisis del o de los personajes principales.

Animador: Analiza objetivamente la obra (basándose en las ideas del director). Conducir progresivamente al público a descubrir el enlace de los significados.

4. Hacer apreciar la obra

Relacionar el filme con las experiencias del grupo (espacio, tiempo, medio). ¿Qué dice el autor y cómo lo expresa? Relacionar el significado de la obra con los medios empleados (tono, lenguaje, estilo).

Relacionar obra con vida: ¿los problemas son frecuentes, raros, locales? Situar problemas en su cuadro histórico, geográfico, social, económico. Preguntar al público cómo logra el autor vivificar los problemas (con qué lenguaje). Hacer distinguir entre la anécdota y el contenido real.

Relacionar la armonía entre las intenciones y los modos de expresión justificados en cada momento, o lo conseguido a medias o no conseguido.

5. Explicar la obra por su autor

Acercar el realizador al público. Hacer ver el enlace entre el hombre y la obra. Para ello comparar el filme con otras obras del mismo tema. Subrayar la diferencia de tesis, tendencias, autores.

Dar datos de la vida del autor relacionados con técnica y mentalidad. Datos, obras, anteriores o posteriores.

V. Esquema analítico de Rambaud

1. Análisis de la trama del filme
 - a) Resumen del argumento (guión).
 - b) Lista de secuencias (comenzar delimitando partes).
2. Análisis dramático
 - a) Atmósfera general.
 - b) Construcción y progresión dramática.
3. Análisis cinematográfico
 - a) Planificación:
 - Imágenes (composición, luz, decorado, color...)
 - planos empleados y su justificación,
 - movimiento de cámara y ángulos de toma.
 - b) Montaje:
 - Orden de las imágenes,
 - papel dramático, psicológico o expresivo del montaje,
 - duración de los planos,
 - ritmo,
 - efectos del montaje.
 - c) Sonido:
 - diálogo,
 - música,
 - ruidos.
 - d) Personajes e interpretación.

4. Género y estilo
5. Temas y significación del filme

Problemas que aborda.

Solución que presenta.

Comparación con otras obras.

VI. Esquema progresivo de Peters

1. La acción y su situación

Acción, dónde se desarrolla, cómo se representa, con interés y utilidad, con pormenor, temas principales y secundarios, desarrollo de la acción.

2. Los personajes

Aspecto físico, carácter, condición social, autenticidad, actitud moral, móviles de acción.

3. Las ideas

Tesis explícita o implícita (si las hay), moralidad de las orientaciones e ideas del productor y protagonistas, validez y licitud de los argumentos y medios empleados.

VII. Esquema en tres preguntas de Nazareno Taddei

- 1ª ¿Qué ha dicho el filme?

Búsqueda de la idea central y su naturaleza (poética, temática, psicológica, emotiva).

Búsqueda del núcleo unitario.

Esto sólo puede conseguirse por el análisis cinematográfico y el estructural.

2ª ¿Cómo ha dicho el filme?

Búsqueda de la validez del filme (temática –espectacular- estética).

Búsqueda del valor lingüístico-cultural del filme.

Esto se consigue por la valoración temático-estética.

3ª ¿Lo dicho por el filme es bueno o es malo?

Búsqueda de la moralidad del filme en su esencia objetiva relacionada con la norma moral y en su relación con el espectador (entendimiento, sentimiento, voluntad).

Esto se logra por la valoración moral.

VIII. Esquema según los fines del cine-foro, de Pérez Lozano

1. ¿Es un filme de evasión (distracción)?, ¿testimonio (presentación de un hecho)?, ¿tesis (posición sobre las realidades)?
2. ¿Hay equilibrio entre argumento o idea?
3. Relación argumento-realización cinematográfica. ¿Es autor el guionista o el director, (según sobresalga el argumento o realización)?
4. Forma narrativa y tiempo literario: ¿Narración cronológica, retrospectiva, paralela? Progresión dramática en relación con el interés. Momentos de mayor intensidad, clímax, escena indicadora del desenlace.
5. Problemática del argumento: problemas adyacentes al central. Hallar el mensaje, tesis, núcleo... por medio de la pregunta: ¿Cuál es la idea fundamental del filme? Si hay dudas, proporcionar varios posibles temas centrales.
6. Análisis moral: problema planteado en cristiano.
7. Análisis psicológico del tema y de los personajes (a base de datos: edad, cultura, nivel social, etc.).
8. ¿Final lógico o forzado? ¿Solución real o falsa?
9. ¿Interpretación divista o uncional?

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

10. Análisis de la imagen: encuadre, fotografía (virtuosa o realista), planos, simbolismo.
11. Examen de otros elementos fílmicos: trucaje, iluminación, color (real, funcional), decorados.
12. Valor de la banda sonora: ruidos, música, diálogos, silencios, doblaje.
13. Labor del director: Todo lo anterior y montaje, ritmo.

IX. Esquema por etapas del filme, de Rafael de Andrés

1. Guión

- a) Literario: ¿Unidad?, ¿Interés?, ¿Moralidad?
- b) Técnico: ¿Traducción cinematográfica (o lenguaje de las imágenes)?, ¿Moralidad expresiva?

2. Rodaje

- a) Dirección: ¿Unidad global de realización?
- b) Interpretación: ¿Unidad interpretativa?, ¿divismo o funcionalismo?
- c) Cámara: ¿Movimiento y planificación apropiados?
- d) Sonido: ¿Voz, efectos acústicos y música funcionales?
- e) Luz: ¿Ambientación y expresividad lumínica?
- f) Decorado: ¿Adaptación, tema, escena?
- g) Indumentaria: ¿Al servicio del lucimiento o de la unidad global?
- h) Color: ¿Expresivo?

3. Montaje

- a) Fragmentos: ¿Selección mejor, unitaria?
- b) Enlaces: Flash-Back, transiciones tiempo-espacio.
- c) Ritmo: ¿Longitud proporcional?

d) Doblaje: ¿Adecuado?

En el cuadro que se muestra a continuación, se han resumido estas estrategias de análisis de film antes descritas, reseñando los aspectos comunes que abordan en sus propuestas de análisis:

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS COLABORATIVO Y GRUPAL (Lamet, Ródenas y Gallego, 1968: 211-216)	FACTORES ANALIZADOS EN EL FILME					
	Elementos Técnicos	Elementos Estéticos	Elementos Éticos	Componente Emocional	Evaluación Comprensiva	Contextualización Histórico-social
<i>Esquema Estético-Moral de Guidetti</i>	X	X	X			
<i>Esquema Fenomenológico de Camelin</i>		X	X			X
<i>Esquema simplificado de André Bazin</i>		X		X	X	
<i>Esquema a partir de las vivencias, de Max Egly</i>		X	X	X	X	X
<i>Esquema analítico de Rambaud</i>	X	X			X	
<i>Esquema progresivo de Peters</i>		X	X			
<i>Esquema en tres preguntas de Nazareno Taddei</i>		X	X	X	X	
<i>Esquema según los fines del cineforo, de Pérez Lozano</i>	X	X	X	X	X	
<i>Esquema por etapas del filme, de Rafael de Andrés</i>	X	X	X			

2.4. El lenguaje cinematográfico en el curriculum

Pensamos con Martínez-Salanova (2002: 27) que *“la imagen en movimiento, sus mensajes, sus ideas técnicas y sus contenidos son elementos de indiscutible valor y de indispensable estudio las aulas. Es una de las estrategias interdisciplinares por excelencia, vía para lograr la transversalidad y al mismo tiempo base y fundamento de análisis y estudio de cualquiera de las áreas de un programa de trabajo”*.

En épocas pasadas, González Martel (1996: 123) analizó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) afirmando que *“si nos detenemos un momento ante los nuevos programas de enseñanza, comprobamos que la presencia del cine se encuentra, por una parte, dentro de las Áreas del Currículo de Educación Primaria y Secundaria; concretamente, dentro de las Áreas de Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales y Educación Artística, y, por otra, como componente de dos optativas específicas de la Educación Secundaria: Imagen y Expresión y Los Procesos de Comunicación”*.

Una normativa jurídica posterior, denominada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, desarrolló las actuales propuestas curriculares vigentes en el ordenamiento jurídico español. En este sentido, hemos analizado el contenido de los Reales Decretos que desarrollan dichas propuestas, a saber:

- *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.*
- *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*
- *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

Como primer resultado de este análisis hemos de señalar que la presencia curricular de las Nuevas Tecnologías y los Medios de Comunicación adquiere gran protagonismo en las diversas áreas curriculares de los niveles educativos mencionados. No obstante, conviene tener en cuenta que las alusiones curriculares no siempre hacen referencia directa al lenguaje cinematográfico, sino que en la mayor parte de las ocasiones aluden a los componentes de dicho lenguaje (visual, sonoro, publicitario, etc.).

En las próximas páginas presentaremos las principales reflexiones de este análisis referido al currículum de Educación Infantil (Medio Físico y Social y Comunicación y Representación), Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera y Matemáticas) y Educación Secundaria (Ciencias de la Naturaleza; Educación Física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera; Matemáticas; Educación Plástica y Visual; Música y Tecnologías), subrayando los objetivos y contenidos especialmente referidos a las temáticas abordadas en esta Tesis Doctoral.

Para el mismo, partiremos de los estudios realizados por el profesor Fuentes Esparrell presentados en la obra *Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital* (2007: 41-52).

2.4.1. El lenguaje cinematográfico en el currículum de Educación Infantil

Fuentes (op. cit. 2007: 42) subraya la presencia de los lenguajes propios de las tecnologías y los medios de comunicación en el currículum de Educación Infantil señalando que en el área del Medio Físico y Social (elaboración de composiciones plásticas e imágenes), en el apartado conceptos, se incluye el relativo a los Mass Media: *“Los medios de comunicación. Distintos medios de comunicación y su utilidad como instrumentos de ocio y como difusores de acontecimientos sociales”*. Igualmente en los contenidos procedimentales se alude a *“la observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que se relatan a través de los medios de comunicación”*.

Por otro lado, dentro del área de Comunicación y Representación (elaboración de composiciones plásticas e imágenes) se hace referencia explícita, dentro del campo conceptual, a “*los instrumentos de la lengua escrita, libro, revista, periódico, cartel, anuncios*”. Igualmente, en el citado campo temático y dentro del apartado referido a la expresión plástica, se alude a: “Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno. Programas de televisión, películas, fotografías, ilustraciones diversas” (campo conceptual) y “Valoración ajustada de la utilidad de la imagen (televisión, cine, etc.)” (campo actitudinal).

2.4.2. El lenguaje cinematográfico en el currículum de Educación Primaria y Educación Secundaria: aspectos comunes

2.4.2.1. Área de lengua castellana y literatura

El área de lengua castellana tanto en primaria como secundaria, va a ser clave en la formación del alumnado. El aprendizaje de los elementos básicos de la comunicación hará que éste pueda participar en el juego comunicativo al que diariamente se verá avocado en todos los aspectos de la vida. Si al esquema clásico de la comunicación de Román Jakobson, que se grafica al final del párrafo, se añaden otros elementos a los que no se suele prestar toda la atención que merecen en el aula: las pausas, las interrupciones, los silencios, los ruidos, las relaciones jerárquicas que condicionan la forma de relacionarse de los interlocutores, la concepción del tiempo y el espacio, el sistema paralingüístico, la intención del emisor, la predisposición del receptor, lo implícito, lo presupuesto, etc., cada vez se hará más complicado trasladar al aula todos estos elementos.

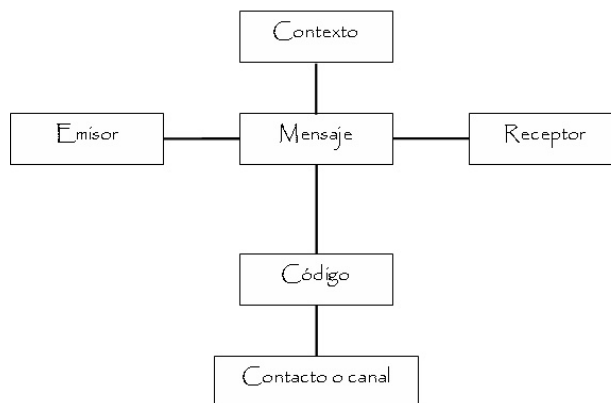


Figura 85 - Esquema clásico de la comunicación de Román Jakobson

Por este motivo, como afirma Montoussé (2006: 357), *“la única forma de analizar la complejidad de un intercambio comunicativo sería que el alumno asistiera en directo a su desarrollo tal como tendría lugar en el mundo real y analizase comportamientos, estrategias y procesos hermenéuticos a medida que se fueran sucediendo; sin embargo, esta opción parece impracticable. Pues bien, el cine ofrece a profesores y alumnos esta posibilidad, ya que su naturaleza representacional le permite construir una realidad que tiene sentido en sí misma y mostrar, al mismo tiempo, a través de lo inmediato de la imagen, todos los aspectos de esa realidad de forma simultánea”*.

Montoussé (2006: 357) destaca las ventajas que el cine tiene para el aprendizaje de la lengua: *“la selección de determinados elementos en una secuencia de la película, a través de la planificación y de los movimientos de cámara, reduce considerablemente el número de fenómenos que el alumno tendrá que observar y facilita, de este modo, su detección y análisis, ya que todos ellos son significativos en el discurso fílmico. Piénsese, por ejemplo, en los elementos gestuales, que casi nunca son gratuitos en el cine y cuya relevancia para el desarrollo de la historia suele subrayarse a través del inserto de un plano detalle. Por ello, el cine se convierte, de este modo, en un actualizador de contextos comunicativos susceptibles de ser analizados por el alumno, y suple así la imposibilidad de acercarse al mundo real desde el aula de lengua”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Por otro lado, la literatura ha sido desde los comienzos del cine una fuente inagotable de historias, siendo en múltiples ocasiones una garantía de prestigio para determinadas producciones. Desde los grandes clásicos hasta los autores más modernos han visto cómo sus personajes cobraban vida en la gran pantalla.

Esta circunstancia convierte al cine en un magnífico instrumento para que el alumnado pueda revivir en la gran pantalla las historias que ha vivido antes en las páginas de un libro.

El área de Lengua y Literatura tanto en Primaria como en Secundaria recoge entre sus objetivos principales la utilización de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información, y entre los contenidos encontramos muchas referencias directas.

En las tablas adjuntas se recogen de forma sintética los objetivos y contenidos del currículum relacionados de forma directa o indirecta con la Educación Cinematográfica:

Área de Lengua Castellana y Literatura (Educación Primaria)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Ciclo</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio y la televisión para obtener información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil. <p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a la utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita. - Composición de textos propios de los medios de comunicación social (titulares, pies de foto, breves noticias...) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil, en soportes habituales en el ámbito escolar. <p>Bloque 3. Educación literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de los recursos de la biblioteca de aula y de centro, incluyendo documentos audiovisuales, como medio de aproximación a la literatura. <p style="text-align: center;">Segundo Ciclo</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio, la televisión o Internet, con especial incidencia en la noticia, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos. - Uso de documentos audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación). <p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <p>Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradas, portadas...</p> <p>Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales. <p style="text-align: center;">Tercer Ciclo</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de Internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión. - Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión - Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas. - Uso de documentos audiovisuales como medio de obtener, seleccionar y relacionar con progresiva autonomía, informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación). <p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación social (incluidas webs infantiles y juveniles) con especial incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director, para obtener información general, localizando informaciones destacadas. - Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información. - Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre hechos y acontecimientos significativos con especial incidencia en la noticia, la entrevista, la reseña de libros o de música..., en situaciones simuladas o reales.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Área de Lengua Castellana y Literatura (Educación Secundaria)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. - Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación. <p>Bloque 2. Leer y escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. - Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital. <p style="text-align: center;">Segundo Curso</p> <p>Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios. - Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales. <p>Bloque 2. Leer y escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales. - Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinados a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo. <p style="text-align: center;">Tercer Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas emitidos por la radio y la televisión. - Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral. - Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas. <p>Bloque 2. Leer y escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos de los medios de comunicación, reconociendo las diferencias entre información y opinión en crónicas, reportajes y entrevistas. - Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes. - Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral. - Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. <p>Bloque 2. Leer y escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas. - Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.

La utilización de los medios de comunicación en general, y del cine en particular para la enseñanza de la Lengua Castellana también se puede orientar sobre todo para que los alumnos conozcan los distintos significados que las palabras pueden tener en nuestro idioma. Como afirma Montoussé (2006: 355-356), “los medios audiovisuales tienen una alta rentabilidad pedagógica, por ejemplo, en actividades de detección de léxico, pues el significado asociado a la imagen permite una rápida semantización y una más fácil recuperación una vez interiorizado”.

El cine también favorecerá al estudio de los distintos dialectos que nuestra lengua tiene en todo el mundo. Así, se pueden utilizar películas argentinas, mexicanas, colombianas, etc. para conocer las expresiones y el vocabulario de estos países. También se utilizarán películas rodadas en los distintos dialectos que se hablan en España (catalán, gallego y vascuence), a través de las cuales el alumnado podrá comprender mejor la riqueza de la lengua castellana como raíz.

Como antes se ha comentado, la aplicación del cine en el estudio de la literatura es mucho más sencillo, basta con apoyar las clases de la asignatura con películas basadas en las obras literarias que se estén estudiando en ese momento.

Para ello, como se ha comentado anteriormente, tenemos una ingente cantidad de títulos. La literatura clásica española ha sido llevada a la gran pantalla con obras básicas en el currículum de esta área, como *El Quijote*, *El Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*, *El perro del Hortelano*, *La Colmena*, *La Regenta*, etc. que además han sido versionadas recientemente, y que se podrán utilizar en clase.

También se podrán utilizar versiones de autores clásicos extranjeros. Como ejemplo, el británico William Shakespeare ha servido con sus obras como argumento para más de 300 películas.

2.4.2.2. Área de Lengua Extranjera

Las películas en versión original conforman un valioso material didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera. La posibilidad de visionar la película subtitulada ayuda a comprender una película en un idioma que no es el de

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

origen. Como afirma Montoussé (2006: 355), los primeros enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras coincidieron en el tiempo con la aparición del reproductor de vídeo y su integración en la vida cotidiana. Su innegable alcance pedagógico y el sello de modernidad que este medio confería a cualquier contexto educativo favorecieron su traslado al aula de manera inmediata”.

Actualmente, los centros educativos suelen estar equipados con reproductores de DVD y conexiones a internet de banda ancha que permiten el visionado y proyección de películas, ofreciéndose la posibilidad de repetir escenas o de su contenido, lo que facilita la comprensión.

El propósito de la utilización del cine en el aula de lengua extranjera es principalmente educar y “abrir” el oído para saber entender el idioma desde perspectivas nativas; distinguir y entender diferentes variedades de dialecto y “acentos” (especialmente el británico y el norteamericano en el caso del estudio de la lengua inglesa), extender y enriquecer el conocimiento y cultura de cada idioma y, a la vez, conocer diferentes expresiones y referencias culturales que con la traducción simplemente o no se aprecian o se pierden por completo.

Las tablas adjuntas recogen los objetivos y contenidos de la propuesta curricular vigente relacionadas con el uso de los medios audiovisuales y de comunicación en la enseñanza de idiomas:

Área de Lengua Extranjera (Educación Primaria)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Ciclo</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes sencillos procedentes de diferentes soportes audiovisuales e informáticos. <p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización progresiva de medios gráficos de consulta e información y de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">Segundo Ciclo</p> <p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para leer, escribir y transmitir información. <p style="text-align: center;">Tercer Ciclo</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático, para obtener información global y específica. <p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse. - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para producir textos y presentaciones y para transmitir información. <p>Bloque 3. Conocimiento de la Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia y de las tecnologías de la información y la comunicación, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua. <p>Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por establecer contactos y comunicarse con hablantes de la lengua extranjera o de otras lenguas a través de los medios que nos proporcionan las tecnologías de la comunicación.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Área de Lengua Extranjera (Educación Secundaria)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Curso</p> <p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso progresivo de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. <p>Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. <p style="text-align: center;">Segundo Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de información general y específica de textos orales sobre asuntos cotidianos y predecibles procedentes de diferentes medios de comunicación y con apoyo de elementos verbales y no verbales. <p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso progresivo de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. <p>Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de acontecimientos culturales diversos de tipo histórico, aspectos geográficos o literarios, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. <p style="text-align: center;">Tercer Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes sencillos emitidos por los medios audiovisuales pronunciados con lentitud y claridad. <p>Bloque 3. Conocimiento de la Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. <p>Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine ; obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. <p>Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.

Conviene recordar con Montoussé (2006: 355) que “*lo más habitual en las programaciones de clase es que se utilicen fragmentos de películas con diferentes objetivos pedagógicos: como contexto para la presentación de contenidos, como pretexto para la práctica de estructuras gramaticales y actividades comunicativas, o como recapitulación de contenidos presentados en el aula*”.

Es aconsejable, igualmente, seleccionar películas en versión original en las que intervengan actores con diferentes pronunciaciones, para que el alumnado sepa distinguir dentro de un mismo idioma los diferentes acentos.

Como ejemplo, la película *Notting Hill*, en la que puede escucharse el inglés británico de Hugh Grant, el inglés americano de Julia Roberts y el irlandés de Rhys Ifans, el estafalario compañero de piso de Grant. Otro ejemplo clásico es el del film galo *Bienvenidos al Norte*, donde se pueden analizar las diferencias en la pronunciación entre los habitantes del Norte y del Sur de la vecina Francia.

2.4.2.3. Área de Educación Física

Aunque no aparece ningún objetivo ni contenido que haga referencia explícita a los medios de comunicación ni al cine, ni en Educación Primaria ni en Educación Secundaria, hay que reseñar la existencia de gran cantidad de títulos de películas cuyos argumentos están basados en la práctica de diferentes deportes y que pueden ser de gran utilidad didáctica.

Si observamos los objetivos concretos que se establecen en los reales decretos antes mencionados, y que se adjuntan a continuación, podemos relacionar algunos filmes con los mismos:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria)

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre (EP1).
2. Aprender a apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud (EP2).
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación (EP3).
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas (EP4).
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea (EP5).
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas (EP6).
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales (EP7).
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador (EP8).

OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria)

1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva (ES1).
2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida (ES2).
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución (ES3).
4. Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y en la práctica físico-deportiva (ES4).
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial (ES5).
6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación (ES6).
7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución (ES7).
8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad (ES8).
9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa (ES9).
10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social (ES10).

Subrayando que la práctica de cualquier deporte puede llevar asociados el cultivo de valores y actitudes tales como el trabajo en equipo, la capacidad de sufrimiento, la amistad, el compañerismo, la confraternidad, el respeto, el juego limpio, la justicia, la tolerancia, la equidad, la generosidad, etc., el uso didáctico del cine puede ser un instrumento valioso para la reflexión axiológica y la educación social y moral.

Presentamos a continuación una selección de filmes cuyos argumentos están relacionados con esta área curricular y los posibles objetivos que su visionado crítico puede desarrollar.

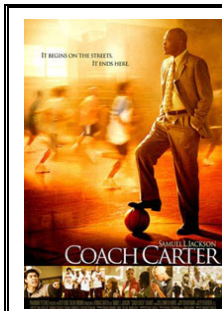
	<p>Carros de Fuego: profundiza en las motivaciones para el triunfo y en los acicates y ambiciones que conducen hasta la victoria.</p> <p>Objetivos: EP3, EP5, EP7, EP8, ES1, ES3, ES5, ES6, ES7, ES8</p>
	<p>Invencible: narra la historia de un hombre que no tenía nada que perder y, desafiando lo establecido, consiguió hacer su sueño realidad.</p> <p>Objetivos: EP2, EP3, EP5, EP7, EP8, ES1, ES3, ES5, ES7, ES8</p>
	<p>El partido de sus vidas: la ilusión, las ganas, la perseverancia, el poder de superación, etc. fueron las claves para que unos jóvenes futbolistas consiguieran una hazaña épica.</p> <p>Objetivos: EP5, EP7, ES3, ES5, ES6, ES7, ES8</p>

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

	<p>Camino a la gloria: la historia de un entrenador que rompió las barreras de la segregación alineando un equipo formado en su totalidad por afroamericanos.</p> <p>Objetivos: EP8, ES3, ES6, ES7, ES8, ES10</p>
	<p>Titanes, hicieron historia: disciplina, igualdad, tolerancia y trabajo en equipo son las bases del éxito de un entrenador que acaba de llegar a un equipo en el que tendrá que luchar con problemas raciales.</p> <p>Objetivos: EP8, ES1, ES3, ES6, ES7, ES8, ES10</p>
	<p>¡Gool!, La película: cómo un inmigrante ilegal tiene que elegir entre el éxito profesional o su vida familiar.</p> <p>Objetivos: ES1, ES2, ES3, ES5, ES7, ES8, ES10</p>
	<p>¡Gool 2!, viviendo el sueño: nuestro protagonista se rodeará de la gloria, los aplausos y el dinero; pero sus ilusiones y su vida podrían hacerse añicos.</p> <p>Objetivos: ES1, ES2, ES3, ES7, ES8, ES10</p>
	<p>Gigantes hacia la victoria: la fe en las posibilidades, la perseverancia y el trabajo serán los principios a seguir por un entrenador de futbol americano que en seis años nunca había ganado ningún título.</p> <p>Objetivos: EP3, EP5, EP7, EP8, ES1, ES3, ES5, ES7, ES8</p>

	<p>Stick it: el respeto, la lealtad, la amistad y las personas importan más que las reglas, los jueces y las puntuaciones en el mundo del deporte.</p> <p>Objetivos: EP1, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, ES1, ES3, ES8, ES9, ES10</p>
	<p>La vida en juego: basada en una historia real, la vida en juego envía el mensaje de que un hombre puede marcar la diferencia y que los chicos más incorregibles de nuestra sociedad pueden cambiar el curso de sus vidas con trabajo duro, responsabilidad y un liderazgo audaz.</p> <p>Objetivos: ES1, ES2, ES3, ES6, ES7, ES8</p>
	<p>Hoosiers, más que ídolos: un polémico entrenador de baloncesto tendrá que ganarse la confianza de sus jugadores que lo rechazan en un principio, a base de trabajo, perseverancia, esfuerzo, tenacidad, etc.</p> <p>Objetivos: ES1, ES3, ES7, ES8</p>
	<p>Las fieras futbol club: un nuevo entrenador llega a este peculiar equipo con la intención de formarles no sólo en técnicas deportivas sino también en valores socioeducativos y humanos que les ayuden a madurar.</p> <p>Objetivos: EP1, EP2, EP5, EP7, EP8, ES1, ES2, ES3, ES6, ES7, ES8</p>

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Coach Carter: narra la historia de un polémico entrenador de baloncesto que recibió grandes alabanzas y devastadoras críticas cuando fue noticia nacional por cancelar todos los entrenos y partidos de su equipo, que permanecía invicto hasta esa fecha, debido a su mal expediente académico.

Objetivos: ES3, ES5, ES7, ES8, ES10

2.4.2.4. Área de Matemáticas

Como afirma Población Sáenz (2006), un docente que sólo quiera tratar temas matemáticos apoyándose en el cine, no lo tiene demasiado fácil. Lo ideal sería en este caso componer un montaje a partir de escenas concretas, tarea por otra parte un tanto laboriosa. Si nuestro objetivo es centrarnos en una única disciplina, y concretamente en las matemáticas, parece más apropiado el género documental.

La presencia de objetivos y contenidos relacionados con los medios de comunicación en el currículo de Matemáticas es muy escasa, aunque adquiere cierta significación tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Área de Matemáticas (Educación Primaria)	
Objetivos	- Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas.
Contenidos	Tercer Ciclo
	Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad
	- Confianza en las propias posibilidades e interés por utilizar las herramientas tecnológicas en la comprensión de los contenidos funcionales.
Área de Matemáticas (Educación Secundaria)	
Objetivos	- Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.
Contenidos	Tercer Curso
	Bloque 5. Funciones y gráficas.
	- Análisis de una situación a partir del estudio de las características locales y globales de la gráfica correspondiente: dominio, continuidad, monotonía, extremos y puntos de corte. Uso de las tecnologías de la información para el análisis conceptual y reconocimiento de propiedades de funciones y gráficas.
	Cuarto Curso
	Bloque 5. Funciones y gráficas.
	- Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.

Como práctica didáctica valiosa cabe reseñar la propuesta de Población Sáez (2008: 170-171), quien presenta un conjunto de escenas de películas y series relacionadas con el mundo de las matemáticas para desde ellas plantear supuestos didácticos creativos tales como las que se recogen a continuación:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

I. Lee las siguientes cuestiones antes de ver las escenas de las películas.

Posteriormente, trata de responderlas:

a) ¿Has visto algún aspecto relacionado con las matemáticas?

b) ¿Aparece descrito algún resultado matemático en esas escenas, alguna fórmula o expresión matemática, algún concepto matemático conocido? En caso afirmativo trata de escribirlo en lenguaje matemático.

c) ¿Ves alguna relación entre estas escenas o responden a ideas y conceptos diferentes?

d) ¿Te ha llamado la atención algún otro comentario o actitud en relación con las matemáticas? Explícalo brevemente.

II. Para trabajar en casa. Para trabajar en grupos o individualmente a elección del profesor.

a) Busca y resume lo que te parezca más importante sobre los siguientes conceptos y personajes: triángulo isósceles, Euclides, rectas paralelas, teorema de Pitágoras, geometrías no euclídeas, último teorema de Fermat, Andrew Wiles, criptografía.

b) ¿Ves alguna relación entre tus averiguaciones y las escenas de las películas?

III. Para trabajar en clase:

a) El espantapájaros de *El mago de Oz* ha propuesto un resultado matemático.

Descríbelo. ¿Es cierto? Justifica tu respuesta.

b) Presentación y explicación por parte del profesor de los resultados necesarios para poder decidir cuándo es posible construir un triángulo cualquiera a partir de tres longitudes dadas.

c) ¿Podemos construir un triángulo isósceles con longitudes de lados p_a y p_b ? ¿Se verifica el resultado que enuncia el espantapájaros para algún tipo de triángulo?

d) Presentación y explicación por parte del profesor de qué son las geometrías no euclídeas. Descripción de la *Geometría Hiperbólica*, disco de Poincaré y de fichero de CABRI sobre disco de Poincaré. Explicar cómo se mide un ángulo hiperbólico y mostrar ejemplos con CABRI.

IV. Para trabajar por el alumno (en clase o en casa) con ordenador. Trata de responder a las siguientes cuestiones:

a) Como sabes, los ángulos adyacentes que se forman al cortarse dos rectas suman 180° (son suplementarios). Prueba si este resultado es cierto con varios pares de rectas que elijas dentro del disco de Poincaré.

b) Triángulos Hiperbólicos. Las siguientes afirmaciones, ciertas en la geometría euclídea, ¿lo son en la geometría hiperbólica? Trata de justificar tus conclusiones.

b.1. El lado mayor de un triángulo es el opuesto al mayor ángulo.

b.2. Las alturas (medianas, mediatrices, bisectrices, respectivamente) de un triángulo se cortan en un punto.

b.3. La suma de dos lados de un triángulo es mayor que la longitud del tercer lado.

b.4. La suma de los ángulos de un triángulo es 180° .

b.5. El área de un triángulo es $(\text{base} \times \text{altura})/2$.

b.6. Es posible construir un triángulo equilátero.

b.7. Los tres ángulos de un triángulo equilátero miden lo mismo, 60° .

b.8. Es posible construir un triángulo rectángulo.

b.9. En un triángulo rectángulo se verifica el teorema de Pitágoras.

b.10. Trata de construir dos triángulos hiperbólicos semejantes.

c) Otros polígonos hiperbólicos.

c.1. Se puede construir un rectángulo hiperbólico. Y un cuadrado.

c.2. Si un cuadrilátero tiene tres ángulos rectos, el cuarto debe ser agudo.

c.3. Es posible construir un cuadrilátero regular.

c.4. Las diagonales de un cuadrilátero regular son perpendiculares.

c.5. Es posible construir un paralelogramo.

c.6. Los lados opuestos de un paralelogramo tienen la misma longitud. ¿Y los ángulos la misma amplitud?

c.7. ¿Qué polígonos hiperbólicos regulares pueden construirse?

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

d) Comentar y explicar algunos grabados de Escher relacionados con la Geometría Hiperbólica (*Cielo e Infierno*, los de la serie *Límite circular*, etc.).

V. Último teorema de Fermat.

a) ¿Crees, como la maestra de la película, que el último teorema de Fermat no sirve para nada?

b) Explicar que es la criptografía, la dificultad en la factorización de números grandes, las curvas elípticas, etc., con cuestiones similares a las presentadas en el texto precedente.

Por su parte, Martín Álvarez y Martín Sierra (2008) promueven el interesante proyecto denominado *Las matemáticas y el cine*, cuyos objetivos son:

- Fomentar el gusto por las Matemáticas a través del cine, aprovechando su prestigio entre los adolescentes. Paradójicamente, ante ellos, una ficción puede dar realidad a las Matemáticas.
- Promover actividades para llevar al aula, interactivas, para trabajar con lápiz y papel, calculadoras, etc. diseñadas por la propia clase o a través de los foros que crearemos en Internet, en la dirección que más adelante señalaremos, para relacionarnos con otros profesores o simpatizantes, sin barreras ni distancias pues no debemos olvidar que uno de los objetivos básicos de las matemáticas es aprender a reflexionar críticamente sobre situaciones planteadas en la vida cotidiana, representada en este caso en el cine.
- Popularizar y divulgar las Matemáticas.
- Retomar la relación del cine y sus diferentes aspectos con el ámbito educativo, explorar sus aplicaciones educativas y contribuir a su difusión y utilización en las aulas y, en nuestro caso, más concretamente en los aspectos relacionados con las Matemáticas y la Didáctica.
- Servir de referencia al resto del profesorado para el diseño de actividades que busquen el desarrollo de una amplia gama de competencias curriculares en el alumnado participante en la experiencia:

- ✓ **Competencia lingüística:** En nuestra labor, entendemos trabajar esta competencia básica desde el momento que el alumnado es el que construye en su propio aprendizaje el conocimiento sobre las películas y filmes investigados, al tener que plasmar el producto de su investigación en la página Web. En este proceso, el alumnado tiene que ir revisando la corrección lingüística y su adecuación conceptual con rigor científico propio de las matemáticas.
- ✓ **Competencia matemática:** Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral, fomentando una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento. A lo largo del trabajo, como su propio título indica, se incrementa la adquisición de la competencia matemática, puesto que la capacidad para utilizar distintas formas de pensamiento matemático, con objeto de interpretar y describir la realidad y actuar sobre ella, forma parte del propio objeto de aprendizaje, donde personajes como los Simpson, Hitchcock, etc. nos ayudan a comprender una argumentación matemática y a expresarnos y comunicarnos en dicho lenguaje matemático, utilizando las herramientas adecuadas e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para obtener conclusiones, reducir la incertidumbre y para enfrentarnos a situaciones cotidianas de diferente grado de complejidad.

- ✓ **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** El conocimiento cinematográfico y su relación con las matemáticas es el objetivo explícito de nuestro trabajo de investigación a la hora de "clasificar" las películas en las diferentes salas que nos podemos encontrar en la Web. La discriminación de formas, relaciones y estructuras geométricas, especialmente con el desarrollo de la visión espacial y la capacidad para transferir formas y representaciones entre el plano y el espacio, contribuye a profundizar en la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. La modelización constituye otro referente en esta misma dirección. El cine ha sabido trasladar esta competencia a lo largo de numerosos filmes.

- ✓ **Tratamiento de la información y competencia digital:** dentro de la metodología vemos que el trabajo colaborativo en las redes digitales es fundamental para el diseño de la Web. Esto ha sido posible gracias al diseño del portal dinámico que soporta la gestión de la información procesada. El alumnado que participa en esta experiencia didáctica, en paralelo con la competencia de desarrollo del conocimiento científico, se encuentra con la indudable motivación de construir un sitio colaborativo en Internet con su trabajo. La realización del trabajo final exige al alumnado destrezas básicas para el tratamiento de la información, la manipulación digital de imágenes, su correcta denominación y la ubicación en las redes digitales del centro y de Internet. No menos importante resulta la interacción entre los distintos tipos de lenguaje: natural, numérico, gráfico, geométrico y algebraico como forma de ligar el tratamiento de la información con la experiencia de los alumnos, cosas que se pueden apreciar en el CINE.

- ✓ **Competencia social y ciudadana:** Una consecuencia indirecta es el desarrollo de la competencia ciudadana. El CINE, sus objetivos, su relación con el ocio y los valores, pertenecen a nuestro acervo cultural y significa hacer consciente el valor de la realidad colectiva. No sólo a través de la utilización en la descripción de fenómenos

sociales, a través del análisis funcional y de la estadística, aportando criterios científicos para predecir y tomar decisiones, enfocando los errores cometidos en los procesos de resolución de problemas con espíritu constructivo, valorando los puntos de vista ajenos en plano de igualdad con los propios como formas alternativas de abordar una situación, dedicando incluso una sala donde las Matemáticas están en el núcleo de una historia de gente corriente, con un fuerte contenido social .

- ✓ **Competencia cultural y artística:** Si el cine está considerado como el séptimo arte, podríamos decir que ya está todo dicho en lo relativo a esta competencia. Además, las matemáticas contribuyen a la competencia en expresión cultural y artística porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos fundamentales.
- ✓ **Competencia para aprender a aprender:** La conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, incluyendo tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. Sólo habría que señalar los materiales de partida con los que hemos empezado, lo que tenemos en estos momentos y lo que estamos descubriendo que nos falta, con tendencia al infinito.
- ✓ **Autonomía e iniciativa personal:** La perseverancia, la sistematización, la búsqueda de información, el análisis de los filmes, la reflexión crítica y la habilidad para comunicar con eficacia

los resultados del propio trabajo cubren ampliamente esta competencia.

En la web <http://www.mathsmovies.com/secciones/aula.htm> puede encontrarse más información sobre esta interesante experiencia.

2.4.2.5. Área de Educación para la Ciudadanía

Esta área, especialmente idónea para fomentar la educación en actitudes y valores, la cultura de paz y los derechos humanos, y la ciudadanía universal, puede y debe nutrirse del cine como espejo de las justicias e injusticias sociales importantes. La enorme diversidad de temáticas tratadas por el cine desde sus comienzos, convierten a este medio en un elemento indispensable para que el alumnado reflexione sobre los valores y contravalores presentes en la sociedad y en la vida, desde el compromiso personal y social de la construcción de otro mundo posible.

En este sentido Monclús ha escrito recientemente sobre la *Educación para la Paz en una sociedad globalizada*, señalando que “desde una perspectiva transversal, la Educación para la Paz debe contemplar también la adecuación de los métodos didácticos y pedagógicos puesto en práctica en el aula con el fin de que la paz, los derechos humanos y la democracia se conviertan en práctica cotidiana mediante la utilización de métodos activos, tareas de grupo, discusiones colectivas y enseñanza personalizada. Todo ello, apunta este autor, necesita una adecuada formación del personal educativo en todos sus niveles (docentes, planificadores, gestores, orientadores, etc.) formación que incluye tanto la inicial como la permanente, y la readaptación profesional” (Monclús, 2008: 19).

Este hecho no ha pasado desapercibido para los docentes que desde la implantación de esta materia, hace pocos años, vienen demandando a los centros de profesorado formación relacionada con la lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación y en especial del cine como estrategia didáctica valiosa en los desarrollos curriculares de educación para la ciudadanía.

Cabe mencionar que la Comunidad Autónoma de Andalucía fue pionera en implementar un plan curricular obligatorio de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia. Los profesores Sebastián Sánchez y Ortega Carrillo, actores principales en el impulso de este plan andaluz, han escrito recientemente sobre la necesidad de crear un banco andaluz de materiales y recursos didácticos de Educación para la Paz y la Ciudadanía, dentro de la red telemática de Andalucía Averroes (subportal “Escuela espacio de Paz”). Las primeras aportaciones a este banco de recursos aparecen en el citado portal, agrupados en tres bibliotecas virtuales: la primera hace referencia a programas y buenas prácticas educativas. La segunda contiene unidades didácticas elaboradas en comunidades educativas andaluzas entre las que sobresalen las producidas por los centros integrados en la Red Andaluza de Escuelas Asociadas a la UNESCO. La tercera contiene publicaciones en línea de materiales didácticos valiosos, utilizables tanto en las aulas como en los programas de formación del profesorado. Este banco de recursos puede consultarse en la url: www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/educacion_paz.php3 (Ortega y Sánchez, 2008: 229-245).

Ortega (2003: 67-69) realiza una valiosa aportación didáctica sobre la utilización de videojuegos (conviene recordar que en los mismos aparecen trailers y secuencias cinematográficas) en las áreas de Educación para la Paz y la Ciudadanía presentando una interesante propuesta de intervención vehiculada a través de la Red Civil de la Unesco en España. PU@MECE nació en Andalucía con vocación de extenderse, una vez validada la experiencia piloto, al resto de comunidades autónomas del estado mediante actuaciones con sus propias redes de Clubes y Centros Unesco y de Escuelas Asociadas a la organización, con la colaboración de las Cátedras Unesco existentes en cada ámbito territorial. Los objetivos del Plan piloto Unesco de Alfabetización Multimedia y extensión de la cultura evaluadora de los medios y las tecnologías en Andalucía (PU@MECE-A) incluyen desde el desarrollo de investigaciones sobre estrategias e instrumentos para la promoción de una cultura evaluadora de la calidad ética de los contenidos multimedia (en especial de los provenientes de las artes cinematográficas) a la creación de cursos y seminarios de formación de seminarios presenciales y virtuales de alfabetización multimedia y cultura evaluadora dirigidos a profesorado, monitores de educación no formal y familias,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

pasando por la creación de una revista digital especializada denominada *etic@net* (disponible en la url: <http://www.ugr.es/local/sevimeco>).

También Sabán (2008: 194 y ss.) propone un conjunto de actividades didácticas especialmente para la educación para la ciudadanía basadas en el análisis de conflictos y prácticas sociales intolerantes especialmente reflejadas por las producciones cinematográficas (racismo, xenofobia, apartheid, pobreza, ausencia de libertades, etc.).

Aunque en los objetivos y contenidos de esta área en Educación Primaria no se hace referencia explícita al cine y los medios de comunicación, los reseñados en la tabla siguiente pueden conseguirse con la ayuda didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación:

Área de Educación para la Ciudadanía (Educación Secundaria)	
Objetivos	- Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
Contenidos	Cursos Primero a Cuarto Bloque 1. Contenidos comunes - Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Desde el Instituto Pedagógico “Padres y Maestros” (2003: 8) se afirma que *“hay un ámbito en el currículo educativo español en el que el cine puede desempeñar un papel muy importante como recurso. Nos referimos a los temas transversales, presentes, sobre todo en la educación obligatoria. Los “transversales” –educación moral, educación para la paz, para el consumo responsable, para el medio ambiente, para la salud, para el ocio...- responden a preocupaciones vivas que nuestra sociedad presenta a la escuela”*.

Ortega Carrillo (1999: 363-364) establece las posibilidades de la lectura crítica de documentos multimedia como instrumento de educación multicultural para la tolerancia y la paz en los siguientes términos:

“La posibilidad de diseñar experiencias de lectura crítica de mensajes provenientes de los medios audiovisuales y de comunicación y aplicarla a la creación de actitudes favorecedoras de la paz, la multiculturalidad y la tolerancia es casi ilimitada. Los medios impresos son los que proporcionan la posibilidad de ejercitar la lectura de textos visuales estáticos”.

Desde el proyecto *El cine en la Educación para la Ciudadanía* del Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de Santander, se aconseja un amplio número de películas clasificadas según sus valores para que puedan ser utilizadas por los docentes dependiendo de los contenidos que se vayan a estudiar. A continuación señalamos los títulos que tienen mayor relación con el currículum de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos:

- **Valores educativos, juveniles, conflictos generacionales, situaciones escolares:** *¿A quién ama Gilbert Grape?, Adiós Mr. Chips, Adiós muchachos, Alice y Martin, Las aventuras de Huckleberry Finn, Las aventuras de Tom Sawyer, El Bola, Café irlandés, La caja de música, Cero en conducta, Chicos de la calle, La ciudad de los muchachos, El club de los poetas muertos, Los Cuatrocientos golpes, Diario de un rebelde, El Enigma de Gaspar Hauser, Esta tierra es mía, Harry Potter y la cámara secreta, Harry Potter y la piedra filosofal, Hoy empieza todo, If..., El indomable Will Hunting, Jane Eyre, Kim de la India, La lengua de las mariposas, La Ley de la calle, El libro de la selva, Mentas peligrosas, El Milagro de Ana Sullivan, Momo, Un mundo a su medida, Nell, El niño que grito puta, Los Olvidados, El pequeño salvaje, El pequeño Tate, La pizarra, El Profe, Profesor Holland, Rebeldes, Rebelión en las aulas, Rebelión en las aulas II, Regreso a la escuela, Secretos del corazón, Semilla de maldad, El señor de las moscas, Ser y tener, La soledad del corrector de fondo, Sombra de una duda, Tierras de penumbra, La versión Browning, Wilt.*

- **Valores sociales. Educación para la equidad y la igualdad de oportunidades, para el compromiso en la vida social, con la sociedad civil, para la solidaridad:** *Antonio das Mortes, Los camaradas, Los cangaceiros, La caza del hombre, La ciudad de la alegría, El coronel no tiene quien le escriba, La crisis, David Coperfield, El acorazado Potemkin, La estrategia del caracol, Gràcies per la propina, Los herederos, Juan Nadie, Kolya, La ley del silencio, Lloviendo piedras, Un lugar en el mundo, Mi nombre es Joe, Niños del paraíso, Octubre, El proceso, La promesa, Qué verde era mi valle, Riff, Raff, Rocco y sus hermanos, Roma, ciudad abierta, Romero, La sal de la tierra, Tasio, Tiempos modernos, Todos los hombres del presidente, Las uvas de la ira.*
- **Valor de la integración, no-discriminación, superación del racismo y de la xenofobia, actitud de acogida, interculturalidad. Educación para la igualdad:** *Adivina quién viene esta noche, América, América, Amigas, Antonia, Arde Mississipi, Bailando con lobos, Before the rain, La Bestia del reino, Bwana, Las cartas de Alou, Los chicos del barrio, El color púrpura, El diario de Ana Frank, Grand Canyon, Grita libertad, Haz lo que debas, Un hombre llamado caballo, Jugando en los campos del señor, El ladrón de bicicletas, La ley del silencio, La lista de Schindler, Malcom X, Mandingo, Matar a un ruiseñor, Mississipi Masala, Un mundo aparte, Niños robados, Orfeo negro, Pequeño gran hombre, Un rayo de luz, Rebeldes del Swing, Sara, Sara, Sargento negro, El sendero de la traición, Solas, El té del harén de Arquímedes, El tiempo de los gitanos, La vendedora de rosas, Un verano en la Goulette, Viva Zapata, Yaaba, la abuela, Yo blanco, tú negro.*
- **Tolerancia a la diferencia psíquica o física, personas discapacitadas o superdotadas:** *Alguien voló sobre el nido del cuco, Aprendiendo a vivir, La bella y la bestia, Carros de fuego, Cyrano de Bergerac, De ratones y hombres, Forrest Gump, La gran calabaza, Hijos de un diós menor, El hombre elefante, El inglés que subió a una colina y bajó una montaña, Matar a un ruiseñor, Mater amantísima, Mi pié izquierdo, Nell, El odio, El pequeño Tate, Rain Man.*

- **Educación para la no discriminación por razón de género. Feminismo. Educación para la igualdad para el respeto:** *Agnes Brown, Baby, lo vales mucho, El Círculo, El Color púrpura, Cuanto más, ¡mejor!, Donde el corazón lo lleve, Durmiendo con su enemigo, Empezar de nuevo, Filadelfia, Fresa y chocolate, Fuego, Halfaouine, Hombres, hombres, Mucho ruido y pocas nueces, Norma Rae, La puta del Rey, ¿Qué he hecho yo para merecer esto?, La sal de la tierra, Thelma & Louise, Tomates verdes fritos, Tres solteros y un biberón, Un asunto de mujeres.*
- **Conflictos bélicos, guerras. Películas antibelicistas. Educación para la comprensión y la paz:** *Apocalipsis Now, Armas al hombro, Bajo el fuego, La calle de la Paz, El cazador, La chaqueta metálica, Cómo gané la guerra, La cruz de hierro, Cuatro de infantería, La decisión de Sophie, ¿Dónde está el frente?, La ejecución del soldado Slovie, El recuerdo de los campos, En tierra de nadie, Feliz Navidad, Mr. Lawrence, Gallipoli, Gandhi, El gran desfile, El gran dictador, La gran Guerra, La gran ilusión, Los gritos del silencio, Un hombre en guerra, Hombres contra la guerra, Intolerancia, Kanal, Mash, Objetivo Birmania, Paseo por el amor y la muerte, Pequeño gran hombre, Platoon, El precio de la gloria, El puente sobre el río Kwai, El regreso, Rey y Patria, Senderos de gloria, Ser o no ser, Sin novedad en el frente, Stalingrado, El Tambor de hojalata, Tierra y libertad, Trampa 22, Troya, La última carga, Uno rojo: división de choque, Vencedores o vencidos, Los vencedores, Yo acuso.*
- **Consecuencias nefastas de la guerra:** *El Cazador, Dos mujeres, El filo de la navaja, Hiroshima mon amour, Hombres, Johnny cogió su fusil, Juegos prohibidos, El ladrón de bicicletas, Los mejores años de nuestras vidas, Paisaje después de la batalla, El regreso, Remordimiento, Taxi driver, Todos a casa.*
- **Violencia en general. Educación para las relaciones interpersonales positivas:** *La batalla de Argel, Brubaker, El caso Mattei, Desaparecido, En el nombre del hijo, En el nombre del padre, Estado de sitio, El expreso de medianoche, La historia oficial, La jauría humana, La naranja mecánica, Salvador.*

- **Pacifismo. Educación para la paz positiva que no es sólo ausencia de guerra:** *Actas de Marusia, Gandhi, La gran prueba, Hair, Un lugar llamado Milagro, Marcha triunfal, Mediterráneo, Nacido el 4 de julio, Sargento York, La voz del silencio, Z C.*
- **Anticolonialismo. Totalitarismo. Genocidios. Educación para el respeto a los derechos de los pueblos:** *El acorazado Potemkin, Adiós muchachos, Aguirre, la cólera de Dios, Bailando con lobos, La batalla de Argel, Bienvenido Mr. Marshall, Brazil, La carga de la brigada ligera, Cincuenta y cinco días en Pekín, Companys, procés a Catalunya, La conquista del paraíso, En el nombre del padre, Esquilache, Exodus, Un hombre llamado caballo, Hombres armados, La kermesse heroica, Lawrence de Arabia, La lista de Schindler, La lucha de un pueblo sin armas, Memorias de Africa, La Misión, Novecento, Orgullo de raza, Pequeño gran hombre, Queimada, Raíces profundas, Salaam Bombay, La selva esmeralda, Sinuhé el egipcio, Soldado azul, Tres lanceros bengalíes, La última carga, El último mohicano, Último tren a Katanga, La venganza de Ulzana, Zulú.*
- **Educación para el respeto de uno mismo, autovaloración, autoestima educación psicoafectiva:** *El festin de Babette, Mucho ruido y pocas nueces, Psicosis, Sentido y sensibilidad, Smoke.*
- **Conflicto de pareja, de familia... Educación familiar:** *A propósito de Henry, American beauty, En compañía de lobos, Familia, Hamlet, Kramer contra Kramer, Lady bird, lady bird, Mi mapa del mundo, Mrs Doubtfire, La noche del cazador, El padre de la novia, Padre padrone, El príncipe de las mareas, Quédate a mi lado, Secretos de un matrimonio, Solas, Tocando el viento, Tú a Boston, yo a California, La vida es bella, ¡Vivir!*
- **Valores económicos (macroeconómicos, economía doméstica...).** **Educación para el consumo responsable. Educación económica:** *Agenda oculta, Algunos hombres buenos, Ciudadano Kane, Denise lo llama, El festín de Babette, La fórmula, La historia oficial, Todos los hombres del presidente, Zorba el griego.*

- **Valores cívicos y políticos. Educación para la convivencia y la democracia:** *La ciutat cremada, Daens, Germinal, Hoffa: Pulso al poder, La huelga, Joe Hill, La ley del silencio, Norma Rae, Sacco y Vanzetti, Siete días de enero, La verdad sobre el caso Savolta.*
- **Educación moral. Conflictos éticos. Dilemas morales:** *A sangre fría, Un asunto de mujeres, La ejecución del soldado Slovic, La noche del cazador, Pena de muerte, El proceso de Burgos, Quiero vivir, El verdugo, La batalla de Argel, El caso Almería, Companys, proces a Catalunya, El crimen de Cuenca, El expreso de medianoche, Feliz Navidad Mr. Lawrence, La lista de Schindler, El puente sobre el río Kwai, La vida es bella, Azul, Caza de brujas, La Confesión, En el nombre del padre, Espartaco, El Portero, Salaam Bombay.*

2.4.3. El lenguaje cinematográfico en áreas específicas del currículum de Educación Primaria

2.4.3.1. Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

El cine, a través de la ficción representa el mundo real y nos ofrece situaciones perfectamente contextualizadas en ambientes históricos y socioculturales concretos y posee un potencial transmisor de valores y modelos (vitales, estéticos, lingüísticos, etc.). Además, su capacidad de generar procesos de identificación nos hace permeables a su intencionalidad.

El área curricular que nos ocupa invita al alumnado a indagar en los contextos naturales, sociales y culturales en los que los medios de comunicación son concebidos como instrumentos importantes para obtener información y compartir conocimientos. En la siguiente tabla se sistematizan y exponen las referencias concretas que aparecen en el Real Decreto 1513/2006.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Ciclo</p> <p>Bloque 4. Personas, culturas y organización social</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciación a la recogida de datos e información del entorno social próximo y en la lectura de imágenes. <p style="text-align: center;">Segundo Ciclo</p> <p>Bloque 4. Personas, culturas y organización social</p> <ul style="list-style-type: none">- Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, valorando su contenido.- Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable. <p style="text-align: center;">Tercer Ciclo</p> <p>Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilización de recursos sencillos proporcionados por las tecnologías de la información para comunicarse y colaborar.

Es justo recordar que el cine como recurso audiovisual y como forma de arte, ofrece múltiples posibilidades informativas, bien por medio de la plasmación de otras culturas y otras formas de sentir, bien a través de la visualización directa de acontecimientos históricos o naturales, que suponen una serie de soportes que facilitan la comprensión de épocas, situaciones y hechos históricos.

En el caso del conocimiento del medio natural es posible encontrar películas y documentales que promueven el respeto al medio y la educación ambiental (reciclado y utilización adecuada de los recursos, así como el control de los productos contaminantes, etc.) (Cobo Álvarez, 2002: 69).

En este sentido, los géneros de cine histórico, épico o documental, proporcionan documentación audiovisual de gran valor didáctico.

En la tabla adjunta describimos los objetivos del área, y algunos ejemplos de películas y documentales aptas para su consecución (entre paréntesis):

OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL (REAL DECRETO 1513/2006)	
1.	Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos (Documentales <i>Andalucía es de cine</i>).
2.	Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad) (Serie animada <i>Erase una vez el cuerpo humano</i>).
3.	Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático (<i>Una pandilla de pillos</i>).
4.	Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos (<i>El rey León, El libro de la selva</i>).
5.	Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural (<i>Tarzán</i>).
6.	Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos (<i>Hace un millón de años, Dinosaurios, En busca del fuego</i>).
7.	Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros (<i>La isla del tesoro, El secreto de la pirámide, Atlantis</i>).
8.	Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
9.	Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos (Serie animada <i>Erase una vez...los inventores</i>).
10.	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

2.4.3.2. Área de Educación Artística

Son muchos los autores que afirman que el cine es un instrumento cualificado para la Educación Artística y Estética.

Jean Mitry (1990) señala que el cine llega a los aspectos sensoriales del ser humano pero también a los afectivos e intelectuales, ya que la cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y temas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables oportunidades de acrecentar la creatividad a través de la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para enriquecer el bagaje cognoscitivo y por lo tanto para relacionar y crear nuevas formas de reflexión. Mitry expone que cuando pensamos en el cine como un medio para la educación artística, es obvio que no lo concebimos como una parte exquisita de una educación reservada a unos pocos, a los mejores, sino como algo básico y fundamental en la formación de toda persona.

Tales facetas educativas aparecen reflejadas en los enunciados de los diversos objetivos y contenidos que hacen referencia directa a los medios de comunicación y que reseñamos seguidamente:

Área de Educación Artística	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás. - Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
Contenidos	<p>1º Ciclo. Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración de recursos digitales para la creación de obras artísticas <p>2º Ciclo. Bloque 1. Observación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social y comunicación de las apreciaciones obtenidas. <p>2º Ciclo. Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas <p>3º Ciclo. Bloque 1. Observación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y comunicación. <p>3º Ciclo. Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y para la difusión de los trabajos elaborados. <p>3º Ciclo. Bloque 4. Interpretación y creación musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.

Para la consecución de estos objetivos y contenidos puede utilizarse el cine como instrumento de estudio y como herramienta creativa. El contacto con los distintos géneros cinematográficos, las técnicas de producción y realización, las bandas sonoras, el diseño de imágenes, etc. supondrá un magnífico ejemplo y acicate motivacional para el trabajo del alumnado. Así pues, los “making off” de

las películas y los documentales sobre realización y diseño de las mismas se pueden convertir en materiales de gran potencial didáctico en la Educación Artística.

2.4.4. El lenguaje cinematográfico en áreas específicas del currículum de Educación Secundaria

2.4.4.1. Área de Ciencias de la Naturaleza

Como afirma Martínez Salanova (2002), el cine no solamente ha puesto en contacto al hombre con la naturaleza, los paisajes exóticos y el documental de naturaleza, sino que además ha sido, y sigue siendo en ocasiones, militante activo en la lucha por la defensa del medio ambiente. Además, el cine ha sido desde su nacimiento, el más poderoso vehículo de transmisión de conocimientos y de culturas, aportando a sus espectadores infinitas posibilidades de encuentro con paisajes, naturaleza, lugares y costumbres.

A través del cine se puede viajar a lugares a los que no tendríamos la posibilidad de ir de otra forma, ver animales y plantas exóticos, etc.

A continuación ofrecemos las referencias explícitas que el Real Decreto 1631/2006 señala entre los objetivos y contenidos relacionados con la educación audiovisual en el medio natural:

Área de Ciencias de la Naturaleza	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural. <p style="text-align: center;">Segundo Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural. <p style="text-align: center;">Tercer Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes.

Los documentales de *National Geographic*, Cousteau o “nuestro” Félix Rodríguez de la Fuente, son ejemplos claros de materiales didácticos de gran potencial.

Además de los diversos documentales existentes acerca de esta temática, también se pueden encontrar películas que se sustentan en la ecología como temática principal. Martínez Salanova, en su web sobre *Cine y Educación* (<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>), divide el cine

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

sobre la naturaleza en diferentes bloques o temáticas y presenta una amplia selección de títulos en cada uno de ellos:

- **Películas que tienen que ver con la violencia contra los nativos, la colonización y el deterioro de la naturaleza:** *Aguirre, La cólera de Dios, Bailando con lobos, Caminante sobre el viento, Donde sueñan las verdes hormigas, El Dorado, El gran combate, El último Mohicano, Fitzcarraldo, Jugando en los campos del Señor, La misión, La selva esmeralda, Las aventuras de Jeremías Johnson, Los dientes del diablo, Apocalypto.*
- **Películas que hacen ver la necesidad de preservar el medioambiente:** *Baraka, El diablo, probablemente, Elegidos para la gloria, Un tipo genial, La lengua de las mariposas, Limbo, Los últimos días del Edén, ¿Qué es la vida?, El último cazador, Generación robada.*
- **Películas que valoran la libertad de la vida cerca de la naturaleza y de los animales:** *Colmillo blanco; Dersu Uzala; El bosque animado; El cielo protector; El hombre que mató a Liberty Balance; El hombre que susurraba a los caballos; El lago azul; El paciente inglés; El rey del río; El río de la vida; El río que nos lleva; El río; Francesco, juglar de Dios; Hermano sol. Hermana luna.*
- **Películas que reflejan el deterioro ambiental o la lucha contra los desastres del medioambiente:** *Acción Civil, Contaminación, El árbol, el alcalde y la mediateca, El inglés que subió una colina y bajó una montaña, El síndrome de china, Erin Brockovich, Gigante, La princesa Mononoke, Las aguas bajan negras, Los últimos días del edén, Un lugar en el mundo.*
- **Películas de reflexión social en un ambiente de naturaleza o rural:** *A través de los olivos, El árbol de las cerezas, El espíritu de la colmena, El Sur, Furtivos, Hace un millón de años, Kundun, La balada de Narayama, La caza, La costa de los mosquitos, La gran ilusión, La lengua de las mariposas, La quimera del oro, La reina de África, Los amantes de círculo polar, Louisiana story, Memorias de África, Nanook el esquimal, Pau y su hermano, Silencio roto, Soñé con África, Stalker, Tempestad sobre Asia, Viven.*

- **Películas sobre el desequilibrio que pueden producir los conflictos humanos en la naturaleza:** *El señor de las moscas, La delgada línea roja, La playa, Rapa-Nui, ¿Teléfono rojo?, Volamos hacia Moscú.*
- **Películas en las que el entorno natural tiene fuerza en la trama:** *Centauros del desierto, Dos cabalgan juntos, Duelo al sol, El tesoro de Sierra Madre, En el estanque dorado, Fiebre helada, Fort Apache, Invasión en Birmania, Kasbah, La diligencia, La luz azul, Las aventuras de Robinsón Crusoe, Las montañas de la luna. Mountains of the moon, Lawrence de Arabia, Mogambo, Náufrago, Robinson Crusoe.*
- **Sobre la vida libre de los animales y su peligro de extinción:** *El oso, El viejo y el mar, Gorilas en la niebla, Hatari!, Liberad a Willy, Nacida libre, Sabú el de los elefantes, Dos hermanos, La historia del camello que llora, Instinto.*
- **Películas que tienen que ver con un mundo destruido por la especie humana:** *Blade Runner, El planeta de los simios, Fahrenheit 451, Mad Max, Terminator.*
- **Películas que reflejan el peligro de las radiaciones nucleares:** *La humanidad en peligro, Godzilla, La mosca, Waterwold.*
- **Películas de catástrofes:** *Deluge, Terremoto, San Francisco, Los últimos días de Pompeya, Strómboli, Un pueblo llamado Dante's Peak, Volcano, El mago de Oz, El viento, Huracán sobre la isla, Twister, La tormenta perfecta, La última ola.*
- **Películas de animación que tienen relación con la naturaleza:** *Antz-Hormigaz, Bambi, Bichos, El bosque animado, El libro de la selva, El rey león, Evasión en la granja, La princesa Mononoke, Tarzán, Buscando a Nemo, El lince perdido.*

2.4.4.2. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Exponen Díaz, Jiménez y Perera (2007: 4) que “vincular el cine con la historia es un buen método para que el alumnado se introduzca en una determinada época, identificándose con los diferentes personajes, con los hechos acontecidos y con el ambiente que rodea los sucesos narrados. Por ello

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

el visionado de una película puede ser el punto de partida para trabajar épocas históricas que han sido importantes en la historia de la humanidad”, siendo el cine histórico y el cine documental los géneros más apropiados para ello. Analizamos las propuestas curriculares más cercanas a estos planteamientos:

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, trataría de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Primer Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none">- Obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida. <p style="text-align: center;">Segundo Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información. Elaboración escrita de la información obtenida. Transformación de información estadística en gráficos. <p style="text-align: center;">Tercer Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none">- Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes, de fuentes orales y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación oral o escrita de la información obtenida.- Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad sirviéndose, entre otras, de las fuentes de información que proporcionan los medios de comunicación, valorando críticamente informaciones distintas sobre un mismo hecho, fundamentando las opiniones, argumentando las propuestas, respetando las de los demás y utilizando el vocabulario geográfico adecuado.- Realización de trabajos de síntesis o de indagación, utilizando información de fuentes variadas y presentación correcta de los mismos, combinando diferentes formas de expresión, incluidas las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.

Compartimos con Díaz, Jiménez y Perera (2007: 4) la apuesta por *“trabajar la historia con el cine, ya que permite potenciar el aprendizaje activo, individual o colectivo por parte del alumno facilitando que sea él mismo quien construya el aprendizaje. De este modo, se fomenta otro tipo de metodología que no está basada en las clases magistrales que se suelen dar en Secundaria y Bachillerato. Por lo tanto, el cine puede ser un recurso valioso que permite trabajar estos contenidos de forma más amena y el hecho de hacerlo puede suponer una motivación importante para los alumnos”*.

Caparrós Lera (2007: 25) asegura que *“el film es una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja, mejor o peor, las mentalidades de los hombres de una determinada época. Además, las películas pueden ser un buen medio didáctico para enseñar la historia contemporánea”*.

También Barrenetxea (2006: 105) subraya que la perspectiva del cine adquiere dos planos diferentes. El primero no puede sustituir a la historia escrita ya que al nutrirse de ella, para elaborar sus guiones y sus rasgos ambientales, no recrea la realidad, sino que constituye en sí misma la metáfora de un episodio. El segundo plano indica que es un documento más de nuestra historia presente (entendido desde el momento de su realización), al entender, que fortalece, obstaculiza o evidencia, una memoria del pasado para cientos de miles de espectadores o un revelador de sus inquietudes e idiosincrasias actuales.

Lillo Redonet (1994: 7) afirma que, a través del cine, muchas generaciones han conocido la historia, y también la historia del mundo clásico. Para el hombre de la calle, la cultura clásica, griegos y romanos, es identificable con escenas de películas famosas. El poder del cine para fijar prototipos es tremendo y puede decirse que es el portador de la mitología moderna.

Siempre que se use el cine como recurso didáctico conviene tener presente que las evocaciones cinematográficas generalmente carecen del rigor científico del documento geográfico o histórico.

Fernández Sebastián (1994: 107-111) plantea una serie de orientaciones metodológicas para el trabajo didáctico a partir del cine centrándose en el campo de la historia y propone las fases de trabajo: la selección de las películas, el acceso a las cintas, el visionado previo, acopio de material, el visionado en el aula y el cuestionario de trabajo. Además, el mismo autor nos ofrece una

extensa filmografía histórica que puede ser útil para el trabajo didáctico en torno a la historia (1994: 112-125).

En otro lugar hemos publicado (Pérez García, 2009: 663-664) una breve relación de películas que pueden ser utilizadas didácticamente en el estudio de ésta y ofrecen a los adolescentes un documento audiovisual que muestre el origen, la historia, el entorno, etc. basándose en el género cinematográfico histórico para el estudio de diferentes etapas:

- *Hace un millón de años, En busca del fuego o Génesis*, pueden aportar un buen documento visual para hablar del Neolítico y el Paleolítico.
- La importancia de la época romana puede mostrarse a través de filmes como *La caída del imperio Romano, Ben Hur, Gladiator o Espartaco*, entre otras.
- Sobre la civilización egipcia también hay multitud de títulos como *Cleopatra, Tierra de Faraones o Sinué, el egipcio*.
- De la etapa musulmana se puede exponer la película *Al Ándalus*, que puede servir para resaltar la importancia que tuvo esta civilización en Andalucía.
- Para ilustrar la etapa de la Edad Media tenemos grandes producciones de aventuras, como *Los caballeros del rey Arturo, Ivanhoe, El Cid, El señor de la guerra, Los señores del acero, El príncipe Valiente, Braveheart, El nombre de la rosa, Juana de Arco, Juana la Loca, o La marrana*.
- La época de esplendor de los siglos XV y XVI, que se experimenta en toda España, puede ser estudiada mediante filmes como *El Cid; El capitán de Castilla; La conjura del escorial; 1492, La conquista del paraíso; Aguirre, la cólera de Dios; o El Dorado*, que reflejan tanto la reconquista de España como la conquista de América; y otras películas como *El tormento y el éxtasis, El magnífico aventurero, El Greco o Rembrandt*, mostrarán la riqueza artística de la época.
- En el siglo XVIII también se vive un gran esplendor en nuestro país, sobre todo artísticamente. Se puede observar en películas como *Esquilache, Alatríste* o las diversas películas y series basadas en la vida del pintor Francisco de Goya (*Goya, Los Fantasmas de Goya, Goya en Burdeos o Volavérunt*).

2.4.4.3. Área de Educación Plástica y Visual

La relación que puede establecerse entre esta área y el cine es importante. La utilización del cine como herramienta para la alfabetización visual y audiovisual del alumnado es el nudo gordiano de esta área curricular.

Por ello es intensa y extensa la presencia de los medios de comunicación y el cine en los objetivos y contenidos del área, tal como refleja la tabla siguiente:

Área de educación plástica y visual	
Objetivos	- Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Cursos Primero a Tercero</p> <p>Bloque 3. Entorno audiovisual y multimedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. - Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. - Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Procesos comunes a la creación artística.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. <p>Bloque 4. Imagen y sonido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y lectura de imágenes de vídeo y multimedia. - Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico. - Aplicación de la imagen animada en formas multimedia.

Así pues, la utilización del cine y de los carteles de las películas para el aprendizaje de la morfosintaxis y semántica del alfabeto visual es sustancial. De hecho, uno de los temas importantes que se abordan en las asignaturas de Educación Plástica y Visual está relacionado con la imagen y el sonido y sus componentes. Entre los objetivos significativos que se estudiarán en Secundaria y que extraemos del proyecto curricular de 4º de E.S.O. están: la retórica fílmica,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

la escala de planos (largos, medios y cortos), la angulación, los movimientos de cámara (panorámicas, travelling, grúa y steadycam), la escritura del guión, el guión literario, el guión técnico, las transiciones, el ritmo, el ordenamiento narrativo, la continuidad (raccord), tipos de montaje y retórica fílmica.

2.4.4.4. Área de Música

Desde los tiempos del cine mudo (cuando un pianista, a oscuras, matizaba con mayor o menor intensidad lo que ocurría en la pantalla), la música se ha incorporado a la cinematografía como un elemento esencial. Esta relación entre música y cine, convierten a este medio en una herramienta ideal para el gozo de la música en el aula.

Son pues abundantes las referencias directas que acerca de cine y medios de comunicación aparecen reflejados dentro de los objetivos y contenidos propios de la Educación Musical:

Área de Música	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos-para el conocimiento y disfrute de la música. - Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música. - Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
Contenidos	<p style="text-align: center;">Cursos Primero a Tercero</p> <p>Bloque 1. Escucha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada. <p>Bloque 3. Creación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales. <p>Bloque 4. Contextos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música. <p style="text-align: center;">Cuarto Curso</p> <p>Bloque 1. Audición y referentes musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales. - Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación. - La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales. <p>Bloque 3. Música y tecnologías.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas. - Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical. - Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc. - Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales. - Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.

La utilización del cine como recurso para la enseñanza de la música en el aula, se puede orientar hacia varios aspectos: por un lado se podrá analizar la interacción entre música e imagen. Como se expondrá en el capítulo siete de esta tesis, una de las prácticas de la investigación aplicada consistirá en analizar las distintas funciones que puede desempeñar un fragmento musical en relación con la imagen. En esta práctica se estudiará la jerarquía existente entre los temas del film y la música, la justificación óptica (oportuno del fragmento musical), la coherencia en la relación acción-música, la interacción semántica (relación entre el significado de la música y la imagen), el plano auditivo (plano en el que se encuentra la música y la importancia que esta tiene) y la estructura (aparición de los temas musicales a lo largo de un film).

2.4.4.5. Área de Informática y Tecnologías

Una mirada al bloque II de los contenidos del área de informática de la Educación Secundaria Obligatoria, permite comprobar su relación con la educación multimedia. Entre los objetivos de este bloque se encuentran:

- Adquisición de imagen fija mediante periféricos de entrada.
- Tratamiento básico de la imagen digital: los formatos básicos y su aplicación, modificación de tamaño de las imágenes y selección de fragmentos, creación de dibujos sencillos, alteración de los parámetros de las fotografías digitales: saturación, luminosidad y brillo.
- Captura de sonido y vídeo a partir de diferentes fuentes.
- Edición y montaje de audio y vídeo para la creación de contenidos multimedia.
- Las redes de intercambio como fuente de recursos multimedia.
- Necesidad de respetar los derechos que amparan las producciones ajenas.

El cine digital es especialmente apropiado para la adquisición de las competencias de este bloque.

La siguiente tabla recoge los objetivos y contenidos que hacen referencia a los medios de comunicación y al cine:

Área de informática	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar periféricos para capturar y digitalizar imágenes, textos y sonidos y manejar las funcionalidades principales de los programas de tratamiento digital de la imagen fija, el sonido y la imagen en movimiento y su integración para crear pequeñas producciones multimedia con finalidad expresiva, comunicativa o ilustrativa. - Valorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y las repercusiones que supone su uso.
Contenidos	<p>Bloque 2. Multimedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento básico de la imagen digital: los formatos básicos y su aplicación, modificación de tamaño de las imágenes y selección de fragmentos, creación de dibujos sencillos, alteración de los parámetros de las fotografías digitales: saturación, luminosidad y brillo. - Captura de sonido y vídeo a partir de diferentes fuentes. Edición y montaje de audio y vídeo para la creación de contenidos multimedia. <p>Bloque 4. Internet y redes sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canales de distribución de los contenidos multimedia: música, vídeo, radio, TV.

Los carteles cinematográficos son un interesante material para el tratamiento básico de la imagen digital. Igualmente los sistemas de captura e intercambio de sonido y vídeo y los programas de código abierto que permiten la edición y montaje de audio y vídeo permiten al docente sugerir al alumnado la realización de ejercicios tales como doblajes que cambien el significado de las secuencias fílmicas, inserción de series de fotogramas para cambiar el sentido de una secuencia y otros muchos ejercicios de gran interés para el desarrollo de la creatividad infantil y juvenil.

Estas actividades están enmarcadas en los objetivos y contenidos del Área de Tecnología, que como no podía ser menos guarda una especial relación con el cine y los medios de comunicación. Por ello entre sus objetivos y contenidos, se hace especial referencia al tratamiento básico de la imagen y el sonido digital, tal como muestra el contenido de la tabla anexa:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Área de tecnologías	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Asumir de forma crítica y activa el avance y la aparición de nuevas tecnologías, incorporándolas al quehacer cotidiano.
Contenidos	<p>Bloque 2. Multimedia.</p> <ul style="list-style-type: none">- Tratamiento básico de la imagen digital: los formatos básicos y su aplicación, modificación de tamaño de las imágenes y selección de fragmentos, creación de dibujos sencillos, alteración de los parámetros de las fotografías digitales: saturación, luminosidad y brillo.- Captura de sonido y video a partir de diferentes fuentes. Edición y montaje de audio y video para la creación de contenidos multimedia. <p>Bloque 4. Internet y redes sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">- Canales de distribución de los contenidos multimedia: música, video, radio, TV.

2.4.4.6. Historia y Cultura de las Religiones

Aunque no encontremos referencias explícitas en los objetivos y los contenidos de esta área acerca del cine o los medios de comunicación, el cine puede ser de gran utilidad a la hora de mostrar de forma audiovisual muchas de las dimensiones propias de los distintos credos existentes.

Las religiones constituyen un conjunto de creencias, preceptos y ritos para los fieles que las practican, pero además las toman como una atribución cultural por su influencia en pensamiento y el arte, por los fundamentos religiosos de muchas estructuras, costumbres y usos sociales en los tiempos modernos, así como por influir en la conducta individual y colectiva derivados de sus respectivas concepciones del hombre y del mundo. Todas estas temáticas son abordadas desde distintos puntos de vista en muchos filmes y documentales.

El trabajo recientemente publicado por el profesor Alfonso Méndiz de la Universidad de Málaga, titulado *Jesucristo en el cine* (2009), es una magnífica muestra del interés didáctico del análisis fílmico. En este libro, el autor trata de explicar cómo el cine influye en nuestros valores, estilos de vida y creencias personales y destaca dos efectos importantísimos en la mente del espectador: la legitimación de conductas y la transferencia de personalidad. Méndiz, ofrece un

recorrido por toda la filmografía sobre Jesús de Nazareth, desde el cine mudo hasta la actualidad, pasando por filmes-espectáculo de los años 50 y 60, la visión contestataria de los setenta y la nueva imagen de Jesús que ofrecen las películas del tercer milenio. Esta obra contiene, igualmente, un análisis crítico de cuatro grandes filmes: *La historia más grande jamás contada*, *Jesús de Nazareth*, *El hombre que hacía milagros* y *La pasión de Cristo*.

A continuación se ofrece un listado de películas que puede ser de gran ayuda a los docentes de esta área, para hacer comprender mejor al alumnado las características de cada religión:

- *Ben Hur* (William Wyler, 1959)
- *La Biblia* (John Huston, 1966)
- *Las campanas de Santa María* (Leo McCarey, 1945)
- *El Cardenal* (Otto Preminger, 1963)
- *El Cielo puede esperar* (Warren Beatty, 1978)
- *Los diez mandamientos* (Cecil B. de Mille, 1956)
- *El evangelio según San Mateo* (Piero Paolo Passolini, 1964)
- *Galileo Galilei* (L. Cabani, 1968)
- *Hermano Sol, Hermana Luna* (Franco Zeffirelli, 1972)
- *Un hombre para la eternidad* (Fred Zinnemann 1966)
- *Jesús de Nazareth* (Franco Zeffirelli, 1976)
- *Los lirios del valle* (Ralph Nelson, 1963)
- *Mahoma, el mensajero de Dios* (Mustafa Akkad, 1976)
- *La Mano izquierda de Dios* (Edward Dmytryk, 1955)
- *El Mesías* (Roberto Rosellini 1975)
- *Moisés* (Gianfranco di Bosio, 1975)
- *No sin mi hija* (Brian Gilbert, 1990)
- *La palabra* (Carl Theodor Dreyer, 1954)
- *La pasión de Cristo* (Mel Gibson, 2004)
- *La pasión de Juana de Arco* (Carl Theodor Dreyer, 1928)
- *El pequeño Buda* (Bernardo Bertolucci, 1993)
- *El proceso de Juana de Arco* (Robert Bresson, 1961)
- *Quo vadis?* (Mervyn Le Roy, 1951)
- *Rey de Reyes* (Nicholas Ray, 1961)

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *Romero* (John Duigan, 1989)
- *Salomé* (William Dieterle, 1953)
- *Salomón y la Reina de Saba* (King Vidor, 1959)
- *Las sandalias del pescador* (Michael Anderson, 1968)
- *Sanson y Dalila* (Cecil B. de Mille, 1942)
- *El señor de la Salle* (Luis Cesar Amadori, 1964)
- *El séptimo sello* (Ingmar Bergman, 1956)
- *El signo de la cruz* (Cecil B. de Mille, 1932)

3. Buenas prácticas en educación cinematográfica: revisión de programas consolidados

La Unión Europea (1995) en su *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* advertía que la sociedad de la información y el fenómeno de la globalización son el telón de fondo y el marco en el que se sitúa actualmente la formación, tanto en su relación con la cultura general como con el desarrollo de las aptitudes para el empleo.

Pensamos con Monclús y Sabán (2007: 63 y 64) que si la sociedad del conocimiento termina por reducirse al omnipresente reclamo del mercado, haciendo que la economía ocupe exclusivamente el campo del aprendizaje, de la enseñanza y del trabajo, nos encontraríamos con que el riesgo se ha convertido en un peligro. Y en un fracaso. Porque el conocimiento y la sociedad que se reclama del mismo, no pueden enfocarse al margen de una complejidad de situaciones, dimensiones y perspectivas.

La sociedad del conocimiento ha de conformarse como una solidaria red de creación y compartición de conocimientos, de resolución compartida de problemas y de reelaboración y vivificación de aquel conocimiento obsoleto que pueda ser reutilizable.

Las instituciones educativas formales, no formales e informales, han de jugar un destacado papel en la definición y consolidación de esta sociedad solidaria del conocimiento. Como señala Martínez (2008: 236) el entorno digital ha dado lugar a una nueva cultura que está redundando en una forma original

de organizar la formación, el conocimiento y la vida en la sociedad digital quedan diluidos los límites espaciales del saber, los tiempos y los modos de organizar la transmisión del conocimiento, que se han transformado en una comunicación de experiencias y en un universo cada vez más compartido de ficciones.

La juventud digital ha aprovechado los sistemas de intercambio de información para dilatar el acopio de documentación digital multimedia disponible, llenando los discos duros de películas de cine, acrecentando este universo compartido de ficciones. “Emule” y “Ares” son ejemplos de portales en los que se comparten miles de películas de cine de las diversas épocas, géneros y sensibilidades.

Para los docentes de la era digital, el acceso con coste cero a material cinematográfico compartido a través de estos y otros portales, permite realizar una apuesta clara y firme por la inserción del cine digital en los desarrollos curriculares de las diversas etapas educativas.

Conviene no olvidar que, bajo la etiqueta de cine educativo o didáctico, puede designarse a aquél que está específicamente diseñado para usarse en ambientes educativos.

Para Lefranc (1973: 111) el cine educativo se caracteriza por estar *“producido con destino a un público determinado”*.

Por su parte, De Pablos (1986: 70) lo describe como *“todo film realizado específicamente para conseguir el aprendizaje de unos contenidos, habilidades o actividades previamente identificados”*.

En este sentido, Brown, Lewis y Harcleroad (1975: 180-183) indican la existencia de una serie de ventajas del uso del cine didáctico como recurso educativo en el aula:

- El cine ayuda a superar algunas barreras intelectuales del aprendizaje.
- Las películas ayudan a superar algunos obstáculos físicos de la experiencia directa a través de diferentes técnicas cinematográficas.
- Permite recrear acciones o procesos que ha ocurrido, tal vez ocurran,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

quizá nunca ocurran, independientemente de que sean o no visibles para el ojo humano.

- Existen ventajas psicopedagógicas en cuanto a la motivación y atención del alumnado.

De la Torre y otros clasifican el cine educativo en cuatro géneros (De la Torre, 1996):

- Cine de género didáctico: normalmente documentales o series claramente con finalidad instructiva.
- Cine de género cultural: de contenido principalmente cultural (histórico, artístico, biográfico, científico, etc.).
- Cine comercial con mensajes constructivos: la intencionalidad comercial no está reñida con la expresión de valores positivos humanos y sociales.
- Cine de difícil justificación formativa: predominan las escenas e ideas sobre valores negativos que difícilmente permiten su uso constructivo.

La producción de este género de películas se efectúa en todas las instituciones que necesitan facilitar instrucción o información a sectores amplios de público. Desde las instituciones docentes a los organismos oficiales, de las grandes industrias a las compañías de aviación, estas corporaciones se ayudan del cine para dar eficacia práctica a las enseñanzas. El campo que ofrece la televisión a los cortometrajes educativos es también muy amplio, y casi todas las grandes cadenas televisivas tienen su producción especial, asesorada por expertos en educación.

Tal como venimos señalando, la utilización del cine en el aula se viene realizando en diversidad de programas desde hace décadas. A continuación se analizan algunos de los más valiosos proyectos y experiencias, consolidados dentro del ámbito de la educación audiovisual:

a) El Cine: un recurso didáctico.

Es un curso multimedia, editado en CD-Rom, en el que participó el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (C.N.I.C.E.), que ha pasado a denominarse Instituto de Tecnologías Educativas (I.T.E. <http://www.ite.educacion.es/>).



Fig. 86 - Portada del CD-Rom: *El cine, un recurso didáctico*

Fue un programa pionero, editado en el año 2004 y que cualquier docente puede solicitar de forma gratuita al citado Ministerio (a través del ITE).

El curso desarrolla aspectos históricos y del lenguaje del cine y, constituye además, un instrumento de apoyo en cualquier área educativa en la que se quiera utilizar el cine como material complementario para la formación. Su objetivo principal es retomar la relación del cine y sus diferentes aspectos con el ámbito educativo, e ir descubriendo sus posibles aplicaciones educativas, con el objetivo final de contribuir a su difusión e integración en las aulas.

Entre las diversas temáticas expuestas en el CD-Rom se encuentran: elementos cinematográficos, análisis de películas, fichas biográficas de directores, módulos de utilización didáctica en las aulas, etc.

Los contenidos del curso se dividen en dos bloques. En primer lugar se centra en la historia del cine y profundiza en las técnicas cinematográficas. El segundo bloque ofrece diversas propuestas para utilizar el cine en las aulas de Primaria y Secundaria.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

El bloque 1, titulado “Historia y análisis”, está dividido en seis módulos, a saber:

Módulo 1: El descubrimiento del cine.

Módulo 2: Cine mudo.

Módulo 3: Cine sonoro.

Módulo 4: Años 40 y 50.

Módulo 5: Años 60 y 70.

Módulo 6: Años 80 y 90.

Para facilitar la adquisición de conocimientos, en cada uno de los módulos, los contenidos se dividen por apartados:

- Historia del cine: repaso del periodo con autores y obras.
- Lenguaje: aspectos del lenguaje cinematográfico, como por ejemplo el espacio y el tiempo, el ritmo, el sonido o el montaje.
- Análisis de algunas películas destacadas.
- Fichas de directores.
- Ejercicios: que consisten tanto en la lectura de contenidos como en visionados y autoevaluaciones.
- Anexos: artículos sobre temas diversos relacionados con el mundo del cine.

El bloque 2, denominado “Aplicaciones didácticas”, está formado por siete módulos que se nombran a continuación:

Módulo 1: El cine en las aulas.

Módulo 2: Historia y lenguaje del cine.

Módulo 3: Cine, valores y conflictos.

Módulo 4: El cine como documento.

Módulo 5: Ciencia y cine.

Módulo 6: Vamos a contar bichos.

Módulo 7: Cómo nos cuentan los cuentos.

El citado CD-Rom es una herramienta muy útil para los docentes que quieren empezar a utilizar el cine como instrumento didáctico en el aula, pero no han recibido una formación previa sobre cómo hacerlo. Muy fácil de utilizar y muy asequible para todos los docentes sean cuales sean sus capacidades ante las nuevas tecnologías.

Este modelo ha tenido su continuación en 2007 con el proyecto MEDIA CINE, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia y dirigido por el C.N.I.C.E. Está coordinado por Emilio C. García Fernández (Teoría e Historia), Manuel Palacio Arranz (Técnica y Tecnología), Guido Cortell Huot-Sordot y Guzmán Urrero Peña. Este recurso tiene formato de página web y todos los contenidos son gratuitos, pudiendo acceder a través de la url: <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/index.html>.

Este proyecto amplía los contenidos que ofrecía el CD-Rom y añade un amplio material de apoyo para el docente, donde además de la bibliografía vinculada a cada bloque temático y dependiendo del contenido de cada uno de ellos, podemos encontrar: fichas detalladas con propuestas de actividades, textos ilustrativos y para comentar, textos para el debate, transparencias en formato Word, etc.

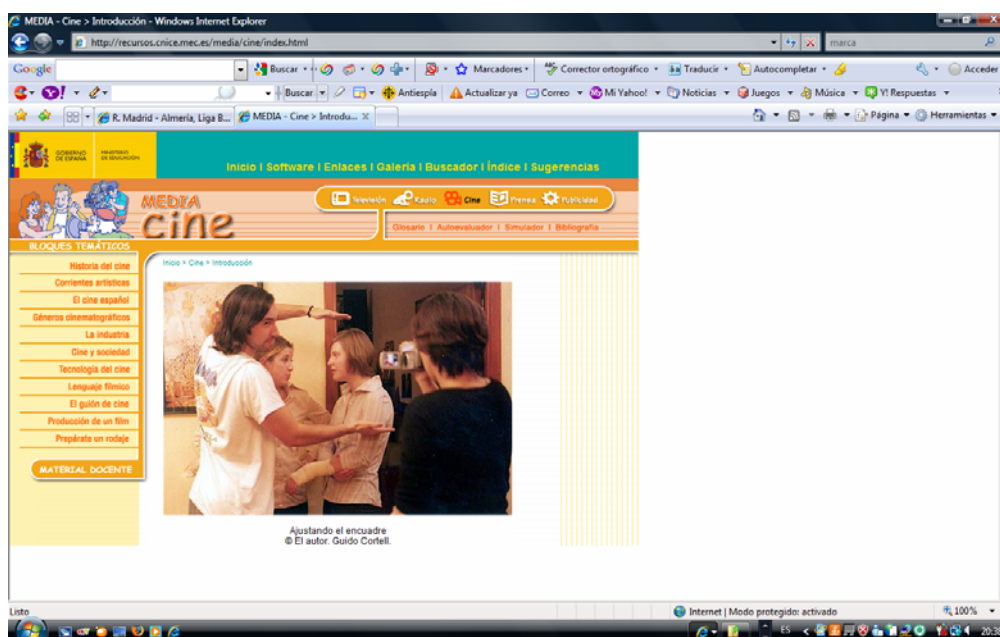


Fig. 87 – Web dedicada al cine y la educación (MEDIACINE)

b) *Making Of*: Cuadernos de Cine y Educación

La revista *Making Of* pretende responder a las expectativas de las personas interesadas por la dimensión educativa del cine aplicado a la enseñanza. Periódicamente, publica noticias, convocatorias, novedades editoriales, informa de estrenos cinematográficos y de todo lo que acontece en el mundo del cine, además de las experiencias que se están llevando a cabo en este campo.

También relaciona los contenidos de las películas con las materias escolares, facilita las tareas enseñanza-aprendizaje y su utilización como recurso pedagógico. Además, incluye en todas las ediciones una guía didáctica sobre una película determinada.

La organización “Centro de Comunicación y Pedagogía” (CC&P), un grupo plural e independiente integrado por pedagogos, periodistas, técnicos y profesionales promueven la utilización de los medios de comunicación y de las TIC como recurso pedagógico. También se puede acceder a la revista digital a través de la url: <http://www.comunicacionypedagogia.com/making.html>, aunque para consultar los contenidos hay que ser suscriptor.

Con más de sesenta números editados, la revista se distingue por un formato muy didáctico, enfocado a hacer su lectura amena, con artículos breves y concisos, siguiendo una serie de apartados comunes en cada número:

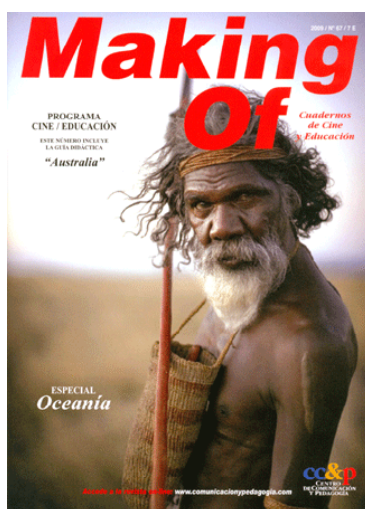


Fig. 88 - Portada del número 67 de la revista *Making Of*

- Artículos: en todos los números vamos a encontrar interesantes aportaciones que muestran experiencias, programas, etc. Habitualmente, se realizan monográficos sobre alguna temática en particular, donde todos los artículos irán enfocados a la misma.
- Recursos: propuestas y claves para utilizar distintos títulos de películas en el aula.
- Guía didáctica: en todos los números incluye una guía didáctica de dieciséis páginas en color sobre una película específica, elaboradas en colaboración con la "Asociación Prensa Juvenil". La elección de la película dependerá de si se trata de un número especial enfocado a un tema.

Si el número no es monográfico, los apartados comunes anteriormente citados aparecen en la mayoría de los casos combinados con otros más específicos:

- Noticias: se desgranar las últimas noticias acaecidas en el mundo cinematográfico.
- El ojo crítico: consiste en un comentario analítico acerca de algún aspecto relacionado con el cine y la educación.
- Retrato: visión biográfica sobre algún personaje relevante en el mundo cinematográfico.
- Libros de cine: reseñas bibliográficas sobre los últimos documentos publicados en torno al cine y la educación.
- Cine en Internet: reseñas de páginas webs interesantes relacionadas con el mundo del cine.
- DVDs: comentarios sobre los últimos títulos aparecidos en DVD y sus posibilidades didácticas.

Hay que resaltar que la revista *Making of* es una publicación muy completa, de enorme calidad, que ofrece una gran cantidad de alternativas para los docentes a la hora de utilizar el cine en el aula. Muy aconsejable para todos aquellos docentes preocupados por innovar con los medios de comunicación en la enseñanza.

c) Asociación de la Prensa Juvenil: Cine y Educación

Esta asociación, tal y como se expone en su página web <http://www.prensajuvenil.org>, tiene sus antecedentes en 1980, cuando varios grupos de jóvenes afines a “El Periódico Infantil y Juvenil Primeras Noticias”, aparecido en 1978, impulsaron la creación de una asociación que fuera cauce canalizador de sus inquietudes y de las de todos los jóvenes españoles interesados por los medios de comunicación. Con estos propósitos iniciales, a finales de 1980 y tras varias reuniones previas, se celebró en Barcelona una asamblea constituyente en la que también se aprobaron los estatutos y se eligieron los cargos directivos. Nació así la Asociación de Prensa Juvenil. En 1981, ya legalizada, fue reconocida oficialmente y empezaba su andadura. El Periódico Infantil y Juvenil Primeras Noticias se convirtió, desde aquella fecha, en su portavoz.

Entre los objetivos de la Asociación destacan:

- Ayudar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos responsables que valoren la información y que sepan servirse de ella para conseguir su desarrollo personal y cívico.
- Estimular su función creativa en el campo específico de la comunicación, invitándoles a colaborar en publicaciones propias y ofreciéndoles los medios y orientación necesaria para que esa participación activa sea posible.
- Desarrollar su capacidad de comunicarse con los demás, de informarse e informar críticamente a través de los medios de comunicación, propiciando además el intercambio de publicaciones juveniles y escolares, y estimulando su creación donde no las hay.
- Defender los legítimos intereses de los gestores y autores de las publicaciones juveniles asociadas.

La asociación viene trabajando en colaboración con el “Centro de Comunicación y Pedagogía” (CC&P) desde hace varios años en la utilización del cine como recurso didáctico. En su página web tienen una sección dedicada íntegramente a cine y educación, pudiéndose acceder a sus contenidos gratuitamente en el apartado “guías didácticas online” a través de la dirección: <http://www.prensajuvenil.org/index.php?q=cine/guiasonline>.

En esta sección aparecen diversas guías didácticas elaboradas conjuntamente con el “Centro de Comunicación y Pedagogía” (CC&P) sobre diversas películas, consistente en un material didáctico para trabajar con los alumnos sobre dichos títulos. El material didáctico consta de una ficha didáctica para el profesor y una hoja para el alumno.

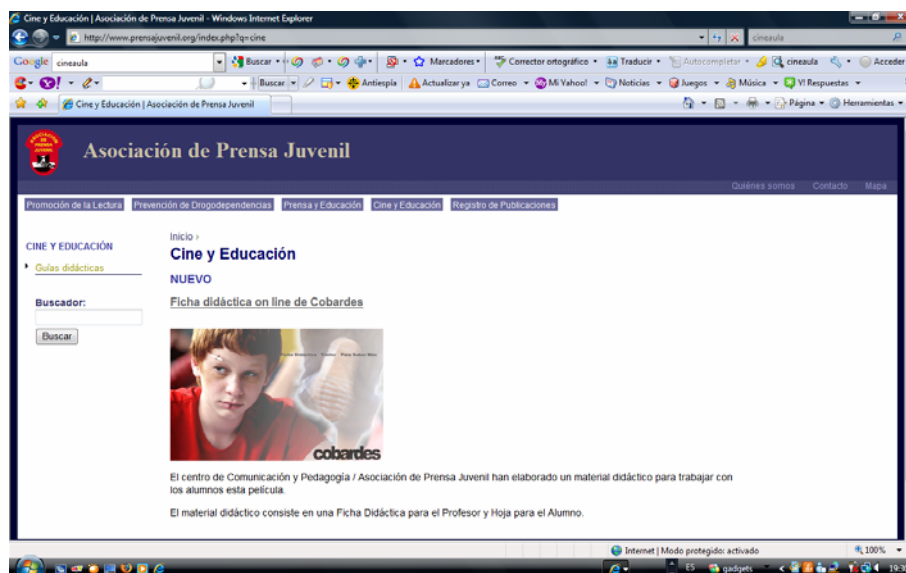


Fig. 89 - Espacio web dedicado a Cine y Educación de la Asociación “Prensa juvenil”

Se insertan una gran diversidad de títulos, todos analizados en profundidad. Nos va a facilitar mucho la búsqueda de filmes interesantes para trabajar en áreas específicas su división por temáticas. Además, todos los filmes conllevan varias etiquetas según las áreas educativas en las que se puedan utilizar y los valores que promueven.

d) Cine y Educación.

Con el sobrenombre *Aprender de cine, aprender de película*, esta interesante página web está destinada, como el propio autor Enrique Martínez-Salanova Sánchez explica, a quienes deseen aprender de cine, de tecnología de la educación, de didáctica del cine, de la enseñanza del cine y del cine en la enseñanza.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Perteneciente al “Grupo Comunicar” (Asociación profesional de periodistas y docentes andaluces), *Cine y educación* se enmarca dentro del proyecto Aula Creativa, un punto de encuentro para quienes quieren hacer de las aulas un espacio creativo en el que, a partir de la curiosidad y de la investigación, se aporten ideas para conseguir una educación más digna, más solidaria, más completa, más eficaz y más imaginativa.

Se puede acceder a esta web a través de la dirección: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>, y en ella nos vamos a encontrar innumerables contenidos relacionados con el séptimo arte, y como aplicarlos en el aula.

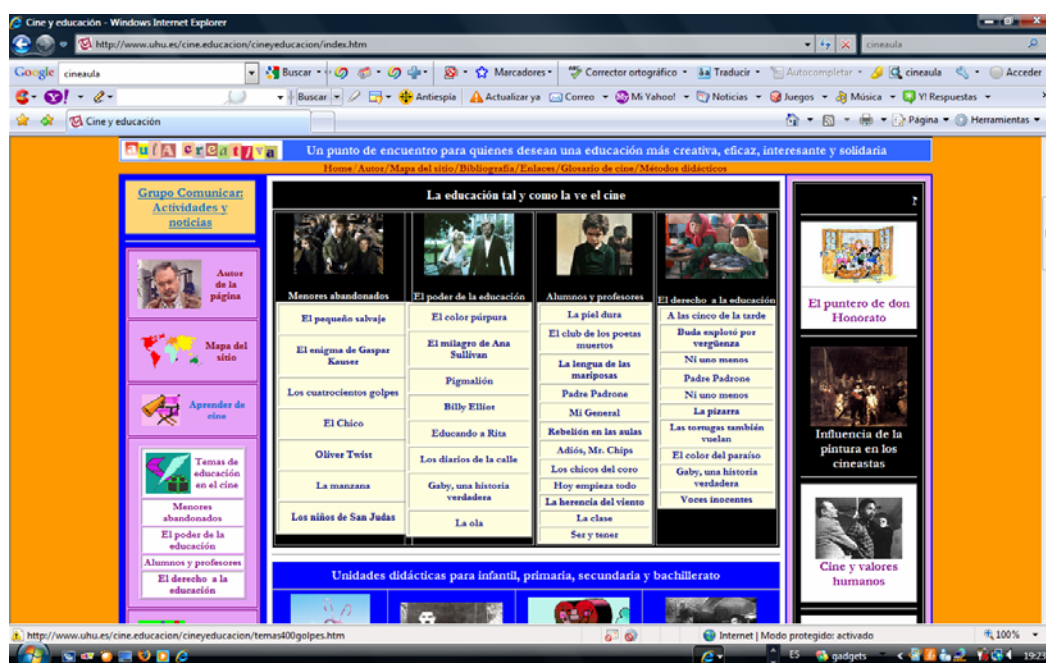


Fig. 90 - Página de inicio de la web *Cine y Educación*: *Aprender de cine, aprender de película*

Entre sus apartados vamos a encontrar:

- Aprender de cine: donde se exponen infinidad de contenidos necesarios para iniciarse en el mundo del cine de manera sencilla. En este apartado encontraremos retazos sobre historia del cine, elementos y técnicas del lenguaje cinematográfico, tendencias de cine, etc.

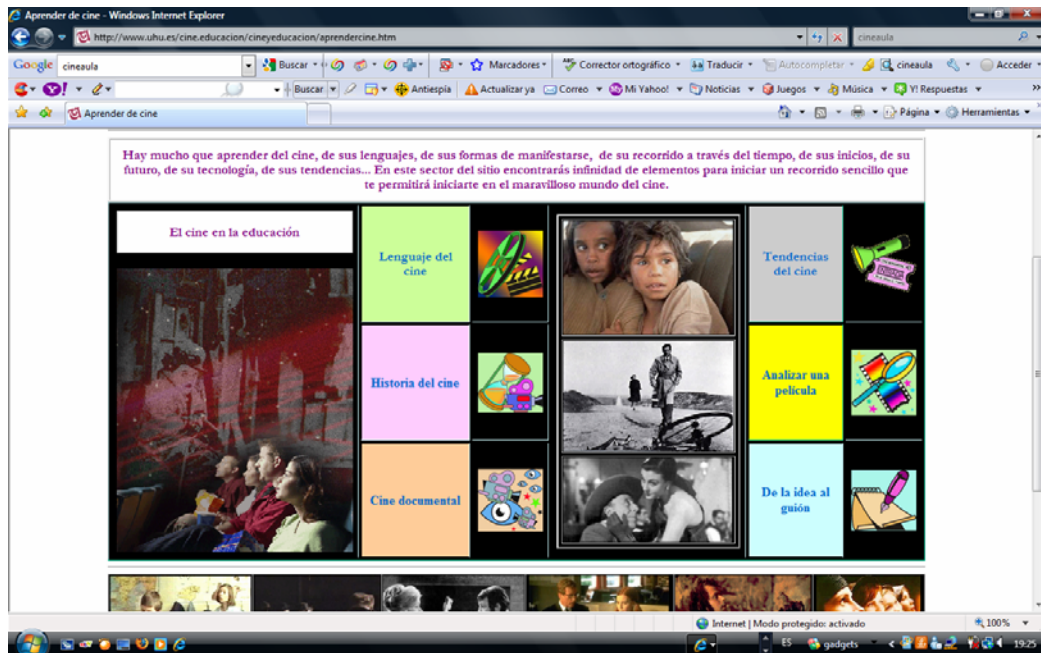


Fig. 91 - Apartado de la web dedicado a *Aprender de cine*

- Educación y cine: selección de títulos que tienen como temática principal la educación tal y como la ve el cine. El autor los divide en cuatro grandes bloques: menores abandonados, el poder de la educación, alumnos y profesores, y el derecho a la educación.
- Grandes temas en el cine: gran trabajo de recopilación de títulos de películas sobre la gran cantidad de temáticas que el cine ha recreado. Como el propio autor afirma, es difícil encontrar una temática que el cine no haya tratado. Es muy útil a la hora de buscar determinados títulos para aplicarlos en las distintas asignaturas. Entre otras temáticas vamos a encontrar: cine y discapacidad, cine e historia, Don Quijote en el cine, Julio Verne en el cine, cine y guerra civil española, etc.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

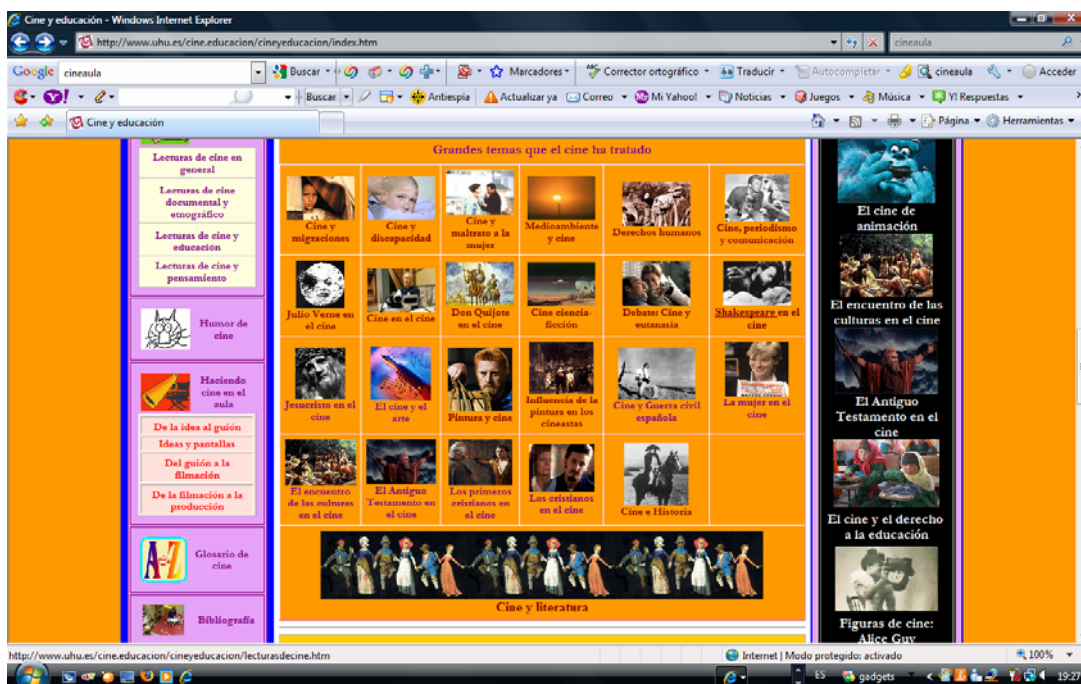


Fig. 92 - Apartado de la web dedicado a *Grandes temáticas que el cine ha tratado*

- Cosas de cine: apartado dedicado al estudio de personajes importantes del cine, lecturas de cine, iniciación para hacer cine en vídeo en las aulas...
- Unidades didácticas: en esta web podremos encontrar unidades didácticas enfocadas para trabajar en cualquiera de las etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Las de Infantil y Primaria están más enfocadas a enseñar a ver cine. Las unidades de Secundaria están previstas para aprender cine y las de Bachillerato se centran en aprender a hacer cine. En todos los ciclos educativos se presta especial atención a la educación en valores a través del cine.

Es una web muy completa, con muchos años de trabajo detrás y que será de gran utilidad a todos los docentes que deseen enseñar con el cine, pero, sobre todo, aprender con el cine. También encontraremos gran parte de los contenidos de esta web en el libro del mismo autor *Aprender de cine, aprender de película* (2002).

e) Cineaula: educando con el cine

Este proyecto consiste en varias colecciones de DVDs alrededor de diferentes temáticas para que el profesor pueda utilizarla con fines educativos. Con el asesoramiento de pedagogos y especialistas en cada tema, se han seleccionado cuidadosamente una serie de títulos que puedan ser visionados, analizados y comentados por el alumno.

Estas colecciones han sido creadas por el Grupo Vértice 360, dentro de su actividad Directo 360, que pretende acercar el cine directamente a los espectadores. En este sentido, *Cineaula* ha sido elaborado para fomentar la educación a través del cine, ofreciendo a los educadores la posibilidad de disponer de una herramienta excepcional para enseñar a sus alumnos disciplinas tan diversas como Historia, Música, Literatura, Arte, Ciencia y Tecnología y muchas otras.

Cada colección se agrupa en torno a un área educativa y se desarrolla en torno a seis temáticas. Cada uno de los temas se completa con dos películas y dos fichas didácticas.

Las áreas educativas de las que ya se han elaborado colecciones son: literatura, música, historia, relaciones interpersonales, multiculturalidad, salud y medioambiente. Están en preparación colecciones sobre conflictos bélicos, arte, ciencia y tecnología, deporte, violencia de género, maltrato infantil y derechos humanos.

Las fichas didácticas de *Cineaula*, dirigidas al profesorado y/o a animadores socioculturales, pretenden ser un instrumento que facilite la realización de actividades pedagógicas a partir de la proyección de diversas películas. Así, son las propias películas los puntos de partida de todo un proceso de enseñanza y aprendizaje (puesto que con ellos) se pueden trabajar variados y diversos contenidos.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 93 - Colección de DVDs CINEAULA

Cada colección va acompañada de un certificado legal que permite la reproducción colectiva de todas las películas durante más de un año en los centros educativos. Estas colecciones incluyen lo siguiente:

- 12 DVDs seleccionados para cada tema y divididos en dos niveles de comprensión, básico y avanzado.
- El derecho a poder visionar colectivamente cuantas veces se desee, dentro de las instalaciones de los centros educativos.
- Una guía didáctica basada en el tema escogido que permite relacionar el cine con diferentes áreas de interés dentro de cada tema.
- 12 fichas didácticas para cada una de las películas que componen las colecciones.
- Un DVD con todo el material didáctico para descargar y utilizar cuantas veces se desee.

Todos estos proyectos y experiencias suponen un ejemplo de las actividades que se vienen realizando tanto en la educación formal como no formal, y que deben servir de base para la creación de nuevos programas que utilicen el cine como elemento formativo.

La utilización del cine convencional con finalidades educativas viene siendo una actividad recurrente desde que los filmes se popularizaron y los proyectores de 8,16 y 32 mm. llegaron a los centros educativos. La cultura del cinefórum (actualmente denominado multimedia fórum) que hemos analizado en páginas precedentes, ha estado muy presente en el diseño y desarrollo de las investigaciones piloto y final de esta tesis doctoral. En ellas, un film que aborda problemáticas personales y sociales reales con graves consecuencias individuales y familiares, ha sido un pretexto ideal para desarrollar un ilusionante programa de alfabetización audiovisual cuyo objetivo visual ha sido descubrir los valores y contravalores (componente ética) presentes en el guión, los personajes, la escenografía, etc.

No obstante, nuestra investigación ha querido dar un paso más siguiendo las viejas enseñanzas del maestro Nazareno Tadei que nos invitó, hace varias décadas, a educar para la lectura de imágenes y educar creando imágenes. En efecto, la investigación final de esta tesis doctoral ha apostado por utilizar un videojuego convencional con fines educativos. El citado videojuego, que describiremos en el capítulo siguiente, sumerge al jugador en la magia de crear sus propias películas de cine digital, conformando sus escenarios, caracterizando a sus personajes, desarrollando el guión, grabando sus voces e insertando subtítulos en caso necesario.

Estos videojuegos han sido, son y serán los grandes aliados del profesorado en la integración curricular creativa del cine digital. Aprender jugando, aprender haciendo y aprender evaluando serán los puntos cardinales de la estrategia de nuestra investigación que hemos basado en el uso creativo de videojuegos cinematográficos.

**CAPÍTULO 4. VIDEOJUEGOS Y
EDUCACIÓN: EL VIDEOJUEGO
THE MOVIES COMO
HERRAMIENTA PARA LA
ALFABETIZACIÓN
AUDIOVISUAL**

1. Los videojuegos y su caracterización

Los videojuegos, en tanto dispositivo electrónico y elemento activo de la industria del entretenimiento, *“son el nuevo medio audiovisual en el que se está produciendo todo el proceso de la integralidad propuesto por el encuentro entre la informática y la televisión, y que han contribuido a prefigurar la nueva generación de la cultura de la comunicación”* (Levis, 1997).

Marques Graells (2000) entiende por videojuegos todo tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, teléfono móvil, máquina recreativa, microordenador, ordenador de mano, vídeo interactivo).

Igualmente Ortega (2002) señala, que *“se trata de narraciones audiovisuales de naturaleza digital que se presentan en forma de aventura gráfica, simulación o arcade, y representan una alternativa a los tradicionales relatos cinematográficos o televisivos”*.

También Maldonado (1999) concibe los videojuegos como instrumentos lúdicos que requieren de un soporte electrónico, es decir de una plataforma de juego electrónica (consola doméstica, PC, maquinas recreativas, etc.).

Aguiar y Farray (2003) exponen que los videojuegos *“surgen en la década de los cuarenta, concretamente en 1946 con la aparición de la computadora electrónica (ENIAC) que es la base de los juegos electrónicos. El Gobierno de EE.UU., una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, abrió laboratorios-museos para que el público contemplara los avances científicos. En uno de estos museos, el científico Willy Higinbotham pensó en hacer un juego que se pudiera ver en la pantalla de televisión para que la gente que acudiese al museo se entretuviese. Este primer juego era muy sencillo para dos personas, en donde una pelotita rebotaba en la pantalla y los jugadores debían golpearla con la raqueta”*.

La historia de los videojuegos ha sido recopilada por Estallo (1995) quien destaca que el primer videojuego nace en los años 1940, siendo un simulador de vuelo para el entrenamiento de pilotos, creado por técnicos americanos.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Para este autor, hasta 1962 no surgió la tercera generación de videojuegos, que reduce su tamaño y coste. En 1969 nació el microprocesador, donde se podía almacenar mayor cantidad de información en un espacio mucho más reducido, convirtiéndose en la base fundamental de ordenadores, videojuegos y calculadoras.

En la primera década de los años 70 nació el disco flexible y posteriormente, en 1972 el primer juego, llamado PONG, que consistía en una rudimentaria partida de tenis o ping-pong. En 1977, la empresa ATARI lanzó al mercado el primer sistema de videojuegos en cartucho, que alcanzó un gran éxito en Estados Unidos y provocó, al mismo tiempo, una primera preocupación sobre los posibles efectos de los videojuegos en la conducta de los niños.

Tras una rápida evolución, en la que el constante aumento de la potencia de los microprocesadores y de la memoria permitió nuevas mejoras, en 1986, NINTENDO lanzó su primer sistema de videojuegos que permitió la presentación de unos juegos impensables nueve años atrás. La calidad del movimiento, el color y el sonido; la imaginación de los creadores de juegos; y el considerable abaratamiento relativo de los mismos a comienzos de los 90; provocaron que en nuestro país se extendieran de manera masiva los videojuegos creados por las dos principales compañías, SEGA y NINTENDO, pasando en poco tiempo a constituirse en uno de los juguetes preferidos por los niños.

La extensión masiva de los videojuegos en los años 90 provocó una segunda oleada de investigaciones, desde la medicina, la sociología, la psicología y la educación, además de la preocupación y las valoraciones que dichos juegos han recibido por parte de padres, educadores y principalmente los medios de comunicación, para quienes generalmente los videojuegos son vistos como algo negativo y perjudicial. Las más prestigiosas universidades, revistas y publicaciones están haciendo un hueco a la preocupación por uno de los temas preferidos a la hora de elegir los juegos, no solo de los niños y adolescentes, sino también de jóvenes y adultos.

En este sentido Balaguer (2002) señala que los videojuegos han dejado de ser una mera forma de entretenimiento para pasar a una forma de expresión cultural de finales del siglo XX.

Pascual y Ortega (2006: 208-209) caracterizan los videojuegos subrayando:

- 1) El poder de atracción y generación de interés que impulsan las máquinas y las tecnologías en las nuevas generaciones.
- 2) La posibilidad de interactuar con la máquina. A diferencia de la televisión, los videojuegos nos proponen ser protagonistas de primer orden en el progreso y avance de lo que ocurre, reclama del usuario la plena concentración para el éxito y de ello es plenamente consciente.
- 3) Se puede jugar sólo o contra otro y se puede utilizar, gracias a Internet y a las consolas de bolsillo o los teléfonos móviles, desde cualquier lugar. En la actualidad se reconocen tres formas diferentes de difusión: unilateral, reciprocidad y multiplicidad.
- 4) La calidad de los diseños mediante la enorme carga gráfica, recreando entornos fantásticos, de gran realismo y acción. Se caracterizan por su dinamismo. Integran una diversidad de notaciones simbólicas adecuadamente integradas: informaciones textuales, sonido, música, animación, vídeo, fotografías, imágenes en tres dimensiones, lo cual nos hace intuir el desarrollo de una percepción de las formas, el color. La música y el movimiento diferentes. Aunque por el momento las investigaciones sobre los medios todavía no han llegado a ninguna conclusión relevante sobre la eficacia real de la combinación de las diferentes notaciones simbólicas en un solo medio.
- 5) Algunos autores hablan de la originalidad y la creatividad de los guiones, pero tal originalidad es falsamente otorgada, pues en los últimos años asistimos a una reproducción de las películas de cine que conectan con el público infantil y juvenil, pues lo que se busca es asegurar el éxito comercial en primer lugar.
- 6) Se busca el juego inmediato con instrucciones orales.
- 7) Generan una cultura propia convirtiéndolos en un tema de intercambio y relación a partir de los símbolos, personajes, lenguaje, gestos... que generan.

También, Huerta Rojas (2005: 176) destaca que los videojuegos “se caracterizan principalmente porque son juegos de competencia y combate, basados y contenidos del poder de dominio, la violencia y el sexismo, que son jugados principalmente por hombres adolescentes y jóvenes. Mediante el ritual del juego, los adolescentes aprenden a conocerse a si mismos en la medida en que corroboran o no el cumplimiento adecuado del deber, desear y poder ser hombres jóvenes, contenido en el desiderátum cultural, a partir de lo cual conocen y reconocen sus capacidades, habilidades y destrezas de jugador virtual”. Esta caracterización permite avanzar hacia la taxonomización de los videojuegos.

2. Clasificación de los videojuegos

Clasificar videojuegos es tarea ardua y compleja. Ciertos autores los clasifican según sus tipologías, otros los organizan de forma similar a los géneros cinematográficos y algunos se aventuran a sistematizarlos por criterios pedagógicos. Levis (1997) subraya la dificultad de clasificar de forma exhaustiva y precisa los videojuegos por géneros, ya que aunque hay muchos juegos que poseen sus características propias, la gran mayoría conforman productos híbridos que mezclan ingredientes de diferentes géneros.

Así, Estallo (1995) cataloga los videojuegos en modalidades según sus características:

Tipo de Juego	Características	Modalidades
ARCADE	Ritmo rápido de juego. Tiempo de reacción mínimo. Atención focalizada. Componente estratégico secundario.	Plataformas. Laberintos. Deportivos. Dispara y olvida.
SIMULADORES	Baja influencia del tiempo de reacción. Estrategias complejas y cambiantes. Conocimientos específicos.	Instrumentales. Situacionales. Deportivos.
ESTRATEGIA	Se adopta una identidad específica. Sólo se conoce el objetivo final del juego. Desarrollo mediante órdenes y objetos.	Aventuras Gráficas. Juegos de rol. Juegos de guerra.
JUEGOS DE MESA	Cartas, ajedrez, etc. Ping-pong, petacos, etc.	
OTROS JUEGOS		

Por su parte, Marqués Graells (2000) realiza la siguiente clasificación según su tipología:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

CLASIFICACIÓN DE LOS VIDEOJUEGOS	
TIPO DE VIDEOJUEGO	CONSIDERACIONES
Arcade (juegos tipo plataforma, luchas...) EJEMPLOS: Pacman, Mario, Sonic, Doom, Quake, Street Fighter, Arcanoid.	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden contribuir al desarrollo psicomotor y de la orientación espacial de los estudiantes, aspecto especialmente útil en el caso de los más pequeños. - Riesgos a considerar: nerviosismo, estrés y hasta angustia que pueden manifestar algunos alumnos ante las dificultades que encuentran para controlar a los personajes del juego. - Conviene limitar el tiempo que se dedique a esta actividad y observar los comportamientos de los pequeños para ayudarles y detectar posibles síntomas de estar sometidos a una tensión excesiva.
Deportes EJEMPLOS: FIFA, PC Fútbol, NBA, Fórmula 1 Grand Prix, Need For Speed.	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten la ejercitación de diversas habilidades de coordinación psicomotora y profundizar en el conocimiento de las reglas y estrategias de los deportes. - En algunos casos también se pueden alcanzar niveles altos de estrés.
Juegos de aventura y rol EJEMPLOS: King Quest, Indiana Jones, Monkey Island, Final Fantasy, Tomb Raider, Pokémon, Última Online.	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden proporcionar información y constituir una fuente de motivación hacia determinadas temáticas que luego se estudiarán de manera más sistemática en clase. - Una de las preocupaciones de los educadores deberá ser promover la reflexión sobre los valores y contravalores que se consideran en el juego.
Simuladores y constructores (aviones, maquinarias, ciudades...) EJEMPLO: Simulador de vuelo Microsoft, Sin City, Tamagotchi, The Incredible Machine, Theme Park	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones. - Además de controlar posibles estados de tensión excesiva en algunos alumnos, conviene advertir a los estudiantes que están ante un modelo (representación simplificada de la realidad - a veces presentan una realidad imaginaria-) y que por lo tanto en el mejor de los casos sólo constituyen una aproximación a los fenómenos que se dan en el mundo físico. - La realidad siempre es mucho más compleja que las representaciones de los mejores simuladores.
Juegos de estrategia EJEMPLOS: Estratego, Warcraft, Age of Empires, Civilization, Lemmings, Black & White, Centurión.	<ul style="list-style-type: none"> - Exigen administrar unos recursos escasos (tiempo, dinero, vidas, armas...) prever los comportamientos de los rivales y trazar estrategias de actuación para lograr unos objetivos. - Quizá los mayores peligros de estos juegos sean de carácter moral, por los contravalores que muchas veces asumen y promueven. Resulta conveniente organizar actividades participativas que permitan analizar y comentar estos aspectos con los jugadores
Puzzles y juegos de lógica EJEMPLO: 7 th . Guest, Tetris	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la percepción espacial, la lógica, la imaginación y la creatividad. - No contemplamos riesgos específicos para este tipo de juegos, aunque como pasa con todos los videojuegos conviene evitar una excesiva adicción que podría conducir a un cierto aislamiento y falta de ejercicio físico
Juegos de preguntas EJEMPLO: Trivial, Carmen Sandiego	<ul style="list-style-type: none"> - Los juegos de preguntas pueden servir para repasar determinados conocimientos de todo tipo

También Ortega y Pascual (2006: 211-212) agrupan los videojuegos atendiendo a los diferentes géneros existentes:

- a) **Acción:** el jugador interactúa constantemente con diversidad de elementos.
- b) **Carreras:** el jugador puede controlar y hacer circular su vehículo por circuitos que reproducen localidades y paisajes, distintos tipos de asfalto, condiciones climáticas o situación que alteran el modo de conducción, circuitos de carreras reales u otros ficticios con obstáculos...
- c) **Estrategia:** existen varios subgéneros, como juegos de estrategia bélica, estrategia deportiva o juegos de estrategia en tiempo real. El jugador pone en práctica su capacidad de análisis y de gestión de la información, la toma de decisiones y la gestión de recursos para conseguir unos objetivos.
- d) **Aventura:** centran la acción sobre un argumento o historia de ficción. El jugador asume el rol de uno o varios de los personajes.
- e) **Deporte:** emulan entornos deportivos reales, ciñéndose a las normas de cada deporte y en algunos casos simulando los entornos y los jugadores reales de cada temporada. Los niveles de simulación permiten elegir jugadores, crear equipos, seleccionar materiales y campos de juego, organizar o participar en torneos, ligas...
- f) **Simulación:** ponen a disposición de los jugadores un escenario para construir y desarrollar la acción del juego, como por ejemplo una ciudad, una civilización...

Una clasificación similar la realiza Begoña Gros y el Grup F9 (2004) cuando hablan de:

- **Juegos de acción** (llamados también arcades), son los que se empezaron a desarrollar para las videoconsolas y suelen depender más de la coordinación entre ojos y manos que de la trama del juego (*Tekken*, *Mortal Combat*).
- **Juegos de estrategia** que hacen hincapié en el pensamiento y la planificación lógica (*Age of Empires*).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- **Juegos de aventura**, suelen llevar al jugador a un viaje de exploración y resolución de problemas (*Indiana Jones*).
- **Juegos de rol**, se parecen a los de aventura pero, en vez de basarse en la resolución de enigmas, dependen de la evolución de los personajes. También se les llama MUD (Multi User Domain) porque pueden jugarse en red con varios usuarios al mismo tiempo (*Final Fantasy VII*).
- **Juegos de deporte** que simulan la estrategia básica de los deportes individuales o grupales (*Golf, PC Futbol*).
- **Simuladores**, que suelen recrear con todo detalle un objeto o proceso (*SimCity 3000, Los Sims*).

Teniendo esto en consideración, Huerta Rojas (2003: 74-77) propone la siguiente clasificación:

- ✓ **Juegos de lucha**: consisten en una lucha cuerpo a cuerpo entre dos personajes elegidos y controlados por los jugadores. Estos enfrentan a diversos luchadores adiestrados en las artes marciales, y dependiendo del programa, poseen una serie de poderes que practican contra sus adversarios.
- ✓ **Juegos de combate**: son juegos cuyo único objetivo es disparar y matar todo aquello que aparezca en la pantalla, que por lo regular son hombres con características de delincuentes modernos, equipados con armamento sofisticado; en ocasiones, suelen ser acompañados por mujeres, quienes actúan como sus cómplices y por lo tanto reúnen características similares a las de ellos.
- ✓ **Simuladores**: videojuegos que tienen sus antecesores en los años 40, cuando en la milicia se empezaron a emplear los simuladores para la instrucción en el manejo de aviones y carros de combate. En los juegos actuales, las y los participantes ponen a prueba sus habilidades de conductores para manejar vehículos –autos, motos y motos de agua, principalmente- a grandes velocidades, librando los rivales y peligros de las autopistas terrestres y marítimas.

- ✓ **Juegos de deporte:** estos juegos son de los que tienen mayor aceptación entre la población masculina. Se basan en algunos deportes profesionales que se juegan en muchas partes del mundo, como son el fútbol, el baloncesto, el béisbol, el jockey, el boxeo y el voley playa. Sus contenidos de competencia, lucha, triunfo, éxito y violencia se enmarcan en un supuesto ambiente deportivo.

Dando un paso más, Farray, Aguiar y otros (2002) ofrecen la siguiente clasificación siguiendo criterios de utilidad educativa:

- **Producciones cerradas:** explícitamente violentas, en la que el único objetivo del juego es la destrucción del otro. Normalmente se apoya en valores sexistas, racistas de discriminación étnica y son una apología de la fuerza y la violencia (*Mortal Kombat*).

- **Producciones medias:** de contenido no violento pero de marcado carácter antidemocrático. Estos juegos representan una visión estereotipada de la realidad, ayudan a afrontar un pensamiento acrítico y alienante y refuerzan la adopción de contravalores (*Theme Hospital*).

- **Producciones flexibles:** videojuegos comerciales pero adaptables y apropiados para desarrollar contenidos curriculares (*The Sims*).

- **Producciones educativas:** material curricular, diseñado con propósito instructivo.

La normalización de criterios clasificatorios ha alcanzado cierta importancia desde que en 2003 se creara el sistema en Europa de etiquetaje de videojuegos, conocido por las siglas PEGI (Pan European Game Information). Su objetivo es ayudar a los progenitores europeos a tomar decisiones informadas a la hora de adquirir juegos de ordenador. Mediante un sistema pictogramas, se informa a los usuarios sobre el contenido de un determinado juego. Sustituyó a una serie de sistemas nacionales de clasificación por edades englobándolos en un único sistema que se utiliza ya en la mayor parte de Europa, en 30 países

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

(Austria, Dinamarca, Hungría, Letonia, Noruega, Eslovenia, Bélgica, Estonia, Islandia, Lituania, Polonia, España, Bulgaria, Finlandia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Suecia, Chipre, Francia, Israel, Malta, Rumanía, Suiza, República Checa, Grecia, Italia, Países Bajos, República Eslovaca y Reino Unido).

El sistema está respaldado por los principales fabricantes de consolas, incluidos SONY, Microsoft y NINTENDO, así como por editores y desarrolladores de juegos interactivos de toda Europa y fue desarrollado por la Federación de Software Interactivo de Europa (ISFE).

La clasificación PEGI por edad (fig. 94) está destinada a garantizar que el contenido de los productos de entretenimiento (películas, los vídeos, los DVD y los juegos de ordenador), sea etiquetado por edades en función de su contenido. Éstas orientan pues a los consumidores (especialmente a los padres) y les ayudan a tomar la decisión sobre si deben comprar o no un producto concreto.



Fig. 94 – Logotipos de la clasificación por edades del sistema PEGI

Desde la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) se divulgó el nuevo diseño de los logotipos que forman el sistema PEGI (fig. 95). La nueva paleta de colores que informa sobre si un juego es apto para todos los públicos se basa en el lenguaje de los semáforos. Es decir, la tonalidad verde claro se asociará a edades de tres, siete años y superiores, mientras que la roja indicará que es adecuado sólo para adultos. En medio, el ámbar señala franjas comprendidas de entre doce y dieciséis años.



Fig. 95 – Nuevos logotipos de la clasificación por edades del sistema PEGI

Los sellos de edad se acompañarán de dibujos e iconos que muestran de forma gráfica la temática del juego (fig. 96). Por ejemplo, proporcionan datos acerca de si el contenido incluye lenguaje malsonante, actitudes racistas, contenidos sexuales o si provoca miedo.



Fig. 96 – Iconos del sistema PEGI para la catalogación por temáticas

Dichos iconos deberán aparecer en la caratula del videojuego, y los padres deberán entender estos símbolos en los siguientes términos:

- **Violencia:** el juego contiene representaciones violentas.
- **Palabrotas o lenguaje soez:** el juego contiene palabrotas.
- **Miedo:** el juego puede asustar o dar miedo.
- **Sexo o desnudos:** el juego contiene representaciones de desnudez y/o comportamientos sexuales o referencias sexuales.
- **Drogas:** el juego hace referencia o muestra el uso de drogas.
- **Discriminación:** el juego contiene representaciones o material que puede favorecer la discriminación.

Por otro lado, para optar a la etiqueta PEGI OK (fig. 97), el juego no puede contener ninguno de los elementos siguientes: violencia, actividad sexual o insinuación sexual, desnudo, lenguaje soez, juegos de apuestas, fomento o consumo de drogas, fomento del alcohol o tabaco, escenas de miedo.



Fig. 97 – Etiqueta PEGI OK

ADESE ha creado un nuevo pictograma, PEGI Online, para catalogar la jugabilidad en Internet. Para que un videojuego lleve el distintivo PEGI Online, debe cumplir una serie de requisitos, entre otros, la obligación de mantener un sitio web libre de contenido ilegal u ofensivo, así como de enlaces que conduzcan a sitios dudosos, y se deberán añadir medidas que preserven la intimidad de los jóvenes cuando participen en juegos en línea. De lo que se trata es de prevenir uno de los problemas que plantea la red en relación con los menores, su vulnerabilidad ante ataques malintencionados.

Como dato relevante cabe citar que en nuestro país, en el año 2004 se creó en un entorno interuniversitario el “Observatorio del Videojuego” (<http://www.observatoriovideojuegos.com/>), que muestra un especial interés en el seguimiento del videojuego educativo y del infantil, y que en 2005 comenzó la ejecución de un estudio en el que se hizo un seguimiento pormenorizado a los diez géneros más representativos (arcade, acción, aventura gráfica, on-line, deportes, educativos, estrategia, carreras, infantiles y eróticos) (Pérez Martín, 2008: 23).

3. Videojuegos y aprendizaje

La evolución visual de los videojuegos y su influencia en los usuarios es un interesantísimo ámbito de investigación poco desarrollado hasta el momento, si bien existe la certeza teórica de que la tridimensionalidad y la realidad virtual favorecen la intensidad de la “inmersión” perceptiva y emocional del jugador en el mundo virtual representado, equiparable posiblemente a la introducción de la perspectiva renacentista en la representación pictórica. Estas innovadoras vertientes tecnológico-creativas abren nuevas posibilidades a la creación de materiales didácticos hipertexto visualmente tridimensionales y dotados de sonido espacial (distribuido por cinco canales) especialmente útiles para el alumnado con necesidades educativas especiales (Pascual y Ortega, 2006: 221).

En este sentido, Marques Graells (2000) afirma que los videojuegos representan un reto continuo para los usuarios que, además de observar y analizar el entorno, deben asimilar y retener información, realizar razonamientos inductivos y deductivos, construir y aplicar estrategias cognitivas de manera organizada y desarrollar determinadas habilidades psicomotrices (lateralidad, coordinación psicomotor...) para afrontar las situaciones problemáticas que se van sucediendo ante la pantalla. Aquí el jugador siempre se implica y se ve obligado a tomar decisiones y ejecutar acciones motoras continuamente, aspecto muy apreciado por los niños y jóvenes, generalmente con tendencia a la hiperactividad; en este sentido el juego supone un desahogo de tensiones.

En 1998, Etxeberría llevó a cabo un estudio sobre el éxito de los videojuegos desde el punto de vista psico-educativo del que sintetizamos algunas reflexiones y conclusiones.

- La influencia de la observación sobre los pensamientos, afectos y conductas.
- La capacidad humana de emplear símbolos permite representar los fenómenos, analizar su experiencia consciente, planear, imaginar y actuar de manera previsor.
- Los procesos de autorregulación juegan un papel central, seleccionando, organizando y filtrando las influencias externas.
- Hay una interacción continua entre el sujeto y el entorno.

Garaigordobil (1990) plantea que cuando el niño juega, éste se desarrolla integralmente a nivel biopsicológico, físico y social. Igualmente, ha comprobado que cuando el niño juega con videojuegos desarrolla habilidades y destrezas propias de la psicología social que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, de las cuales se mencionan las siguientes:

- a. Su capacidad para emplear símbolos aumenta, ya que por medio de estos juegos, puede representar diferentes fenómenos, analizar sus experiencias conscientes, planear, imaginar y actuar de manera previsor.
- b. El jugador, utiliza sus procesos de autorregulación de tal manera que puede controlar, seleccionar y organizar las influencias externas de modo

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

que no se limita a reaccionar ante las situaciones lúdicas que tiene durante el juego.

- c. El sujeto interactúa con el entorno, de forma que durante el juego la persona maneja las riendas de la situación y establece los límites de su autonomía.
- d. La motivación y estimulación visual y auditiva de los videojuegos permite al jugador la resolución de diferentes niveles de problemas y dificultades, con lo cual se obtiene el dominio de habilidades y destrezas propias de la tecnología.

Para Gifford (1991) existen siete características que hacen de los videojuegos un medio de aprendizaje más atractivo y efectivo:

1. Permiten el ejercicio de la fantasía, sin limitaciones espaciales, temporales o de gravedad.
2. Facilitan el acceso a "otros mundos" y el intercambio de unos a otros a través de los gráficos, contrastando de manera evidente con las aulas convencionales y estáticas.
3. Favorecen la repetición instantánea y el intentarlo otra vez, en un ambiente sin peligro.
4. Permiten el dominio de habilidades. Aunque sea difícil, los niños pueden repetir las acciones, hasta llegar a dominarlas, adquiriendo sensación de control.
5. Facilitan la interacción con otros amigos, además de una manera no jerárquica, al contrario de lo que ocurre en el aula.
6. Hay una claridad de objetivos. Habitualmente, el niño no sabe qué es lo que está estudiando en matemáticas, ciencias o sociales, pero cuando juega al VJ sabe que hay una tarea clara y concreta: abrir una puerta, rescatar a alguien, hallar un tesoro, etc. lo cual proporciona un alto nivel de motivación.

7. Favorece un aumento de la atención y del autocontrol, apoyando la noción de que cambiando el entorno, no el niño, se puede favorecer el éxito individual.

Así, Pascual y Ortega (2006: 222) afirman que puede comprobarse que videojuegos electrónicos reúnen muchas de las características que exige la organización eficaz del aprendizaje social, especialmente su alto contenido en reforzadores que pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Aquellos relativos al carácter lúdico de los aprendizajes.
- Los relacionados con la dificultad creciente y progresiva de adquirir ciertas habilidades.
- El ritmo individual de cada participante.
- El conocimiento claro de las tareas y los objetivos a conseguir.
- La posibilidad de repetir y corregir el ejercicio.
- La recompensa inmediata después de cada logro.
- El conocimiento de la existencia de un sistema determinado y definido de recompensas.
- El reconocimiento social de los logros adquiridos (compañeros,...).
- La posibilidad de inscribir los records o niveles máximos.
- La constante superación del propio nivel.
- Los aplausos del público.
- La gratificación afectiva del beso de la chica o del chico, por ejemplo.
- La actividad participativa, manual, cardiovascular, etc.
- La identificación con héroes socialmente prestigiosos.
- La práctica de deportes o actividades socialmente valoradas.
- La estimulación visual, auditiva, kinestésica, actitudinal, etc.

Ángeles Llorca Díez (2009), ha coordinado recientemente una investigación dirigida por las profesoras M^a Dolores Álvarez Rodríguez (Universidad de Granada) y M^a Ángeles Díez Sánchez (Universidad de Salamanca), acerca de si las actitudes de los usuarios ante los videojuegos y la forma en que los utilizan repercuten significativamente en variables cognitivas,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

en concreto en la inteligencia espacial, la autoeficacia y el rendimiento académico, reconociendo la existencia de medidas de protección estructuradas que protegen al menor. La profesora Llorca Díez ha analizado una muestra formada por 266 participantes con edades comprendidas entre 11 y 16 años, junto con sus correspondientes progenitores, padres o madres. A los menores se les aplicaron una entrevista semiestructurada, una encuesta sobre uso y preferencias con los videojuegos, dos test de inteligencia y un inventario de autoeficacia. Los padres participaron rellenando una encuesta sobre opinión, conocimiento y actitudes personales ante los videojuegos. Las conclusiones más relevantes del estudio se resumen a continuación:

- Los varones no sólo juegan más que las chicas, sino que empiezan desde muy pequeños, un resultado que podría estar relacionado con una influencia claramente cultural.
- A medida que se juega con mayor frecuencia, se hace durante más tiempo, lo que “confirma la preocupación de algunos investigadores sobre la posibilidad de que algunos videojuegos creen adicción”.
- También existen diferencias de género no sólo en el uso que los jóvenes hacen de los videojuegos, sino también en lo que le exigen a éstos. Los varones son más rigurosos que las chicas, y prefieren juegos que sean realistas, que les planteen retos, que sean impactantes, que permitan competir, con un argumento muy elaborado, que contengan alto nivel de inteligencia artificial y que los elementos gráficos y sonoros estén muy elaborados.
- Más de la mitad de los padres tiene una opinión desfavorable sobre los videojuegos, pero, sin embargo, siguen adquiriendo este tipo de ocio para sus hijos, y no adoptan criterios de protección en el momento de comprarlos (en el mejor de los casos, respetan la edad recomendada).
- La variable del rendimiento académico *“no sólo se ve afectada por el uso de los videojuegos, sino que las horas de estudio y la percepción de autoeficacia se han evidenciado predictivas del éxito escolar”*. Hay más posibilidades de que los alumnos obtengan calificaciones altas si creen en su propia capacidad y el proceso de aprendizaje no les produce ansiedad.

- Casi un tercio de los adolescentes juega sólo los fines de semana, y realmente. Son pocos los niños que juegan todos los días, un resultado esperanzador que indica un cierto grado de control.
- Más de un 40% de los niños juega entre 1 y dos horas “cada vez que juegan” (no quiere decir diaria, ni semanalmente), y tan sólo un 7% lo hacen más de tres horas.
- Los chicos no sólo juegan más frecuentemente, sino que cuando juegan lo hacen durante más tiempo. Los videojuegos preferidos por los jóvenes son los de estrategia no deportiva, seguidos de los de práctica deportiva y los denominados ‘de plataforma’.
- Un 40% de los encuestados tiene problemas derivados del uso de videojuegos, y lo más frecuente es que tengan 2 ó 3 problemas a la vez. Pero si se analizan más pormenorizadamente, el mayor porcentaje corresponde a que “alguien le dice que juega demasiado” seguido de las “discusiones con los padres”. Es de resaltar que un número no despreciable reconoce que duermen menos y que no realizan bien las tareas escolares.

Llorca cree que los videojuegos pueden representar *“un vehículo pedagógico muy útil”* para motivar la autoeficacia, una variable que mejora el rendimiento académico. Para ello, cree necesario fomentar en padres, docentes y tutores el conocimiento de este tipo de ocio tecnológico como parte de la comunicación visual y de su utilización por parte de los menores para aprovechar su motivación en el ámbito de la enseñanza. Para ello es fundamental que se realice una tarea de divulgación de las nuevas tecnologías entre padres y educadores, sobre todo, *“de la realidad de los menores en estos medios, su uso y disfrute, para aprovechar las ventajas que estos juegos ofrecen y protegiéndolos de los posibles abusos y peligros”*.

4. Videojuegos, violencia y contravalores

Etxeberría (2001) afirma que muchos de los valores (y contravalores) dominantes en nuestra sociedad se encuentran presentes en los videojuegos y programas de televisión en general: el sexismo, la competición, el consumismo, la velocidad, la violencia, la agresividad, etc. Existe una gran sintonía entre los valores promovidos por estos juegos y los que están presentes en nuestro entorno social, de manera que los comportamientos que se practican en estos juegos son los que encuentran un mayor apoyo y aceptación social. Puede decirse también, a la inversa, que nuestros niños y jóvenes van aprendiendo y socializándose en estos valores y actitudes a través de los videojuegos y los programas de televisión (...). Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje, hay que tener en cuenta que los videojuegos cumplen muchos de los requisitos que una eficaz enseñanza debe contemplar, y en muchos casos lo hacen mejor incluso que nuestros actuales sistemas educativos.

Dentro de los valores, actitudes y contravalores más impulsados por los videojuegos, cabe destacar algunos por su especial interés:

- a) **La competitividad.** Es uno de los ejes de nuestra sociedad, presente en todos los niveles y todos los ámbitos, en la empresa, el deporte, la familia, etc. Ocupa un papel importantísimo en la infraestructura de los videojuegos, tanto en la competición con otros como en la competición con uno mismo.
- b) **La violencia** es otra de las dimensiones que tienen un gran hueco en el conjunto de los videojuegos y que, lamentablemente, está también muy presente en nuestra sociedad, puesto que vivimos un entorno violento, sobre todo a través de la televisión, en donde se destaca como tema estelar en las películas, telediarios, etc.
- c) **Sexismo y erotismo.** La utilización del sexo para conseguir objetivos comerciales y la difusión y promoción de los roles sexuales diferenciados y en relación de dependencia, tiene también un fuerte eco en los juegos de pantalla, al igual que son utilizados por la publicidad diaria con el fin de conseguir objetivos económicos.

- d) **Velocidad.** Es otra de las características de nuestra sociedad moderna, que fomenta el impulso de correr más rápido que nadie, al tiempo que parece impotente para reducir las muertes por accidentes de circulación. Numerosos juegos muestran este aspecto competitivo relacionado con la velocidad de coches, motos y otros vehículos, en total consonancia con lo que ocurre en la vida real.
- e) **Consumismo.** La iniciación en el mundo de los videojuegos supone un fuerte impulso para el desarrollo de actitudes y comportamientos consumistas, con la compra de aparatos, accesorios, cambios de modas, revistas especializadas, infraestructuras, ordenadores, etc.

En este sentido, los videojuegos se pueden convertir sin duda en una potente herramienta para la educación en valores y de adquisición de contravalores, para la socialización y vinculación de los la infancia con la vida real y, por supuesto, para la enseñanza de las Nuevas Tecnologías.

Sin embargo, parece lamentable que en la actualidad, sean los videojuegos con contenidos violentos y de dudosa moralidad los que mayor aceptación tienen entre el público. Max Ferzzola (2007), en su artículo titulado "*La historia de la violencia en los videojuegos*", pone de manifiesto como desde 1976 hasta nuestros días, el número de videojuegos de temática violenta ha ido creciendo exponencialmente, a la vez que ha aumentado hasta límites insospechados el impacto emocional que ejerce sobre los jugadores, convirtiéndose actualmente en uno de los géneros de mayor consumo en los países desarrollados.

En esta misma línea argumental, Etxeberría (2006: 26) afirma que el primer juego, *Pong*, no era agresivo, aunque después aparecieron los juegos de "matar marcianitos" como *Pac Man* y *Space Invaders*, y en la tercera generación se crearon los juegos con violencia humana, tales como *Doom*, *Duke Nukem* o *Mortal Combat*, resaltando que una de las características de la evolución de la violencia en los videojuegos es que cada vez son más intensos, más crueles,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

con mayores efectos y realismo, llegando a lo que ya muchos llaman juegos de la cuarta generación o hiperviolentos.

Tomando como referencia la teoría del aprendizaje social, conviene recordar las enseñanzas de Griffith según las cuales *“la teoría de aprendizaje social hipotetiza que jugar videojuegos agresivos estimula la conducta agresiva. Por ejemplo, los niños los imitarán o de otra forma aprenderán lo que ven en la pantalla”*. A modo de síntesis, Etxeberría (2001) expone:

- Se reconoce que la observación puede influir en los pensamientos, afectos y conducta de los hombres.
- La capacidad de emplear símbolos permite representar fenómenos, analizar su experiencia consciente, planear, imaginar y actuar de manera previsoramente.
- Los procesos de autorregulación juegan un papel central, seleccionando, organizando e infiltrando las influencias externas, teniendo en cuenta que el sujeto no se limita a reaccionar.
- Existe una interacción continua entre sujeto y entorno, de esta manera la persona influye en su destino y se establece los límites de su autonomía.

En este sentido, conviene subrayar reflexionar sobre la posible incidencia de los videojuegos en las oleadas de conductas escolares violentas. Ortega y Aragón (2004) y Monclús y otros (2004: 169 y ss.), tras realizar un exhaustivo estudio, han clasificado las formas de violencia escolar en dos categorías: las conductas disruptivas y aquellas otras de naturaleza antisocial. Al referirse a las primeras señalan que su principal característica es el hecho de ser enojosas e impedir el normal desarrollo de las clases (causar molestias, hablar en voz alta interrumpiendo al profesor, hacer gracias, mostrar actitudes “pasotas”, provocar ruidos, moverse por la clase, no disponer del material escolar necesario para el trabajo, etc.). Consideran conductas antisociales aquellas que saltan, rompan o violen las normas de la sociedad (acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa, etc.) y las clasifican

agrupándolas en cinco grupos: acciones de violencia física, verbal, psicológica, conductas racistas y xenófobas y de intimidación y acoso.

Recientemente, Ortega y Fuentes (2009: 119-146) han publicado investigación sobre los videojuegos violentos y su incidencia en la educación en valores, cuyo objetivo era doble: por un lado ejercitar a los futuros docentes en formación en habilidades profesionales relacionadas con la evaluación del potencial educativo de materiales multimedia y, por otro, fomentar el trabajo colaborativo y el debate grupal sobre los valores y contravalores que transmiten a niños y adolescentes este tipo de materiales, y de manera especial, los videojuegos.

Comprar videojuegos violentos a niños y adolescentes o tolerar su uso de forma irresponsable e impune, son acciones de dudosa calidad moral, si se entiende que la escuela y la familia son agencias que promueven la extensión de la cultura de paz y no violencia (Ortega y Robles, 2008: 154).

Por otro lado, Levis (2004: 43) sugiere que algunos de los videojuegos más violentos pueden ofrecer una vía interesante para trabajar en el aula que la violencia no es el único camino posible para resolver los conflictos. Además, añade que la introducción en el aula de juegos ultraviolentos como el *Quake*, *Doom* (fig. 98) o *Counter Strike*, entre otros, basados en motores de programación que permiten acceder y modificar sus códigos fuente, puede aportar una nueva dimensión al tan manoseado e irresuelto tema de la alfabetización digital.



Fig. 98 – Portada del videojuego *Doom* para PlayStation

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En este mismo contexto, Etxeberría (2006: 31) añade también algunos videojuegos violentos pueden servir de punto de partida para el análisis de conflictos, problemas morales, reflexión sobre la violencia, chantaje, trivialización de la violencia, maltrato infantil, maltrato a las mujeres, etc.

Gomez del Castillo (2007) propone seguir unas líneas de actuación para impulsar la acción educativa de los videojuegos desde todas las instituciones:

a) Para los padres:

- ✓ Conocer y controlar los videojuegos que utilizan los hijos y el tiempo de uso.
- ✓ Jugar con ellos, compartir su experiencia de juego y competir con ellos, esto ayuda a establecer una relación más cercana y de empatía.
- ✓ Entablar diálogos para saber por qué les motivan tanto, y por qué a los padres les pueden parecer perjudiciales. Animar a verbalizar lo que ve y lo que siente porque es una manera de distanciarse de ello (Tisseron, 2006).
- ✓ No censurar su uso como primera estrategia, sino buscar alternativas de ocio.
- ✓ Animar a que jueguen con amigos.
- ✓ No permitir el juego durante tiempos prolongados.
- ✓ Fomentar un criterio selectivo para la adquisición de videojuegos.
- ✓ No consentir el uso de determinados videojuegos o en determinadas circunstancias.

b) Desde la legislación:

- ✓ Promover una legislación sobre los videojuegos donde queden protegidos los derechos de los niños, jóvenes y adultos en su dimensión física, intelectual y espiritual.
- ✓ Regular y/o prohibir aquellos productos que dañen la integridad de los sujetos o las comunidades (al igual que se está haciendo en el ámbito de la salud o del medioambiente).

- ✓ Inspección estricta ante los fabricantes (en su mayoría multinacionales) de videojuegos y de los creadores de web.

c) Desde los educadores:

- ✓ No dejar de lado los videojuegos para no seguir manteniendo una escuela alejada de la realidad de los alumnos, incluyéndolos en el currículo.
- ✓ Convertir las escuelas en lugares de exploración, abiertos a las nuevas fuentes del saber (no sólo de la información). Abriendo la escuela a la comunidad cercana y a otras comunidades lejanas utilizando medios tecnológicos.
- ✓ Convertir la escuela en el lugar donde se conoce, se construye, y se analiza la cultura mediática.
- ✓ Concienciar a los niños del carácter nocivo de algunos videojuegos, potenciando la lectura crítica de los mismos.
- ✓ Promover alternativas: talleres de videojuegos en los centros cívicos o en las escuelas, usos de internet...
- ✓ Acercar a familias y enseñantes al mundo de los videojuegos.
- ✓ Diseñar y crear nuevos videojuegos.

5. Potencial didáctico de los videojuegos

Conviene subrayar que en los años está aumentando sensiblemente oferta de videojuegos educativos, que se presentan como una alternativa de compra a los videojuegos violentos. Este incremento viene motivado por varios factores, como se extrae de los estudios de Pérez Martín (2008: 27), entre los que destaca la madurez de las empresas desarrolladoras españolas, lo que implica productos de gran calidad con buenos guiones y acabados, entrada en la cadena de distribución, actividades de promoción realizadas con el fin de ser conocidos por el público, la apuesta por el mercado del PC y, en la actualidad, por el de las consolas y, la expansión de las capacidades multijugador de los videojuegos y del hardware.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Estos programas proponen al jugador la realización de una serie de actividades que coinciden en la mayoría de los productos: laberintos, juegos de emparejamiento, de dibujo y actividades de reconocimiento de letras, colores, números, formas, notas musicales...

“Los videojuegos proporcionan nuevas formas de aprendizaje e información, además de entretener y distraer. Potencian, también, la concentración y la atención, además de ayudar a construir las habilidades físicas y psicomotoras que el niño y del adolescente necesitan en esa etapa de su vida” (Marín y García, 2005: 117).

Aguiar y Farray (2002) afirman que los videojuegos favorecen los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y la autonomía, pudiéndose introducir en la educación con una finalidad didáctica, para contribuir al logro de determinados objetivos educativos. Así, destacan que:

- ▶ Los **juegos de deportes** permiten la ejercitación de ciertas habilidades de coordinación, así como profundizar en el conocimiento de las reglas y estrategias de los deportes.
- ▶ Los **juegos de aventura y rol** pueden proporcionar información y constituir fuente de motivación hacia determinadas temáticas. El educador deberá promover la reflexión sobre los valores y contravalores que se consideren en el juego.
- ▶ Los **simuladores y constructores** permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos, situaciones. Siempre se debe advertir que se está ante un modelo y que, por tanto, sólo constituye una aproximación a los fenómenos que suceden en el mundo físico. La realidad normalmente es mucha más compleja.
- ▶ Los **juegos de estrategia** exigen administrar unos recursos (dinero, tiempo, armas...) prever los comportamientos de los rivales y trazar estrategias de actuación para lograr unos objetivos. Es conveniente organizar actividades participativas que permitan analizar y comentar aspectos de carácter moral que se pueden presentar en estos juegos con los jugadores.

- ▶ Los **puzzles y juegos de lógica** desarrollan la percepción espacial, la lógica, la imaginación y la creatividad.
- ▶ **Juegos de preguntas** que pueden servir para repasar determinados conocimientos.

En el mismo sentido, señala Marques Graells (2000), que los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores, pero además también pueden utilizarse en el ámbito educativo con una funcionalidad didáctica para contribuir al logro de determinados objetivos educativos. Algunas de sus posibles aplicaciones, considerando también algunos de sus riesgos más específicos son señalados a continuación:

- Los **juegos de plataformas** pueden contribuir al desarrollo psicomotor y de la orientación espacial de los estudiantes, aspecto especialmente útil en el caso de los más pequeños. Riesgos a considerar por parte del profesorado: nerviosismo, estrés y hasta angustia que pueden manifestar algunos alumnos ante las dificultades que encuentran para controlar a los personajes del juego. Conviene limitar el tiempo que se dedique a esta actividad y observar los comportamientos de los pequeños para ayudarles y detectar posibles síntomas de estar sometidos a una tensión excesiva.
- Los **puzzles**, como el *Tetris* (fig. 99), y los **programas constructores** desarrollan la percepción espacial, la imaginación y la creatividad. No contemplamos riesgos específicos para este tipo de juegos.

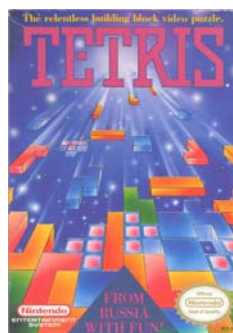


Fig. 99 - Carátula del videojuego *Tetris* para la videoconsola NINTENDO

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Los **simuladores** (deportes, aviones...) permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones. Además de controlar posibles estados de tensión excesiva en algunos alumnos, conviene advertir a los estudiantes que están ante un modelo (representación simplificada de la realidad - a veces presentan una realidad imaginaria-) y que por lo tanto en el mejor de los casos sólo constituyen una aproximación a los fenómenos que se dan en el mundo físico. La realidad siempre es mucho más compleja que las representaciones de los mejores simuladores.
- Los **juegos de estrategia** exigen administrar unos recursos escasos (tiempo, dinero, "vidas", armas...) prever los comportamientos de los rivales y trazar estrategias de actuación para lograr unos objetivos. Quizá los mayores peligros de estos juegos sean de carácter moral, por los contravalores que muchas veces asumen y promueven. Resulta conveniente organizar actividades participativas en clase que aseguren que todos los estudiantes se dan cuenta de ello.
- Los **juegos de aventura y rol** pueden proporcionar información y constituir una fuente de motivación hacia determinadas temáticas que luego se estudiarán de manera más sistemática en clase. También aquí la principal preocupación de los educadores será promover la reflexión sobre los valores y contravalores que se consideran en el juego.
- Además de estos videojuegos existen **juegos educativos** diseñados específicamente para facilitar determinados aprendizajes, como por ejemplo *Viaje por la Europa de los ciudadanos* que pretende enseñar el funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea y las principales características de sus países miembros. Los juegos educativos, si están bien diseñados, no deben presentar ningún riesgo específico.
- Si se dispone de un "rincón de los videojuegos" en la clase, los profesores pueden "premiar" a los alumnos que han realizado un determinado trabajo o han mejorado un comportamiento permitiéndoles jugar durante un rato. No obstante el profesorado debe organizar sistemas de gestión de la clase que aseguren a todos los alumnos el acceso de una u otra forma al

"rincón". No hay que olvidar que, además de su carácter lúdico y motivador, estas actividades con los videojuegos tienen también una dimensión formativa que debe estar al alcance de todos los estudiantes.

- Los videojuegos más conocidos por todos también se pueden aprovechar para, después de jugar con ellos, analizar los valores que presentan y debatir en clase sobre ello. El profesorado debe promover reflexiones y discusiones que permitan comprender a todos los alumnos los peligros y las consecuencias de aceptar en la vida real los contravalores que asumen en los videojuegos.
- Y, como cualquier otro juego, pueden utilizarse como instrumento para la sociabilización de los niños y jóvenes. Hay que evitar, no obstante, que este entusiasmo por los videojuegos (aunque de lugar a ricas actividades grupales) pueda significar un abandono de las actividades más específicamente educativas que se realizan en la escuela.

También Gómez del Castillo (2007), tomando como referencia a diversos autores (Grupo F9; Gree, 2004; Alfageme, 2003), agrupa en cuatro vertientes los aspectos potenciadores del aprendizaje y beneficiosos para nuestros jóvenes:

a) **Aspectos cognitivos:** memorización de hechos; observación hacia los detalles; percepción y reconocimiento espacial; descubrimiento inductivo; capacidades lógicas y de razonamiento; comprensión lectora y vocabulario; conocimientos geográficos, históricos, matemáticos...; resolución de problemas y planificación de estrategias.

b) **Destrezas y habilidades:** autocontrol y autoevaluación; implicación y motivación, instinto de superación; inversión de esfuerzo que es reconocido de forma inmediata; habilidades motrices, de reflejos y respuestas rápidas; percepción visual, coordinación óculo-manual, y percepción espacial; curiosidad e inquietud por probar y por investigar.

c) **Aspectos socializadores:** aumenta la autoestima, proporcionan un sentido de dominio, control y cumplimiento, debido en gran parte a que existen recompensas personalizadas; interacción con amigos de manera no jerárquica (presencial o a distancia).

d) **Alfabetización digital:** suele ser la herramienta para introducir al niño en el mundo de la informática: manejo de ventanas, comprensión de iconos, velocidad en el manejo del ratón... A veces esto lleva a que el adulto piense que el niño sabe más de las TIC que él y se inhiba de su supervisión.

El docente ha de conocer el catálogo de videojuegos disponibles para poder diseñar y promover situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Algunos criterios generales de selección son:

- La edad real a la van destinados los juegos ya que las indicaciones de los fabricantes son tan genéricas e indefinidas que tienen escasa utilidad.
- El tiempo necesario para avanzar en el videojuego ya que hay algunos que requieren muchas horas.
- Evitar aquellos que presenten contenidos con violencia, el sexismo, el racismo, la intolerancia, etc.
- La posibilidad de vincular actividades de exploración, de análisis, de síntesis y de evaluación.

Gros (2006: 49) destaca la idea de que el profesorado aproveche los juegos como un material educativo con que trabajar para aprender un contenido curricular específico a partir de la creación de un entorno de aprendizaje que permite enfrentarse con un sistema complejo, multidimensional, multimedia e interactivo, por lo que la incorporación del juego en el aula, permite trabajar con todo el grupo de alumnos a través de grupos cooperativos y discusiones conjuntas que proporcionen espacios de análisis y reflexión crítica del propio entorno utilizado.

El videojuego narra el devenir del juego al jugarse, “textualiza el propósito”, el origen y el punto de partida, las reglas, los jugadores y la suerte que corren a través de sus acciones para conseguir sus objetivos, las secuencias y las relaciones de continuidad entre las partes, entre los efectos y las causas y entre las implicaciones estructurales. Al narrar el juego, el jugador es ya el personaje. En la acción de jugar se crea el relato, y este avanzará según el diseño del juego pero, dado el carácter textual del videojuego narra, “textualiza” por el mero hecho de jugar. Así es como el jugador se convierte en personaje (García García, 2006: 8).

6. Evaluando críticamente los videojuegos

Ortega y Robles (2008) destacan la importancia de “*tratar de ejercitar a los futuros docentes en formación en habilidades profesionales relacionadas con la evaluación del potencial educativo de materiales multimedia, y por otro lado de fomentar el trabajo colaborativo y el debate grupal sobre los valores y contravalores que transmiten a niños y adolescentes este tipo de materiales, y de manera especial, los videojuegos.*” En este sentido, Ortega (2003: 69 y 70), basándose en las investigaciones de Estallo (1995), Levis (1997), Calvo (1998), Del moral (2002), Sevillano (2002), Cantón (2002), Alfageme y Sánchez (2003) y en sus propios trabajos (Ortega, 2002), ha elaborado y validado una pauta para ejercitar la lectura de videojuegos de entretenimiento despertando la conciencia crítica sobre su contenido axiológico. Dicha pauta está compuesta por más de un centenar de indicadores que ayudan a educadores y familias a conseguir cierta “cultura evaluadora”, descubriendo el trasfondo conceptual, ético, estético y educativo de los mismos, siendo muy utilizada en sesiones de Escuelas de Padres y madres, cuyo protocolo se inserta en el **ANEXO I** (DVD de Anexos), y cuya estructura describimos se describe a continuación:

- Como datos preliminares el evaluador rellena una ficha técnica en la que se especifica el título y subtítulo, la empresa creadora, el idioma, el número de jugadores, la edad mínima recomendada, el género, los requisitos técnicos mínimos, el año de aparición de la versión, el contenido de la portada, contraportada y pastas interiores y la posibilidad de jugar en red.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- La primera parte de la pauta, ayuda a analizar *morfosintáctica y estéticamente* el videojuego y está formada por siete indicadores que favorecen la reflexión sobre:

El argumento (historia/as que aparecen en el desarrollo temático del videojuego y contenido de las escenas (trailer) que pueden aparecer introduciendo, aclarando o reforzando el argumento de las diversas etapas; las acciones que realiza el jugador en el desarrollo del videojuego; la caracterización de cada uno de los personajes (aspecto, vestimenta, iluminación, utensilios, rol y estatus social, gestos y acciones que realiza, rasgos sexuales, etc.); la descripción de la escenografía en la que se desarrolla la historia/as (ambientación histórica, fondos, elementos naturales, mensajes publicitarios, elementos móviles), así como de pasajes musicales, monólogos y diálogos orales y textos escritos.

- La segunda parte de este instrumento, ayuda a la realización de un análisis *semántico e interpretativo*, en clave psicopedagógica del videojuego seleccionado. Contiene otros siete indicadores referidos a la interpretación de los significados presentes y latentes (simbólicos y subliminales) de las distintas etapas del argumento del videojuego; de las acciones que realiza el jugador; de los personajes; de los diferentes elementos que componen la escenografía; de los pasajes musicales, monólogos y diálogos orales y textos escritos; de los resultados parciales (logros) que permiten ir avanzando en la acción, y finalmente, del resultado final del videojuego.

- La tercera parte, invita a realizar un análisis *afectivo-emocional*, estando compuesto por cinco indicadores que aluden a la descripción de las relaciones emotivas y afectivas que aparecen en los comportamientos de los protagonistas y demás personajes entre sí; aquellas que siente el jugador al leer la información que aparece en la caja del videojuego y al ver su introducción; las que experimenta en el transcurso del mismo y al finalizarlo y, las posibles razones emotivas por las que el videojugador desea volver a iniciar el juego (su potencial capacidad adictiva).

- La cuarta parte, y más importante, ayuda a realizar una valoración *ética* (actitudes y valores) que puede desencadenar y promover este producto tecnológico y está formada por diez indicadores. Para facilitar esta tarea se

ofrece además un listado, formado por 62 actitudes y valores con sus correspondientes actitudes negativas y contravalores, expresados de forma, un tanto antinómica, para ayudar a la toma de decisiones. Tales indicadores que ayudan a identificar la escala axiológica que induce la lectura de la información visual y escrita de la caja que contiene el videojuego; el análisis de la historia o historias en las que sumerge al jugador durante la acción; el estudio de las acciones que realiza el jugador; la determinación del vestuario y aspecto físico de los personajes y de los escenarios de tales acciones; el análisis de la actuación de los diversos personajes que intervienen en la historia/s y de los roles sociales que asumen; el estudio del contenido de los monólogos, diálogos, efectos sonoros, pasajes musicales y textos que acompañan a las etapas y acciones que suceden en el videojuego y, aquellos valores que se derivan del sistema de obtención de puntos al avanzar en el desarrollo del videojuego y al finalizar con éxito éste.

- La parte final de la pauta ofrece la posibilidad de reflexionar de manera libre y abierta sobre otros aspectos de interés socioeducativo. Invita a realizar un juicio sobre la utilidad educativa del videojuego, sobre la edad mínima recomendada de uso y la coherencia del código PEGI con su contenido; propone determinar la Información mínima que debería aparecer en el etiquetado del producto (caja envoltorio) para que familiares y usuarios conozcan su contenido real y, plantea la posibilidad de analizar críticamente el contenido de las webs existentes sobre el videojuego en cuestión.

Otro esquema de análisis crítico, en este caso diseñado para software educativo multimedia, y por ello aplicable al análisis de videojuegos, es el que ofrece Gómez del Castillo (1997), cuyo cuestionario insertamos a continuación:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

CUESTIONARIO DE ANÁLISIS CRÍTICO DE SOFTWARE EDUCATIVO MULTIMEDIA

1.- ASPECTOS GENERALES

- 1.1.- Valoración general
- 1.2.- Se explicita el modelo educativo (bases y criterios desde los que se ha elaborado el material)
- 1.3.- Elementos motivadores
- 1.4.- Aplicable a un amplio número de niveles
- 1.5.- Permite tanto un uso personal como grupal
- 1.6.- Fácil de usar, no requiere adiestramiento específico
- 1.7.- Documentación escrita complementaria del programa
- 1.8.- Aporta instrucciones el programa

2.- ANÁLISIS TÉCNICO

- 2.1.- Los gráficos son parte relevante del mensaje
- 2.2.- La imagen es parte relevante del mensaje
- 2.3.- La palabra en audio es parte relevante del mensaje
- 2.4.- El texto escrito es parte relevante del mensaje
- 2.5.- Utiliza percepciones multisensoriales
- 2.6.- Integra con éxito los diferentes tipos de lenguajes (icónico, verbal...)
- 2.7.- Buena sincronización imagen-sonido-texto
- 2.8.- Presenta elementos innecesarios
- 2.9.- El CD-ROM es el soporte imprescindible para el programa
- 2.10.- Calidad de gráficos e imágenes
- 2.11.- Aporta información acerca del proceso recorrido y de los resultados obtenidos
- 2.12.- Formato estructurado y cerrado que predetermina en gran medida su seguimiento
- 2.13.- El contenido puede ser modificado por el usuario

3.- ANÁLISIS DE CONTENIDOS

3.1.- ASPECTOS GENERALES

- 3.1.1.- Relaciona distintas materias de forma globalizada
- 3.1.2.- Número de áreas que refuerza o trabaja.
- 3.1.3.- Presenta contenidos conceptuales
- 3.1.4.- Presenta contenidos procedimentales
- 3.1.5.- Presenta contenidos actitudinales
- 3.1.6.- Coherencia con los objetivos y contenidos del DCB
- 3.1.7.- Se basa en las áreas prescritas por la administración
- 3.1.8.- Introduce otros aspectos culturales no prescritos
- 3.1.9.- Se especifican los objetivos de enseñanza en el manual o en el programa
- 3.1.10.- Contenido cultural actualizado
- 3.1.11.- Contenido relacionado con el entorno inmediato del alumno
- 3.1.12.- Promueve transferencia siendo aprendizaje funcional

3.2.- ANÁLISIS DE VALORES

- 3.2.1.- Favorece el trabajo en equipo
- 3.2.2.- Desarrolla la creatividad
- 3.2.3.- Destaca la interculturalidad
- 3.2.4.- Favorece la igualdad entre los sexos
- 3.2.5.- Favorece la educación para la salud
- 3.2.6.- Desarrolla la conciencia ecológica
- 3.2.7.- Desarrolla contenidos de educación para la paz
- 3.2.8.- Favorece la socialización
- 3.2.9.- Favorece la individualización
- 3.2.10.- Favorece la atención a la diversidad
- 3.2.11.- Favorece el esfuerzo personal
- 3.2.12.- Favorece la autoestima y confianza en las propias posibilidades
- 3.2.13.- Rechaza la discriminación y/o explotación

4.- OTROS ASPECTOS

- 4.1.- Variedad de actividades
- 4.2.- Se centra en el aprendizaje memorístico y de recuperación de la información
- 4.3.- Favorece un aprendizaje activo y significativo
- 4.4.- Logra motivar al estudiante
- 4.5.- Es eficaz para el aprendizaje
- 4.6.- Es beneficioso para el aprendizaje
- 4.7.- Utilización para la escuela
- 4.8.- Utilización para el hogar

5.- OBSERVACIONES

En el siguiente cuadro hacemos una síntesis de los dos esquemas descritos, reseñando los aspectos comunes que abordan sendas propuestas de análisis:

ESQUEMAS DE ANÁLISIS CRÍTICO DE VIDEOJUEGOS	ELEMENTOS DE ANALISIS						
	Análisis Morfológico	Análisis Semántico	Análisis Sintáctico	Análisis Estético	Análisis Ético	Análisis subliminal	Análisis del potencial educativo
<i>Pauta de análisis crítico de software educativo multimedia (Gómez del Castillo, 1997)</i>	X		X	X	X		X
<i>Pauta para ejercitar la lectura de videojuegos de entretenimiento (Ortega, 2003)</i>	X	X	X	X	X	X	X

En síntesis, subrayamos desde las propuestas de Ortega y Gómez del Castillo, que los videojuegos, al igual que el cine, permiten la ejercitación de estrategias didácticas aplicables a la educación formal, no formal e informal. La gran familiaridad del alumnado con el uso y disfrute de estos materiales, hacen que su integración curricular produzca un notable aumento de motivación e interés por las actividades de clase, facilitando la construcción de conocimiento individual y compartido.

7. Algunos videojuegos convencionales utilizables con fines educativos

Cabe destacar que NINTENDO es actualmente el fabricante que se ha situado líder en esta nueva tendencia, aprovechando la potencialidad de sus consolas para apoyar o desarrollar juegos que activen la mente, amplíen el vocabulario e incluso sirvan para aprender un idioma, mientras los usuarios se divierten.

Los nuevos juegos de NINTENDO, encuadrados bajo la denominación de "Touch! Generations", se han convertido en títulos indispensables para todos aquellos que disfrutan del entretenimiento de la videoconsola pero que quieren aprovechar el tiempo de ocio que dedican a este pasatiempo mejorando capacidades intelectuales. Torrico Franco (2008: 27) incide en las posibilidades educativas de la Consola "Nintendo DS", gracias a sus especificaciones técnicas:

- Dos pantallas que permiten al jugador tener diferentes puntos de vista (una de ellas táctil).
- Lápiz óptico que permite al jugador escribir e interactuar.
- Micrófono que reconoce la voz, para dar órdenes o interactuar con personajes.
- Nintendo Wifi Connection, que permite la conexión entre diferentes consolas o a través de Internet.

Es reseñable que los juegos de NINTENDO están dirigidos a todos los públicos, es decir, que cada usuario puede configurar el modo de juego o utilizar aquel que considere más adecuado para su edad. A continuación, destacamos los títulos, encuadrados dentro de los videojuegos educativos, más interesantes fabricados para las consolas de NINTENDO:

- *Brain Training y Más Brain Training* del Dr. Kawashima parece ser una revolución en el terreno de los videojuegos educativos. Consiste en un método de entrenamiento cerebral elaborado por el Dr. Kawashima para mantener el cerebro joven. El videojuego propone una serie de ejercicio

para practicar y estimular la memoria, el cálculo y la velocidad de respuesta. El primero salió en 2006 y la segunda entrega de la saga un año después. Un juego apto para todo el mundo, pero especialmente útil para usuarios de edad avanzada que quieran mantener el cerebro joven.

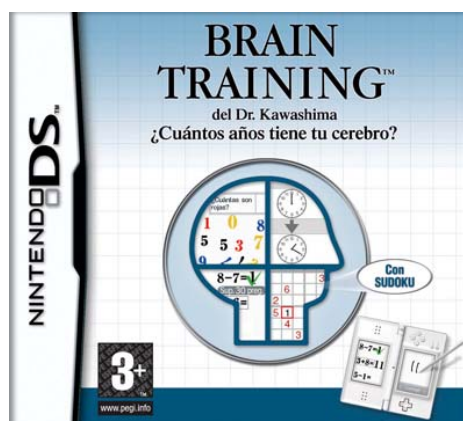


Fig. 100 – Carátula del videojuego *Brain Training* para Nintendo DS

- *Maths Training* se centra en la estimulación de la parte del cerebro donde se concentran las habilidades matemáticas. Propone sencillos problemas matemáticos, repaso de conceptos y velocidad de cálculo. Además la opción “Examen de hoy” plantea tres ejercicios adecuados a tu nivel escolar para ir subiendo de fase.
- *English Training* y *Practice English* son dos métodos para mejorar el nivel de inglés (no para aprender de cero) mediante ejercicios y juegos que se van complicando a medida que avanzamos por los diferentes niveles. *Practice English* es un poco más complejo, y te permite escuchar miles de frases en inglés de situaciones del día a día. En ambos puedes grabarte para escuchar tu propia pronunciación y corregirte.
- *Training for your eyes* es un curioso método para estimular el sentido de la vista: la visión periférica, la coordinación la coordinación óculo-manual, el reconocimiento inmediato, la agudeza visual dinámica y el movimiento ocular. Se pueden hacer ejercicios de práctica diaria y retos de práctica

deportiva. Todos estos juegos están sólo disponibles para consola portátil de Nintendo, la DS.

- *Big Brain Academy* es otro método para valorar tu capacidad cerebral. Este, al contrario que el *Brain Training* utiliza ejercicios intuitivos para ejercitar la mente. Cuanto más rápido y mejor contestes, más difíciles son los retos, aumentando tu "peso cerebral".
- *Mi experto en vocabulario* es un juego pensado para mejorar el vocabulario y desarrollar la capacidad de expresión oral. La idea es manejar en torno a 150 palabras nuevas diariamente con un entrenamiento de 20 minutos, y aprender al menos 4 ó 5 palabras por sesión. El juego mide tu nivel de expresión y plantea nuevos retos expresivos. Estos dos últimos juegos están disponibles tanto para la Nintendo DS como para la Wii.
- *Trivial* es igualmente un juego para la consola Wii que combina el tradicional juego de mesa con pruebas interactivas adecuadas a cada edad. Contiene 20.000 preguntas divididas en 8 categorías y permite hasta 80 jugadores al mismo tiempo. Este juego está solo disponible para la Wii.



Fig. 101 – Carátula del juego *Trivial* para la consola Wii

Conviene destacar la propuesta metodológica de Torrico Franco (2008: 27-30), basada en la utilización didáctica de la consola Nintendo DS. Ésta tiene sus antecedentes en la escuela japonesa Joshi Gakuen Junior High, que en junio de 2008 incorporó en sus clases de inglés la Nintendo DS, con el respaldo de la misma compañía de videojuegos para realizar una prueba piloto y comprobar así sus efectos educativos.



Fig. 102 – Consola NINTENDO DS

Las consolas de la empresa SONY disponen de menos catálogos de juegos educativos que las de NINTENDO, aunque existen algunos títulos interesantes que merece la pena destacar:

- *Mind Quiz*, usa un método muy similar al *Brain Training* de la DS, pero adaptado a la consola portátil del SONY. Diferencia los ejercicios en cálculo, reflejos, juicio y memoria, para medir la edad cerebral del jugador. Una desventaja de este juego respecto al título de la consola de NINTENDO es que el control es menos sencillo y directo, ya que está limitado a los botones.



Fig. 103 – Pantalla del videojuego *Mind Quiz*

- *Capcom Puzzle World* recoge los mejores videojuegos de de Capcom de puzzle de la historia de las videoconsolas, junto con el recopilatorio de tres juegos *Buster Bros. Collection*, más conocido como *Pang*.
- *Buzz! el Mega Concurso* es un juego para la PS2 que plantea preguntas de conocimiento general, de tv, películas, música, ciencia... Incluye pulsadores para que la competición sea un auténtico concurso, limitando a un máximo de ocho jugadores por partida. Es un juego de pregunta-respuesta muy competitivo y emocionante. Hay varios títulos *Buzz!* diferentes con temáticas diversas.
- *Go! Puzzle* y *Go! Sudoku* son dos juegos muy simples, para hacer sudokus (de varios niveles) o carreras contrarreloj para quitar minas, mover cuadros de colores y ganar puntos.

La consola Xbox 360 de MICROSOFT no ofrece ningún juego que pueda clasificarse como estrictamente educativo, la mayor parte de los disponibles son de acción y aventura. No obstante, conviene subrayar que hace unos meses lanzaron un juego de preguntas sobre cine que recuerda al *Buzz!*, el *Scene it?*, que plantea más de 1.800 preguntas y está inspirado en el juego de mesa con el mismo nombre. Además utiliza cuatro pulsadores inalámbricos para que responda el más rápido.



Fig. 104 – Portada del videojuego *Scene it?* de la videoconsola Xbox 360 de Microsoft

Conviene destacar dentro de la rama de videojuegos educativos el denominado *Aprende con pipo*, de la empresa Micronet, perteneciente al tipo *edutainment*. Tal palabra proviene de la mezcla de dos de origen inglés, *education* (educación) y *entertainment* (entretenimiento), y podría traducirse por educación entretenida (lúdica o a través del juego).



Fig. 105 – Pantalla del videojuego *Aprende con pipo*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Como antídotos de la cultura de la violencia, la educación para la paz comienza a ser argumento de videojuegos educativos tales como el denominado *Darfur is dying*, que contiene una simulación narrativa donde el usuario, desde el punto de vista de un refugiado sudanés, debe negociar con las fuerzas que amenazan a su campamento. Pretende concienciar a la ciudadanía (y especialmente a los niños) de las dificultades que más de dos millones y medio de desplazados sufren diariamente en una remota región de Sudán. Para llegar a la mayor cantidad posible de gente, está desarrollado en Flash, por lo que es posible jugar desde cualquier navegador web.



Fig. 106 – Pantalla del videojuego Darfur is dying

Mercadal (2007: 6 y 7) señala que la Red ofrece bastantes juegos en línea que ayudan a transmitir valores como la paz, el intercambio entre culturas, la solidaridad o el respeto por la naturaleza, y cita los siguientes sitios web para conseguirlos:

- Ozonalia (<http://www.ozonalia.org/principal.htm>) ofrece juegos y consejos para fomentar el consumo responsable y el comercio justo entre los más jóvenes.

- Enrédate (<http://www.enredate.org>) es una web de UNICEF que permite disfrutar de juegos sobre los pueblos indígenas y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- Educación Sin Fronteras (<http://www.educacionsinfronteras.org>) es una página de Internet donde se puede disfrutar de una serie de juegos sobre la cooperación, la solidaridad y la igualdad para chicos/as de 4 a 18 años.
- Greenpeace (<http://www.greenpeace.org/espana/>) es un sitio de Internet en el que dicha organización ecologista internacional que recoge varios juegos sobre medio ambiente, aunque su versión inglesa contiene muchos más (<http://www.greenpeace.org>).
- Social Watch (<http://socialwatch.org/es/infos/2004/>) es un portal web de control ciudadano, una red internacional de organizaciones de ciudadanos que lucha por la erradicación de la pobreza y sus causas, en la que se puede jugar a un juego de mesa que reta a los participantes a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- Educalia (<http://www.educalia.org>) es un portal del programa educativo de la Fundació La Caixa en el que se pueden encontrar juegos para niños de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre la discapacidad, la ciudad multicultural, el sida. etc.
- Verdia (<http://www.mediambient.bcn.es/verdia/cat/welcome.htm>) es un sitio de Internet del Ayuntamiento de Barcelona donde se puede disfrutar de varios juegos relacionados con el medio ambiente, ecología y reciclaje.
- Micromadrid (<http://www.micromadrid.es/index.html>) es una revista digital del Gobierno de Madrid dedicado al fomento de la participación social de niños de 6 a 12 años en el que se recogen juegos sobre igualdad y salud.
- Habbo Hotel (<http://www.habbohotel.es/habbo/es/help/features/bus>) es un punto de encuentro virtual que ofrece la posibilidad a los visitantes de convertirse en personajes para descubrir los derechos de los niños.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Las tres mellizas (<http://www.lastresmellizas.com>) es la web oficial de los personajes creados por Roser Capdevila en la que se puede participar en una gymcana para aprender a convivir.
- El mundo de Dina (<http://www.scslat.org/Dina/index.php>) es la página de Internet que contiene que historietas animadas, juegos e interesante información sobre los Derechos del niño.



Fig. 107 – Pantalla de la web *El mundo de Dina*

Nuestra tesis ha querido hacerse eco de la utilización de un videojuego convencional con fines educativo: *The Movies*, un ejemplo atractivo para los docentes que quieran introducir la utilización de los videojuegos creativos en el aula y en complicidad con padres y madres, en el hogar.

8. *The Movies*: un videojuego que fomenta la creatividad audiovisual

Como comenta Mercadal (2005: 81) *The Movies* es un juego de gestión que ofrece la posibilidad de ponerse al frente de un estudio cinematográfico, permitiendo revivir los inicios del cine comercial, crear nuestro propio estudio y situarnos tras la cámara para rodar largometrajes.

Aunque este videojuego tiene un precedente en *Hollywood Mogul*, juego de simulación para PC de 1997, *The Movies* superó con creces todas las expectativas, aunque su vida comercial no ha sido demasiado larga.

La idea de crear este videojuego surgió en la empresa Lionhead Studios, cuando Peter Molyneux y otros ejecutivos de la compañía tuvieron la pretensión de crear un juego de simulación que otorgara a los jugadores la oportunidad de organizar su propio estudio de cine. Aunque dicha idea se anunció en abril de 2002, se tardó casi 4 años en llevarse a cabo debido a los diversos cambios del motor gráfico durante la producción. Fueron muchas las empresas que quisieron hacerse cargo de la distribución del juego, aunque finalmente se optó por *Activision*. Finalmente fue puesto a la venta para Microsoft Windows en noviembre de 2005.

The Movies es un videojuego que ofrece interesantes posibilidades para su utilización en las distintas áreas del currículo. En este sentido, Mercadal (2005: 82) propone una serie de objetivos educativos que se pueden extraer del mismo:

Para el alumno

- Aprender a gestionar recursos. A partir de un capital debemos aprender a rentabilizarlo para poder tirar adelante nuestro estudio cinematográfico desde los años 20 hasta el 2010.
- Conocer los estadios de la producción cinematográfica, desde la redacción del guión a la promoción, pasando por la elección de actores.
- Descubrir la evolución del cine desde el mudo hasta las últimas novedades en cinematografía digital.

Para el profesor

- Crear un ambiente favorable de trabajo, facilitando a los usuarios los recursos necesarios para que puedan conseguir el objetivo final.
- Observar el trabajo en equipo y de colaboración entre el alumnado.
- Valorar la capacidad de organización, planificación y utilización correcta de todas las variables socioeconómicas presentes en el juego.
- Inducir a la discusión entre alumnos y alumnas sobre el mundo del ocio en general y del séptimo arte en particular.

A continuación, siguiendo la pauta adaptada de Ortega (2003) “para la valoración crítica del contenido ético, estético y educativo de videojuegos comerciales”, se va a realizar un breve análisis crítico del videojuego *The Movies*:

8.1. Ficha técnica

Título: The Movies.

Subtítulo: ¡Dirige el estudio, rueda las películas, crea las estrellas!

Empresa creadora: Lionhead Studios.

Idioma: castellano.

Número de jugadores: pueden jugar varias personas a la vez.

Edad mínima recomendada: 12 años.

Género: aventura gráfica-acción.

Requisitos técnicos mínimos:

- Pentium III o Athlon a 800 MHz o superior.
- 256 MB de RAM mínimo.

- Tarjeta gráfica aceleradora 3D de 32 MB.
- Monitor con resolución de 1024 x 768.
- 2,4 GB de espacio libre en disco duro.
- DVD-Rom y controladores.
- DirectX 9.0c o superior.
- Tarjeta de sonido de 16 bits.
- Ratón.
- Windows 98SE/ME/2000/XP.

Año de aparición: 2005.

Portada y contraportada:

Contienen la información básica acerca del juego, para que el comprador posea todos los datos necesarios antes de realizar la inversión, es decir:

- Título y subtítulo
- Fabricante y distribuidor
- Edad permitida
- Sinopsis del argumento
- Requisitos del sistema
- Algunas capturas de pantalla
- Iconos del sistema PEGI que anuncian que el videojuego está indicado para mayores de doce años y que puede contener algunas dosis de violencia.

A continuación se muestran las imágenes de la portada y la contraportada del estuche que contiene el DVD-Rom del videojuego:

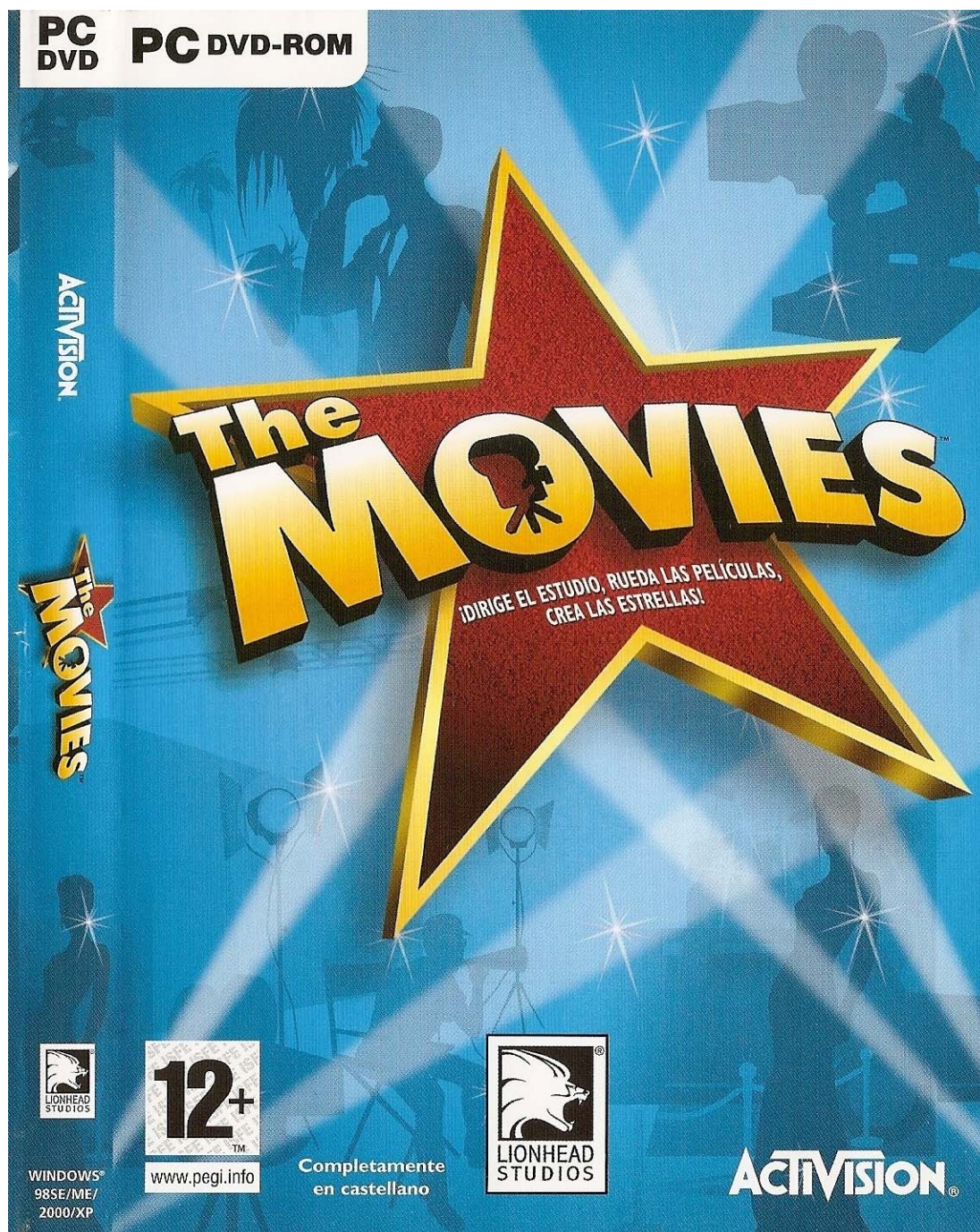


Fig. 108 - Careta de la portada del estuche del videojuego *The Movies*

★ TRIUNFA EN HOLLYWOOD ★

Detrás de todo taquillazo o estrella de Hollywood siempre hay un magnate del cine. En The Movies™, ese magnate eres tú. Crea tu propio estudio desde cero.

Dirige las películas y controla los presupuestos, los actores, los lugares de rodaje y mucho más.

Cuando salten del guión a la pantalla, ¿tus producciones serán éxitos o te llevarán a la bancarrota?

Todo depende de ti.

Comparte tus películas y disfruta de las creaciones de otros en:
themoviesgame.com



SÉ UNA LEYENDA DE LA INDUSTRIA
Controla un estudio cinematográfico y crea desde cero un imperio del entretenimiento.



CREA TUS PROPIAS PELÍCULAS
Rueda desde una comedia hasta un filme de acción y luego añádele voces y efectos de sonido.



PERSONALIZA Y CONTROLA A LAS ESTRELLAS
Descubre o "fabrica" nuevas promesas, lidia con los egos de las estrellas y forja o hunde carreras.



COMPARTE TUS CREACIONES EN INTERNET
Guarda las películas en el disco duro y luego transfírelas a la red.



activision.com





32587.202.SP



www.pegi.info

REQUISITOS MÍNIMOS DEL SISTEMA

- Se requiere tarjeta de vídeo aceleradora de 3D por hardware, 100% compatible con DirectX® 9.0c, con 32 MB y con hardware T&L, así como los controladores más recientes
- Microsoft® Windows® 98SE/ME/2000/XP
- Procesador Pentium® III a 800 MHz o Athlon™ 800 MHz o superior
- 256 MB de RAM
- Unidad de DVD-ROM de velocidad 2x y los controladores más recientes
- Se necesitan 2,4 GB de espacio libre sin comprimir en el disco duro (más otros 500 MB para el archivo de intercambio de Windows®).
- Tarjeta de sonido de 16 bits totalmente compatible con DirectX® 9.0c y los controladores más recientes
- Ratón y teclado totalmente compatibles con Windows® 98SE/ME/2000/XP y los controladores más recientes
- DirectX® 9.0c

CHIPSETS COMPATIBLES:

Radeon 7000, 7200, 7500, Radeon 8500, Radeon 9000, 9200, 9500, 9550, 9600, 9700, 9800, Radeon X300, X600, X700, X800, X850, GeForce 3, Ti, GeForce 4, TiX, Ti, GeForce FX 5200, 5500, 5700, 5900, PCI-X 5300, 5750, 5900, GeForce 6100, 6300

Aviso importante: *algunas tarjetas aceleradoras de 3D que utilicen los chipsets de la siguiente lista podrían no ser compatibles con las funciones de aceleración de 3D que se emplean en The Movies™. Consulta al fabricante del hardware para obtener un 100% de compatibilidad con DirectX® 9.0c.

Requisitos de las funciones en línea:
Acceso a Internet (TCP/IP). El contenido en línea requiere una conexión de banda ancha y los controladores más recientes
AVISO: este juego incluye tecnología antipirata que podría entrar en conflicto con algunas unidades de disco o unidades virtuales

Fabricado en la UE



5 030917 032226

Fig. 109 - Contenido de la contraportada del estuche del videojuego *The Movies*

Posibilidad de jugar en red: Se pueden subir las películas creadas a la red a través de la web <http://www.lionhead.com/themovies/TMO.aspx>, donde también se podrán comentar y puntuar las películas de otras personas. Los comentarios permiten a los usuarios calificar las películas otorgándoles de 1 a 5 estrellas, lo que se traducirá posteriormente en créditos virtuales (VCs), una forma de

moneda virtual que se utiliza para comprar nuevos objetos, trajes, conjuntos y posibilidad de crear anuncios online.

En junio de 2006 se puso a la venta *The Movies: Stunts & Effects*, un pack de expansión para *The Movies* que añade trucos, dobles de los hombres, nuevos decorados y trajes para el juego. Además incluye otros cambios como la libre posición de la cámara, la capacidad de contratar y superponer especialistas, etc.

Desde junio de 2006 no ha habido ninguna actualización de la que tengamos constancia, y la última actualización de la página web data de 2008, aunque todavía se pueden visionar películas artesanales subidas a dicha página por los usuarios.

8.2. Análisis morfosintáctico y estético

El juego se desarrolla a través del nacimiento del cine hasta la actualidad y en un futuro próximo, recorriendo todos los avances históricos y tecnológicos que se producen a lo largo de la historia del cine. El jugador comenzará la partida en 1920 como dueño de una gran productora y con un presupuesto limitado para crear un estudio cinematográfico.

En principio, sólo se posee un edificio (Oficina de personal) donde el jugador podrá crear y formar obreros y conserjes con el objetivo de construir todos los edificios necesarios para poder realizar las películas posteriormente. A la hora de construir edificios, el jugador tendrá que estar pendiente por un lado, de las finanzas (mientras más éxito tengan las películas, más dinero obtendrá el estudio), y por otro, de que el personal (actores/actrices, directores/as, guionistas, equipo de rodaje, obreros, etc.) estén contentos para rendir al mejor nivel posible en sus funciones dentro del estudio.



Fig. 110 – Pantalla inicial del videojuego *The Movies*

Con el juego se pueden realizar tres acciones principales: el diseño y construcción de los estudios cinematográficos, la creación de la carrera de las estrellas de cine y la realización y producción de películas. El software permite centrarse en una de ellas, y dedicar menos tiempo a realizar otras. A continuación se describen brevemente cada una de las áreas:

a) El diseño de los estudios es la etapa a la que hay que dedicarle más tiempo. En primer lugar hay que inventar un nombre para el mismo, con el que será conocido a partir de ese momento.



Fig. 111 – Pantalla del videojuego *The Movies* en la que se incluye el título del estudio

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Como antes se ha comentado, la andadura comienza con la posesión de un par de locales específicos y un amplio terreno donde se tendrán que ir construyendo edificios útiles para la creación, producción y exposición de películas, y los decorados necesarios para el rodaje de las mismas, adaptándolas al género cinematográfico que decidamos escoger.



Fig. 112 – Pantalla del videojuego *The Movies* tras crear la “escuela de artes escénicas”

A medida que el estudio va creciendo, se necesita más personal y por lo tanto mayores finanzas para poder mantenerlo. La base principal de los ingresos del estudio la proporcionará el estreno de nuevas creaciones fílmicas, aunque otra vía de ganancias puede ser la formación de estrellas y su posterior venta. También se podrán obtener ciertos beneficios con la venta de guiones.

Es importante tener en cuenta que hay que ir superando objetivos para que se desbloqueen tipos de edificios, decorados, elementos decorativos, etc. y poder así completar la creación de un gran estudio.

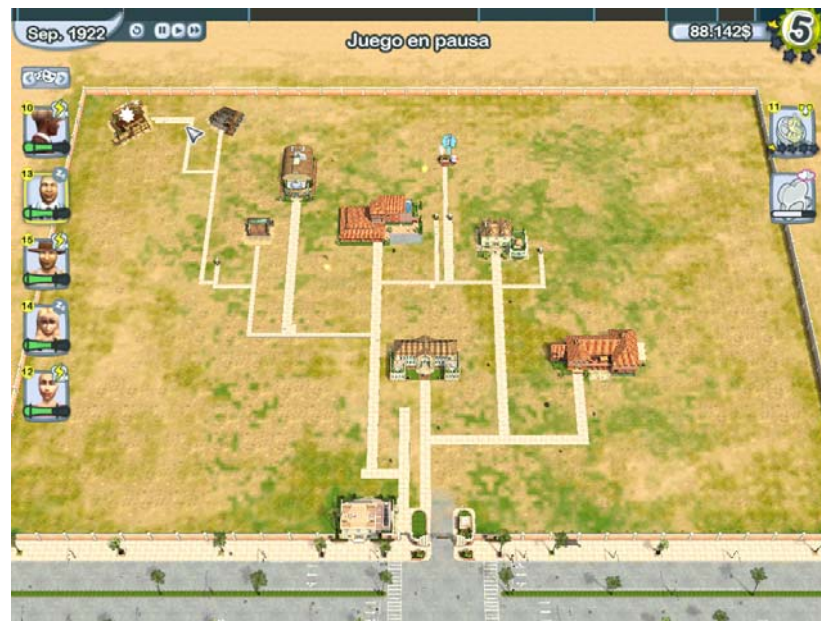


Fig. 113 – Pantalla del videojuego *The Movies* donde se muestra el mapa del estudio cinematográfico

Para llevar a cabo un proceso de filmación se requerirán otro tipo de personal al que también habrá que proporcionar un sueldo. Al principio, sólo se requerirá un operador de cámara, pero para realizar películas más avanzadas habrá que tener en el equipo a operadores de micrófono, controladores de iluminación y otros miembros.

El estudio se ubica en un ranking compitiendo con otros estudios cinematográficos, que habrá que ir mejorando. Con el fin de aumentar el prestigio del estudio, este debe estar siempre limpio (libre de basura), bien establecido y con zonas de césped, árboles y decoración. Los edificios también deben estar comunicados entre sí por caminos y los edificios deben evitar la decadencia, para que no disminuya la calidad de las películas que se rodarán. Los estudios rivales con los que se tendrá que competir son los siguientes:

- Maxipack Worldwide (fundado entre 1898 y 1902)
- Lionear Productions (una parodia de Lionhead Studios) (fundado entre 1904 y 1908)
- Creamboat Creations (fundado entre 1900 y 1912)
- Old Rope Cinema (una parodia de Time Warner propiedad New Line Cinema) (fundada entre 1914 y 1918)

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Rigormortis Movies (fundado entre 1937 y 1941)
- Gusset Entertainment (fundado entre 1947 y 1951)
- Cletus' Shotgun Cinema (fundado entre 1957 y 1961)
- Boney Studios (parodia de Sony Pictures Entertainment) (fundada entre 1965 y 1969)
- Booboo & Dingo Films (fundado entre 1971 y 2000)



Fig. 114 – Pantalla del videojuego *The Movies* donde se muestra el “Ranking de estudios”

b) Creación de la carrera de las estrellas de cine

El videojuego contiene una poderosa herramienta, pero muy fácil de usar para la creación de personajes digitales. El “star maker” permitirá crear actores y actrices “a medida”, decidiendo todos los rasgos físicos y atributos socioafectivos que caracterizarán a este personaje dentro y fuera del escenario.

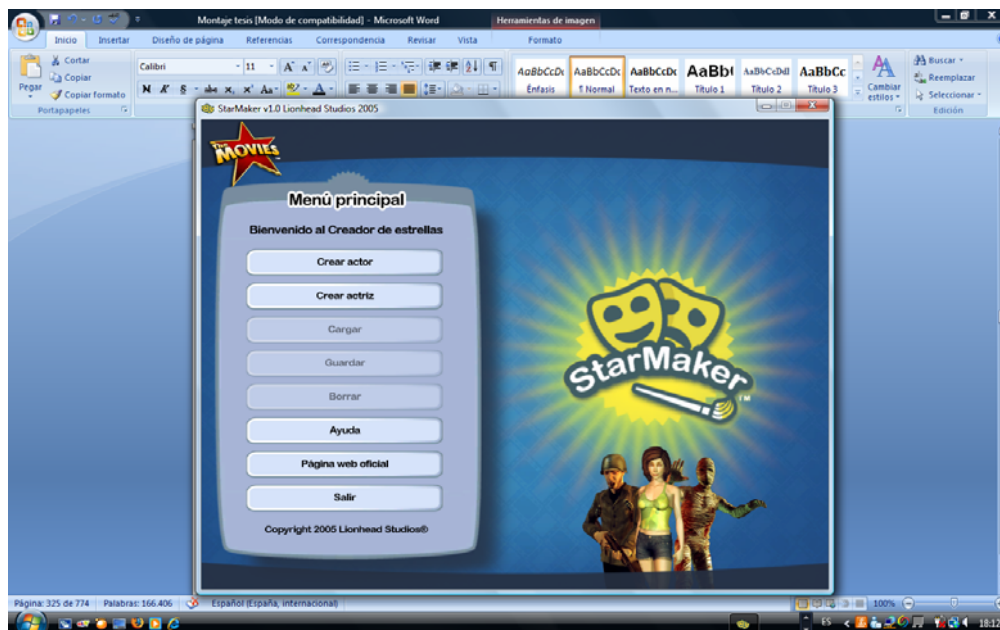


Fig. 115 – Pantalla principal del programa “Star Maker”

El “star maker” ofrece la posibilidad de crear a una estrella para poder utilizarla posteriormente en el juego. Hay tres funciones básicas dentro de la creación de los personajes:

- Modelado facial básico

Utilizando de forma sencilla una serie de controles que se manejan con el ratón del ordenador, en este apartado se modelarán las características básicas de la cabeza de nuestro personaje. Habrá que seleccionar una cabeza sobre las que nos ofrece el programa y posteriormente modificar sobre ella los siguientes aspectos: tonalidad de la piel, color de pelo, tipo de peinado, color de los ojos, vello facial o envejecimiento del rostro. También resulta llamativo que se puedan retocar el tamaño de las cejas y el maquillaje de ojos y labios.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 116 – Pantalla del programa Star Maker donde se realiza el modelado facial básico

- Modelado facial avanzado

En este apartado se podrán modelar y modificar el tamaño y la forma de la nariz, ojos, boca, mandíbula, mejillas, orejas, frente, cejas y cabeza de la estrella a través de unos controles deslizantes, que conseguirán que podamos completar un rostro en el que no falte un detalle.

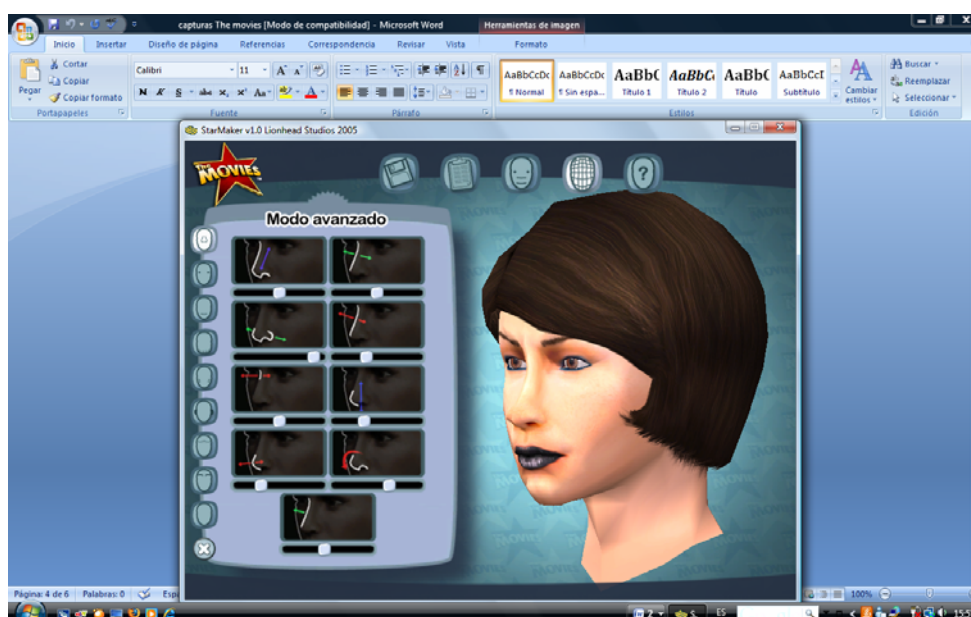


Fig. 117 – Pantalla del programa Star Maker donde se realiza el modelado facial avanzado

- Definición del físico de la estrella, su personalidad y habilidades

En este último apartado del creador avanzado de personajes, se ofrece la posibilidad de definir el físico del actor/actriz, elegir los aspectos de su personalidad y por último potenciar o atenuar algunas habilidades.



Fig. 118 – Pantalla del programa Star Maker donde se define el físico de la estrella, su personalidad y habilidades

Entre los atributos que se pueden modificar encontraremos: aspecto (representa el atractivo facial conjunto de la estrella, por lo que cuanto mejor sea su imagen, mejor será valoración); esbeltez (determina el peso de la estrella, así que cuanto más esbelta sea, menor será el peso, lo que mejorará su imagen, humor y valoración); tamaño de pechos/pectorales (estipula el tamaño de los pectorales en los hombres y de los pechos en las mujeres, siendo mayor su valoración cuanto mayor sea su tamaño); habilidad para un determinado género (establecerá la experiencia que la estrella posea en cada uno de los cinco géneros principales: acción, comedia, terror, romance y ciencia ficción); estrés (fija el nivel de estrés del personaje, teniendo importante influencia en el trabajo del actor, por lo que es aconsejable poner un límite elevado para que no coja

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

depresiones o desarrolle alguna adicción); aburrimiento (determina el límite de aburrimiento en los momentos en que no esté desempeñando su función, así que cuanto mayor sea este límite, menos posibilidades de aburrimiento que conlleva menos probabilidades de tener adicciones); bebida (el límite de bebida determina la probabilidad de que se vuelva adicta al alcohol); comida (si son propensos a volverse glotones, se escaquearán del trabajo cada vez que puedan para buscar comida); humor > superior (cuanto mayor sea el límite de humor superior, más fácil será mantenerla feliz y contenta para realizar correctamente su trabajo); humor < inferior (cuanto mayor sea el límite de humor inferior menos probable será que se enfade).

Una vez creados los personajes, se podrá comenzar a jugar en nuestro estudio cinematográfico. En este sentido, hay que empezar por ofrecerles un sueldo de estrella que ellos consideren satisfactorios (en relación a su éxito) y una caravana decente donde puedan vivir, entre otras cosas. También hay que seguir cuidando su imagen, y manteniéndolas entretenidas y sin estrés.

Los actores y actrices juegan un papel muy importante en el juego, ya que de ellos dependerá en gran medida el éxito de una producción. Actores viejos son adecuados para las funciones de horror, los más jóvenes y guapos serán más adecuados para películas de romance, los treintañeros, más adecuados para los papeles de acción, y los actores de más edad son adecuadas para la comedia. Todos los actores y directores se jubilarán a la edad de 70 años.

c) Realización y producción de películas

Este es el apartado más didáctico del juego y el que mayores posibilidades de uso en el aula nos va a proporcionar. El potente software que posee nos va a permitir la realización de películas desde la base, comenzando con la preparación del guión y finalizando con el estreno del film.

En este sentido, el videojuego nos va a permitir paso a paso ir construyendo los edificios apropiados para la creación de nuestra obra cinematográfica, por lo que para llegar a poder utilizar el creador avanzado de películas habrá que realizar una serie de acciones durante la partida.

En principio, como hemos visto anteriormente, lo único que posee el jugador es un gran terreno donde construir el estudio, y un presupuesto limitado para comenzar a hacerlo. Para la realización de los primeros filmes habrá que construir la “escuela de artes escénicas” (para la creación de actores, directores, guionistas y extras), el “centro de equipo de rodaje” (para la creación de los miembros del equipo de rodaje), la “oficina de casting” (donde se elegirá al director, los actores y los extras que van a participar en la película) y la oficina de “producción” (donde podremos estrenar las películas, archivarlas cuando no produzcan beneficios y otras acciones). Así, una vez se hayan construido estos edificios se podrá empezar a realizar películas, cuyos guiones inicialmente habrá que comprar hasta que se pueda construir la “oficina de guiones básica”. Por ello, en las primeras películas que se realizan, el jugador tendrá un papel muy secundario.

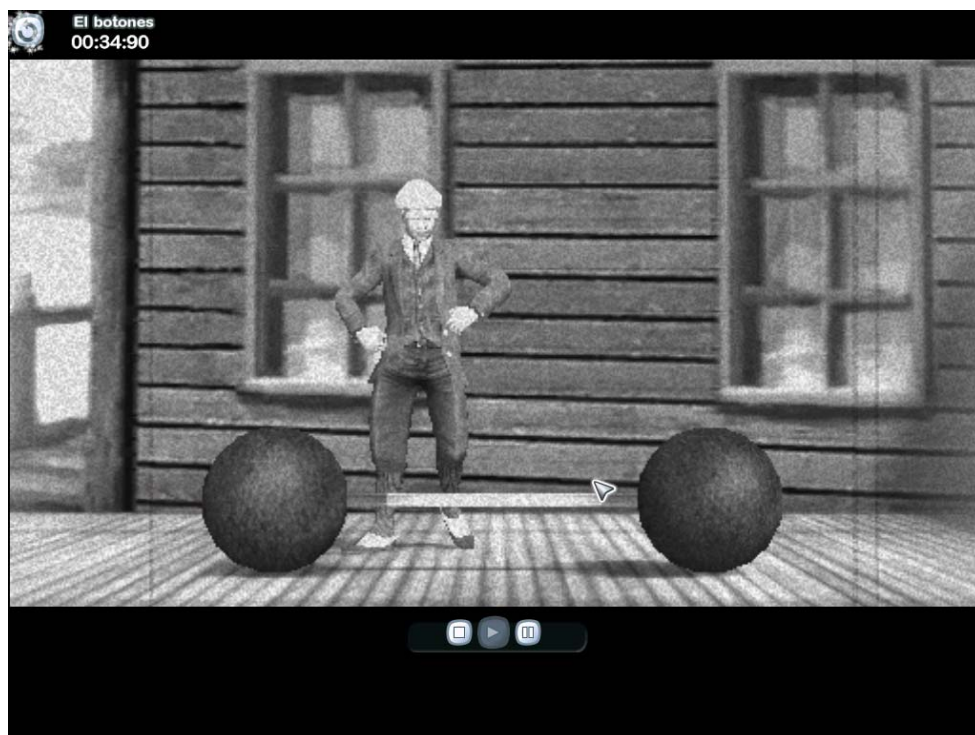


Fig. 119 – Fotograma de la primera película realizada con el videojuego

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Una vez estrenadas las primeras películas, lógicamente mudas y en blanco y negro, se desbloquearán nuevas opciones, entre las que estará la posibilidad de construir la “oficina de guiones básica” y algunos decorados. La participación en la realización de las películas será algo mayor, ya que se podrá elegir el género del guión que queramos rodar. Una vez escritos estos guiones por el personal contratado, se trasladará a la “oficina de casting” donde se indicará el número de actores y extras requeridos para el rodaje.



Fig. 120 – Pantalla del videojuego *The Movies* que muestra la “oficina de guiones básica”

Las funciones a la hora de realizar un filme aumentarán en el momento que se construya la “oficina de guiones personalizada”. Aunque el jugador no tendrá todavía el control total de la realización, si podrá intervenir en la mayoría de los detalles del rodaje: el título, el género, la duración, el número de actores y actrices y su papel dentro de la película (principal o secundario), el vestuario, los escenarios (decorados) y tipos de escenas (peleas, discusiones, romance, etc). Además, esta herramienta concede la opción de elegir la estructura (simple, detallada o libre), facilitando a través de una serie de sugerencias la organización narrativa del filme. Por ejemplo, cuando se elige una estructura libre, el patrón aconsejado es: introducción, persecución, conflicto y desenlace.



Fig. 121 – Pantalla de la “oficina de guiones personalizada” que muestra un ejemplo de “estructura libre”

En cambio, si se decide que la estructura del guión sea “detallada”, el juego ofrecerá la siguiente composición de escenas: introducción, problema, persecución, reto, preparación, conflicto y desenlace. Aun así, podremos modificar las estructuras a nuestro capricho.

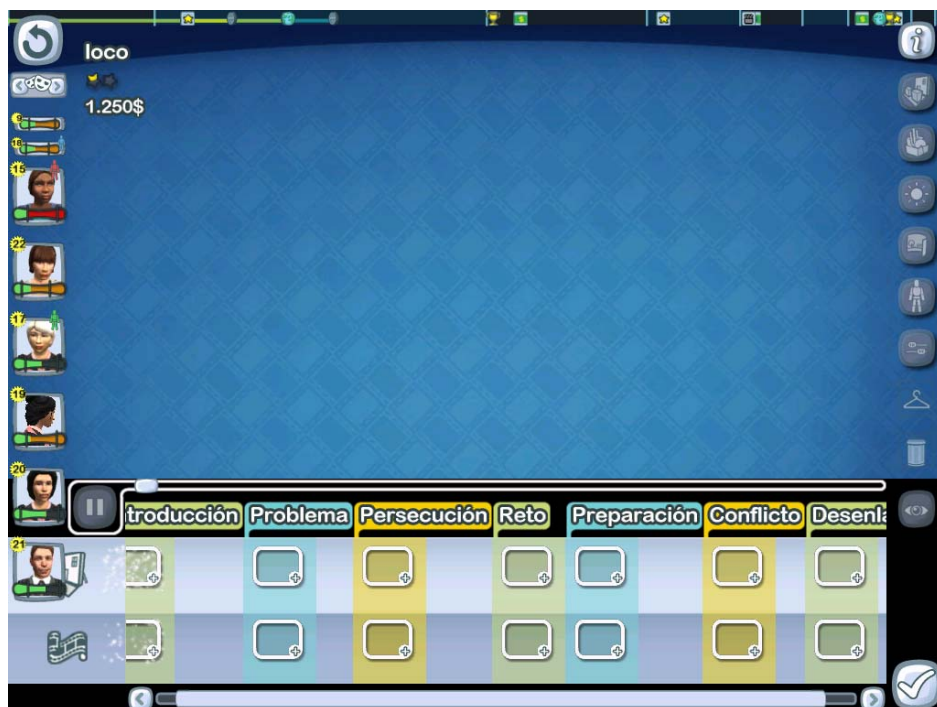


Fig. 122 – Pantalla de la “oficina de guiones personalizada” que muestra un ejemplo de “estructura detallada”

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Para tener el control total de la obra, el jugador tendrá que desbloquear la oficina de “postproducción”. Una vez creada la película en la “oficina de guiones personalizados”, se trasladará el producto a postproducción, donde se podrá introducir la música, los efectos de sonido, los subtítulos, los discursos y los títulos. También se podrán realizar recortes y cambios en la duración y el orden de las escenas, lo que supondrá que la edición de la película sea más sencilla. Como gran novedad, el juego permite realizar el doblaje de los personajes, aunque únicamente funcionará para ficheros cortos de sonido y sólo muestra los movimientos básicos de los labios.

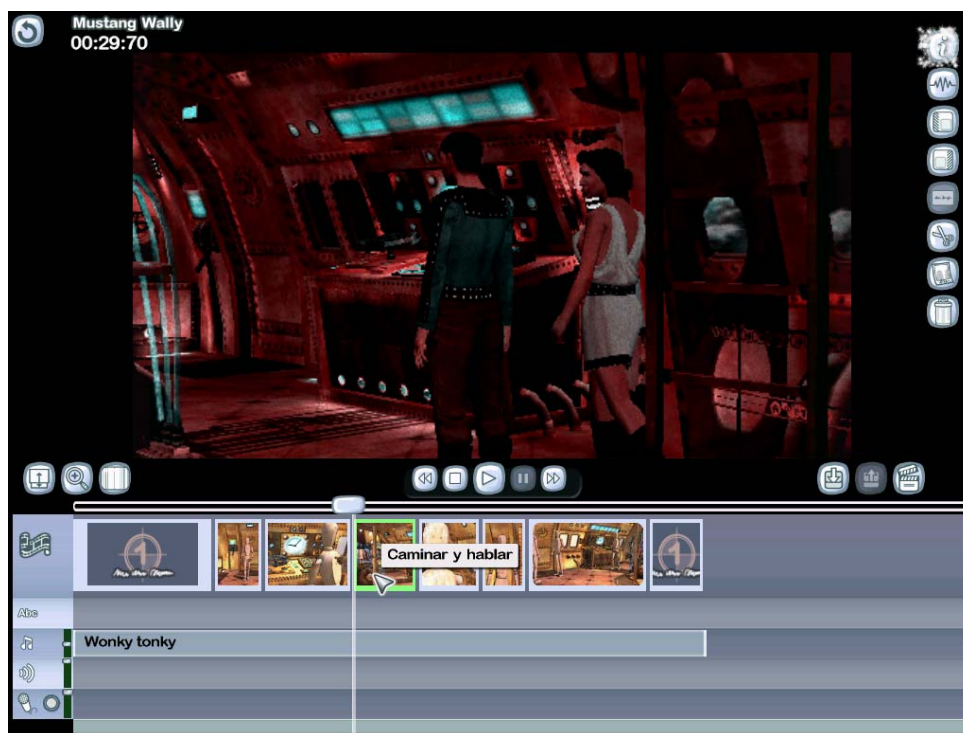


Fig. 123 – Pantalla del videojuego *The Movies* que muestra los detalles de “postproducción”

8.3. Valoración ética (actitudes y valores)

Los videojuegos, como el resto de medios de comunicación, son causa y reflejo de la sociedad en que vivimos. Cada vez son más los juegos que persiguen representar fielmente la realidad, ofreciéndole al jugador la posibilidad de desempeñar un papel que difícilmente podría hacer en la vida real, asumiendo las funciones y responsabilidades que tal ocupación requiere.

En el caso de *The Movies*, el jugador tendrá que convertirse en financiero y administrador como empresario cinematográfico, desarrollar su creatividad como guionista y realizador, desplegar sus dotes gestoras y organizativas como productor, o aportar sus cualidades interpretativas como doblador de películas.

Esta posibilidad de desempeñar funciones socio-laborales concretas, convierten a *The Movies* en un instrumento original y adecuado para educar en una serie de valores y actitudes positivas que se tendrán que fomentar dependiendo de las acciones que se realicen durante el juego.

En el siguiente cuadro se resumen algunas de las actitudes positivas y valores que el videojuego puede promover al desempeñar las funciones más importantes reflejadas en las acciones del mismo:

ACCIÓN EN EL JUEGO	VALORES/ ACTITUDES POSITIVAS QUE SE PUEDEN PROMOVER
Construcción del estudio	Actitud Colaboradora Confianza en si mismo Optimismo Tendencia a evolucionar Serenidad- Autodominio Cuidado y esmero Actitud de no despilfarro y ahorro
Contratación del personal	Diálogo y Negociación Responsabilidad Actitud de no despilfarro y ahorro Hospitalidad y acogida
Creación y cuidado de las estrellas cinematográficas	Conocimiento del otro Aceptación de la forma de ser del otro Resolución Pacífica de conflictos Preocupación por la salud y la mejora de la calidad de vida Lealtad Amistad
Realización de las películas	Sentido de perfeccionamiento Curiosidad por descubrir y conocer Actitud crítica

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Por el contrario, el desempeño de estas mismas acciones también puede conllevar el fomento y desarrollo de algunas actitudes negativas y contravalores, que se resumen en la tabla adjunta, y que tanto los progenitores como los docentes tendrían que utilizar como ejemplos para su erradicación en los jóvenes y su vida cotidiana:

ACCIÓN EN EL JUEGO	CONTRAVALORES/ ACTITUDES NEGATIVAS QUE SE PUEDEN PROMOVER
Construcción del estudio	Ambición Competitividad inmoral Pesimismo Estancamiento Despilfarro Actitud pasiva Pasotismo Dejadedez
Contratación del personal	Imposición Interés Traición Despilfarro
Creación y cuidado de las estrellas cinematográficas	Discordia Pasividad Rechazo de la forma de ser del otro Pasotismo Dejadedez Despreocupación por la salud y la mejora de la calidad Enemistad Ignorancia sobre el otro Irresponsabilidad
Realización de las películas	Actitud pasiva Actitud Irreflexiva

8.4. Utilidad educativa del videojuego

The Movies se puede clasificar dentro de los juegos de estrategia, siendo uno de sus objetivos principales la administración de una serie de recursos para conseguir alcanzar el mayor éxito posible con nuestro estudio cinematográfico, compitiendo con los estudios rivales, para lo que se debe emplear una serie de técnicas de gestión y organización. En este sentido, Mercadal (2005: 83), expone que *The Movies* es un videojuego muy interesante para trabajar aspectos directamente relacionados con el área de Matemáticas (...) La gestión de recursos es un elemento a tratar desde las Matemáticas, a través del uso de operaciones básicas (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones) se pueden cuadrar los números para que la productora no sea deficitaria.

El videojuego además hace un recorrido por los hechos más importantes de la historia del siglo XX, desde los años 20 hasta principios del siglo XXI, por lo que también puede ser de gran utilidad para complementar algunos contenidos en el área de Historia, como la crisis económica de 1929, la Segunda Guerra Mundial o los distintos movimientos artísticos contemporáneos.

Mercadal Orfila (2005: 83) también destaca el posible uso de *The Movies* en el área de Ciencias Experimentales, ya que se van recogiendo los diferentes descubrimientos tecnológicos que han permitido hacer evolucionar el séptimo arte: el sonido, el color, etc.

Aunque es en las áreas de Educación Artística y Educación Plástica y Visual donde el juego puede ofrecer mayores posibilidades didácticas, ya que la posibilidad de realizar películas digitales de forma artesanal o de diseñar personajes, favorece la creatividad del jugador y estimula las capacidades artísticas del alumnado.

Otras áreas del currículum en las que su uso puede ser positivo serán las de Música, Informática, Tecnologías y Educación para la Ciudadanía.

Además, este videojuego es una herramienta muy adecuada para desarrollar la práctica de estrategia, la planificación y la resolución de problemas.

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA

Tras haber abordado el marco teórico de la investigación, es el momento de formular el problema o cuestión objeto de la investigación y el planteamiento y desarrollo de la investigación aplicada.

1. Polémica sobre la determinación del problema de investigación

Toda investigación nace de una idea, que refleja, de alguna forma, la inquietud por dar respuesta a un problema planteado, así pues, el proceso de investigación tiene como meta el conocimiento de determinada problemática.

Siguiendo al profesor Thomas Austin, se puede aceptar como “problema de investigación”, cualquier proposición acerca de una situación que requiere más o mejor conocimiento del que se tiene en el instante presente, y que una persona experta o conocedora, --el profesor guía y los profesores examinadores— acepten como justificación de una investigación de Tesis de Grado.

Padrón (1996) plantea que *“es común decir que no hay investigación sin un “problema” y que un problema bien planteado es mejor que cualquier solución gratuita”*. El mismo autor analiza las siguientes definiciones de “problema” tomadas como muestra:

- *Problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o al rechazo o también a la verdad y al conocimiento (Aristóteles).*
- *El Problema o la proposición problemática es una proposición principal que enuncia que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado (Jungius).*
- *Por problema los matemáticos entienden las cuestiones que dejan en blanco una parte de la proposición (Leibnitz).*
- *Problema es una proposición práctica demostrativa por la cual se afirma que algo puede o debe ser hecho (Wolf).*
- *Problemas son proposiciones demostrativas que necesitan pruebas o son tales como para expresar una acción cuyo modo de realización no es inmediatamente cierto (Kant).*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *Problema es el desacuerdo entre los pensamientos y los hechos o el desacuerdo de los pensamientos entre sí (Mach).*
- *La situación no resuelta o indeterminada podría llamarse situación “problemática”; se hace problemática en el momento mismo de ser sometida a investigación. El resultado primero de la intervención de la investigación es que se estima que la situación es problemática (Dewey).*
- *Problema es la conciencia de una desviación de la norma (Boas).*
- *Problema es cuando dos más dos no son cuatro (Warren Goldberg).*
- *Problema es una oportunidad vestida con ropa de trabajo (Henry J. Kaiser).*

Las definiciones reflejadas presentan como hilo conductor el hecho de concebir el problema como proposición/procedimiento, de naturaleza dialéctica, electiva, demostrativa, antinómica, sobre la que se pretende arrojar luz cotejando en lo posible, y mediante el uso de métodos científicos, su veracidad.

Para la definición de nuestro problema, hemos consultado las investigaciones más relevantes que en torno al cine y la educación, se han realizado en formato tesis doctoral, desde la década de los setenta hasta la actualidad: Ramírez de Dampierre (1977), Schmidt Noguera (1984), Martínez Díez (1989), Morales Castro (2003), Vera Nicolás (2004), Rubio Alcover (2006) y Fernández Gonçalves (2007). Ello nos ha permitido analizar comparativamente las diversas facetas del problema de investigación abordadas hasta la fecha. No obstante, conviene recordar como primera aproximación a la definición del problema, que nuestro campo de trabajo es la alfabetización audiovisual básica como premisa indispensable para la lectura y análisis de los elementos que conforman los mensajes audiovisuales (cinematográficos).

2. Paradigmas de investigación

Compartimos con Pérez Serrano (1994: 23) la opinión de que *“el análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, descubrirla y mejorarla, pues la realidad es la que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del ser*

humano y todo con lo que se relaciona. Supone el saber dónde se está, adonde se quiere llegar y cómo hacerlo”.

Toda investigación científica trabaja en consonancia a modelos conceptuales o paradigmas, que en opinión de Kuhn (1978: 47), busca las evidencias para aceptarlos, rechazarlos o modificarlos.

Existe un consenso en definir el término paradigma como un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. El paradigma como fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptados por una comunidad de científicos, señala las hipótesis que deben ser contrastadas, el método y la instrumentación necesarios para la contrastación.

En el campo de las Ciencias Sociales, Pérez Serrano (1994) apunta la prevalencia de dos grandes perspectivas paradigmáticas: el positivismo y la fenomenología.

El *positivismo* busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Tiene su origen en los grandes teóricos del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX; siendo sus principales exponentes August Comte y Emile Durkheim.

Por otro lado, la perspectiva *fenomenológica*, como expone Triolo (2007: 222-223), presenta una larga historia en la filosofía y la sociología y los principales exponentes de esta postura son: Hegel (1807), Husserl (1913), Berger y Luckman (1967) y Bruyn (1962). El término fenomenológico lo utilizó por primera vez Lambert para afirmar que la teoría de los fenómenos es, en este sentido amplio, la ciencia de los fenómenos. Se entiende que, como los objetos se revelan en la conciencia, se llama fenomenología, en este sentido estricto, a la ciencia de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia. Como dirección filosófica peculiar, la fenomenología fue fundada por Husserl, quien pretendió desarrollar una base inatacable para todas las ciencias y para ello creó el método fenomenológico.

Estas dos grandes perspectivas van a sustentar a dos modelos o paradigmas fundamentales, el *racionalista-cuantitativo* y el *naturalista-cualitativo*, que servirán como base a nuestra investigación aplicada.

Frente al predominio del planteamiento positivista, van apareciendo nuevos enfoques, nuevos paradigmas, nuevas tecnologías de investigación, que compiten para alcanzar la verdad científica en el campo socioeducativo, que es complejo y necesita soluciones más acordes con la realidad de los problemas a investigar y con la aplicación práctica de los resultados obtenidos.

En este sentido surgió un tercer paradigma dirigido a la “aplicación”, y encaminado al análisis de las transformaciones sociales y básicamente a la implicación de los investigadores en la solución de problemas a partir de la autorreflexión. El *paradigma sociocrítico*, nació del seno de la “Escuela de Frankfurt”, gracias a autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.

A continuación se analizan los tres paradigmas básicos de investigación con el objetivo de contextualizar nuestra metodología investigadora.

2.1. Paradigma racionalista-cuantitativo

Este enfoque goza de gran tradición en el ámbito anglosajón y francés, extendiéndose posteriormente a otros países con diferentes nombres: positivista, científico- naturalista, científico-tecnológico, y sistemático gerencial. Se sustenta en la teoría positivista del conocimiento, que, como hemos comentado con anterioridad, surgió a finales del siglo XIX, gracias a autores como Durkheim y Comte, y que posteriormente se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación.

Se caracteriza por su naturaleza cuantitativa, con el fin de asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia. Está enraizado filosóficamente en el positivismo.

Según Pérez Serrano (1994: 28) el positivismo contemporáneo adscribe a los siguientes principios fundamentales:

- La unidad de la ciencia.
- La metodología de la investigación debe ser la de las ciencias exactas, matemáticas y física.
- La explicación científica es de naturaleza casual, en el sentido amplio y consciente en subordinar los casos particulares a las leyes generales.

Para la misma autora, derivadas de la teoría positivista para las ciencias sociales, aparecen las características siguientes:

- a) *La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable*: eso implica que sólo serán objetos de estudio los fenómenos observables, ya que estos son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental.
- b) *La preocupación fundamental de esta línea de investigación era la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus del conocimiento*: la teoría es, para este paradigma, “*un sistema coherente de proposiciones univocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático o factico de manera tan iluminadora q todas las conexiones correspondientes resultan contribuibles permitiendo prognosis seguras*” (Sáez, 1988).
- c) *La metodología sigue el método hipotético-deductivo*: utiliza los métodos cuantitativos y estadísticos. El conocimiento positivista se basa en los fenómenos observables que son susceptibles de medición, los análisis matemáticos y el control experimental. Todos los fenómenos sociales son categorizados en variables, entre las q se establecen relaciones estadísticas.
- d) *La realidad es observable, medible y cuantificable*: “*El mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas y objetivas, observables, medibles, replicables y predecibles mentalmente*” (Ruiz e Ispizúa, 1989: 9). Es decir, la sociedad es una entidad independiente

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

que se mantiene gracias a los procesos impersonales que funcionan casi como leyes.

- e) *Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados:* las actuaciones de las personas aparecen regidas por leyes funcionales invariables que actúan lejos del control del agente individual. Las acciones individuales son siempre manifestaciones del hecho social exterior, al individuo, establecido socialmente.

La metodología cuantitativa utiliza instrumentos de recogida de datos de naturaleza numérica, que remiten a distribuciones de datos con significados estadísticos. Centra su atención en el grupo (muestra) y su función es medir “lo general”, y teniendo en cuenta el grado de control se pueden clasificar en:

a) Experimental

El grado de control es elevado. El investigador determina a voluntad las categorías o valores asignados a la variable independiente. Se controlan totalmente todas las variables extrañas. Resulta obligado atribuir dos, y mejor, más de dos niveles a la variable independiente para poder determinar su relación o influencia en la variable dependiente. El diseño está orientado hacia el futuro.

b) Cuasiexperimental

El grado de control es intermedio. Como en el caso anterior, el investigador manipula a voluntad las categorías o valores asignados a la variable independiente, pero no controla todas las variables extrañas o parámetros. Suele emplearse en situaciones reales o de campo donde no es posible controlar las variables extrañas. También en esta ocasión el diseño se orienta hacia el futuro.

c) No experimental

El grado de control es bastante bajo. El experimentador adopta una actitud de espectador ya que el fenómeno o situación en estudio escapa a su control fundamentalmente porque la modificación de la variable independiente ha ocurrido con anterioridad a la realización del estudio. La investigación se limita a seleccionar y recoger los datos ya existentes en la situación real o de campo. El diseño se orienta hacia el pasado.

Como se verá posteriormente, el desarrollo de nuestra investigación bebe de las fuentes de este enfoque paradigmático, sobre todo en lo relativo a los procedimientos de análisis de datos. En este sentido, gran parte de los resultados serán de naturaleza cuantitativa, buscando la objetividad, la fiabilidad y el control en las mediciones realizadas.

2.2. Paradigma naturalista o cualitativo

Este modelo surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas del ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la “Antropología”, la “Etnografía”, el “Interaccionismo Simbólico”, etc.

Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico. Los impulsores de estos presupuestos fueron en primer lugar la escuela Alemana con Dilthey, Husserl, el grupo de Baden, etc.; contribuyendo también a su desarrollo autores como Mead, Schultz, Berger, Lukman y Blumer.

En lugar de instrumentos, este método habla de técnicas de recogida de datos y la información que recoge son datos de corte no numérico. Esta información se usa en programas locales. Está centrado en el sujeto (caso) y trata de indagar “lo peculiar” en su función principal, indagar “lo diferencial”.

Como aspectos comunes de esta metodología podríamos señalar los siguientes (Guba y Lincoln, 1982):

1. *Concepción Múltiple de la Realidad.* Se asume que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente divergirán, por lo que no se determinará una única verdad ni será posible la predicción ni el control de los hechos.

2. *El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos.* Se logrará mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. En la comprensión se pretende llegar a la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones.
3. *Investigador y objeto de investigación están interrelacionados,* interaccionando e influyendo mutuamente.
4. *El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales.* La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades. A ello se llegará mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes. Se pretende averiguar lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es único y específico en un contexto determinado.
5. *La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.*
6. *Los valores están implícitos en la investigación,* reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc. Observa una estrecha dependencia de los axiomas anteriormente expuestos. Como características específicas de ella cabe mencionar:
 - a) La fuente Principal y directa de los datos son las situaciones naturales.
 - b) El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
 - c) Incorporación del conocimiento tácito: conocimiento de instituciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo.
 - d) Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
 - e) Muestreo intencional. La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica, es decir,

ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.

- f) Análisis inductivo de los datos. En el análisis de datos se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones. El método inductivo guía todo este proceso.
- g) La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori.
- h) El diseño de la investigación es emergente y en cascada, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación y los datos recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose a tenor de nuevos datos y constataciones.
- i) La metodología cualitativa se plantea criterios de validez específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

Por otra parte, el modelo exclusivamente empirista ha sido cuestionado en la filosofía de la ciencia. En este sentido, Kaplan (1964) elabora una distinción entre lo que denomina *lógica reconstruida* y *lógica en uso*, lo que justifica al investigador que explora nuevas posibilidades metodológicas cuando no encuentran solución a sus problemas de su investigación en los modelos que se ciñen estrictamente a los requisitos del muestreo, la observación de conductas cuantificables y las pruebas estadísticas.

La línea etnográfica, también llamada antropológica, se encuentra más interesada en los modelos socioculturales de la conducta humana que en la cuantificación de los hechos humanos. Los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y al análisis cualitativo que a la cuantificación. Para Kluckhohn (1959: 259), la relevancia de la información antropológica se encuentra no solamente en el número de frecuencias y distribución, sino también en la descripción del modelo de conducta o en las diversas formas en que el modelo de conducta se manifiesta. Cree que las estadísticas oscurecen las dimensiones cualitativas del modelo y sugiere que los informadores deben ser

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

observados no como actores cuya conducta debe ser medida, sino como documentos que reflejan su propia cultura.

Las características más importantes de este paradigma son:

a) *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.*

“La teoría es una reflexión en y desde la práctica” (Sáez, 1988: 27). Esta realidad está constituida no solo por los hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás.

Por lo tanto, la teoría hermenéutica se va a centrar en la identificación de las reglas que subyacen siguen y gobiernan los fenómenos sociales. Lo que se busca son patrones de intercambio, que son el resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad.

Así, la regla es diferente según el contexto en que actúa la práctica de interacción y consenso que los sujetos mantienen entre sí. El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de las teorías prácticas, configuradas desde la práctica y constituida por reglas, no por leyes.

La teoría hermenéutica es una teoría clarificadora, iluminadora y articuladora en su esfuerzo de comprensión de la práctica social. La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en un situación concreta, en lugar de establecer controles, necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación tal como operan en un contexto natural.

Los problemas educativos tienen un carácter más global: se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valoraciones y reflexiones. Esta acción es completa y continua. Se trata, como señala Schon (1987), de una reflexión en y sobre la acción que se da contexto histórico. Utiliza más la orientación fenomenológica o la metodológica etnográfica, por lo que trabaja normalmente con datos cualitativos.

El planteamiento “naturalista o cualitativo” insiste en la relevancia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes), frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista. Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por lo que debe captarla como un todo unificado, sin poder ser fragmentado ni dividirse en variables dependientes o independientes.

b) Intenta comprender la realidad

El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. Los valores inciden en la investigación es influida por los valores del contexto social y cultural. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción; solo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana.

Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento no se descubre, se produce.

Este paradigma nos devuelve al mundo de la vida cotidiana: los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. La vida cotidiana es una muestra de que hay numerosos momentos en los que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos. La interacción es circunstancias, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y la negociación de las reglas que permitan la convivencia humana. Así, el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal y como es aceptado y problematizado por los individuos que interaccionan.

Como señalan Ruiz e Ispizua (1988: 38), *“la ciencia social no aspira a establecer leyes, sino a:*

- *Fijar conceptos y establecer irregularidades.*
- *Establecer las agrupaciones de causas en cada caso y en cada proceso.*
- *Remontarnos en el pasado para encontrar las agrupaciones anteriores al caso y señalar su importancia para el presente”.*

c) *Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento*

“Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima inter-subjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo” (Pérez Serrano, 1990: 20)

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido, a la investigación que suministra datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y su conducta observable.

Se rechaza el monismo metodológico, ya que no se puede conocer el mundo social del mismo modo que en el mundo físico- natural. Así, se aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específica, singulares y propias de la acción humana.

En consonancia con lo anterior se opta por tomar instrumentos de investigación fiables, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes. Así, se apoya en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación- acción.

Como señala Pérez Serrano (1990) la investigación cualitativa no busca la generalización sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la casualidad sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso.

d) *Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.*

“La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1988: 99).

Por este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. Como señala Pérez Serrano (1990: 20): *“no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas”*.

La vida social se considera como fluida y abierta. Por eso, la realidad social y cultural no puede conocerse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles del hombre, dado que este ignora el campo de la intencionalidad y el significado de las acciones. Es decir, por qué actuamos de una determinada manera y no de otra.

El concepto clave en este paradigma es de acción social, según la terminología de Weber. La acción social es cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado especialmente significativo. Así, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo de tales situaciones.

La acción social lo es en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye al individuo actuante, tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia. La acción siempre incorpora la interpretación del actor y por eso solo puede ser entendida cuando nos hacemos cargo del significado que el actor le designa.

e) *El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados.*

La relación sujeto/ objeto es la interacción, especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que, frente a la independencia entre entrevistador y objeto en el paradigma racionalista, el análisis cualitativo tiene la interrelación entre el investigador y el objeto, hasta el punto que se influyen. Para Sáez (1988: 26), *“los hombres comparten significado acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de interpretación que los sujetos hacen de la situación de sus respectivas interacciones.

El sujeto, ante los imperativos de la acción, necesitaría leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a su experiencia, a la práctica, y en estas coordinadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental. En este sentido, el interaccionismo simbólico sostiene que el propio individuo construye su acción. Ante una situación, el individuo interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su situación.

Los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las formas de vida en que estos han sido iniciados. Por eso, es necesario descubrir también el conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social.

Así, y según Carr y Kemmis (1988), el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de la estructura de significado subjetivo que rige las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Esta interpretación teórica ilustrara e iluminara a cada individuo sobre el significado de sus acciones.

En este sentido, podemos afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad a la vez que el detalle mediante una descripción y un registro cuidadoso, aunque su contenido sea variable y el tipo de análisis, complejo, debido a su falta de estandarización intencionada; sin embargo el proceso de sistematización es más complejo. Por ello, conviene subrayar la importancia de la categorización, que nos permite ir colocando la realidad en esas categorías con el fin de conseguir una coherencia lógica en el sucederse de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y que en el texto adquieren su pleno significado, pues al sacar las cosas de su contexto pierden su significado genuino.

Una fase significativa en este tipo de investigación es la recolección de datos; para ello hay que valerse de fuentes diversas, incluso de la introspección. Pues nos interesa conocer las realidades concretas de sus dimensiones reales y temporales del aquí y el ahora en su contexto social.

Las técnicas más usadas en este tipo de investigación son: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los perfiles, los grupos de discusión, etc.

Para ilustrar esta polémica creemos conveniente insertar un texto de Schutter (1986: 107), quien indica: *“dentro de todos los análisis de los métodos cualitativos podemos encontrar una característica basada en el positivismo como fuente epistemológica que es el énfasis en la preparación de los procedimientos para la medición”*. Otra característica predominante de los métodos cuantitativos es la selección subjetiva e intersubjetiva de los indicadores a través de los conceptos y variables) de cierto elemento de proceso, hechos, estructuras y personas. Estos elementos conforman en su totalidad los procesos o las personas (de allí se deriva el debate entre los cuantitativistas, que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre un conjunto de partículas de los fenómenos relacionados con la observación, y los cualitativistas, que no pueden percibir los elementos generalizados que comparten los fenómenos).

Nuestro diseño de investigación contemplará la utilización de algunas técnicas propias del modelo naturalista cualitativo, tales como la creación de grupos de discusión o la entrevista, que completarán y reforzarán los datos cuantitativos obtenidos tras la corrección de cuestionarios y pautas utilizadas en la investigación.

El siguiente cuadro propuesto por Cook y Reichardt (1986: 29) sintetiza los atributos de ambos paradigmas:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y Verstehen (comprensión): interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa	Positivismo lógico: "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos"
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro	Al margen de los datos; perspectiva "desde afuera"
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos"	Fiable: datos "sólidos" y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holística	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

2.3. Paradigma Socio-crítico

Emerge un tercer enfoque, denominado paradigma crítico o sociocrítico, racionalidad emancipadora, ciencia crítica de la educación..., el cual pretende aglutinar todo lo positivo de los dos paradigmas anteriores, sobretudo del fenomenológico. Está centrado en la toma de decisiones y el cambio desde una postura crítica-reflexiva.

Los principales partidarios de este tipo de investigación han surgido en el campo de trabajo con marginados: por ello, las aportaciones principales se deben al desarrollo comunitario, a la etnografía crítica neomarxista, a la investigación femenina, a la investigación participante, etc.

Estas orientaciones exigen que el investigador sea militante, y de este modo le ofrece un marco de permanente autorreflexión para la liberación humana. La filosofía que subyace en este enfoque es propiciar un cambio social con mayor o menor radicalidad. Por ello, el investigador tiene que asumir el compromiso que exija dicho cambio. En este sentido, la investigación ha de ser comprometida para conseguir el cambio y la liberación de la opresión. Se trata, en suma, de construir una teoría que desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, que trate de orientar la labor.

Como presupuestos más importantes para llegar a una caracterización general de este nuevo modo de acercarse a la realidad, podemos destacar, según Escudero Muñoz (1987: 13), las siguientes notas definitorias.

- a) Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman y a cuyo desarrollo, en cierta medida, contribuye.

La investigación crítica trata de ser una práctica social e intelectual comprometida en una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica educativa social tanto de los investigadores como de los profesionales de la educación.

- b) La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración. En este sentido, se postula que la investigación es una empresa participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica. Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su experiencia cotidiana.
- e) La investigación crítica esta decididamente comprometida, no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen la misma, sino con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

Se trata, pues, de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, en suma, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación.

En esta teoría es fundamental el término “dialéctica”, pues como indica Kemmis (1992: 85): *“el razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos, primero mostrando como las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; segundo, mostrando como estas ideas o posturas dualísticamente opuestas interactúan entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios que esperamos comprender y mejorar”*.

El razonamiento dialéctico, en vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan solo de la determinación social de las vidas de los sujetos, intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social.

Asimismo, este razonamiento trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas.

El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico- cultural en el que se localiza. El conocimiento, por lo tanto es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce.

Este paradigma presta gran atención al conocimiento en la acción social. En este sentido, el conocimiento se orienta a la justicia y a la colaboración.

La investigación como praxis es una implicación metodológica evidente es este paradigma. Los presupuestos de la investigación activa son:

- La construcción de teorías emancipatorias, cuyo fin es la modificación de la situación en la que se hallan los implicados en la misma, el cambio de la práctica.
- Tal construcción debe realizarse desde la misma praxis en la que se investiga.

Según Carr y Kemmis (1988) la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo resolverlo. Parte de una situación social concreta de insatisfacción sentida. Al mismo tiempo, la ciencia social crítica suministrara el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por que les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración.

En este sentido, Carr y Kemmis (1988: 14) manifiestan que *“el investigador crítico intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y como podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo colaborativo de autorreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la sociedad”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Una ciencia crítica requiere participantes que colaboren en la organización de su propia ilustración, y que estos tomen decisiones sobre cómo van a transformar sus situaciones, así como un análisis crítico a la luz de las consecuencias de tales transformaciones, con el fin de respaldar el compromiso del discurso científico, los procesos de ilustración y la acción práctica.

El investigador crítico debe formar parte de la comunidad. Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que trascienda la dualidad de los papeles de la investigación la práctica.

Pérez Serrano (1990: 63) indica que *“la investigación crítica trata de ser una práctica social comprometida con un lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica (...) tanto los investigados como los investigadores”*.

El método demandado por la ciencia social crítica es la crítica ideológica. Lo que se busca es un método que libere a los individuos de la eficacia causal de esos problemas sociales que distorsionan la comunicación y el entendimiento, permitiéndoles así dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y de los deseos de emancipación suprimidos.

Para ello es necesario partir de la reflexividad: reflexión del sujeto sobre sí mismo al tiempo que interactúa y reflexiona con otros. La reflexión es un proceso de liberación del yo y de sus condicionamientos en busca de su identidad. Su valor como método está encaminado a elaborar conocimientos con una finalidad emancipadora y liberadora.

Al admitir la importancia del método crítico, la ciencia social crítica fija su atención en las formas de vida social que subyacen en los pueblos y niegan una vida satisfactoria e interesante a unos, mientras sirven a los intereses de otros (Carr y Kemmis, 1988).

La sociedad se construye en un contexto histórico-social determinado. La realidad social es producto de la acción de los hombres y, por lo tanto, su transformación es también acerca de los hombres. Por eso, podemos decir la realidad social es inacabada, inconclusa; se va construyendo con la acción de los hombres.

Con su realidad, los hombres humanizan la sociedad, Kemmis (1992) señala que la nueva forma de comunidad crítica concebida por los teóricos sociales está motivada por un interés emancipatorio; su punto de vista de la crítica requiere no solo formas comunitarias de organización, sino también una perspectiva diferente de la sociedad misma. La comunidad está compuesta por sujetos conscientes. A través del proceso de concientización busca una comprensión más profunda tanto de la realidad socio-histórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad.

Como indican Carr y Kemis (1988: 60) *“la vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con los que se crean nuevas formas de vida social, que, a su vez, pueden ser reconstruidas”*.

En este sentido, podemos afirmar que toda actividad social este históricamente localizada; tiene lugar sobre un trasfondo socio-histórico y proyecta una visión de la clase de futuro que deseamos construir.

Los hombres tienen consciencia de su actividad y del mundo en el que se encuentran; actúan en función de finalidades que se proponen; tienen el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros; impregnan el mundo con su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan.

El hombre no es el objeto de la investigación; lo que es objeto de la investigación es su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad y su visión del mundo.

El hombre es un ser inacabado, inconcluso, que tiene conciencia de esta inconclusión. Cuando adquiere conciencia de la realidad en la que vive, de sus contradicciones, adquiere también conciencia de su capacidad transformadora del mundo. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Hemos bebido de las fuentes de este paradigma en diversos momentos del diseño y desarrollo de nuestra investigación ya que la fenomenología analizada está profundamente enraizada en problemáticas sociales comunes que necesario mejorar con voluntad superadora.

3. Investigación evaluativa

Nuestra investigación es de naturaleza evaluativa, ya que tiene como finalidad última la valoración crítica de un programa de adiestramiento pedagógico, teniendo en cuenta:

- a) El contexto: objetivos, problemas y dificultades.
- b) El input (estímulos): medios, actividades, estrategias, recursos.
- c) El proceso: evaluación formativa, continua.
- d) Los productos: evaluación sumativa.

Como exponen Latorre y otros (2003: 239) la investigación orientada a la práctica educativa es la que se diseña y realiza con el propósito de proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de una determinada política o estimando los efectos de la política existente y que, por tanto, a diferencia de las metodologías empírico-analítica/cuantitativa y constructivista/cualitativa, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativa no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o comprender la realidad educativa, como aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa.

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de las concepciones previas de evaluación y de programa (De la Orden, 1985; Cordray y Lipsey, 1987; Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

3.1. Evaluación

En cuanto al término evaluación, si nos fijamos en sus raíces etimológicas, observamos que es un derivado del latín “valere” (valorar), que implica la acción de justipreciar, tasar, valorar, o atribuir cierto valor a una cosa. Aunque, como nos explica Fernández Ballesteros (1996), en un plano técnico, la disciplina que nos ocupa emerge en países anglosajones bajo la rúbrica inglesa de “evaluation” y no bajo la rúbrica de su sinónimo “assessment”, ya que mientras “assessment” suele utilizarse referido a personas, “evaluation” suele estar en mayor medida referido a objetos.

La misma autora, nos explica por qué se utiliza el término evaluación mejor que valoración. En un trabajo de 1985, trató de establecer empíricamente los elementos valorativos emocionales de ambos pares de vocablos entre sujetos españoles, encontrando que “evaluar/evaluación” provocan respuestas más positivas que “valorar/valoración”.

Una amplia mayoría de autores recogen la definición de evaluación como: *“la reflexión valorativa y sistemática acerca del desarrollo y el resultado de las acciones emprendidas. Por su propia naturaleza constituye un momento insoslayable de la actividad educativa”*.

Gil Bermejo (1999: 163) explica que, actualmente, la evaluación se ha convertido en un instrumento fundamental para la conducción de los sistemas de educación y de la propia práctica docente. El uso del término conducción, cada vez más frecuente en el ámbito de la educación, implica la necesidad de establecer mecanismos de orientación que permitan conocer el terreno por el que transita y que ayuden a decidir la dirección a seguir con la mayor seguridad posible. Y esa es precisamente la función que la evaluación debe desempeñar.

Este mismo autor añade que *“la evaluación constituye decisivamente a la mejora de la enseñanza, pues permite un conocimiento más riguroso y objetivo de la realidad educativa y, en consecuencia, facilita que la toma de decisiones se fundamenten sobre bases sólidas”*.

Levine (1975) enfatiza que evaluación *“es el examen de los efectos, resultados u outputs de un programa”*.

Otro autor importante en esta disciplina es Pérez Juste (1996), que nos dice que *“la evaluación, en cuanto herramienta que es al servicio de las realidades a que se aplica, se convierte fundamentalmente en una metodología”*.

3.2. Programa

Tras definir el término evaluación, a continuación nos centramos en distintas definiciones de “programa”, destacando a los siguientes autores:

Fink (1993), señala que un programa o intervención puede ser considerado como *“los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica”*.

Arnal (1992), expone que los programas son *“...cursos de acción de carácter sistemático que se inician con la intención de alcanzar determinados objetivos”*.

Pérez Juste (1994), habla de programa como un *“Plan sistemático de actuación al servicio de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva pedagógica (mejora de las personas a las que se destina)”*

Según Fernández Ballesteros (1992: 477), un programa es *“un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas”*.

Todos estos autores coinciden en el hecho de concebir el programa como una acción o conjunto de acciones sistematizadas, planificadas y diseñadas con el propósito o intención de alcanzar unos objetivos o resolver un determinado problema.

3.3. Evaluación de programas

La historia de la *investigación evaluativa* va unida a la de la misma *evaluación de programas* y al surgimiento de los debates paradigmáticos y metodológicos (Martínez Mediano, 1997: 36). A continuación se ofrecen algunas definiciones de *evaluación de programas*.

La evaluación de programas, como nos dice Nevo (1997: 121), se desarrolló en educación a mediados de los sesenta, lejos de los centros escolares. Toda la atención de la evaluación de programas estaba centrada en proyectos y programas nacionales y regionales, a los que se les concedía una cantidad considerable de recursos, cuando los contribuyentes querían saber si daban frutos sus inversiones en educación. No fue hasta años después cuando el concepto de evaluación de programas llegó a los centros escolares para evaluar programas y proyectos, uniéndose así a las actividades más tradicionales de evaluación del alumnado y del profesorado.

Podemos hablar de la evaluación de programas como *“un proceso sistemático y riguroso de recogida y análisis de información válida para tomar decisiones sobre ese programa según determinados criterios”*.

La evaluación de programas supone un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos así como un conjunto de habilidades aplicadas. Incluso podríamos decir que en evaluación de programas, teoría, metodología y recursos prácticos (o habilidades) forman un conjunto difícilmente divisible (Fernández Ballesteros, 1996).

Según Scriven (1967) la evaluación de programas “supone la estimación del mérito de un objeto”.

Tyler (1950) señala que la evaluación de programas “es el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado”.

Cronbach (1982) define evaluación de programas como “la provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención”.

Rutman (1984) expone que la evaluación de programas supone “el uso del método científico en la medida de la implementación y de los resultados de políticas y programas”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Arnal (1992) habla del “...proceso para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Esta decisión dependerá del grado de adecuación a un elemento referencial o criterio”.

Por su parte, Pérez Juste (1996) afirma que “la evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

Este autor añade que “Tres son las grandes razones que podemos aportar como apoyo y motivación para la evaluación de programas en el ámbito educativo”. Y para completar esta afirmación nos aporta esta tabla/esquema:

FUNCIÓN ESENCIAL DE LA EVALUACIÓN: LA MEJORA	
MOMENTOS	ELEMENTOS
PREVIO	- Los objetivos.
NÚCLEO DE LA EVALUACIÓN	- Recogida de información. - Valoración, por medio de criterios y de referencias pre especificados. - Toma de decisiones. Planes
POSTERIOR	- Seguimiento de los planes.

3.4. Profundizando en el concepto de investigación evaluativa

Una vez definidos los términos “evaluación” y “programa”, pasaremos a analizar la “investigación evaluativa” como disciplina que ha tomado una gran importancia desde la década de los 60 en el ámbito educativo, cuando surge orientada a determinar la eficacia de las organizaciones y programas educativos.

Este auge que tomó dicha disciplina fue debida a la creciente necesidad de constatar la eficacia relativa de los múltiples programas educativos y otras alternativas innovadoras en cuya planificación y aplicación se invierten considerables sumas de dinero, numerosos planes de investigación y renovados esfuerzos en torno a la formación del profesorado (Latorre y otros, 2003: 241).

La investigación evaluativa se orienta a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas.

Ruthman (1984), define la *investigación evaluativa* como un proceso cuya finalidad es aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o defectos concretos.

Patton (1990: 11 y ss.), citado por Martínez Mediano (1997: 37), hace una distinción sencilla entre *evaluación* e *investigación evaluativa*; cuando se examina y juzga la realización y la eficacia de un programa concreto sin miras a obtener conclusiones que contribuyan al desarrollo del campo, se está implicado en evaluación. Cuando este examen de la eficacia es realizado sistemática y empíricamente a través de una cuidadosa recogida de datos y análisis riguroso, se está implicado en investigación evaluativo. El propósito de la *investigación evaluativa* es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales.

Martínez Mediano (1997: 37) añade que la *investigación evaluativa* ha sido, y es, considerada una forma de investigación aplicada, y esto es así porque la evaluación de programas es, fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula.

De la Orden (1985: 134) considera que la *investigación evaluativa* exige el mismo grado de rigor y control que la investigación básica; la diferencia esencial entre ambas es la orientación: en el caso de la investigación básica apunta a la producción de la teoría o explicación de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables y en la *investigación evaluativa* se dirige a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Este mismo autor caracteriza la *investigación evaluativa* con los siguientes matices diferenciadores:

- a) Los juicios de valor se explicitan no solo en la selección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio.
- b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y para los responsables del programa.
- e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, ampliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.
- g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones.

Para finalizar se ofrece una síntesis de los enfoques modélicos y metodológicos de investigación evaluativa desde los tres paradigmas que hemos analizado anteriormente, que se muestran en la siguiente tabla:

Perspectiva	<i>Patton (1980)</i>	<i>Guba-Lincoln (1982)</i>	<i>Pérez Gómez (1983)</i>	<i>Stufflebeam Shinkfield (1987)</i>	Autor
Empírico-Analítica	Objetivos	Objetivos	Objetivos	Objetivos	Tyler (1950)
	Análisis de Sistemas		Análisis de Sistemas		Rivlin (1971) Rossi (1979) Suchman (1967)
Humanístico-interpretativa	Respondente	Respondente	Respondente	Respondente	Stake (1975)
	Iluminativo Sin metas		Iluminativo Sin metas Democrático	Iluminativo Sin Metas	Parlett y Hamilton (1977) Scriven (1967) McDonald (1976)
Susceptibles de Complementariedad	UTOS	CIPP	UTOS		Cronbach (1963)
	CIPP Crítica Artística Adversarios	Crítica Artística	CIPP Crítica Artística	Contrapuesto	Stufflebeam (1966) Eisner (1971) Wolf (1974)

4. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación. En este se desglosan las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable. Como afirma Anguera (1992), *“el diseño de la investigación se refiere al plan o estrategias que vamos a seguir, y en el mismo se detallará la secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los objetivos del programa”*.

En este mismo sentido, De Miguel (1999) señala que el diseño de una investigación se refiere al procedimiento metodológico que vamos a desarrollar para lograr verificar los efectos obtenidos a través del desarrollo de un programa.

También Arnau (1998), define el diseño de investigación como un *“plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados”*. De acuerdo con esta definición, el diseño de investigación se caracterizará por dos aspectos fundamentales:

- En primer lugar, por los objetivos o propósitos a que obedece el plan de trabajo.
- En segundo lugar, por la clase de información o datos utilizados en la investigación.

Las propuestas de este autor nos inducen a concretar el problema definiendo las metas y objetivos de la investigación.

4.1. Objetivos de la investigación

Tal como hemos señalado en párrafos anteriores, la temática de la investigación aplicada de esta tesis doctoral, relaciona el nivel de alfabetización audiovisual básico del sujeto con la capacidad de leer y analizar críticamente documentos audiovisuales de larga duración (películas). Esta finalidad se concreta en un **objetivo de carácter general** que formulamos expresando la

intención de “diseñar, construir, implementar, analizar y evaluar un programa piloto de *“Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)”* para aplicarlo en el alumnado de la asignatura de Tecnología Educativa de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que se imparte en la Licenciatura de Pedagogía”.

Este mismo objetivo se perseguirá en la posterior réplica del programa *PRADICI-DIG (con las correcciones y mejoras pertinentes)*, dentro del programa de prácticas de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, que se imparte en la Diplomatura de Magisterio, de la misma facultad.

Para la consecución de este objetivo general, se han formulado, a manera de desglose, los siguientes objetivos específicos, que dividimos en dos apartados complementarios. El primer apartado recoge los objetivos específicos referidos a la creación del PRADICI-DIG. El segundo apartado hace referencia a los objetivos que se persiguen con la implementación de dicho programa, siendo estos de naturaleza claramente didáctica:

1) Objetivos específicos relativos a la creación del PRADICI-DIG

- a) Reconocer y situar el problema de investigación del que partirá nuestro estudio.
- b) Elegir la metodología para llevar a cabo el estudio teniendo en cuenta los paradigmas de investigación más relevantes.
- c) Diseñar y elaborar las herramientas adecuadas para facilitar la presentación de los conocimientos teóricos adquiridos.
- d) Escoger la muestra sobre la que se realizará el estudio.
- e) Evaluar las fortalezas y limitaciones del programa metodológico para realizar sugerencias y mejoras en las herramientas construidas.

2) Objetivos específicos relativos a la implementación del PRADICI-DIG

- f) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del alfabeto visual como componente comunicacional de las obras cinematográficas.
- g) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del lenguaje sonoro y musical como componente comunicacional de las obras cinematográficas.

- h) Aproximarse al conocimiento de la semántica de la imagen y del sonido cinematográfico.
- i) Aprender a descomponer analíticamente obras visuales y audiovisuales en sus elementos constituyentes para comprender mejor el conjunto.
- j) Desarrollar e incentivar la capacidad crítico-visual-sonora del alumnado.
- k) Favorecer la educación perceptivo-visual-sonora y ético-estética del alumnado participante.

4.2. Metodología elegida

Un aspecto fundamental en el desarrollo de una investigación es la elección de la metodología a seguir, es decir la forma en la que vamos a desarrollar el estudio, el modo en que vamos a enfocar los problemas y buscar respuestas. En ocasiones, dentro de la investigación educativa encontramos cómo se utilizan los términos técnica, método y metodología como si fueran sinónimos cuando en realidad no son conceptos diferentes.

La metodología se refiere a la manera de realizar la investigación, y más concretamente a los supuestos y principios que la rigen (Latorre et al., 2005). Se trata de la descripción y análisis de los métodos, se refiere, en palabras de Bisquerra (1989: 55) “al estudio de los métodos de investigación”.

La elección y justificación de la metodología a utilizar en las investigaciones es una de las principales dimensiones a desarrollar en los procesos metodológicos. El conocimiento de la metodología es de vital importancia para el investigador, ya que le permitirá seleccionar la perspectiva más adecuada para acercarse a la problemática del estudio.

En esta investigación se va a utilizar una metodología combinada, existiendo momentos en donde se hace uso de una metodología cuantitativa y momentos en donde se hace uso de una metodología cualitativa.

4.3. Instrumentos de recogida de datos

La opción metodológica escogida nos precisa la utilización como técnicas de recogida de datos: el cuestionario como técnica cuantitativa y el análisis de documentos como técnica cualitativa. Con la información recogida, por cada uno de las técnicas, se procederá posteriormente a realizar el análisis.

El cuestionario será una herramienta básica en nuestra investigación, ya que será la que nos proporcione la información necesaria para comprobar si nuestra propuesta ha tenido éxito. Este cuestionario medirá si los objetivos previstos en la elaboración del *Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)* han sido alcanzados.

4.3.1. El cuestionario

El cuestionario, que ha sido definido como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del entrevistador o como una entrevista por escrito, es posiblemente uno de los instrumentos tradicionales que se han utilizado en la investigación educativa relacionada con los medios y materiales de enseñanza (Cabero, 1993; Gallego, 1997; Tirado, 1997; Villar y Cabero, 1997; Cabero 2000); entre otros motivos por las ventajas que se le suponen, entre las cuales podemos destacar las siguientes: método económico que permite extendernos a un colectivo amplio, se elimina la interacción sujeto-entrevistador y las limitaciones que ello puede conllevar, no se necesita pasar por un proceso laborioso de formación de las personas que lo aplican, es posible con un costo moderado la ampliación a zonas geográficas extensas ... (Cabero, 2003).

Se trata de uno de los instrumentos de uso más universal en la investigación educativa; es un método de investigación basado en una serie de preguntas o ítems dirigidas a sujetos con el fin de describir y/o relacionar acerca de un determinado problema sobre el que se desea indagar (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

La finalidad del cuestionario es obtener de una manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables que estamos estudiando. Esta información, afirma Sierra Bravo (2003: 307) se refiere

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

de forma general a lo que las personas encuestadas “*son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes*”.

En cualquier tipo de investigación, la capacidad que tenga un instrumento de recolectar datos de forma rigurosa, depende de dos atributos importantes: la **validez** y la **fiabilidad**.

La validez se relaciona con la utilidad del instrumento, es decir, que mida aquello que se pretende medir. En nuestro caso se ha aplicado una *validez de contenido* mediante el *juicio de expertos*, al considerarse que en “*muchos métodos de recogida de datos, como los cuestionarios (...), la validez de contenido es la técnica más potente que puede usar el investigador*” (Fox, 1981: 421).

El mismo autor (1981: 418-429) establece seis tipos de validez o de métodos para determinar la validez: la validez aparente, la validez de contenido, la validez de constructo, la validez concurrente, la validez congruente y la validez predictiva.

- Validez aparente: se basa en un examen superficial del instrumento.
- Validez de contenido: cuando puede razonar que mide lo que pretende medir porque existe una base lógica, y en la situación ideal, empírica para la selección de contenido real del instrumento; es decir, se trata de una estimación de la representatividad del contenido del instrumento en cuanto muestra de todos los contenidos posibles.
- Validez de constructo: es la capacidad que el instrumento tiene para distinguir entre grupos de los que se sabe que se comportan de forma distinta en cuanto a la variable de construcción mental que se estudia. Realmente consiste en la confirmación de la validez de contenido por métodos estadísticos.
- Validez concurrente y congruente: se basan en el uso de correlaciones entre los resultados obtenidos con nuestro instrumento frente a otros ya existentes y aceptados.
- Validez predictiva: es el método más potente para determinar la validez pero a la vez el menos usado en Ciencias Sociales; se considera

la prueba final de la validez del instrumento cuando da una correlación con el criterio directo de conducta.

En nuestra investigación, el cuestionario será validado por juicio de expertos, estableciendo así su validez de contenido. Una vez recogidas todas las objeciones realizadas por los jueces, se realizó una depuración general de errores y omisiones en los campos de cada uno de los registros, hasta llegar a su formalización definitiva.

La fiabilidad de un cuestionario determina la consistencia interna de los resultados obtenidos por los mismos individuos cuando son cumplimentados en diferentes ocasiones. Al ser, por tanto, la fiabilidad una medida del grado de consistencia o concordancia puede expresarse mediante algún *coeficiente de correlación*.

Como exponen Ledesma, Molina y Valero (2002: 143), *“dentro de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. La principal ventaja de ese método es que requiere sólo una administración de la prueba; además, los principales coeficientes de estimación basados en este enfoque son sencillos de computar y están disponibles como opción de análisis en los programas estadísticos más conocidos, como SPSS, Statistica o SAS”*.

Dentro de esta categoría de coeficientes, Alfa de Cronbach es, sin duda, el más utilizado por los investigadores. Este refleja la media de todos los coeficientes de todas las posibles combinaciones de división en mitades (no sólo pares e impares) del cuestionario; la cual puede tomar valores entre 0 y 1, donde 0 significa fiabilidad nula y 1 representa fiabilidad total. Cuanto mayor sea las correlaciones lineales entre ítems, mayor será el alfa de Cronbach.

Con objeto de acercarnos a la naturaleza de las actividades a estudiar, nos planteamos realizar en un primer momento una prueba piloto, para detectar las posibles fortalezas y limitaciones de nuestro cuestionario.

El cuestionario que hemos elaborado para nuestra investigación y las diferentes pautas y esquemas utilizados en el PRADICI-DIG serán analizadas en profundidad en los capítulos seis y siete, que presentan los resultados de la investigación piloto y la investigación aplicada.

4.3.2. El análisis de documentos

El análisis de documentos implica el reconocimiento y extracción de las partes textuales de los mismos y su pre-procesado (segmentación léxica y oracional, análisis y desambiguación morfosintáctica, detección y clasificación de entidades, análisis sintáctico, superficial y profundo, análisis semántico, resolución de correferencias, etc.). Las tareas en las que se trabaja en esta línea son:

- Clasificación de documentos y pasajes
- Agrupación (clustering) de documentos
- Detección de temas en documentos o colecciones
- Detección de enlaces entre documentos y sus partes
- Medidas de distancia (semántica o distribucional) entre unidades lingüísticas, etc.

En esta investigación se ha realizado un amplio análisis de la documentación existente acerca de la temática objeto de estudio, teniendo como principales referentes bibliográficos:

- ✓ Manuales y enciclopedias de cine
- ✓ Libros sobre Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación
- ✓ Revistas especializadas en cine y videojuegos
- ✓ Páginas webs sobre cine y educación
- ✓ Artículos sobre experiencias y proyectos de educación y alfabetización audiovisual a través del cine y los videojuegos.
- ✓ Dvds de películas y videojuegos

4.4. Fortalezas y limitaciones del estudio

El potencial incremento de las posibilidades de acceso de los estudiantes españoles a las Nuevas tecnologías conlleva que cada año aumente el porcentaje de alumnado universitario que presenta capacidades relevantes relacionadas con el desarrollo de comunicación. Igualmente, las opciones de acceso al material audiovisual digital relacionado con el cine y los videojuegos aumentan sensiblemente permitiendo que las estadísticas de cinéfilos y videojugadores se incremente progresivamente.

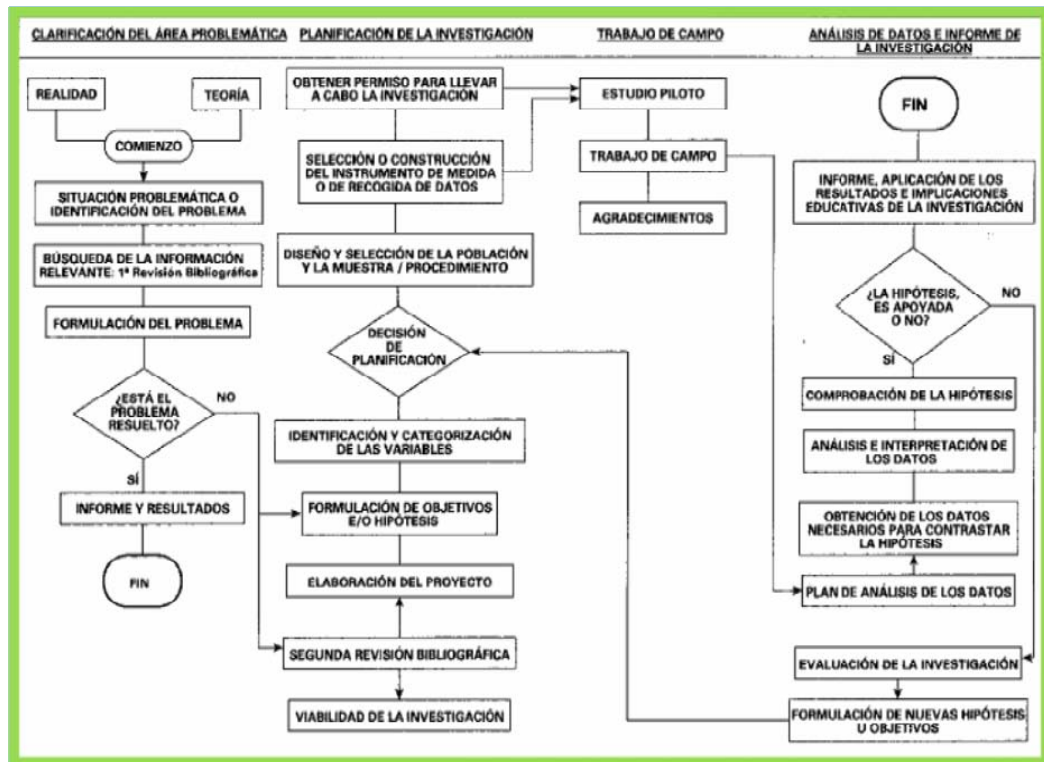
Nuestro estudio realizado sobre futuros pedagogos y maestros es extrapolable a otros colectivos educativos por lo que el programa se puede aplicar en Licenciados en Historia, Licenciados en Matemáticas, Físicos y Químicos, Filólogos, etc.

La principal limitación de este tipo de programas está relacionada con la competencia del profesorado para aplicarlas y contextualizarlas a las principales características del alumnado implicado. Los estudios realizados en las últimas décadas inciden en subrayar que un alto porcentaje del profesorado posee escasa formación como alfabetizador en el lenguaje visual y sonoro, lo que sin duda dificulta la generalización escolar de este tipo de programas.

4.5. Síntesis del proceso de la investigación

Adaptando el modelo de proceso de investigación de Hernández Pina (1998: 9), que mostramos en la siguiente página, proponemos una síntesis de las fases que hemos seguido en nuestro proceso de investigación desde el comienzo hasta su finalización y que veremos reflejados en los próximos capítulos de esta tesis, correspondientes a la investigación piloto e investigación aplicada:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



En la tabla que se muestra a continuación se expone una síntesis de las fases que hemos llevado a cabo en nuestra investigación:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN
<i>Fase 1: Clarificación del área problemática</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la problemática - Revisión bibliográfica acerca de la problemática escogida - Formulación del problema de investigación
<i>Fase 2: Planificación de la investigación piloto</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de las fuentes bibliográficas - Formulación de los objetivos generales y específicos - Elección de la metodología - Diseño y confección del cuestionario (validación por criterio de jueces) - Selección de la muestra del estudio
<i>Fase 3: Trabajo de campo (investigación piloto)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario (pretest) - Análisis de datos - Creación del programa adaptado a los resultados del cuestionario - Implementación del programa - Aplicación del cuestionario (postest)
<i>Fase 4: Análisis de datos y mejora de los instrumentos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos - Elaboración de conclusiones
<i>Fase 5: Planificación de la investigación aplicada</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reformulación de los objetivos - Revisión del cuestionario (validación por criterio de jueces)
<i>Fase 6: Trabajo de campo (investigación aplicada)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario (pretest) - Análisis de datos - Creación del programa adaptado a los resultados del cuestionario - Implementación del programa - Aplicación del cuestionario (postest)
<i>Fase 7: Análisis de datos e informe de la investigación</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos - Elaboración de conclusiones - Elaboración de la prospectiva investigadora

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Una vez situado el marco teórico y explicado el diseño y planificación de la investigación, dedicaremos los dos próximos capítulos a las investigaciones piloto y aplicada, que conforman el fundamento principal de esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 6. INVESTIGACIÓN PILOTO

Este capítulo se ha dedicado íntegramente al análisis de la Investigación Piloto, que se ha realizado para validar los instrumentos de recogida de datos y para detectar fortalezas y debilidades del programa formativo, de cara a su posible mejora en la investigación final.

En un trabajo publicado en 2008, se recoge un avance de resultados de la investigación piloto (Pérez García y Ortega Carrillo, 2008).

1. Contextualización

Una investigación piloto es un modelo experimental o prototipo que sirve como muestra o como modelo para probar alguna cosa antes de darla a conocer o de aplicarla de forma generalizada. A continuación se presenta un Proyecto Piloto sobre el Diseño, Desarrollo y Evaluación del Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG), con vistas a su mejora y optimización en la Investigación Final.

El PRADICI-DIG-1 que se ha realizado para la Investigación Piloto, se integró experimentalmente en el programa de prácticas de la asignatura Tecnología Educativa, que se imparte en segundo curso de la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y permite conocer fortalezas y debilidades de cara a su mejora y posterior aplicación final.

1.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es “diseñar, construir, implementar, analizar y evaluar un programa piloto de *“Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)”* para implementarlo sobre el alumnado de la asignatura Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que se imparte en la Licenciatura de Pedagogía para, posteriormente replicarla con las adaptaciones pertinentes, dentro del programa de prácticas de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas

a la Educación, que se imparte en la Diplomatura de Magisterio, de la misma Facultad.

Este objetivo se desglosa en los siguientes de naturaleza didáctica:

- a) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del alfabeto visual como componente comunicacional de las obras cinematográficas.
- b) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del lenguaje sonoro y musical como componente comunicacional de las obras cinematográficas.
- c) Aproximarse al conocimiento de la semántica de la imagen y del sonido cinematográfico.
- d) Aprender a descomponer analíticamente obras visuales y audiovisuales en sus elementos constituyentes para comprender mejor el conjunto.
- e) Desarrollar e incentivar la capacidad crítica del alumnado.
- f) Favorecer la educación perceptivo-visual y ético-estética del alumnado participante.

1.2. Metodología Investigadora

Tal como se ha descrito en el capítulo precedente, se ha optado por una metodología combinada, en la que coexisten momentos de naturaleza cuantitativa con otros en los que se recurre a una metodología cualitativa, por entender que los objetivos y el diseño de esta investigación así lo requieren.

1.3. Diseño de los instrumentos de diagnóstico y recogida de información

1.3.1. Instrumentos de recogida de datos

Como también se ha comentado con anterioridad en esta tesis, la opción metodológica escogida sugiere utilizar como técnicas de recogida de datos: el cuestionario (técnica cuantitativa) y el análisis de documentos (técnica cualitativa).

1.3.2. Población y muestra

Tal como hemos reseñado con anterioridad, la población elegida para realizar esta investigación piloto ha estado compuesta por el alumnado del Grupo C de la asignatura Tecnología Educativa, que se imparte en el 2º Curso de la Licenciatura de Pedagogía. El número total de alumnos matriculados fue 60, siendo 41 los sujetos que realizaron con regularidad el programa de prácticas de la asignatura que ha dado origen a esta investigación piloto.

2. Desarrollo de la investigación piloto

La investigación piloto comienza con la elaboración del cuestionario inicial cuyo objetivo es extraer la información previa necesaria para construir el Programa de Alfabetización Fílmica, acorde con los intereses y sugerencias de los destinatarios finales. Este cuestionario se utilizará al principio a modo de pretest y una vez finalizado este, como postest.

Tras la aplicación del cuestionario y el análisis de los resultados obtenidos, se confeccionará el programa de experiencias que permitirán “aprender haciendo”. La implementación de dicho programa en el espacio de tiempo disponible en la asignatura de Tecnología Educativa (dos créditos prácticos) permitió trabajar cuatro ámbitos experienciales, derivados de los centros de interés detectados en el cuestionario):

- El aprendizaje de la alfabetización en el lenguaje visual mediante la práctica de la lectura de imágenes fijas (estáticas).
- El aprendizaje crítico-creativo del análisis integral de películas cinematográficas mediante dinámicas grupales (*cinefórum* y *multimedia fórum*).
- La profundización en el estudio de la semántica del film mediante la ejercitación de análisis de secuencias clave (*decoupage*).
- El fomento del conocimiento intuitivo de los oficios cinematográficos y de la creatividad expresiva mediante la creación colaborativa de cortometrajes digitales animados utilizando la posibilidades que brinda el

programa informático contenido en el videojuego *The Movies*, (<http://www.themovies-spain.com/game.html>).

En la siguiente tabla, se muestran las etapas articuladas de esta investigación piloto.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



2.1. El Cuestionario Inicial y su validación

El cuestionario CUDICOCI (inicial-final) que se ha confeccionado para el proyecto piloto, está compuesto por 108 ítems, distribuidos en siete bloques. El instrumento pretende indagar sobre aspectos esenciales de la temática objeto de esta investigación.

Será aplicado en dos momentos: como evaluación diagnóstica inicial antes de comenzar a diseñar el programa (pretest) y como instrumento de comprobación de aprendizajes, tras la aplicación completa de dicho programa formativo.

El citado cuestionario se responde teniendo en cuenta la siguiente escala de rangos:

1	2	3	4
<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy Alto</i>
<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Siempre</i>
<i>Muy mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy Bien</i>
<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>

En el **ANEXO II**, se inserta el protocolo de este cuestionario, estructurándose en los siguientes bloques:

- Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?
- Bloque II. ¿Qué se sabe de los lenguajes que se utilizan en el cine?
- Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas.
- Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas.
- Bloque V. Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Bloque VI. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos.
- Bloque VII. Tengo contacto con creadores de cine y publicidad.

El bloque I está compuesto por 19 ítems, y está dedicado a conocer las inquietudes del alumnado sobre aspectos generales del cine, permitiéndonos detectar la sensibilidad y predisposición de los sujetos ante el plan formativo integrado en el programa de prácticas de la asignatura de Tecnología Educativa.

El bloque II determina el grado de conocimiento sobre el lenguaje cinematográfico y consta de 15 ítems.

Las distintas técnicas que se utilizan en cine, son fundamentales para descubrir los significados ocultos de los textos cinematográficos. Los 23 ítems del bloque III indagan sobre dichas técnicas.

El IV bloque intenta descubrir la capacidad de análisis cinematográfico que posee el alumnado implicado en este proyecto. Este bloque está compuesto por 7 ítems.

El bloque V indaga sobre los géneros cinematográficos y consta de 16 ítems.

El sexto bloque pregunta acerca de los oficios cinematográficos, y consta de 19 ítems.

El último bloque intenta determinar la relación del alumnado con profesionales del cine y la publicidad, estando compuesto por 9 ítems.

2.2. Validez y fiabilidad del cuestionario

Como se ha expuesto en el capítulo precedente, hemos optado por el juicio de expertos para comprobar la validez de nuestro cuestionario inicial. Cuando se hizo el primer borrador del mismo, un grupo de expertos en la materia hicieron una revisión a fondo, formulando algunas propuestas de interés que

permitieron mejorar sensiblemente el protocolo. Actuaron como jueces expertos cinco docentes de distintas áreas educativas con experiencia en el campo del uso educativo del cine.

Para hallar la fiabilidad del mismo hemos aplicado el alfa de Cronbach, y para obtenerlo hemos utilizado el programa estadístico SPSS 14.0 para hacer el análisis del cuestionario. Los resultados del coeficiente alfa son de 0,970, lo que determina una altísima fiabilidad del instrumento de medida para los 109 elementos que entran en juego.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,970	109

2.3. Resultados obtenidos en el pretest

A continuación se analizan y comentan los resultados obtenidos en el cuestionario. Para facilitar esta labor, se va a realizar dicho análisis por bloques temáticos, entrando en profundidad en los que contienen ítems referidos al conocimiento que posee el alumnado, o sea, los bloques II, III, IV, V y VI.

En los gráficos adjuntos a las tablas de datos se ha resaltado en tono verde oscuro el valor más alto y en tono rojo oscuro el valor más bajo.

2.3.1. Sexo

De una muestra de 41 sujetos, se observa que el 82,9 % son mujeres y el 17,1 %, hombres.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Error típico de la media	Desviación típica
Mujer	34	82,9	0,059	0,381
Hombre	7	17,1		

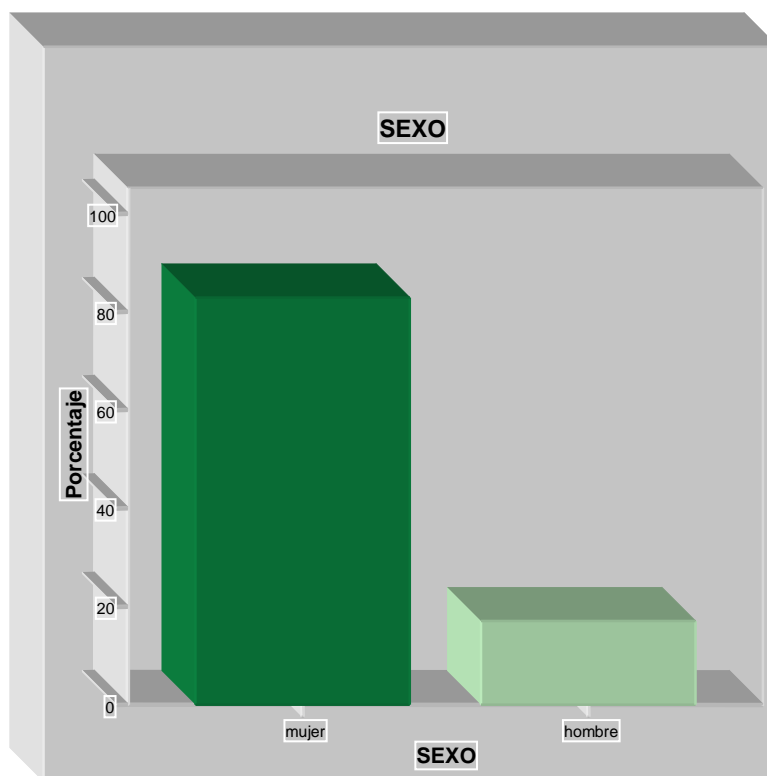


Gráfico 1

2.3.2. Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?

La tabla y gráfica adjuntas muestran el perfil general de los conocimientos declarados sobre esta temática, indicado por las puntuaciones medias obtenidas en los 19 ítems que lo componen.

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1. Soy aficionado al cine	Muy Bajo: 0 Bajo: 7 Alto: 23 Muy Alto: 11	Muy Bajo: 0 Bajo: 17,1 Alto: 56,1 Muy Alto: 26,8	3,10	0,104	0,664
2. Asisto a salas de cine	Muy Bajo: 0 Bajo: 22 Alto: 16 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 0 Bajo: 53,7 Alto: 39,0 Muy Alto: 7,3	2,54	0,099	0,636
3. Veo películas en televisión	Muy Bajo: 0 Bajo: 7 Alto: 20 Muy Alto: 14	Muy Bajo: 0 Bajo: 17,1 Alto: 48,8 Muy Alto: 34,1	3,17	0,110	0,704
4. Me gusta comprar o alquilar DVDs de películas	Muy Bajo: 3 Bajo: 6 Alto: 19 Muy Alto: 13	Muy Bajo: 7,3 Bajo: 14,6 Alto: 46,3 Muy Alto: 31,7	3,02	0,137	0,880
5. Procuero conocer los datos de las películas que veo	Muy Bajo: 4 Bajo: 17 Alto: 16 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 9,8 Bajo: 41,5 Alto: 39 Muy Alto: 9,8	2,49	0,127	0,810
6. Veo programas televisivos relacionados con el cine	Muy Bajo: 12 Bajo: 20 Alto: 5 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 29,3 Bajo: 48,8 Alto: 12,2 Muy Alto: 9,8	2,02	0,142	0,908
7. Leo la sección de cine de los diarios	Muy Bajo: 9 Bajo: 19 Alto: 9 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 22 Bajo: 46,3 Alto: 22 Muy Alto: 9,8	2,20	0,141	0,901

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

8. Leo revistas especializadas en cine y video	Muy Bajo: 27 Bajo: 10 Alto: 4 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 65,9 Bajo: 24,4 Alto: 9,8 Muy Alto: 0	1,44	0,105	0,673
9. Leo por Internet la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	Muy Bajo: 22 Bajo: 11 Alto: 7 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 53,7 Bajo: 26,8 Alto: 17,1 Muy Alto: 2,4	1,68	0,133	0,850
10. Leo en la entrada del cine la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	Muy Bajo: 2 Bajo: 5 Alto: 24 Muy Alto: 10	Muy Bajo: 4,9 Bajo: 12,2 Alto: 58,5 Muy Alto: 24,4	3,02	0,118	0,758
11. Me bajo películas de Internet	Muy Bajo: 19 Bajo: 9 Alto: 6 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 46,3 Bajo: 22 Alto: 14,6 Muy Alto: 17,1	2,02	0,180	1,151
12. Me gusta comentar las películas que veo con amigos o conocidos	Muy Bajo: 0 Bajo: 1 Alto: 15 Muy Alto: 25	Muy Bajo: 0 Bajo: 2,4 Alto: 36,6 Muy Alto: 61	3,59	0,085	0,547
13. Me gusta escuchar las bandas sonoras de las películas en CD o en formato MP3	Muy Bajo: 2 Bajo: 21 Alto: 6 Muy Alto: 12	Muy Bajo: 4,9 Bajo: 51,2 Alto: 14,6 Muy Alto: 29,3	2,68	0,150	0,960
14. Me gusta escuchar en la radio los programas que hablan de cine	Muy Bajo: 19 Bajo: 19 Alto: 3 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 46,3 Bajo: 46,3 Alto: 7,3 Muy Alto: 0	1,61	0,098	0,628
15. Me gusta acudir actualmente a sesiones de cinefórum	Muy Bajo: 23 Bajo: 15 Alto: 2 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 56,1 Bajo: 36,3 Alto: 4,9 Muy Alto: 2,4	1,54	0,111	0,711

16. Organizo sesiones de cinefórum con amigas o familiares	Muy Bajo: 24 Bajo: 13 Alto: 3 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 58,5 Bajo: 31,7 Alto: 7,3 Muy Alto: 2,4	1,54	0,116	0,745
17. He asistido a cinefórum escolares en mi escolaridad primaria	Muy Bajo: 26 Bajo: 10 Alto: 4 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 63,4 Bajo: 24,4 Alto: 9,8 Muy Alto: 2,4	1,51	0,122	0,779
18. He asistido a cinefórum escolares en mi escolaridad secundaria	Muy Bajo: 24 Bajo: 10 Alto: 5 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 58,5 Bajo: 24,4 Alto: 12,2 Muy Alto: 4,9	1,63	0,139	0,888
19. He asistido a cinefórum organizados por asociaciones u ONGs y otras entidades	Muy Bajo: 32 Bajo: 8 Alto: 1 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 78 Bajo: 19,5 Alto: 2,4 Muy Alto: 0	1,24	0,076	0,489

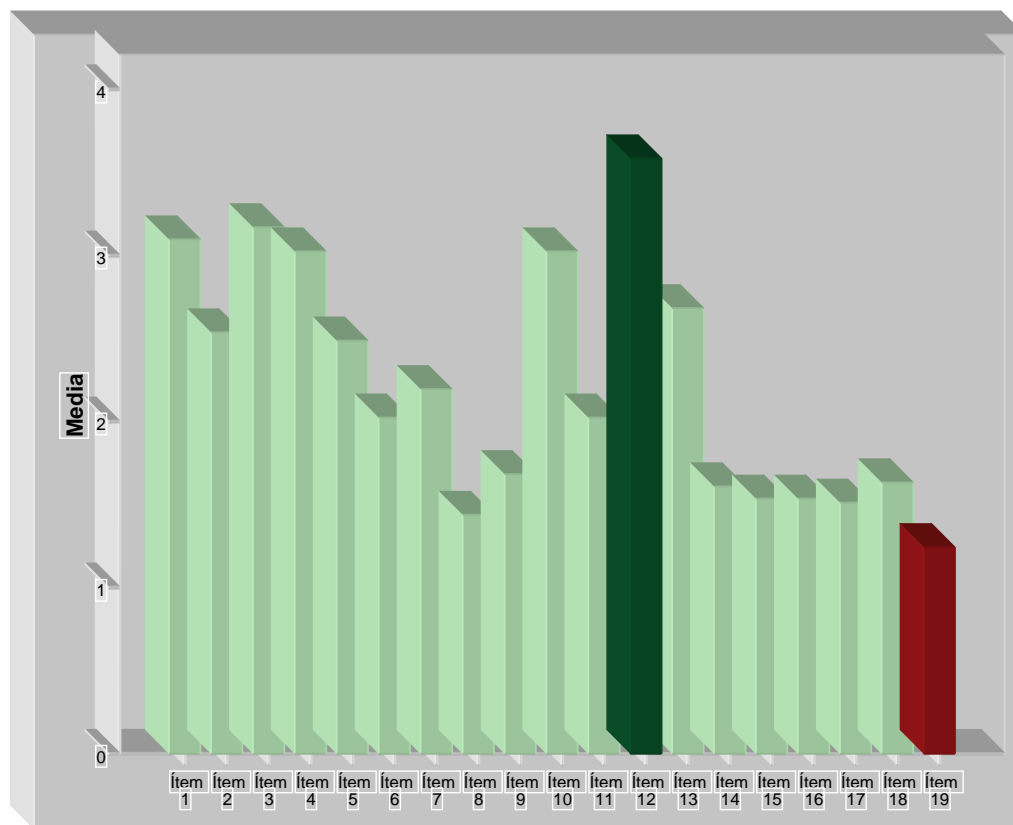


Gráfico 2

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

De su análisis cabe destacar que a la gran mayoría de los sujetos le gusta el cine (83%), aunque declaran preferir ver películas en televisión o en DVD en más de un 80%, antes que asistir a salas de cine (un 54% dice ir poco). Resulta significativo que al 90% les motive *comentar las películas* con amigos y conocidos. Ante este dato, llama la atención que sólo han practicado cinefórum en la escolaridad primaria un 12% y en la secundaria un 17%.

A la vista de los resultados obtenidos, se puede inferir que la predisposición para profundizar en los conocimientos relacionados con el mundo del cine es bastante favorable.

Sin embargo, los alumnos apenas han practicado cinefórum, ni en la escolaridad primaria (sólo un 12%) ni en secundaria (solo un 17%), ni tampoco han participado en los que suelen organizar las ONGs y las asociaciones.

2.3.3. Bloque II. ¿Qué sé de los lenguajes que se utilizan en el cine?

Observando la tabla y gráfica adjuntas puede subrayarse que:

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
20. ¿Conoces los elementos que componen el lenguaje de la imagen?	Muy Bajo: 16	Muy Bajo: 39	1,90	0,130	0,831
	Bajo: 13	Bajo: 31,7			
	Alto: 12	Alto: 29,3			
	Muy Alto: 0	Muy Alto: 0			
21. ¿Conoces las funciones que desempeñan estos elementos?	Muy Bajo: 21	Muy Bajo: 51,2	1,66	0,119	0,762
	Bajo: 13	Bajo: 31,7			
	Alto: 7	Alto: 17,1			
	Muy Alto: 0	Muy Alto: 0			

22. ¿Sabes interpretar los significados de la imagen?	Muy Bajo:	7	Muy Bajo:	17,1	2,29	0,122	0,782
	Bajo:	16	Bajo:	39			
	Alto:	17	Alto:	41,5			
	Muy Alto:	1	Muy Alto:	2,4			
23. ¿Conoces las principales técnicas que se usan para crear efectos visuales especiales?	Muy Bajo:	12	Muy Bajo:	29,3	1,93	0,118	0,755
	Bajo:	21	Bajo:	51,2			
	Alto:	7	Alto:	17,1			
	Muy Alto:	1	Muy Alto:	2,4			
24. ¿Conoces las técnicas de manipulación de la imagen?	Muy Bajo:	18	Muy Bajo:	43,9	1,73	0,121	0,775
	Bajo:	17	Bajo:	41,5			
	Alto:	5	Alto:	12,2			
	Muy Alto:	1	Muy Alto:	2,4			
25. Tu nivel de conocimiento de lenguaje musical es...	Muy Bajo:	12	Muy Bajo:	29,3	2,02	0,133	0,851
	Bajo:	18	Bajo:	43,9			
	Alto:	9	Alto:	22			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			
26. ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?	Muy Bajo:	6	Muy Bajo:	14,6	2,46	0,144	0,925
	Bajo:	16	Bajo:	39			
	Alto:	13	Alto:	31,7			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	14,6			
27. ¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?	Muy Bajo:	2	Muy Bajo:	4,9	2,66	0,124	0,794
	Bajo:	16	Bajo:	39			
	Alto:	17	Alto:	41,5			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	14,6			
28. ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?	Muy Bajo:	1	Muy Bajo:	2,4	2,93	0,113	0,721
	Bajo:	9	Bajo:	22			
	Alto:	23	Alto:	56,1			
	Muy Alto:	8	Muy Alto:	19,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

29. ¿Conoces las técnicas de manipulación del sonido?	Muy Bajo: 20 Bajo: 16 Alto: 3 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 48,8 Bajo: 39 Alto: 7,3 Muy Alto: 4,9	1,68	0,128	0,820
30. ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?	Muy Bajo: 2 Bajo: 16 Alto: 18 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 4,9 Bajo: 39 Alto: 43,9 Muy Alto: 12,2	2,63	0,120	0,767
31. ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?	Muy Bajo: 1 Bajo: 13 Alto: 23 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 2,4 Bajo: 31,7 Alto: 56,1 Muy Alto: 9,8	2,73	0,105	0,672
32. ¿Conoces las técnicas de manipulación del lenguaje corporal?	Muy Bajo: 13 Bajo: 18 Alto: 7 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 31,7 Bajo: 43,9 Alto: 17,1 Muy Alto: 7,3	2,00	0,140	0,894
33. ¿Conoces los estilos de locución y expresión de voz en off?	Muy Bajo: 23 Bajo: 11 Alto: 7 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 56,1 Bajo: 26,8 Alto: 17,1 Muy Alto: 0	1,61	0,120	0,771
34. ¿Distingues los significados correspondientes a las diversas cualidades de la voz?	Muy Bajo: 16 Bajo: 14 Alto: 11 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 39 Bajo: 34,1 Alto: 26,8 Muy Alto: 0	1,88	0,127	0,812

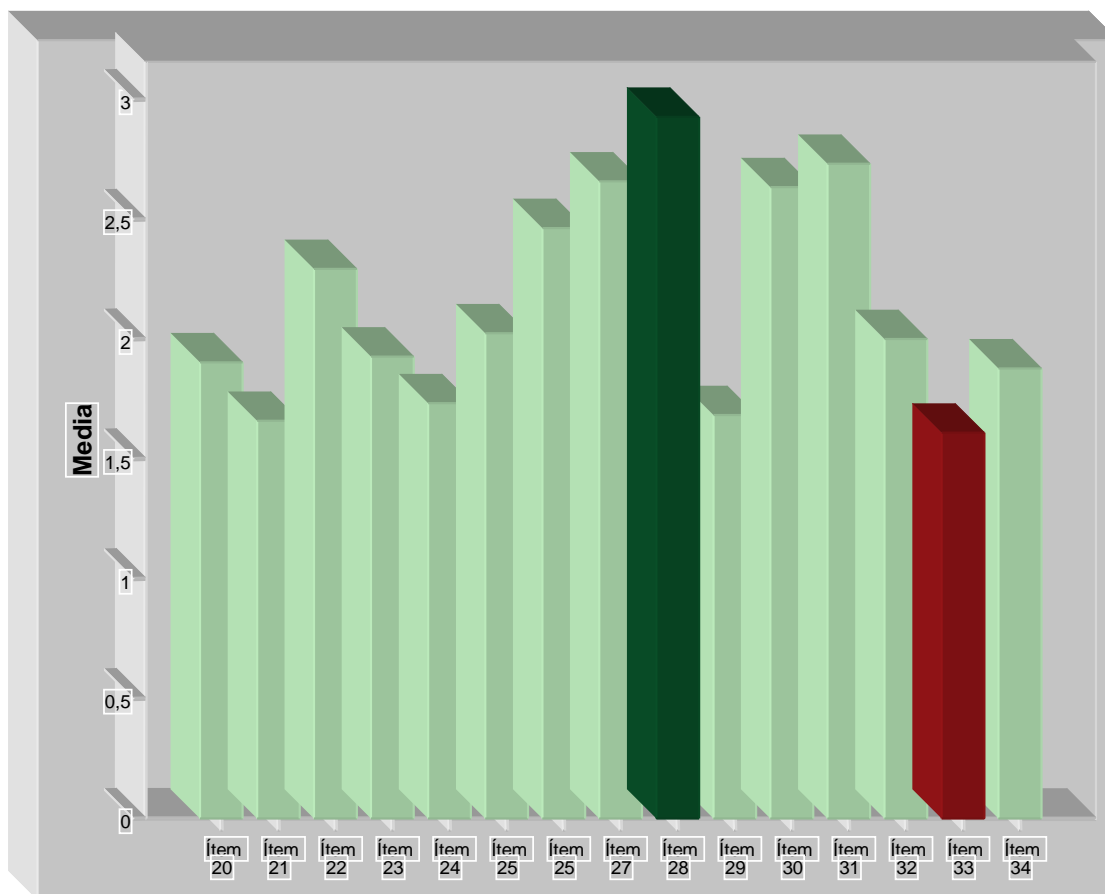


Gráfico 3

- a) Las puntuaciones obtenidas fueron muy heterogéneas.
- b) Siete de cada diez sujetos afirmaban desconocer los elementos que componen el *lenguaje de la imagen* y las funciones que desempeñan en el texto visual (sintaxis y semántica), sin embargo, curiosamente el 44% de los encuestados aseveraban saber interpretar los significados de la imagen.
- c) Con respecto al *lenguaje sonoro y musical*, el 50 % confesaba saber distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de películas y conocer las utilidades del sonido en los en distintos momentos de una película.
- d) También el 77% del alumnado declaraba saber interpretar las emociones que produce el sonido, si bien el 90 % decía no conocer las técnicas de manipulación sonora y 8 de cada 10 respondientes, reconocí

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

tener cierto desconocimiento sobre las cualidades de la voz y los estilos de locución y expresión de voz en off.

- e) Con respecto al conocimiento del lenguaje corporal y gestual ocurría algo similar, ya que 6 de cada 10 sujetos encuestados afirmaba saber distinguir interpretar sus señales, si bien, el 75% confesaba no conocer las técnicas de manipulación no verbal.

2.3.4. Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas

Un análisis de los resultados reflejados en la tabla y el gráfico permite destacar que:

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
35. Sé para qué se utiliza el encuadre	Muy Bajo: 14 Bajo: 13 Alto: 11 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 34,1 Bajo: 31,1 Alto: 26,8 Muy Alto: 7,3	2,07	0,150	0,959
36. Conozco los efectos del plano general	Muy Bajo: 14 Bajo: 14 Alto: 9 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 34,1 Bajo: 34,1 Alto: 22 Muy Alto: 9,8	2,07	0,154	0,985
37. Conozco los efectos del plano americano	Muy Bajo: 30 Bajo: 7 Alto: 4 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 73,2 Bajo: 17,1 Alto: 9,8 Muy Alto: 0	1,37	0,103	0,662

38. Conozco los efectos del plano conjunto	Muy Bajo:	24	Muy Bajo:	58,3	1,56	0,121	0,776
	Bajo:	12	Bajo:	29,3			
	Alto:	4	Alto:	9,8			
	Muy Alto:	1	Muy Alto:	2,4			
39. Conozco los efectos del plano entero	Muy Bajo:	18	Muy Bajo:	43,9	1,80	0,136	0,872
	Bajo:	15	Bajo:	36,6			
	Alto:	6	Alto:	14,6			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			
40. Conozco los efectos del plano medio	Muy Bajo:	17	Muy Bajo:	41,5	1,85	0,138	0,882
	Bajo:	15	Bajo:	36,6			
	Alto:	7	Alto:	17,1			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			
41. Conozco los efectos del primer plano	Muy Bajo:	7	Muy Bajo:	17,1	2,39	0,148	0,945
	Bajo:	17	Bajo:	41,5			
	Alto:	11	Alto:	26,8			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	14,6			
42. Conozco los efectos del primerísimo plano o plano detalle	Muy Bajo:	15	Muy Bajo:	36,6	2,05	0,164	1,048
	Bajo:	15	Bajo:	36,6			
	Alto:	5	Alto:	12,2			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	14,6			
43. Conozco los efectos del punto de vista o angulación normal	Muy Bajo:	24	Muy Bajo:	58,5	1,71	0,149	0,955
	Bajo:	7	Bajo:	17,1			
	Alto:	8	Alto:	19,5			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

44. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en picado	Muy Bajo: 22 Bajo: 9 Alto: 9 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 53,7 Bajo: 22 Alto: 22 Muy Alto: 2,4	1,73	0,140	0,895
45. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en contrapicado	Muy Bajo: 22 Bajo: 9 Alto: 8 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 53,7 Bajo: 22 Alto: 19,5 Muy Alto: 4,9	1,76	0,147	0,943
46. Conozco los efectos del punto de vista o angulación "a vista de pájaro"	Muy Bajo: 15 Bajo: 14 Alto: 8 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 36,6 Bajo: 34,1 Alto: 19,5 Muy Alto: 9,8	2,02	0,154	0,987
47. Conozco los efectos de las distintas gamas de colores	Muy Bajo: 13 Bajo: 20 Alto: 5 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 31,7 Bajo: 48,8 Alto: 12,2 Muy Alto: 7,3	1,95	0,135	0,865
48. Conozco los efectos de las distintas formas de iluminar escenas	Muy Bajo: 17 Bajo: 16 Alto: 7 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 41,5 Bajo: 39 Alto: 17,1 Muy Alto: 2,4	1,80	0,127	0,813
49. Conozco los efectos de las distintas texturas de materiales y vestidos	Muy Bajo: 20 Bajo: 12 Alto: 8 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 48,8 Bajo: 29,3 Alto: 19,5 Muy Alto: 2,4	1,76	0,134	0,860

50. Conozco los efectos de los ritmos narrativos	Muy Bajo: 22 Bajo: 14 Alto: 3 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 53,7 Bajo: 34,1 Alto: 7,3 Muy Alto: 4,9	1,63	0,130	0,829
51. Conozco las utilidades y efectos de los movimientos de cámara	Muy Bajo: 16 Bajo: 20 Alto: 4 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 39 Bajo: 48,8 Alto: 9,8 Muy Alto: 2,4	1,76	0,115	0,734
52. Conozco las utilidades y efectos de la ambientación	Muy Bajo: 20 Bajo: 13 Alto: 7 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 48,8 Bajo: 31,1 Alto: 17,1 Muy Alto: 2,4	1,73	0,131	0,837
53. Conozco las utilidades de los efectos acústicos	Muy Bajo: 11 Bajo: 22 Alto: 6 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 26,8 Bajo: 53,7 Alto: 14,6 Muy Alto: 4,9	1,98	0,123	0,790
54. Distingo los efectos de los efectos especiales	Muy Bajo: 12 Bajo: 18 Alto: 9 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 29,3 Bajo: 43,9 Alto: 22 Muy Alto: 4,9	2,02	0,133	0,851
55. Sé para que se utiliza la música incidental en las películas	Muy Bajo: 17 Bajo: 14 Alto: 8 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 41,5 Bajo: 34,1 Alto: 19,5 Muy Alto: 4,9	1,88	0,141	0,900

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

56. Sé para que se usa el fundido de imágenes	Muy Bajo:	27	Muy Bajo:	65,9	1,41	0,099	0,631
	Bajo:	11	Bajo:	26,8			
	Alto:	3	Alto:	7,3			
	Muy Alto:	0	Muy Alto:	0			
57. Sé para que se usa la superposición de imágenes	Muy Bajo:	25	Muy Bajo:	61	1,56	0,131	0,838
	Bajo:	11	Bajo:	26,8			
	Alto:	3	Alto:	7,3			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			

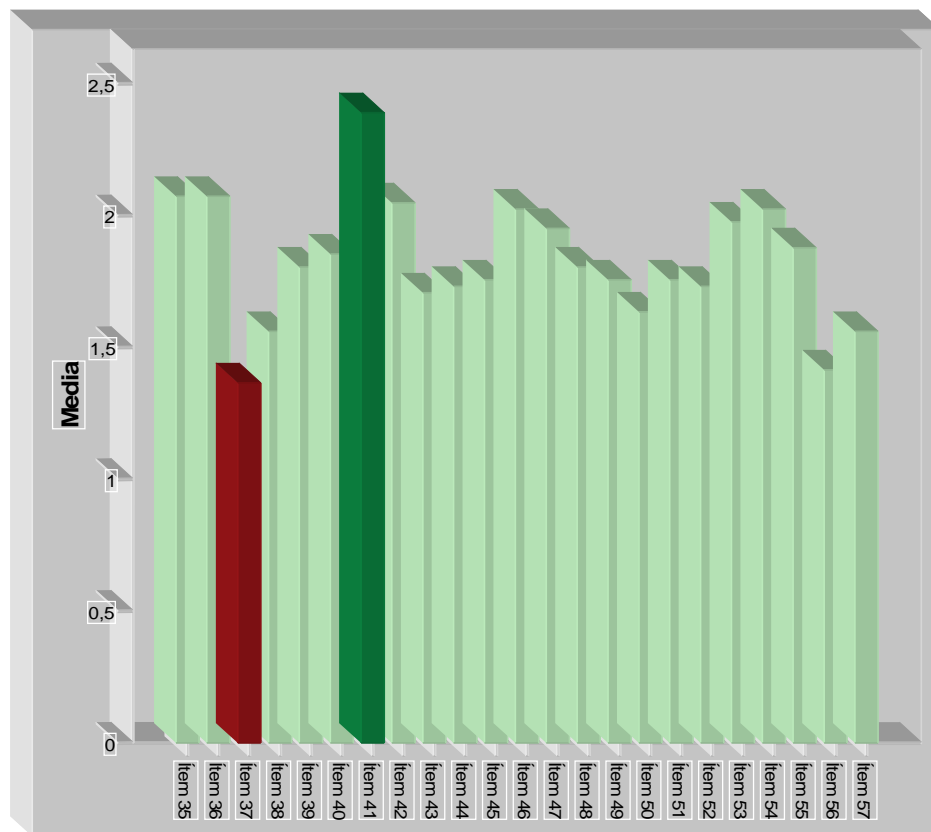


Gráfico 4

- a) Se observa un descenso significativo de las puntuaciones medias, que en la mayoría de los casos se situaban entre 1,5 y 2 puntos sobre 4 (conocimientos bajos).

- b) El 80 % aproximadamente afirmaba poseer escasos conocimientos sobre las distintas técnicas cinematográficas.
- c) Cerca del 90 % reconocía tener conocimientos bajos o muy bajos sobre los distintos planos fílmicos y sobre los efectos de los ritmos narrativos, de los movimientos de cámara y del fundido y superposición de imágenes.

2.3.5. Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas

Exceptuando el primer ítem de este bloque, cuyo resultado indica que sólo 2 de cada 10 sujetos encuestados afirmaba saber hacer una *lectura analítica de secuencias clave*, el resto de ítems presentaba puntuaciones medias en torno a 2,5 sobre 4 (saber valorar estéticamente e históricamente una película y tener los conocimientos necesarios para valorarlas desde la perspectiva psico-emocional, social, ética y educativa).

La tabla y la gráfica muestran visualmente el nivel relativamente bajo de competencias declarado.

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
58. Sé hacer una lectura analítica de secuencias clave	Muy Bajo: 19 Bajo: 13 Alto: 7 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 46,3 Bajo: 31,7 Alto: 17,1 Muy Alto: 4,9	1,80	0,141	0,901
59. Sé valorar estéticamente una película	Muy Bajo: 3 Bajo: 18 Alto: 17 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 7,3 Bajo: 43,9 Alto: 41,5 Muy Alto: 7,3	2,49	0,116	0,746

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

60. Sé valorar históricamente	Muy Bajo: 8	Muy Bajo: 19,5	2,37	0,139	0,888
	Bajo: 13	Bajo: 31,7			
	Alto: 17	Alto: 41,5			
	Muy Alto: 3	Muy Alto: 7,3			
61. Sé valorar psicoemocionalmente una película	Muy Bajo: 2	Muy Bajo: 4,9	2,63	0,115	0,733
	Bajo: 15	Bajo: 36,6			
	Alto: 20	Alto: 48,8			
	Muy Alto: 4	Muy Alto: 9,8			
62. Sé valorar socialmente una película	Muy Bajo: 3	Muy Bajo: 7,3	2,61	0,120	0,771
	Bajo: 14	Bajo: 34,1			
	Alto: 20	Alto: 48,1			
	Muy Alto: 4	Muy Alto: 9,8			
63. Sé valorar éticamente una película	Muy Bajo: 3	Muy Bajo: 7,3	2,63	0,120	0,767
	Bajo: 13	Bajo: 31,7			
	Alto: 21	Alto: 51,2			
	Muy Alto: 4	Muy Alto: 9,8			
64. Sé valorar el potencial educativo de una película	Muy Bajo: 1	Muy Bajo: 2,4	2,73	0,111	0,708
	Bajo: 14	Bajo: 34,1			
	Alto: 21	Alto: 51,2			
	Muy Alto: 5	Muy Alto: 12,2			

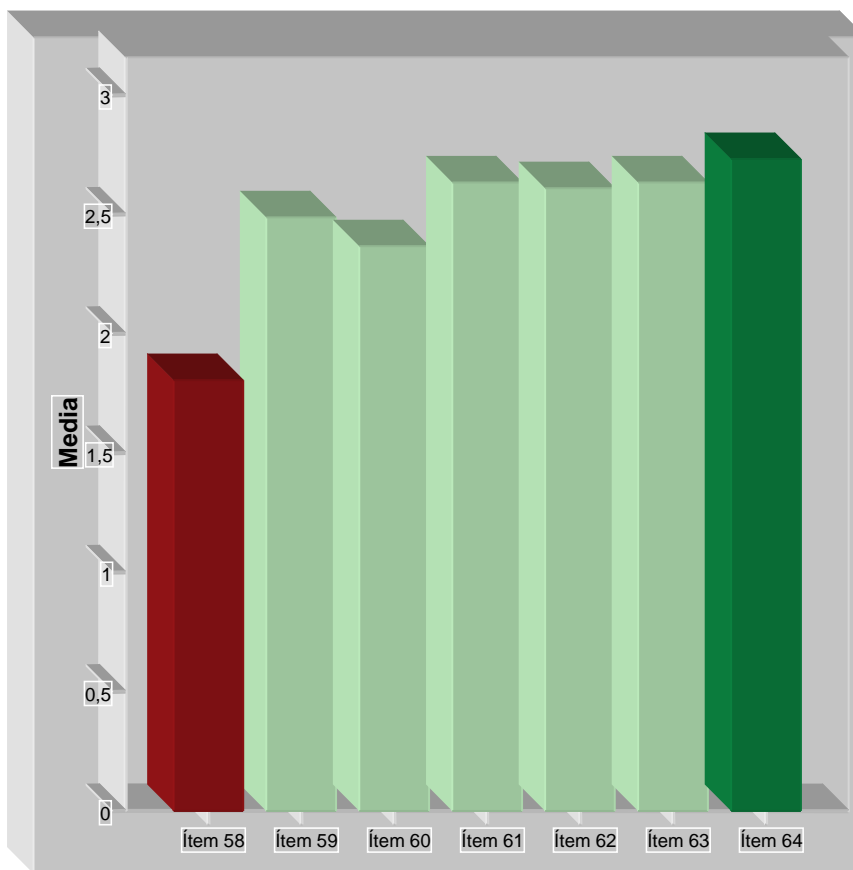


Gráfico 5

2.3.6. Bloque V. Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos

El gráfico de resultados adjunto muestra que las puntuaciones se sitúan mayoritariamente entre 2,5 y 3.

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
65. Cine de Aventuras	Muy Bajo: 0	Muy Bajo: 0	3,02	0,096	0,612
	Bajo: 7	Bajo: 17,1			
	Alto: 26	Alto: 63,4			
	Muy Alto: 8	Muy Alto: 19,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

66. Cine Bélico	Muy Bajo:	5	Muy Bajo:	12,2	2,63	0,139	0,888
	Bajo:	11	Bajo:	26,8			
	Alto:	19	Alto:	46,3			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	14,6			
67. Ciencia Ficción	Muy Bajo:	2	Muy Bajo:	4,9	3,05	0,116	0,740
	Bajo:	4	Bajo:	9,8			
	Alto:	25	Alto:	61			
	Muy Alto:	10	Muy Alto:	24,4			
68. Comedia	Muy Bajo:	0	Muy Bajo:	0	3,24	0,091	0,582
	Bajo:	3	Bajo:	7,3			
	Alto:	25	Alto:	61			
	Muy Alto:	13	Muy Alto:	31,7			
69. Cine de Animación	Muy Bajo:	0	Muy Bajo:	0	3,02	0,096	0,612
	Bajo:	7	Bajo:	17,1			
	Alto:	26	Alto:	63,4			
	Muy Alto:	8	Muy Alto:	19,5			
70. Cine Documental	Muy Bajo:	2	Muy Bajo:	4,9	2,80	0,136	0,872
	Bajo:	14	Bajo:	34,1			
	Alto:	15	Alto:	36,6			
	Muy Alto:	10	Muy Alto:	24,4			
71. Drama	Muy Bajo:	0	Muy Bajo:	0	3,00	0,099	0,632
	Bajo:	8	Bajo:	19,5			
	Alto:	25	Alto:	61			
	Muy Alto:	8	Muy Alto:	19,5			

72. Cine Épico	Muy Bajo:	10	Muy Bajo:	24,4	2,17	0,144	0,919
	Bajo:	18	Bajo:	43,9			
	Alto:	9	Alto:	22			
	Muy Alto:	4	Muy Alto:	9,8			
73. Cine Erótico	Muy Bajo:	5	Muy Bajo:	12,2	2,51	0,131	0,840
	Bajo:	14	Bajo:	34,1			
	Alto:	18	Alto:	43,9			
	Muy Alto:	4	Muy Alto:	9,8			
74. Cine Fantástico	Muy Bajo:	4	Muy Bajo:	9,8	2,61	0,130	0,833
	Bajo:	13	Bajo:	31,7			
	Alto:	19	Alto:	46,3			
	Muy Alto:	5	Muy Alto:	12,2			
75. Cine Histórico	Muy Bajo:	6	Muy Bajo:	14,6	2,63	0,134	0,859
	Bajo:	7	Bajo:	17,1			
	Alto:	24	Alto:	58,5			
	Muy Alto:	4	Muy Alto:	9,8			
76. Cine Musical	Muy Bajo:	4	Muy Bajo:	9,8	2,66	0,138	0,883
	Bajo:	13	Bajo:	31,7			
	Alto:	17	Alto:	41,5			
	Muy Alto:	7	Muy Alto:	17,1			
77. Cine Policiaco	Muy Bajo:	1	Muy Bajo:	2,4	2,76	0,109	0,699
	Bajo:	13	Bajo:	31,7			
	Alto:	22	Alto:	53,7			
	Muy Alto:	5	Muy Alto:	12,2			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

78. Cine de Terror	Muy Bajo:	0	Muy Bajo:	0	3,07	0,107	0,685
	Bajo:	8	Bajo:	19,5			
	Alto:	22	Alto:	53,7			
	Muy Alto:	11	Muy Alto:	26,8			
79. Thriller	Muy Bajo:	15	Muy Bajo:	36,6	2,12	0,157	1,005
	Bajo:	9	Bajo:	22			
	Alto:	14	Alto:	34,1			
	Muy Alto:	3	Muy Alto:	7,3			
80. Western	Muy Bajo:	12	Muy Bajo:	29,3	2,29	0,161	1,031
	Bajo:	10	Bajo:	24,4			
	Alto:	14	Alto:	34,1			
	Muy Alto:	5	Muy Alto:	12,2			

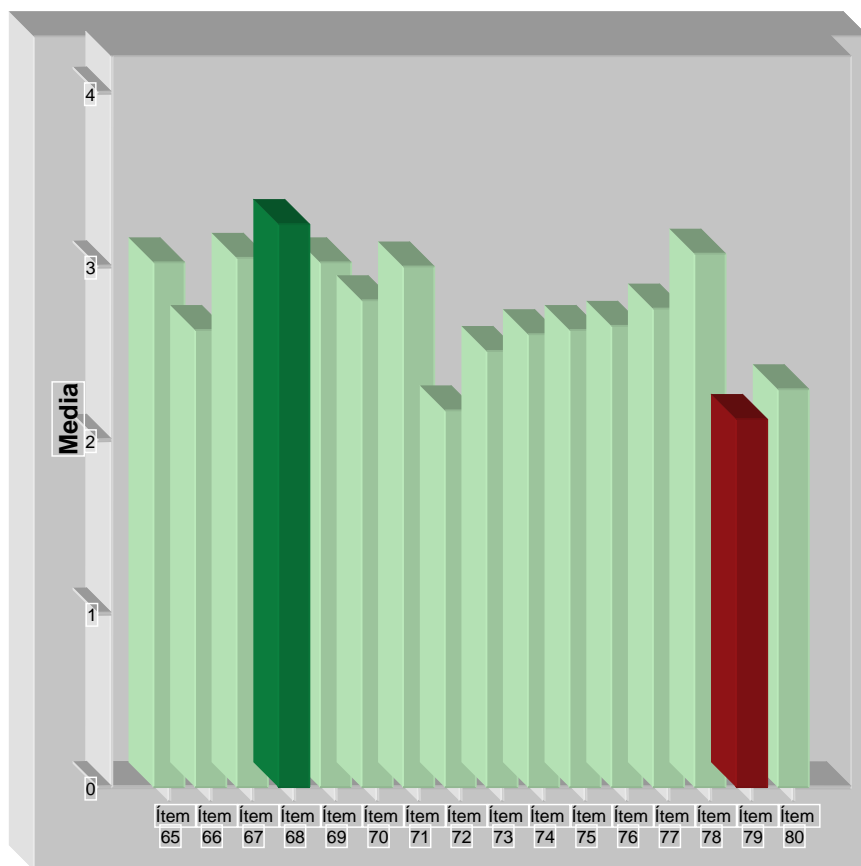


Gráfico 6

Las medias de esta dimensión del cuestionario eran ligeramente superiores a los anteriormente analizados, lo que indicaba la existencia declarada de un cierto grado de conocimiento de los géneros cinematográficos (8 de cada 10 sujetos encuestados afirmaban conocer y distinguir tales géneros). Sin embargo, llama la atención que el 67 % de los encuestados no distinguía acertadamente ni el Thriller ni el Cine Épico, y que el Western fuera un género poco conocido para la mitad de ellos (nos queda la duda, si hubieran aumentado los porcentajes si hubiéramos utilizado la notación latina “Película del Oeste”).

2.3.7. Bloque VI. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
81. Sé cuál es la labor del Director y Equipo de Dirección	Muy Bajo: 2 Bajo: 11 Alto: 23 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 4,9 Bajo: 26,8 Alto: 56,1 Muy Alto: 12,2	2,76	0,115	0,734
82. Sé cuál es la labor del Guionista	Muy Bajo: 0 Bajo: 7 Alto: 25 Muy Alto: 9	Muy Bajo: 0 Bajo: 17,1 Alto: 61 Muy Alto: 22	3,05	0,098	0,631
83. Sé cuál es la labor del Equipo de Producción	Muy Bajo: 4 Bajo: 19 Alto: 13 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 9,8 Bajo: 46,3 Alto: 31,7 Muy Alto: 12,2	2,46	0,131	0,840

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

84. Sé cuál es la labor del Director Artístico	Muy Bajo: 11 Bajo: 17 Alto: 12 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 26,8 Bajo: 41,5 Alto: 29,3 Muy Alto: 2,4	2,07	0,128	0,818
85. Sé cuál es la labor del Equipo de fotografía	Muy Bajo: 4 Bajo: 19 Alto: 13 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 9,8 Bajo: 46,3 Alto: 31,7 Muy Alto: 12,2	2,46	0,131	0,840
86. Sé cuál es la labor del Técnico de Montaje	Muy Bajo: 3 Bajo: 23 Alto: 9 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 7,3 Bajo: 56,1 Alto: 22 Muy Alto: 14,6	2,44	0,131	0,838
87. Sé cuál es la labor del Autor de Música	Muy Bajo: 4 Bajo: 11 Alto: 14 Muy Alto: 12	Muy Bajo: 9,8 Bajo: 26,8 Alto: 34,1 Muy Alto: 29,3	2,83	0,152	0,972
88. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquinistas	Muy Bajo: 10 Bajo: 20 Alto: 10 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 24,4 Bajo: 48,8 Alto: 24,4 Muy Alto: 2,4	2,05	0,121	0,773
89. Sé cuál es la labor del Equipo de Vestuario	Muy Bajo: 0 Bajo: 8 Alto: 23 Muy Alto: 10	Muy Bajo: 0 Bajo: 19,5 Alto: 56,1 Muy Alto: 24,4	3,05	0,104	0,669

90. Sé cuál es la labor del Equipo de Escenografía	Muy Bajo: 2 Bajo: 20 Alto: 14 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 4,9 Bajo: 48,8 Alto: 34,1 Muy Alto: 12,2	2,54	0,121	0,778
91. Sé cuál es la labor del Equipo de Electricidad	Muy Bajo: 5 Bajo: 13 Alto: 17 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 12,2 Bajo: 31,7 Alto: 41,5 Muy Alto: 14,6	2,59	0,140	0,894
92. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquillaje	Muy Bajo: 0 Bajo: 10 Alto: 15 Muy Alto: 16	Muy Bajo: 0 Bajo: 24,4 Alto: 36,6 Muy Alto: 39	3,15	0,124	0,792
93. Sé cuál es la labor del Equipo de Sonido	Muy Bajo: 0 Bajo: 11 Alto: 17 Muy Alto: 13	Muy Bajo: 0 Bajo: 26,8 Alto: 41,5 Muy Alto: 31,7	3,05	0,121	0,773
94. Sé cuál es la labor del Técnico en Efectos Especiales	Muy Bajo: 1 Bajo: 14 Alto: 14 Muy Alto: 12	Muy Bajo: 2,4 Bajo: 34,1 Alto: 34,1 Muy Alto: 29,3	2,90	0,134	0,860
95. Sé cuál es la labor del Director de Casting	Muy Bajo: 0 Bajo: 14 Alto: 15 Muy Alto: 12	Muy Bajo: 0 Bajo: 34,1 Alto: 36,6 Muy Alto: 29,3	2,95	0,126	0,805

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

96. Sé cuál es la labor del Técnico de Doblaje	Muy Bajo: 3 Bajo: 10 Alto: 19 Muy Alto: 9	Muy Bajo: 7,3 Bajo: 24,4 Alto: 46,3 Muy Alto: 22	2,83	0,135	0,863
97. Sé cuál es la labor de los actores o actrices	Muy Bajo: 0 Bajo: 6 Alto: 15 Muy Alto: 20	Muy Bajo: 0 Bajo: 14,6 Alto: 36,6 Muy Alto: 48,8	3,34	0,114	0,728
98. Sé cuál es la labor de los extras	Muy Bajo: 1 Bajo: 10 Alto: 15 Muy Alto: 15	Muy Bajo: 2,4 Bajo: 24,4 Alto: 36,6 Muy Alto: 36,6	3,07	0,132	0,848
99. Sé cuál es la labor de los especialistas o dobles	Muy Bajo: 0 Bajo: 10 Alto: 15 Muy Alto: 16	Muy Bajo: 0 Bajo: 24,4 Alto: 36,6 Muy Alto: 39	3,15	0,124	0,792

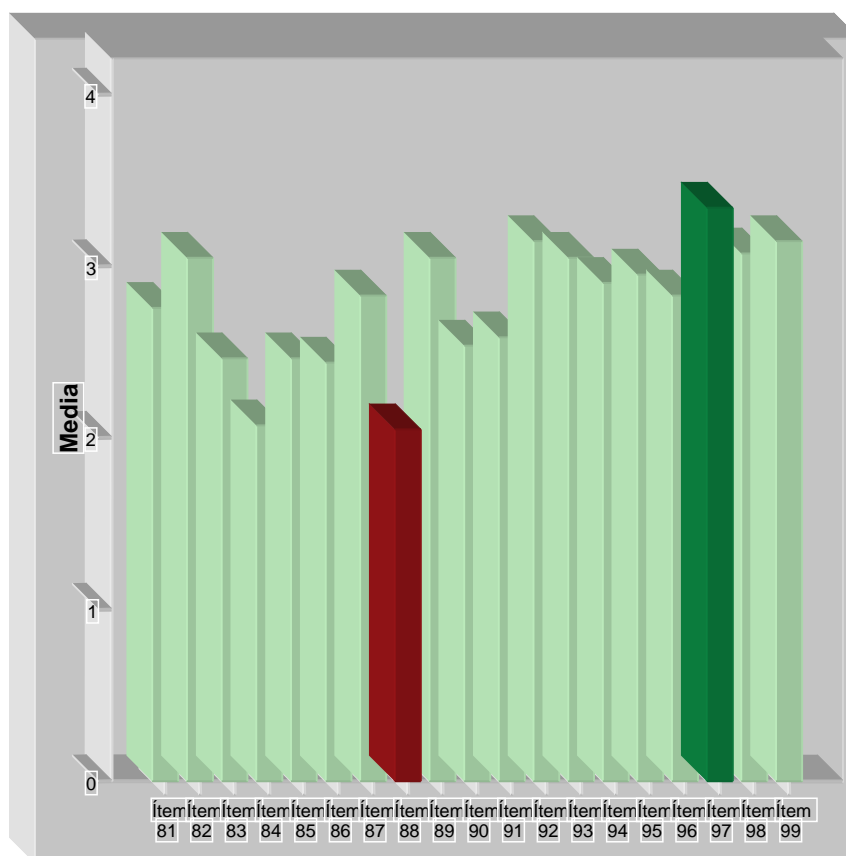


Gráfico 7

Una primera mirada a la gráfica permitía resaltar que la labor de los actores y actrices, de los guionistas y del equipo de vestuario era conocida por 8 de cada 10 encuestados. Un punto menos se asignaba al grado de conocimiento del trabajo propio del equipo de dirección, maquilladores, sonido, técnicos de doblaje, extras, especialistas y dobles.

Las profesiones menos conocidas eran las de maquinistas, fotógrafos cinematográficos, directores artísticos, productores y escenógrafos.

2.3.8. Bloque VII. Tengo contacto con creadores de cine y publicidad

La última dimensión del cuestionario intentaba recabar datos sobre la relación personal existente entre el entrevistado y los creadores fílmicos. La gráfica adjunta muestra que tal relación es muy escasa.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

ITEM	FRECUENCIA N= 41	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
100. Directores de cine	Muy Bajo: 37 Bajo: 1 Alto: 3 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 90,2 Bajo: 2,4 Alto: 7,3 Muy Alto: 0	1,17	0,085	0,543
101. Guionistas de cine	Muy Bajo: 38 Bajo: 3 Alto: 0 Muy Alto: 0	Muy Bajo: 92,7 Bajo: 3,7 Alto: 0 Muy Alto: 0	1,07	0,041	0,264
102. Compositores musicales	Muy Bajo: 27 Bajo: 5 Alto: 6 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 65,9 Bajo: 12,2 Alto: 14,6 Muy Alto: 7,3	1,63	0,155	0,994
103. Técnicos de sonido	Muy Bajo: 31 Bajo: 3 Alto: 5 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 75,6 Bajo: 7,3 Alto: 12,2 Muy Alto: 4,9	1,46	0,140	0,897
104. Fotógrafos	Muy Bajo: 20 Bajo: 9 Alto: 6 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 48,8 Bajo: 22 Alto: 14,6 Muy Alto: 14,6	1,95	0,174	1,117
105. Creadores de imagen	Muy Bajo: 33 Bajo: 1 Alto: 5 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 80,5 Bajo: 2,4 Alto: 12,2 Muy Alto: 4,9	1,41	0,140	0,894

106. Publicistas	Muy Bajo:	32	Muy Bajo:	78	1,37	0,125	0,799
	Bajo:	5	Bajo:	12,2			
	Alto:	2	Alto:	4,9			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			
107. Creadores de Video Digital	Muy Bajo:	36	Muy Bajo:	87,8	1,15	0,066	0,422
	Bajo:	4	Bajo:	9,8			
	Alto:	1	Alto:	2,4			
	Muy Alto:	0	Muy Alto:	0			
108. Profesionales de la Televisión	Muy Bajo:	31	Muy Bajo:	75,6	1,39	0,125	0,802
	Bajo:	6	Bajo:	14,6			
	Alto:	2	Alto:	4,9			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	4,9			

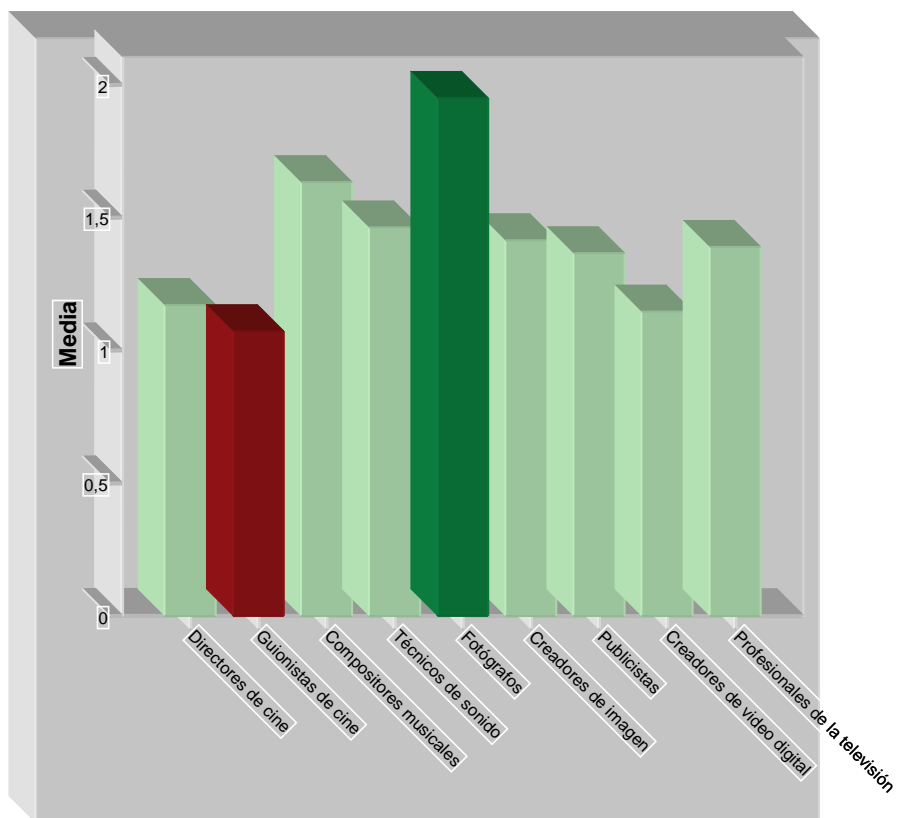


Gráfico 8

3. Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)

3.1. Introducción

Una vez recogidos y analizados los resultados del cuestionario inicial, se comenzó la segunda fase de la investigación piloto, en la que se construyó un programa de prácticas adaptado a los resultados de dicho cuestionario, intentando abarcar todos los aspectos en los que el alumnado mostró una menor cualificación.

Como leíamos en el capítulo 3, Mercedes Cobo (2002: 15) nos expone que “la didáctica del cine se puede enfocar en dos vertientes: enseñar con el cine o enseñar cine, y añade que, enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película, y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias y/o ponemos al alumnado en situación de crear historias”.

Este es el propósito esencial del plan de prácticas, tanto enseñar con el cine como enseñar cine. Aunque se elaboraron cinco actividades, definitivamente el plan de prácticas quedó reducido a cuatro. Además, la última práctica, dedicada al videojuego *The Movies*, es opcional, ya que su temporalización excedió ligeramente el período lectivo. Consiguientemente, el programa quedó de esta forma:

Práctica 1: Lectura de imágenes fijas.

Teniendo en cuenta que *“el cine puede servir como documento de reflexión y debate pero no podemos dejar de lado que es necesario enseñar a leer las imágenes para captar los diferentes niveles de lectura de las obras fílmicas y que es imprescindible dotar al alumnado de **instrumentos de análisis y crítica** que les permitan ver lo que está oculto”* (MEC), la primera práctica se dedicará a ejercitar la lectura de imágenes fijas.

Para extraer toda la información posible, se utilizó una pauta para la lectura crítica de textos visuales (Ortega Carrillo: 1997, 1999), que se inserta en el ANEXO III.

Práctica 2: Multimedia fórum.

Una vez introducida la praxis de la lectura de imágenes, el alumnado estaba favorablemente predispuesto para realizar análisis fílmico desde la perspectiva ética y estética.

Para facilitar esta tarea, y basándonos en el modelo de valoración ético-estético de Guidetti, se elaboró una pauta de cinefórum cuyo protocolo aparece en el ANEXO IV de esta tesis.

A su vez, se elaboró un cuadro con un listado de valores y contravalores, que se suministró al alumnado para completar el análisis ético del film seleccionado. Esta tabla se recoge en el ANEXO V.

Práctica 3: Análisis de secuencias clave (Decoupage).

La descomposición de planos de secuencias claves ayuda a profundizar en las capas de significación del film por considerar que éstas son nudos gordianos del argumento. Por tal motivo, se ejercitó la lectura de secuencias claves con la ayuda de la escala adaptada de Ortega Carrillo (1999: 331), que permite analizar y descomponer la linealidad de la película elegida, y que se puede contemplar en el ANEXO VI.

Práctica 4: Creación de películas digitales con ayuda del videojuego *The Movies*.

Por último, se realiza una práctica que profundiza en los aspectos analizados en los bloques V y VI del CUDICOCI, en la que intenta incentivar y desarrollar la capacidad creativa del alumnado.

Para ello, se utiliza el videojuego *The Movies*, que posee un potente software que permite la realización y montaje de una película digital, aprovechando las posibilidades didácticas y creativas que ofrece dicho juego.

Finalmente, la evolución del desarrollo espacio-temporal no permitió trabajar un último ámbito de conocimiento, el del sonido. La práctica que no se pudo llevar a cabo, consistía en el análisis de fragmentos sonoros de la película, para lo que se elaboró un borrador de pauta que no llegó a completarse, proponiéndose que esta iniciativa se recuperase en la investigación que posteriormente se realizaría sobre la base de este pilotaje.

3.2. La elección de la película

Una vez formulado el planteamiento de las prácticas, se procedió a elegir el film sobre el que íbamos a trabajar. A tal efecto, se propuso al alumnado aportar ideas y títulos, insistiendo la elección libre y consensuada, y así “evitar, en la medida de lo posible, que nuestra vivencia personal ante un film sea revivida por nuestros alumnos” (MEC: 2002).

Para la designación de la película, también tuvimos en cuenta los consejos de González Martel (1996) que señala la adecuación de la elección a la edad y las características del grupo, y para facilitararlo propone considerar dos posibilidades: partir de un tema, y buscar entonces la película concreta que se considere más adecuada, o partir ya de una película, seleccionada previamente por el conjunto de valores y características que incorpora.

Además, se propuso al alumnado las siguientes pautas a tener en cuenta a la hora de hacer la elección:

En primer lugar, debía ser fácil conseguir una copia en formato DVD de la película, para poder reproducirla en el aula de Nuevas Tecnologías, lo que descartó la elección de filmes muy antiguos o demasiado recientes (que aun no se hubieran estrenado en DVD).

En segundo lugar, era importante que el filme elegido desarrollase temáticas desencadenantes de debate, creadoras de cierta polémica y en la que pudieran surgir opiniones enfrentadas entre el alumnado, aprovechando como dice Martínez-Salanova (2002: 51), que *“es difícil descubrir un solo tema o núcleo de contenidos que no se haya visto tratado de alguna forma en el cine.*

Siempre es posible encontrar películas o documentales, que permitan su utilización como punto de partida en un debate o como rasgo, dato o documento en una investigación o estudio”.

En tercer lugar, se recomendó que las temáticas abordadas por la película fueran de cierta actualidad. *“El contexto (época, ambiente social, censura) es distinto si se ha vivido o no (aunque pueda ser investigado, no provocará la misma experiencia). Los alumnos, por supuesto, pueden llegar a disfrutar la película pero precisarán de una carga de información suplementaria muy superior a la de cualquier persona de más edad. Y es que, el proceso de comunicación sólo acaba cuando cada uno de nosotros sumamos nuestra visión personal del mundo reconstruyendo a nuestro modo el puzzle que nos ofrece el director”* (MEC: 2002).

Por último, había que tener en cuenta que *“pasarlo bien con una película no está en absoluto reñido con el análisis y la reflexión. Pocos soportes unen tanto placer y aprendizaje como el cine o la literatura. Nosotros creemos que se disfruta mucho más una película cuanto más aprendemos de ella, cuando nos descubre realidades lejanas que no conocíamos o cuando nos da nuevas perspectivas sobre temas más cercanos que creíamos conocer”* (MEC: 2002).

3.2.1. La película elegida: *Réquiem for a dream*

Tras la votación del alumnado, la película elegida fue *Réquiem por un sueño* (*Requiem for a dream*); drama estadounidense, producido en el año 2000, dirigido por Darren Aronofsky e interpretado en sus papeles protagonistas por Ellen Burstyn (Sara Goldfarb), Jared Leto (Harry Goldfarb), Jennifer Connelly (Marion Silver) y Marlon Wayans (Tyrone C. Love).

Basada en la novela homónima de Hubert Selby Jr. bajo el mismo título, tiene su desarrollo en las abandonadas playas y condominios de Coney Island donde narra dos historias paralelas: una acerca de una viuda solitaria llamada Sara Goldfarb, y la otra acerca de tipos: Harry, su novia Marion y su mejor amigo, Tyrone. Harry es el único hijo de Sara, y la única persona que le queda en el mundo. Debido a que tiene miedo a perderlo, la madura mujer decide pasar

por alto el comportamiento de su hijo cada vez más atroz, creyendo que al final todo va a salir bien.

Sara, emocionada con la posibilidad de aparecer en un programa de televisión, comienza un peligroso régimen dietético con la finalidad de verse bella ante una audiencia multitudinaria. Mientras que Harry y su nueva novia, Marion, comienzan una tóxica relación, refugiándose uno en el otro para redimir años de soledad y dolor. Su amor los abstrae del mundo real de tal forma que nada ni nadie parece importarles. Ambos yacen tranquilos en el piso de Marion mientras se relatan sueños extraordinarios de felicidad ulterior.

Sin embargo, Harry encuentra el tiempo necesario para emprender un negocio ilícito junto a su mejor amigo Tyrone, logrando una exitosa carrera como narcotraficantes.

Pero, poco a poco, Harry, Marion y Tyrone verán como la calma de sus primeros triunfos se va desvaneciendo dejando a su paso desilusión y desesperación, convirtiendo su frágil mundo de ensueño en la peor de sus pesadillas.

Al mismo tiempo, la soledad de Sara -demacrada y cada vez más desorientada- la enclaustra aún más dentro de su departamento, acosada por alucinaciones, viviendo al límite de lo que un ser humano puede soportar.

3.2.2. Por qué *Réquiem for a dream*

Por un lado, es una película que engloba un sinfín de temáticas muy actuales, que se han ido descubriendo poco a poco a medida que se ha trabajado con ella. Aunque el tema principal que presenta el film es la drogadicción, "*Réquiem*" muestra también un amplio abanico de temáticas colaterales de gran actualidad con las que se puede reflexionar sobre:

- 1) La importancia de la familia.
- 2) La soledad y sus consecuencias.
- 3) La importancia que la televisión tiene en nuestras vidas.

- 4) La anorexia, sus causas efectos y secuelas (especialmente reflejadas en la senectud)
- 5) Las negligencias sanitarias.
- 6) El desempleo.
- 7) La amistad.
- 8) La ambición desmedida y la obsesión por conseguir dinero fácil.

Además, como se observa en la segunda práctica, *Réquiem por un sueño*, es una película de la que se pueden extraer interesantes valores y contravalores, y que contiene diversos mensajes ocultos (subliminales).

El fórum de esta película podría orientarse a dar respuesta a alguna de las siguientes cuestiones, pensadas por nosotros, a las que se han añadido otras resultantes de la consulta del espacio web que dedica a este film el portal prensajuvenil en la siguiente url:

<http://www.prensajuvenil.org/index.php?q=cine/guiasonline/requiemporunsue%C3%B1o>.

- ¿Puede esta película concienciar a los jóvenes y adolescentes del peligro del consumo de drogas?
- ¿Puede influir la ética y la estética de la película en el estilo de vida de los adolescentes?
- ¿Coinciden los valores y contravalores transmitidos y aquellos que sustentan la postmodernidad?
- ¿Qué elementos y situaciones provocan conflicto en el seno de las relaciones familiares?
- ¿Qué influencia ejerce la televisión dentro del entorno familiar?
- ¿Qué factores pueden tener influencia en la obsesión por la dieta? ¿Qué factores afectan a la madre?
- ¿Es correcto el papel que desarrolla el médico en el film?

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- ¿Qué peligros puede conllevar la dieta sin control médico?
- ¿Es necesario poner en peligro la salud para conseguir la delgadez?
- ¿Puede el consumo de drogas acrecentarse en una situación de desempleo?
¿Puede el consumo de drogas originar una situación de desempleo?
- ¿Qué otras problemáticas sociales comporta estar en situación de desempleo?
- ¿Qué efecto ha provocado la televisión en la protagonista?
- ¿Puede influir la televisión de forma más drástica sobre personas que viven en soledad?

Un último aspecto que tuvo una influencia crucial a la hora de elegir esta producción, fue que el 90% del alumnado no la había visto.

3.3. Práctica 1. Lectura de Imagen Fija

Una imagen fija nos permite recrear un universo propio, hacerla nuestra. Con una imagen fija el cerebro tiene que ponerse en actividad, es una propuesta de pensamiento no lógico, sino afectivo. Es una invitación para hacer de la imagen lo que el espectador desee, de hecho, las interpretaciones de una imagen difieren dependiendo de los sujetos que las reciben.

Una imagen es la representación de un cuerpo físico, con el que puede guardar diferentes grados de semejanza. Es, por tanto, la concreción material de formas más o menos abstractas que representa algo concreto. Además, una de las principales funciones de la imagen es la comunicación, consustancial al hombre.

Ortega (1999: 301) concibe la alfabetización en el lenguaje visual como la herramienta indispensable para llegar a leer e interpretar los mensajes provenientes tanto de los medios de comunicación audio icónicos como de las bellas artes, y añade que, solamente desde el conocimiento profundo de la morfología, sintaxis y semántica del lenguaje de la imagen, es posible descubrir

los mensajes explícitos y subyacentes con los que diariamente nos bombardean los medios.

3.3.1. Descripción de la Pauta de Lectura

Como se ha comentado anteriormente, para realizar esta actividad se utilizó la “pauta para la lectura crítica de textos visuales” (Ortega: 1997, 1999).

La pauta para la lectura crítica de textos visuales está compuesta por ocho cuestiones basadas en los distintos niveles de lectura de textos visuales, propuestos por Ortega, que facilitarán al alumnado la descomposición, lectura y crítica de la imagen elegida.

En primer lugar, y tras mostrar durante un breve período de tiempo una imagen (1 o 2 segundos), el alumnado tendría que escribir un máximo de tres calificativos describiendo las sensaciones, emociones y estados de ánimo despertados tras la contemplación de la imagen por primera vez.

La segunda cuestión planteada es un análisis morfológico. Con el fin de facilitar el aprendizaje y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en una sesión teórica anterior, Ortega divide este análisis en cinco apartados:

- a) Representación de las formas geométricas planas básicas que aparecen en la imagen.
- b) Representación de las líneas geométricas y de fuerza visual que aparecen en la imagen.
- c) Representación de los puntos de interés perceptivo y simbólico que aparecen en la imagen.
- d) Representación del esquema de iluminación que aparece en la imagen.
- e) Explicación de los principios y leyes perceptivas seleccionadas. Este apartado no fue valorado en la nota, ya que era eminentemente teórico y simplemente orientativo para los alumnos/as.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Los bloques III y IV son los que proporcionan mayor información. Por un lado el análisis sintáctico de la imagen elegida, que se divide en dos cuestiones: descripción de los elementos del alfabeto visual presentes: puntos, líneas, contornos/formas, texturas, plano/encuadre/movimientos, angulación/punto de vista, iluminación/tonalidad, color y textos; y las funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual.

Por otro lado, el análisis semántico cuestiona acerca de los elementos presentes (puntos, líneas, contornos/formas, plano/encuadre/movimientos, angulación/punto de vista, iluminación/tonalidad, color, lenguaje gestual, escenografía, símbolos y logotipos, y textos) y sobre los significados presentes y latentes de dichos elementos.

La quinta cuestión propone al alumnado la descripción de los estímulos y mensajes subliminales y sus posibles significados.

La pregunta número seis indaga “las hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es de la imagen”.

Y es importante el análisis estético, que se cuestiona con un pequeño test dividido en poscuestiones acerca de la estética de la imagen:

- a) Belleza expresiva.
- b) Belleza relacional.

Los alumnos deben valorar cada apartado siguiendo una escala 1=nula, 2=baja, 3=alta y 4=muy alta.

El bloque número VII pide a los alumnos un análisis ético de la imagen expuesta, o sea, que exponga los valores y contravalores que aparecen en el texto visual.

Por último, se pide al alumnado participante en la actividad un juicio crítico personal sobre la imagen estudiada y sobre lo que les ha parecido la actividad.

La práctica fue realizada en gran grupo (grupo-clase) bajo nuestra dirección, si bien cada alumno dispuso de un ejemplar de la pauta en el que fue anotando de forma personal las conclusiones y reflexiones del análisis.

3.3.2. La imagen elegida y la metodología utilizada

La película *Requiem for a dream* fue difundida a través de distintos carteles publicitarios, dependiendo del país en el que se expusiera. Tras localizar todos estos carteles mediante una búsqueda en Internet, nos decidimos por la versión norteamericana que se muestra a continuación:



Fig. 124– Versión norteamericana del cartel publicitario de la película *Requiem por un sueño*

3.3.3. Análisis de resultados

El carácter cualitativo de la mayoría de apartados que forman la pauta, invita a resumir los comentarios más significativos del alumnado participante. Los datos arrojados por los ítems 1, 6 y 7, se presentan en formato cuantitativo.

3.3.3.1. Descripción de las sensaciones, emociones y estados de ánimo despertados en los primeros momentos de contemplación de la imagen

Como se ha explicado anteriormente, en primer lugar se mostró al alumnado la imagen durante un breve espacio de tiempo (1 o 2 segundos). Tras su ocultación el alumnado escribió un máximo de tres calificativos que expresaran las emociones, sensaciones o estados de ánimo surgidos tras su contemplación.

La tabulación de los datos ofrecidos por los 41 sujetos de la muestra, se presenta en la tabla adjunta:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

SENSACIÓN, EMOCIÓN O ESTADO DE ÁNIMO	FRECUENCIA
Soledad	25
Incertidumbre, Amor	16
Tristeza	15
Romanticismo	12
Esperanza, Lejanía	10
Suspense, Cambio, Ternura	8
Miedo, Preocupación, Desesperanza, Desilusión	7
Reflexión, Melancolía	6
Pesimismo, Deseo	5
Fin, Desolación	4
Desequilibrio, Búsqueda, Contraste, Magia, Ilusión, Ensoñación, Pena, Confusión, Pasión	3
Sufrimiento, Desamor, Calidez, Nostalgia, Frialdad, Distancia, Angustia, Intriga, Impotencia, Emoción, Esfuerzo	2
Alegoría, Abismo, Frustración, Inquietud, Crudeza, Unión, Conexión, Principio, Inestabilidad, Profundidad, Suciedad, Serenidad, Drama, Vacío, Engaño, Amistad, Misterio, Desesperación, Agobio, Tensión, Problemas	1

Como se observa en la tabla, las sensaciones que el cartel sugería en principio al alumnado son contradictorias. Por un lado, se observaban sensaciones como *soledad*, *incertidumbre*, *tristeza*, *lejanía*, etc., que son sentimientos “negativos”. En cambio, los alumnos/as también apreciaban en la imagen *amor*, *romanticismo*, *esperanza*, etc. que representan sentimientos “positivos”.

Al margen de las frecuencias obtenidas, un análisis cualitativo de la proyección afectivo-emocional generada por la contemplación del cartel indica que, sin conocer mayoritariamente el contenido de la película (salvo algún alumno aislado que por su cuenta buscó información en Internet), éste predispuso emocional y semánticamente a los participantes favorablemente, motivándolos intensamente al visionado de la película. La riqueza semántica expresada en esta práctica, tanto por el alumnado que participó en la investigación piloto como por el actual, demuestran no sólo el valor didáctico de esta actividad, sino su enorme potencial motivador para el resto de prácticas del programa PRADICI-DIG. Como indica Ortega (1997), parafraseando a Anne Marie Thibaul Laulan (1973), la imagen tiene multitud de capas de significación, muchas de las cuales, por mucho que profundicemos en su análisis, nunca llegaremos a conocer. Esto le confiere un enorme poder seductor y motivacional cuando se utiliza didácticamente integrando la lectura crítica de imágenes en la Educación Primaria, Secundaria y de Educación de Adultos.

3.3.3.2. Análisis morfológico: simplificaciones perceptivas

En las próximas páginas insertamos cuatro esquemas geométrico-perceptivos, que muestran las soluciones que con mayor frecuencia se repetían al invitar al alumnado a descubrir:

- 1) Las formas geométricas planas básicas del texto visual.
- 2) Las líneas geométricas (marcadas con trazo continuo) y las líneas de fuerza visual (marcadas con trazo discontinuo).
- 3) Los puntos de interés perceptivo (marcadas con un círculo rojo) y simbólico (marcadas con un cuadrado blanco) de la composición visual.
- 4) El esquema de iluminación.

a) Formas geométricas planas básicas.

Las formas geométricas planas básicas son el cuadrado, el círculo y el triángulo. Para exponer con más claridad las respuestas, se ha realizado una composición sobre la imagen analizada de las distintas formas geométricas que el alumnado ha encontrado en el cartel:

- a) La unión de las tres cabezas de los personajes protagonistas forman un triángulo.
- b) Cada una de las cabezas forma un ovalo.
- c) La mancha blanca del centro de la imagen forma un círculo.
- d) En las dos esquinas superiores de la imagen se pueden observar dos rectángulos.
- e) En la parte inferior de la imagen se puede formar un rectángulo.



Fig. 125 – Representación de las formas geométricas planas básicas que aparecen en el cartel

b) Líneas geométricas y de fuerza visual.

Las principales líneas geométricas (marcadas con trazo continuo) que el alumnado encontró en la imagen son:

- a) *“El cable del teléfono por el que está hablando el personaje de la parte superior izquierda”.*
- b) *“La valla que se observa en la parte inferior izquierda forma tres líneas que se encuentran”.*
- c) *“La figura que aparece en la parte inferior en el centro, también es considerada por el alumnado como línea geométrica”.*
- d) *“En el centro del cartel aparece la valla del muelle, que también forman líneas reales. Las dos farolas que aparecen también son líneas geométricas”.*

Por otro lado, las líneas de fuerza visual (marcadas con trazo discontinuo) que se señalaban en el cartel son:

- Las miradas de los tres personajes protagonistas: la del chico de color va hacia la mancha blanca del centro (que posteriormente descubriremos que se trata de polvo de cocaína) al igual que la mirada del chico blanco, en cambio, la mirada de la chica se dirige hacia el chico blanco.

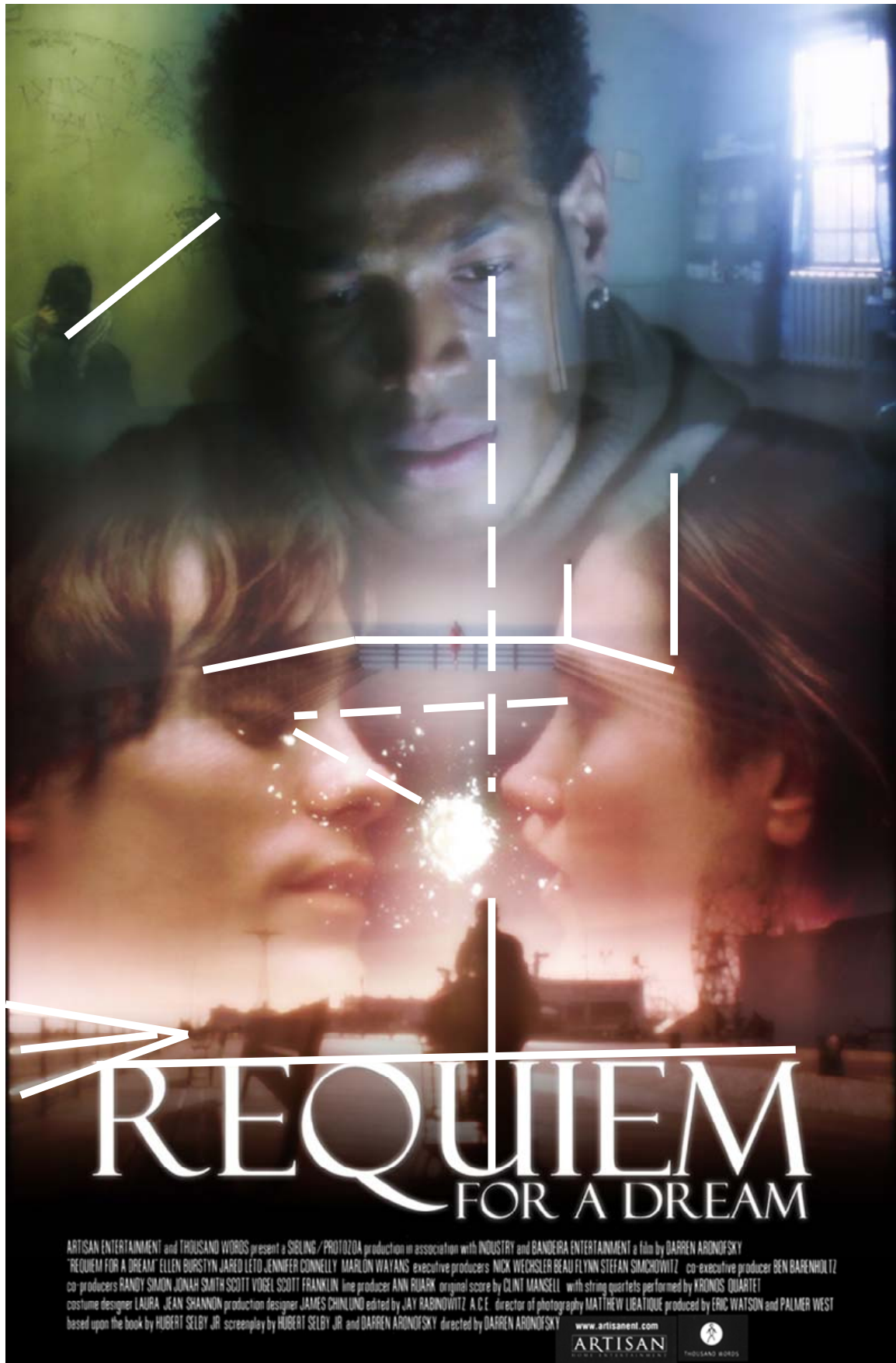


Fig. 126 – Representación de las líneas geométricas y de fuerza visual que aparecen en el cartel

c) Puntos de interés perceptivo y simbólico.

A continuación se presenta un resumen de los puntos que el alumnado encontró en la imagen objeto de análisis. Estos se podían situar en las dos categorías siguientes:

1) Puntos de interés perceptivo (representados por un punto rojo):

- La ventana
- Los ojos del chico de color
- La cabeza de la persona que está hablando por teléfono
- La boca del chico de color
- La chica de rojo que se asoma al muelle
- La mancha blanca
- La persona que aparece en la parte inferior de la imagen

2) Puntos de interés simbólico (representados por un cuadrado blanco):

- Los ojos de la pareja
- Los ojos del chico de color
- La chica de rojo que se asoma al muelle
- La mancha blanca



Fig. 127 – Representación de los Puntos de interés perceptivo y simbólico que aparecen en el cartel

d) Esquema de iluminación.

El análisis del esquema de iluminación es muy complejo ya que los efectos luminosos parecen proceder de forma combinada de focos de luz y halos y estelas posiblemente aerografiadas.

La esquina superior izquierda muestra una habitación en penumbra situada en las proximidades del techo.

La ventana del ángulo superior derecho irradia un resplandor que aparentemente ilumina la cara de Tyrone.

Las caras de Harry y Marion parecen estar iluminadas por un foco frontal suavizados por pantallas difusoras.

El fondo marino genera un resplandor posiblemente aerografiado y el atardecer que sucede en el cuarto inferior de la imagen produce igualmente un halo luminoso con tonalidades ocres o rojizas propias del ocaso.

e) Explicación de los principios y leyes perceptivas utilizadas.

El alumnado recibió una explicación teórica de los principios y leyes perceptivas utilizadas para la realización de la práctica. Posteriormente fue plasmada en la pauta de lectura. En este caso, se recoge la respuesta mayoritaria aportada por el alumnado:

- *“La ley de la proximidad: los estímulos que aparecen más próximos tienden a agruparse a nivel de significado. Los puntos que constituyen las tres cabezas los vemos como un triángulo no como tres puntos aislados”.*
- *“Principio de la similaridad: los estímulos que tienen cierta similaridad se perciben agrupados y marcan una trayectoria. Así, como ejemplo tenemos las caras de los chicos que aparecen de perfil, la tonalidad de las dos caras es similar, geométricamente son también parecidas, su tamaño también. Otro ejemplo es la silueta en penumbra de la parte inferior”.*
- *“Principio de continuidad: los estímulos se distribuyen en el plano visual siguiendo una cierta trayectoria, la orientan. Muestra de ello es el eje de*

simetría, constituido por una serie de estímulos, nariz, boca, mujer de rojo, bola brillante, silueta, la U...todos ellos forman una trayectoria que asocia significados”.

3.3.3.3. Análisis morfosintáctico

Ortega (1997, 1999) divide este apartado en dos cuestiones: por un lado, requiere la “descripción de los elementos del alfabeto visual presentes”, y por otro, solicita la explicación de las “funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual”.

A continuación se muestra un resumen comentado de las respuestas más significativas en cada uno de los apartados de esta cuestión. Se ha utilizado la letra cursiva y el entrecomillado para presentar sus expresiones textuales.

1. Puntos

a) Descripción

La práctica totalidad de los/as alumnos/as coincidía en la importancia que éstos tienen en la imagen y destacaban que *“existe una enorme riqueza de puntos de diversas formas, colores, texturas y tamaños”.*

Algunos señalaban a la mujer de rojo como el punto más importante. Otros exponían que *“es la mancha blanca del centro el punto que requiere nuestra atención en primer lugar”.*

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

La mayoría subrayaba como principal función de los puntos *“atraer la atención, crear superficies y texturas”.*

Un pequeño grupo afirmaba que *“crean movimiento”.* *“Hay sensación de desvanecimiento que provoca movimiento”*, añadía otra alumna.

Otro grupo mostraba que también pueden ejercer la función de “*cubrir superficies*”.

2. Líneas

a) Descripción

También hay una ingente cantidad de líneas, como señalaba el conjunto. Destacaban que “*hay líneas rectas, horizontales y oblicuas. Una gran vertical descendente, líneas curvas (en los rostros y en el pelo) y líneas quebradas (en el radiador y el edificio)*”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Como principales funciones de las líneas que se extraían de las respuestas del alumnado están: “*orientar y dirigir la mirada, crear contornos, separar luces y sombras, y producir perspectiva y profundidad*”.

Algunos/as alumnos/as resaltaban como función “*recubrir las superficies creando texturas, como el cabello y el jersey*”.

Otros destacaban que las líneas “*adoptan símbolos*”, como las letras que aparecen en el cartel, por lo que “*forman palabras*”, afirmaban otros.

3. Contornos/ formas

a) Descripción

Según se exponía, también “*existe gran variedad*”. Resaltan las formas rectangulares, triangulares y circulares.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Las funciones de las formas y contornos son básicamente las de “*separar los contornos y las unidades de significado*”. También añadían las funciones de “*perfiar y diferenciar*”, entre ellas la de “*perfiar objetos y sujetos*”.

“*Dan escalas de tamaños*”, declaraba la generalidad.

4. Texturas

a) Descripción

“*Fundamentalmente son texturas lisas, aunque también las hay mate y semibrillantes*”, exponía mayoritariamente el alumnado.

Otros señalaban también la aparición de “*texturas ligeramente rugosas y onduladas*”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

La función de estas texturas es “*crear un ambiente difuso y confuso, poco definido*”. Como decían algunos, “*un ambiente como de neblina*”, o como comentaba otro alumno, “*ambiente como empañado, difuminado*”.

Otra de las funciones es la de “*dispersar los objetos*”, “*los suaviza para que se entremezclen mejor*”, comentaba una alumna. También “*sirve para crear incertidumbre y miedo*”.

La mayoría destacaba que “*la zona más definida es la del chico de color*”.

5. Plano/encuadre/movimientos

a) Descripción

El conjunto del alumnado realizaba la siguiente composición de planos:

“Las tres cabezas de los protagonistas están en primer plano”. Sin embargo, un amplio grupo situaba la cabeza del chico de color en plano medio.

“El paisaje de la zona inferior del cartel es un plano general”.

“La habitación de la parte superior derecha es un plano corto”.

“El chico hablando por teléfono es un plano general”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Los planos *“sirven para dar importancia psicológica a las imágenes”*, como subrayaba la mayoría, y *“mientras más corto sea el plano, más importancia tendrá dentro de la imagen”*. Por ello, se destacaba a la pareja, como más importantes.

“Los planos generales dan amplitud”, y subrayaban la *“lejanía”* que produce la *“mujer de rojo”*.

6. Angulación/Punto de vista

a) Descripción

Los tipos de angulación que observaba el grupo en el cartel son los siguientes:

“La pareja del centro tiene una angulación frontal”.

“Hay un contrapicado en el rostro del chico de color”.

“Ligero contrapicado en el paisaje de la zona inferior del cartel”.

“En la parte superior izquierda (la habitación donde el hombre habla por teléfono) hay un ligero picado”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

“Nos dan mensajes de conflicto e íntimos o cariñosos”, fue una de las respuestas más comunes. Teniendo en cuenta los tipos de angulación, enfatizaban que *“los contrapicados que engrandecen las siluetas, y dan sensación de esperanza”.*

“Según el tipo de angulación da sensación de cercanía o lejanía” se extraía como una de las conclusiones. *“También sirve para ocultar, camuflar o suavizar”,* respondía otro.

Curiosa la respuesta que señalaba que *“pretende o intenta conectar con las figuras”.*

7. Iluminación/tonalidad

a) Descripción

Como se extraía de la generalidad de respuestas, *“se utilizan escalas tonales medias y altas”.* Además, *“predominan las tonalidades grises, medias y claras. Casi no se encuentran grises oscuros y negros”.*

En cuanto a la iluminación, incidían que *“se mezcla la iluminación natural con la artificial”.*

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Como funciones principales, la gran mayoría señalaba que *“describe ambientes, figuras, rótulos, sensaciones y sentimientos”.*

Un grupo subrayaba que la *“escala tonal es engañosa, ya que parece que hay esperanza pero termina con drama”.*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Un último grupo recalca que *“la iluminación pretende suavizar el contenido de la película”*, y en la misma línea hay varios miembros que afirmaban que *“pretende no causar sensación de miedo”*.

8. Color

a) Descripción

Según se exponía, *“hay variedad de gamas de colores que se mezclan para formar la composición del cartel”*:

“Gamas cálidas: mujer de rojo, caras anaranjadas, beige del atardecer, los labios del chico de color, el amarillo pálido”.

“Gamas de blanco y negro: el letrero de Réquiem por un sueño”.

“Gama azulada: el celeste de la mañana en la habitación de la parte superior derecha”.

“Gama verdes: habitación superior izquierda”.

“Gama marrón: edificios”.

“Gamas grises: jersey del chico de color”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

La función principal de los colores en este cartel es la de *“separar siluetas y definir las unidades de los contenidos”*, afirmaba la colectividad.

Otros destacaban la *“creación de emociones, pero no dramatismo”*, y señalaban que los colores *“crean ambientes psicológicos”*.

Por último, subrayaban que los colores sirven para *“Mezclar todas las sensaciones y sentimientos que suscita la película”*

9. Textos

a) Descripción

“*REQUIEM FOR A DREAM*” título de la película, es el único texto que aparece en la imagen.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Comentaba una alumna que *“lo que no es capaz de decirnos la imagen nos lo dicen los textos”*. En ese sentido, matizaban que *“los textos que aparecen son una relación de palabras contrarias”*, así añadía un alumno que el título significa *“muerte de un sueño, final de un sueño deseado”*.

3.3.3.4. Análisis Semántico

Al igual que en el apartado anterior, a continuación se muestra un resumen comentado de las respuestas del grupo. En este caso, la pauta cuestiona acerca de los *“significados presentes y latentes”* que poseen los diferentes elementos del alfabeto visual presentes en el cartel.

1. Puntos

Los puntos *“persiguen que el cartel tenga una gran capacidad de atracción”*, coincidía el conjunto.

Además, concordaban que *“los puntos que aparecen en la imagen dan sensación de discordia o separación, sobre todo la mancha blanca de cocaína”*. *“La cocaína está situada estratégicamente en el centro de los tres chicos, lo que indica que es el centro de la trama”*, convenía la mayoría.

Otro punto que señalaban como importante es el de la mujer de rojo. Muchos le otorgaban el significado de *“algo lejano, inalcanzable”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Por último, destacaban los puntos formados por los tres protagonistas; *“si se unen los tres puntos que forman las cabezas de los protagonistas, los autores quieren hacernos ver un triángulo imaginario de relaciones personales, quizá un triángulo amoroso, y del mismo modo quieren que veamos como el chico negro, al estar en la posición más alta de la pirámide parece abrazar a los otros dos”*.

2. Líneas

El alumnado exponía que *“los autores utilizan las líneas para hacernos mirar a unas direcciones concretas”*.

Entre las más resaltadas estaban:

“La línea horizontal del mar, que proporciona una sensación de paz y tranquilidad”.

“La líneas de fuerza visual de las miradas te van dando pistas sobre lo que a cada personaje le importa o busca”.

3. Contornos/formas

En opinión del conjunto, los contornos y las formas *“pretenden ofrecer una información bien delimitada para así conocer ambientes, personajes...e incluso algo de la trama del film (la droga)”*, además, *“producen dinamismo y distribuyen espacialmente”*.

4. Texturas

Según lo expuesto por la generalidad, *“crean ambientes de neblinas y confusos, poco definidos y suavizándolos para que se mezclen unos con otros”*. También *“transmite sensación de suspense”*.

5. Plano/encuadre/movimientos

Según los diferentes planos y encuadres, se otorgaban los siguientes significados al cartel:

Mayoritariamente, se destacaba que *“el primer plano del chico y la chica busca intimidad”*, aunque las respuestas también señalaban que *“sirve para resaltar una mayor importancia de la pareja”*.

“El plano general de la imagen inferior es utilizado para describir la importancia de determinados ambientes en la película”.

6. Angulación/punto de vista

Al igual que antes, dependiendo de la angulación o punto de vista, se concedían los siguientes significados a la imagen:

“La angulación frontal del chico y la chica busca intimidad”.

“La imagen del chico de color en contrapicado transmite poder, grandeza, da importancia”.

El alumnado destacaba sobremanera la imagen superior izquierda, en la que se observa una angulación en picado del hombre que habla por teléfono. Para la totalidad de la clase, *“al empequeñecer al personaje, se transmite inferioridad, patetismo”*.

7. Iluminación/tonalidad

“La iluminación sirve para crear distintos ambientes psicológicos, produciendo y creando diferentes emociones”, coincidían en señalar, y teniendo en cuenta los diferentes tipos de iluminación que aparecen en el cartel, destacaban:

“La iluminación sobre el chico y la chica pretende modelar los labios y los ojos”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

“Sobre el chico de color hay una iluminación casi dramática que le resta importancia y le da un tono de misterio”.

“La existencia en el mismo cartel de día, noche, amanecer y atardecer, comparando estos fenómenos con las diversas sensaciones que vivirán los distintos personajes”.

8. Color

Como se ha comprobado antes, la generalidad exponía que son las tonalidades medias y bajas las que predominaban en el cartel. *“Los colores grises nos envuelven en una atmósfera de tristeza”*, comentaba el grupo.

Los distintos colores y tonalidades que aparecen, *“crean emociones y muestran desde la desesperación o miedo hasta la esperanza y la libertad”*, según señalaba una gran parte.

9. Lenguaje gestual

La colectividad exponía en sus respuestas los gestos más significativos que aparecen en el cartel:

“El chico y la chica parecen que acaban de besarse y ahora proceden a esnifar cocaína”.

“El chico de color mira a la pareja con gesto de preocupación y parece estar abrazándolos”.

“La chica de rojo esta relajada, contemplando, reflexionando”.

“El chico del teléfono está encogido, apesadumbrado, derrotado”.

10. Símbolos y logotipos

Entre los símbolos y logotipos que se destacaban están:

“El chico de color parece abrazar a la pareja como dándoles protección”.

“Los bancos que aparecen vacíos en la parte inferior de la imagen dan sensación de soledad y aislamiento”.

“La bola de cocaína esparcida, que parece un sol en el ocaso”.

“La ventana simboliza la esperanza, una salida”.

11. Textos

La totalidad destacaba que la palabra “*REQUIEM*” tiene un mayor tamaño que el resto del título “*FOR A DREAM*”. *“El autor engranda la palabra “réquiem” (Muerte) frente a la palabra “sueño”, anticipando el final trágico de la película”.*

El tipo de letra utilizado es “Courier Clásico”, y parte de ellos opinaba que *“es un tipo de letra muy formal para el desenlace tan trágico que se supone”.*

3.3.3.5. Descripción de los estímulos y mensajes subliminales y sus posibles significados

Como pudieron comprobar, existe una gran riqueza de mensajes subliminales dentro de este cartel. A continuación se muestran resumidas las respuestas más interesantes. Para ilustrarlas se va a proceder a descomponer el cartel en diferentes partes:

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 128 – Imagen íntegra del cartel

De la imagen superior del cartel, el alumnado extraía varios mensajes:



Fig. 129 – Imagen de la parte superior del cartel

En primer lugar, en la pared verdosa de la parte izquierda de la imagen, se descubre una veleta que señala a los dos chicos. *“Encima de la veleta aparece la palabra S.O.S. (ayuda)”*, observaban. *“Los personajes de la película están pidiendo ayuda”*, señalaban.

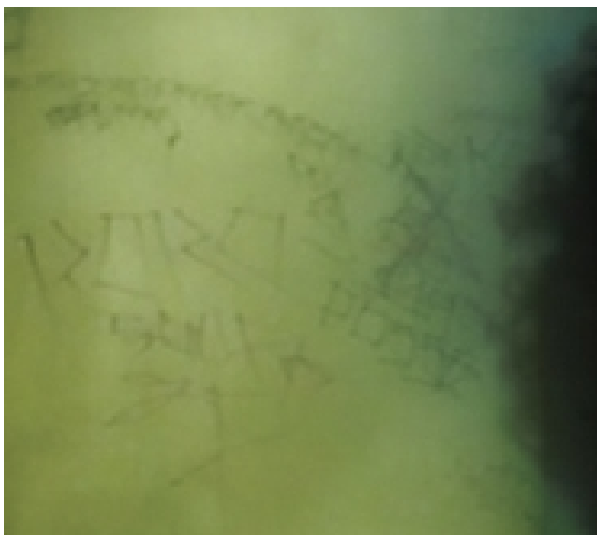


Fig. 130 – Detalle del cartel

Además, la mayoría descubría que *“debajo de la veleta pone self, que puede significar ayuda a mi mismo”*.

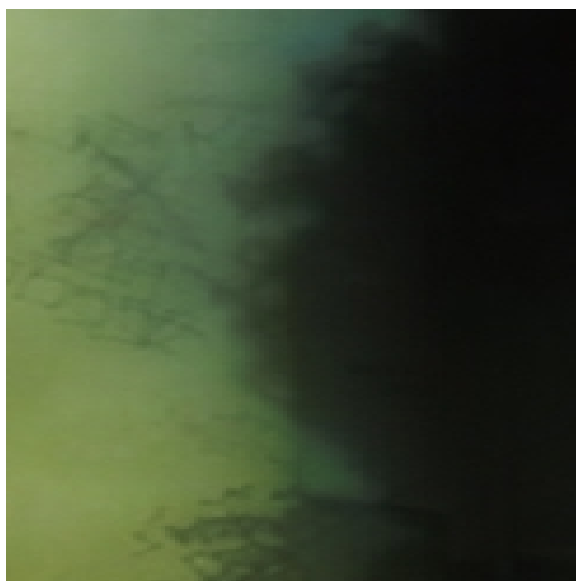


Fig. 131 – Detalle del cartel

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Otro posible mensaje subliminal es el teléfono, como comentaba más de un alumno, *“el cable del teléfono nace directamente de la cabeza del chico negro”*, como vemos en la imagen a continuación. A este hecho, le otorgaban el significado de que es el chico de color (Tyrone) el que debe ayudar a la pareja.



Fig. 132 – Detalle de la parte superior del cartel

Siguiendo con la parte superior del cartel, observaban en la parte derecha de la imagen cómo aparece una *“cruz invertida”* en la parte inferior de la ventana. *“Es el símbolo del anticristo”*, comentaba un alumno.

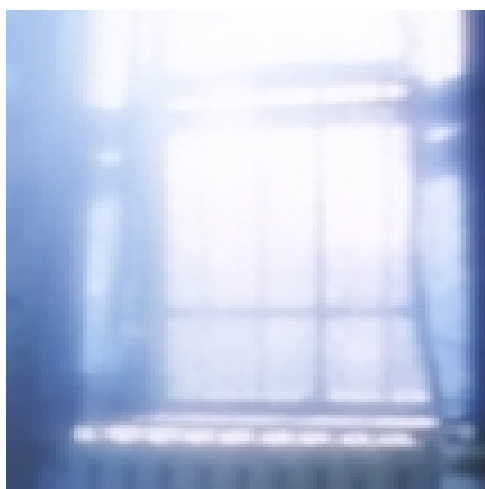


Fig. 133 – Detalle de la ventana que aparece en el cartel

También aparece la palabra ayuda (S.O.S) en el centro del cartel, *“el polvo de cocaína y el perfil de la chica forman la palabra S.O.S.”* comentaba un alumno, y lo podemos intuir en la siguiente imagen.



Fig. 134 – Detalle de la parte central del cartel

Un mensaje curioso es el que encontraban algunos al comentar que *“la barandilla izquierda, junto con la iluminación, crean una sombra falsa que da la sensación de ser una venda que tapa los ojos del muchacho, lo que puede significar que el muchacho está ciego por la droga”*.

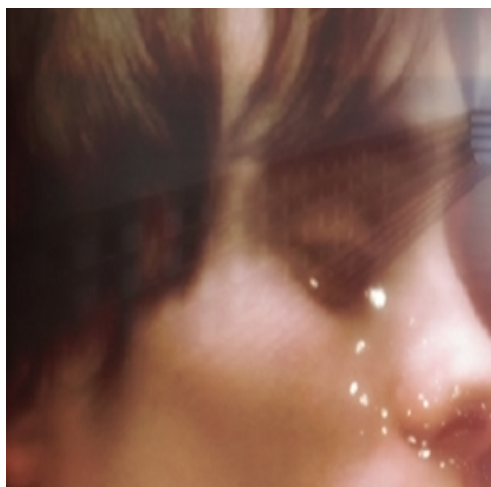


Fig. 135 – Detalle del cartel

Por último, un grupo destacaba que *“las dos farolas pueden simbolizar dos clavos que se insertan en las sienes de la muchacha”*.

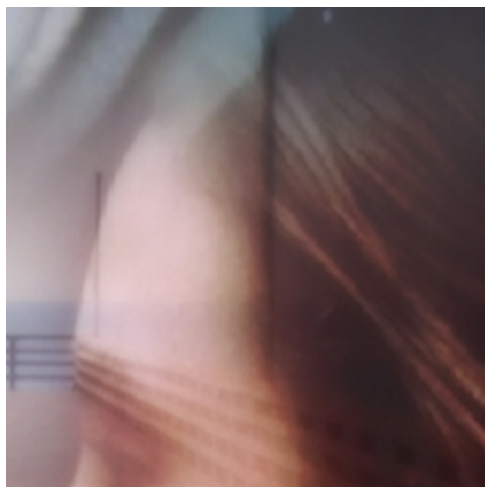


Fig. 136 – Detalle del cartel

3.3.3.6. Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es de la imagen

La principal intención del autor/es del cartel publicitario, según la práctica totalidad del alumnado es *“ante todo crear impacto, incita a ver la película porque el cartel muestra los detalles más llamativos de la misma, y temáticas que motivan al público y, sobre todo, a los jóvenes: la amistad, sexo, amor, etc”*; otros añaden que *“el autor no transmite el mensaje real de la película, intenta atraer haciendo ver que se trata de una historia de amor o desamor. Deja entrever algo que no se corresponde con lo que ocurrirá después”*.

Además, se incidió en el doble sentido del cartel, como destacaba un alumno: *“la imagen con todas sus facetas visuales parece transmitir equilibrio y armonía al espectador. Contemplando el cartel se espera ver una película de amor. Con esta imagen engañosa el autor quiere camuflar su crueldad”*. Otro alumno añadía que *“aparecen muchos contrastes, lo que indica que el autor quiere mostrar algún tipo de contradicción. Con los colores nos muestra que es fría y triste, y con los mensajes subliminales que aparecen nos da a entender que las drogas son muy peligrosas”*, y ello lo corroboraban otros alumnos, *“en primer momento da la sensación de ser una historia de amor, pero si nos fijamos*

más en el cartel se ve que de fondo hay una historia en la que aparecen la droga y la adicción, intentando que la gente así la vea”.

Por último, resaltaban como el autor/es pretenden no dejar indiferentes a los que contemplen dicho cartel, *“el autor pretende que no se mire la película de forma simple y entendiendo sólo el mensaje obvio, sino que pretende que se haga un análisis muy crítico y minucioso que hará que encontremos todos los mensajes ocultos de la película”.*

3.3.3.7. Análisis estético

El alumnado valoró estéticamente el cartel siguiendo el sencillo cuestionario que propone la pauta. A continuación se ofrecen los resultados obtenidos en cada uno de los ítems tras realizar el análisis estadístico con el programa SPSS.

1) Existe asimetría que rompe el estatismo y posee la capacidad de reparar el equilibrio restableciendo la armonía del conjunto.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,05	0,092	0,590
Baja	6	14,6			
Alta	27	65,9			
Muy Alta	8	19,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

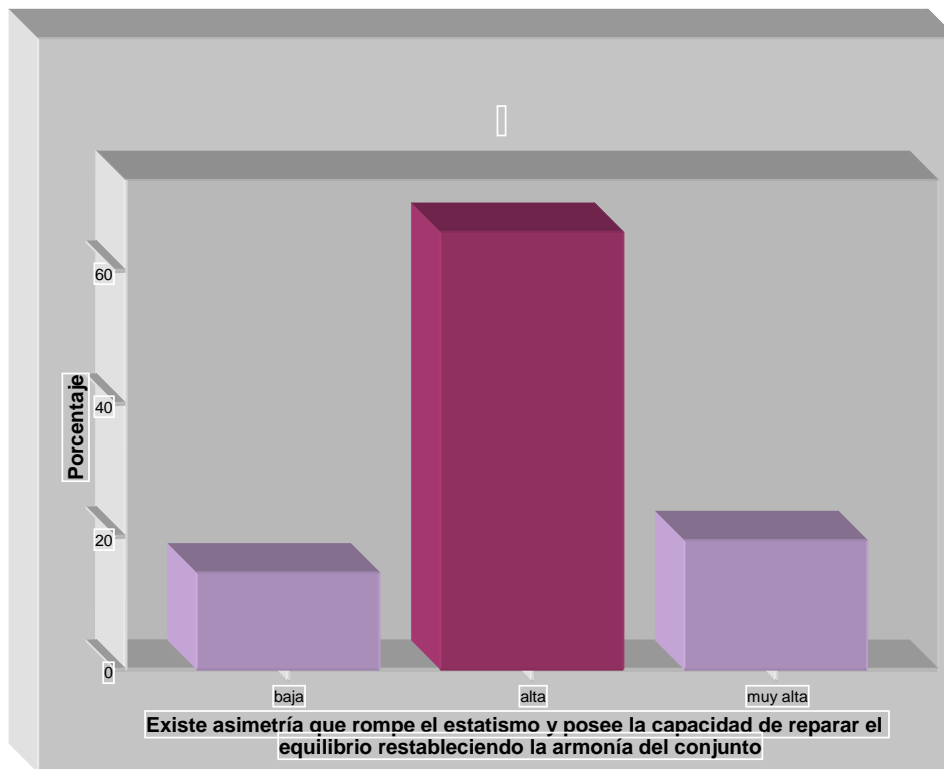


Gráfico 9

Según los datos obtenidos, se opinaba que existe asimetría que rompe el estatismo, y lo refrenda con un 86%.

2) Existen contrastes diversos que generan variedad y riqueza expresiva evitando la monotonía.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,66	0,083	0,530
Baja	1	2,4			
Alta	12	29,3			
Muy Alta	28	68,3			

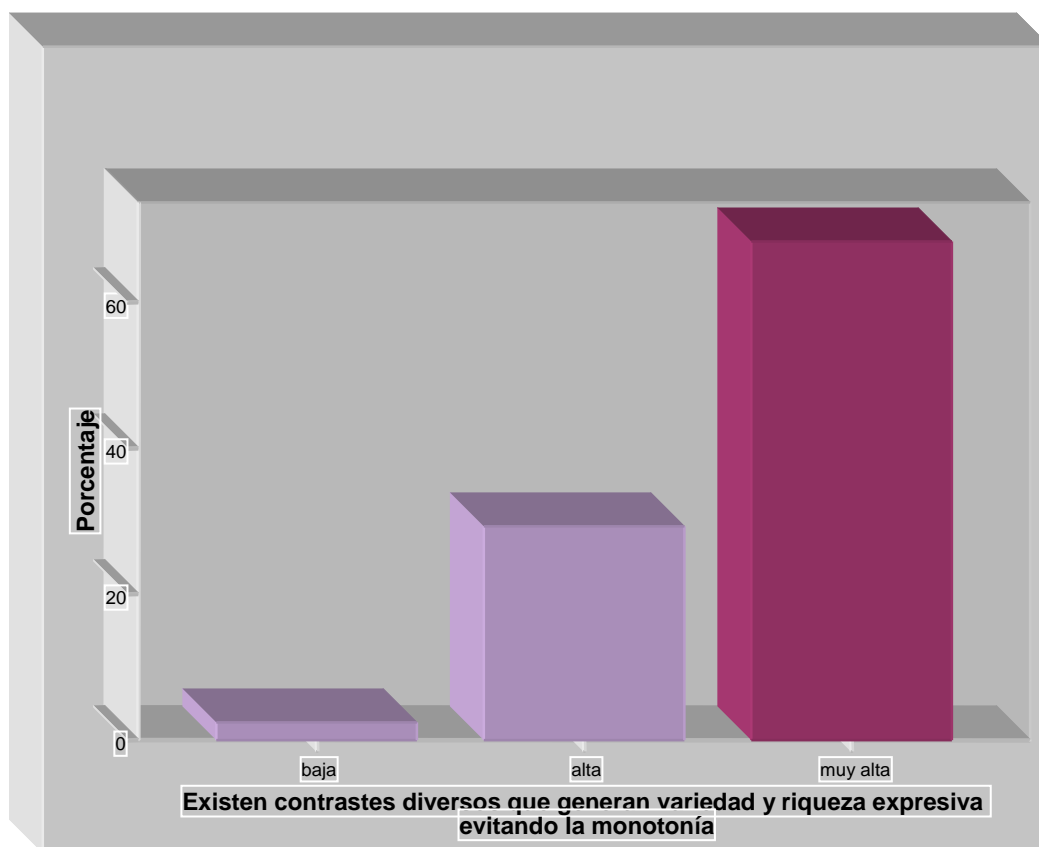


Gráfico 10

Como podemos intuir en el gráfico, 9 de cada 10 enjuiciaba la existencia de contrastes que generan variedad y riqueza.

3) Genera sorpresa por su capacidad de mover y conmover.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,44	0,093	0,594
Baja	2	4,9			
Alta	19	46,3			
Muy Alta	20	48,8			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

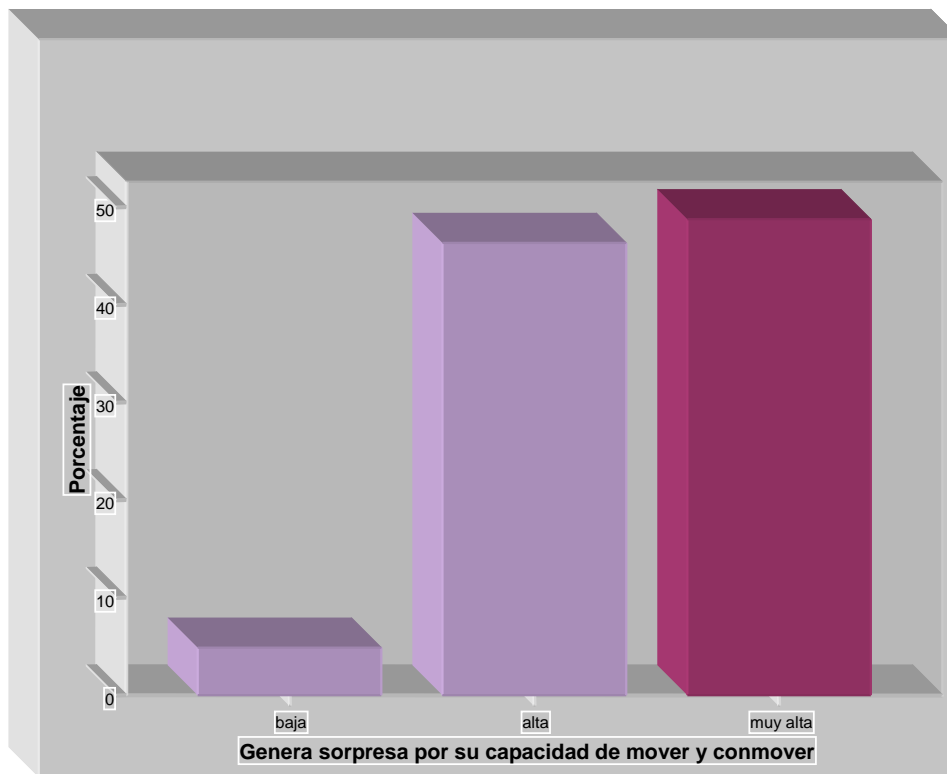


Gráfico 11

Igualmente, 9 de cada 10 consideraba que el cartel genera sorpresa por su capacidad de mover y conmoveer.

4) Existe expresividad ya que aparecen cambios de ritmo y modulación en la intensidad de los estímulos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	1	2,4	3,32	0,107	0,687
Baja	2	4,9			
Alta	21	51,2			
Muy Alta	17	41,5			

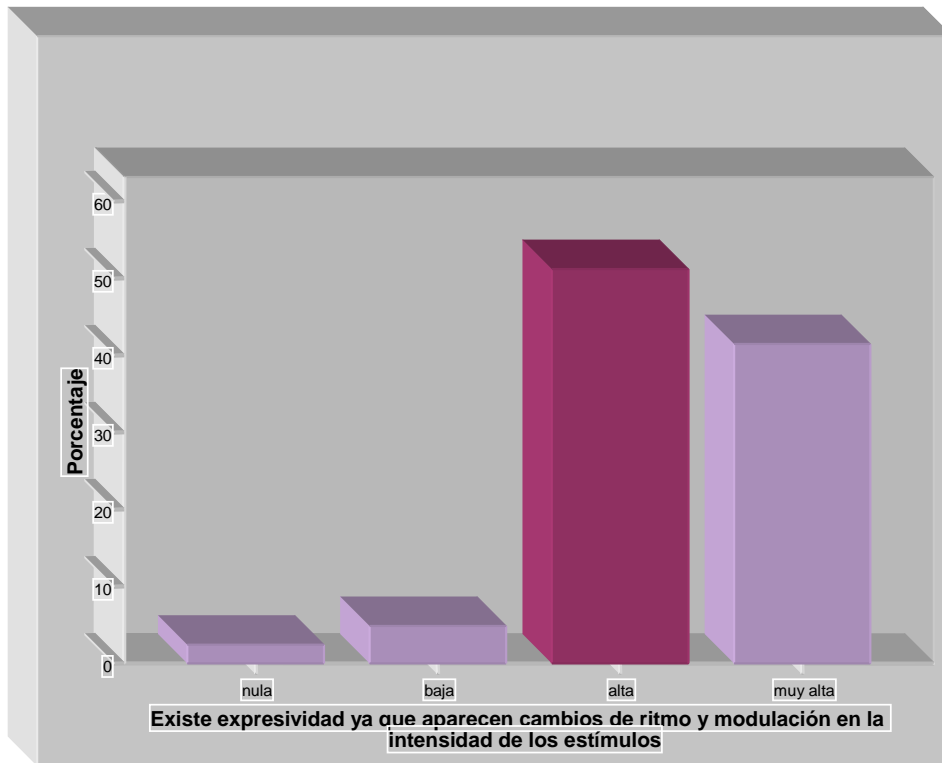


Gráfico 12

El 93% opinaba que existe expresividad en la imagen estudiada.

5) Existe variedad por lo que atrae la atención y despierta el interés.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,54	0,093	0,596
Baja	2	4,9			
Alta	15	36,6			
Muy Alta	24	58,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

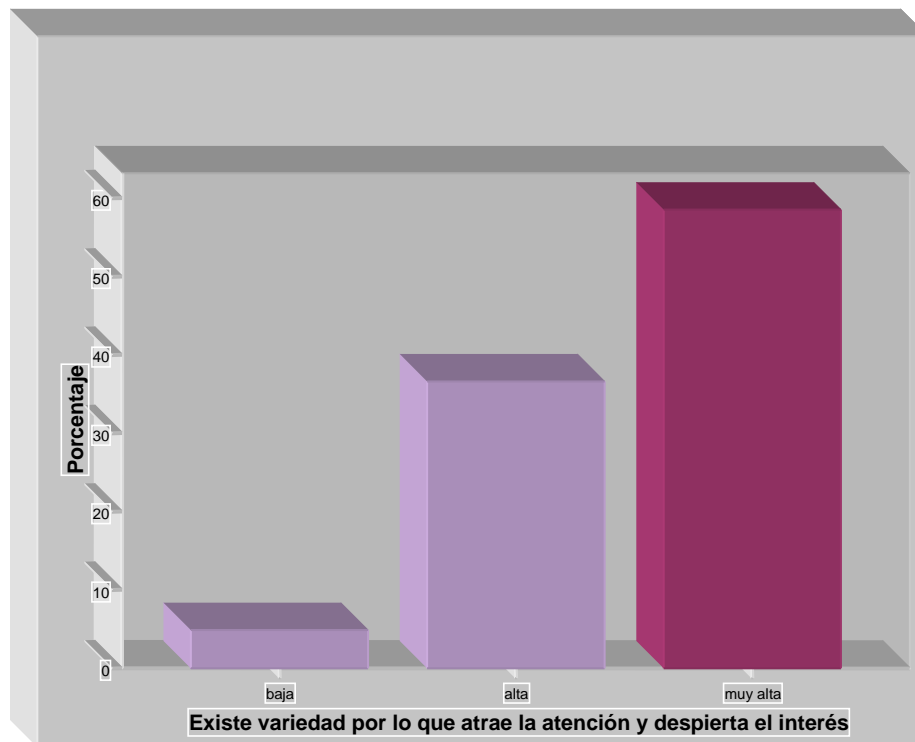


Gráfico 13

La variedad en la imagen del cartel es alta o muy alta según el 95% del alumnado.

6) Existe originalidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,49	0,100	0,637
Baja	3	7,3			
Alta	15	36,6			
Muy Alta	23	56,1			

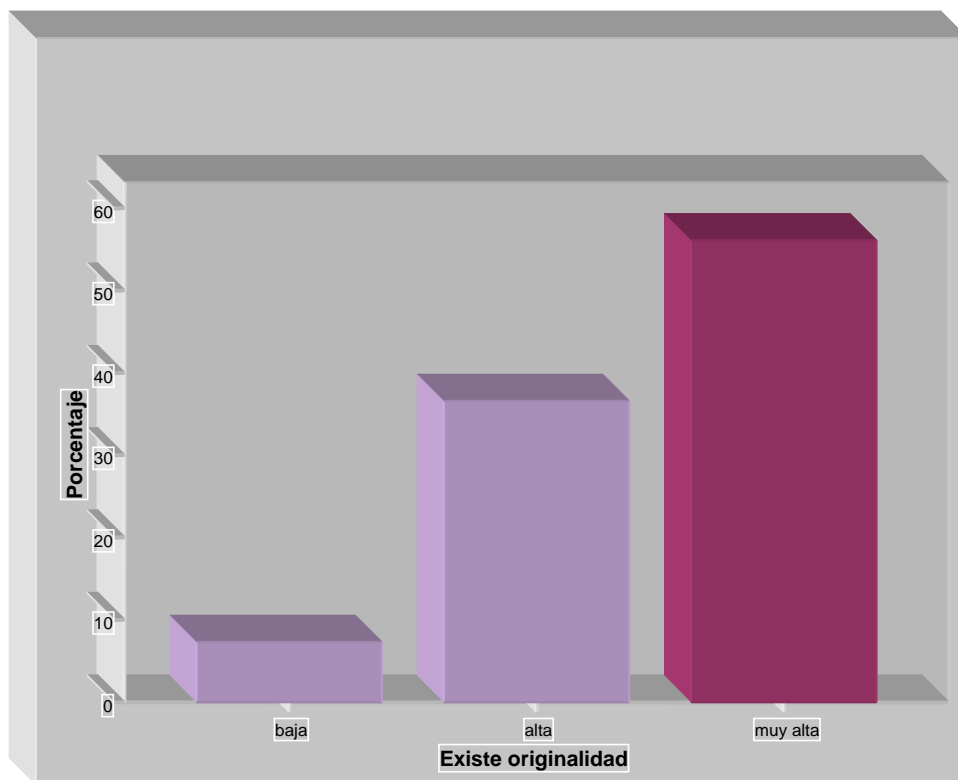


Gráfico 14

La originalidad de la imagen también es alta o muy alta según el alumnado de pedagogía.

7) La escena es agradable ya que sugestiona, impresiona o resulta mágica.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	1	2,4	3,12	0,136	0,872
Baja	10	24,4			
Alta	13	31,7			
Muy Alta	17	41,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

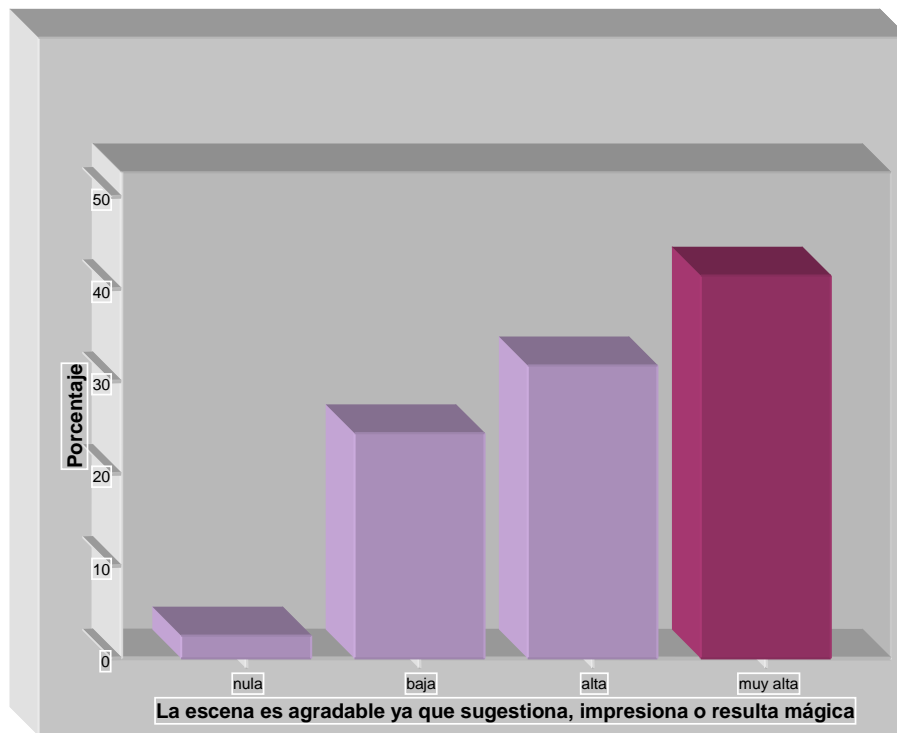


Gráfico 15

Sólo a 2 de cada 10 no le resultaba agradable la escena que aparece en el cartel.

8) Existe armonía derivada del orden existente entre los elementos expresivos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	1	2,4	2,85	0,129	0,823
Baja	14	34,1			
Alta	16	39,0			
Muy Alta	10	24,4			

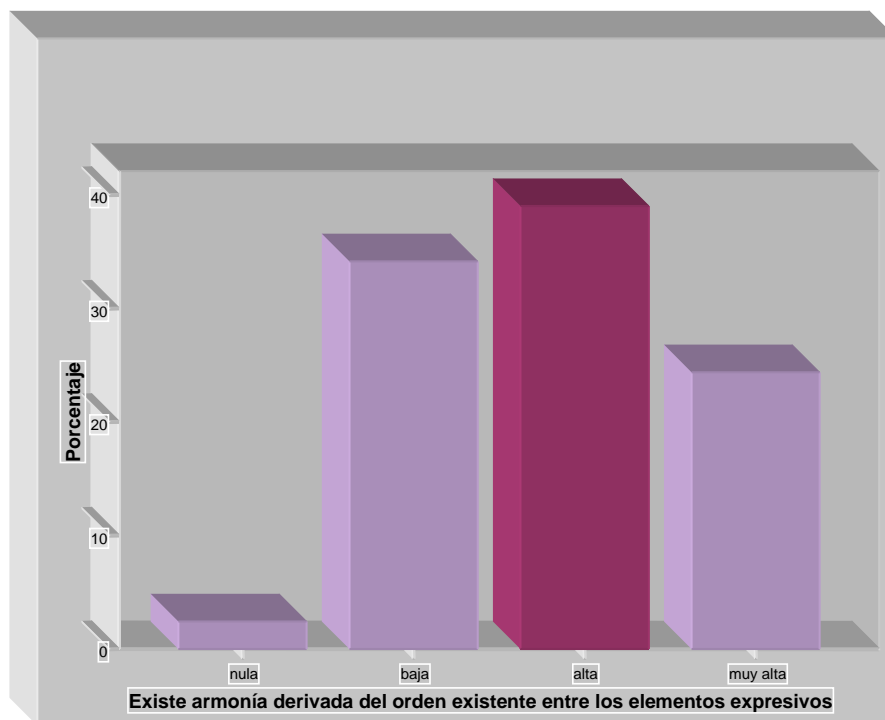


Gráfico 16

El 64% del alumnado observaba armonía en el cartel.

9) Existe proporción surgida del equilibrio de confrontaciones recíprocas de elementos análogos colocados en relación mutua.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,10	0,091	0,583
Baja	5	12,2			
Alta	27	65,9			
Muy Alta	9	22,0			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

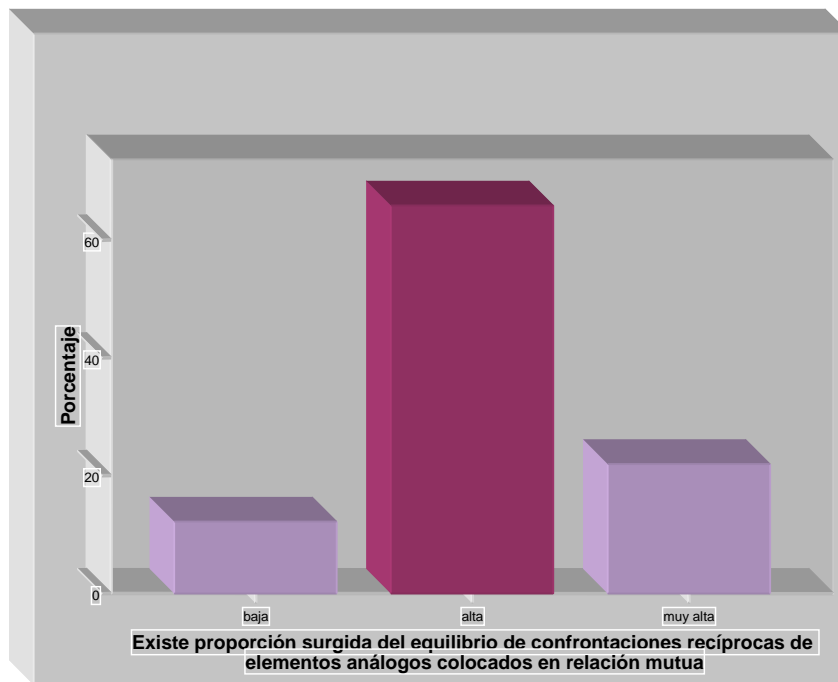


Gráfico 17

El 88% del alumnado afirmaba que existe proporción surgida del equilibrio de confrontaciones recíprocas de elementos análogos colocados en relación mutua.

10) Existe ritmo gracias a la presencia de cierto orden acompasado en la sucesión de estímulos y mensajes.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	3,02	0,108	0,689
Baja	9	22,0			
Alta	22	53,7			
Muy Alta	10	24,4			

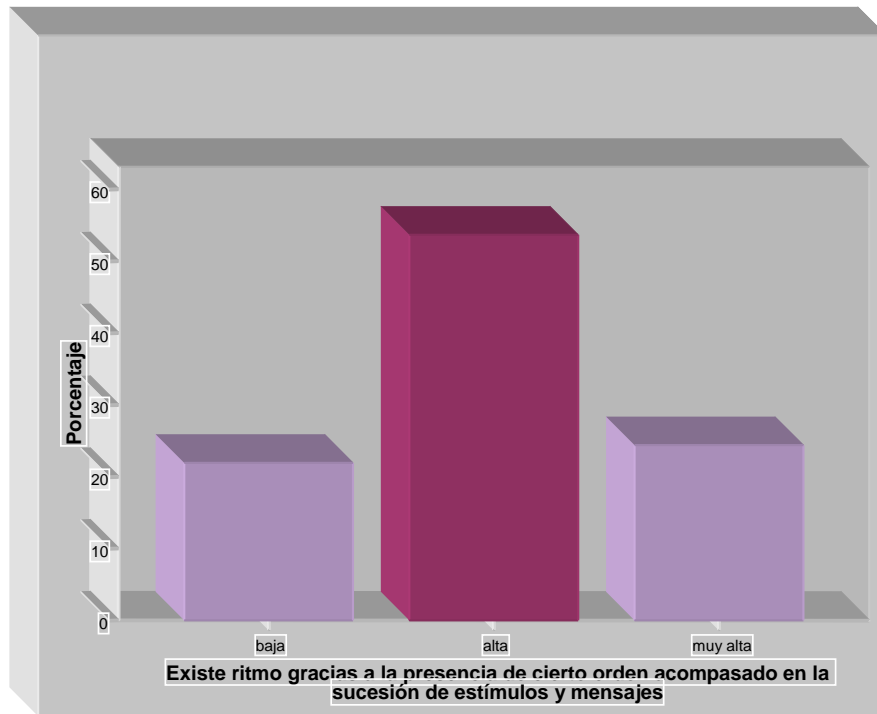


Gráfico 18

La existencia de ritmo en el cartel publicitario era refrendada por el 78% del grupo.

11) Existe simetría que surge de la igualdad dentro de cierta variedad.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	0	0	2,88	0,100	0,640
Baja	11	26,8			
Alta	24	58,5			
Muy Alta	6	14,6			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

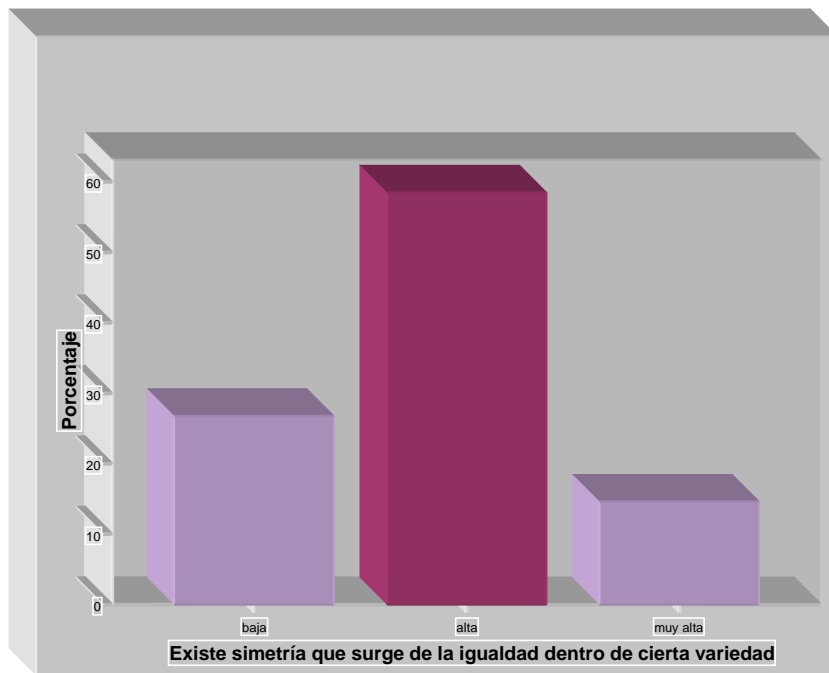


Gráfico 19

El 77% de los encuestados encontraban simetría en el cartel surgida de la igualdad dentro de cierta variedad.

12) Posee cierto equilibrio generado por el uso armónico de la simetría y la proporción.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	5	12,2	2,71	0,157	1,006
Baja	13	31,7			
Alta	12	29,3			
Muy Alta	11	26,8			

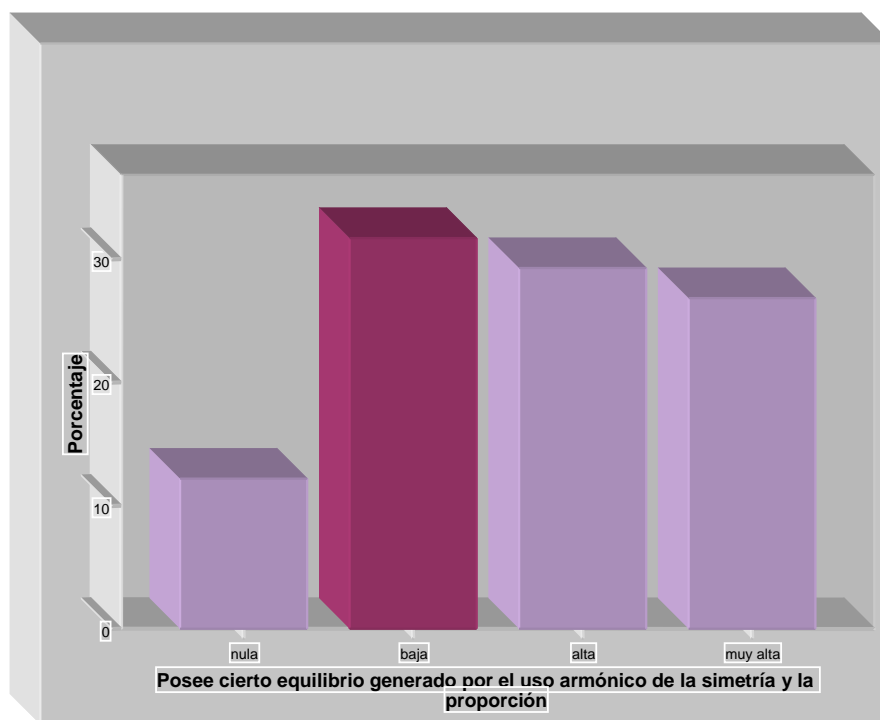


Gráfico 20

Se produjo un cierto equilibrio entre dos posturas muy diferenciadas ante este ítem. Así, observamos que un 44 % que opinaba que no hay equilibrio generado por el uso armónico de la simetría y la proporción, opinando que sí el 56% restante.

13) Posee cierta simplicidad nacida de la pureza comunicacional.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	9	22,0	2,32	0,146	0,934
Baja	14	34,1			
Alta	14	34,1			
Muy Alta	4	9,8			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

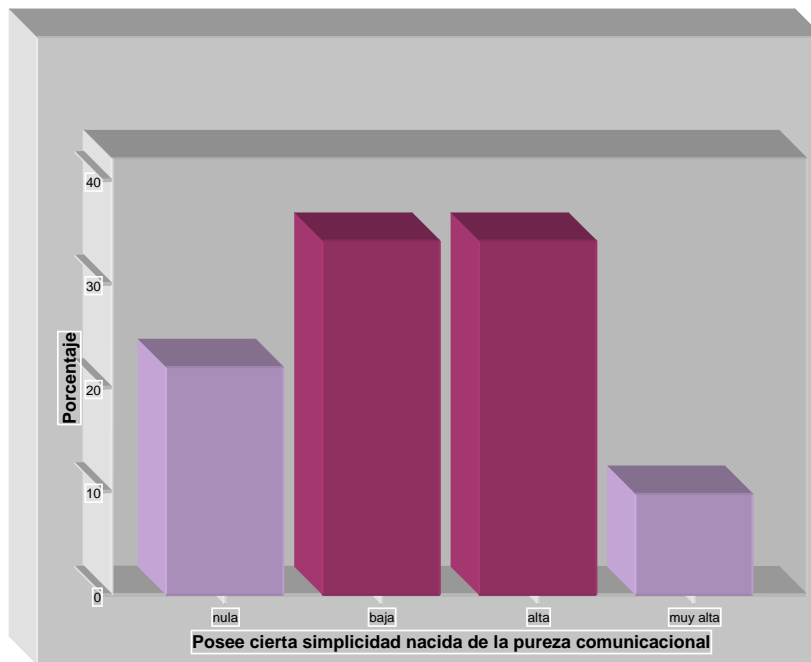


Gráfico 21

Lo mismo ocurrió tras observar las respuestas que el grupo ofreció en este ítem. El 56% del alumnado opinaba que no hay simplicidad en el cartel, mientras que un 44% opina lo contrario.

14) Posee cierta claridad, lo que permite la captación intuitiva de los mensajes expresivos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	5	12,2	2,49	0,131	0,840
Baja	15	36,6			
Alta	17	41,5			
Muy Alta	4	9,8			

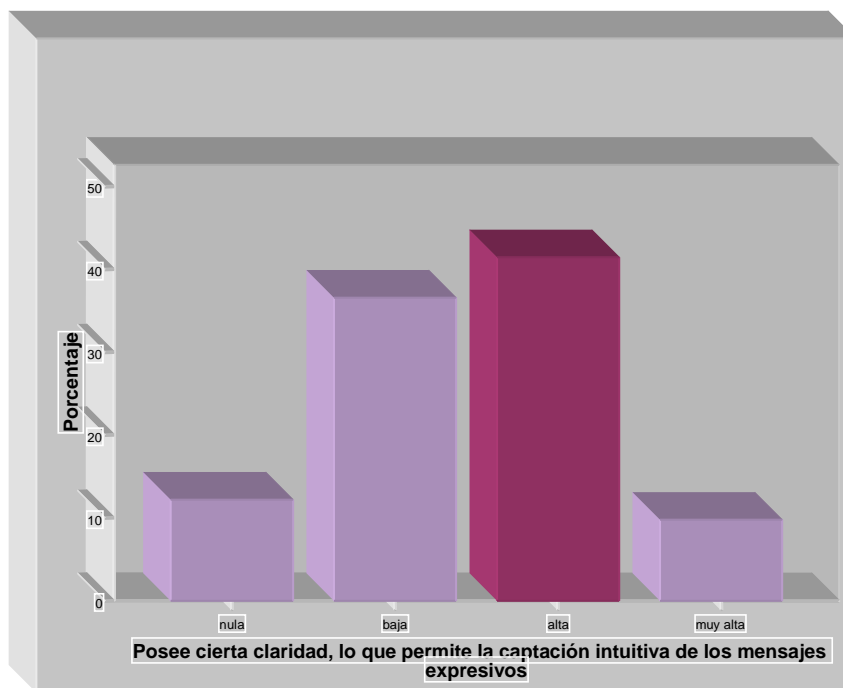


Gráfico 22

Mientras un 51% opinaba que el cartel posee claridad, el 49% restante opinaba que no es claro, y por lo tanto, que no permite la captación intuitiva de los mensajes expresivos.

15) Posee cierta unidad que surge de la conjunción de la forma y el fondo del mensaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación Típica
Nula	3	7,3	2,56	0,111	0,709
Baja	14	34,1			
Alta	22	53,7			
Muy Alta	2	4,9			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

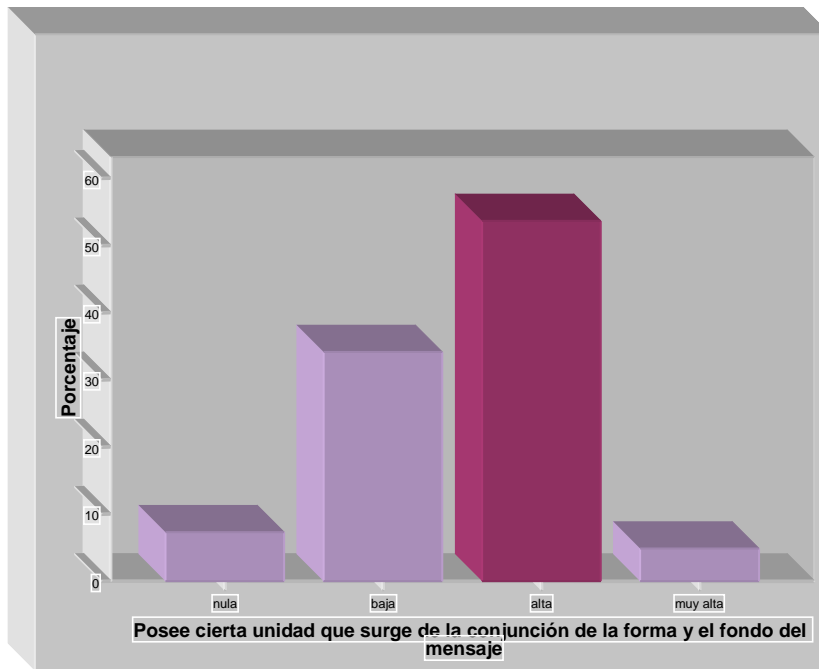


Gráfico 25 – Representación gráfica de la tabla 67

En este último ítem, 6 de cada 10 opinaba que existe cierta unidad en el cartel que surge de la conjunción de la forma y el fondo del mensaje.

3.3.3.4.1. Análisis ético

Este apartado de la pauta demanda un resumen de las actitudes positivas y negativas y valores y contravalores que aparecen en el cartel. En las tablas que aparecen a continuación se muestran los resultados obtenidos:

a) Actitudes positivas y valores:

ACTITUDES POSITIVAS Y VALORES	NÚMERO DE VECES QUE SE REPITE
Amor	27
Amistad	19
Preocupación por el otro	14
Esperanza	13
Felicidad	10
Ternura	7
Serenidad	6
Romanticismo, Calma, Compañerismo, Ilusión	5
Deseo	3
Cariño, Lealtad, Alegría, Reflexión, Juventud	2
Honradez, Autocontrol, Armonía, Equilibrio, Compasión, Libertad, Seguridad, Sensualidad, Complicidad	1

La generalidad del grupo resaltaba el valor “amor”, que se observa sobre todo en las caras y en las miradas de la pareja que aparece en el centro de la imagen. El valor “amistad” va unido por muchos alumnos/as al valor “lealtad”, y en este sentido, resaltaban el triángulo de amistad que forman los tres jóvenes (la pareja y el chico de color). Además, veían al chico de color con rostro de preocupación al mirar a la pareja, por lo que exponían como uno de los valores importantes el de la “preocupación por los demás”. Otro valor que se apreciaba es el de la “esperanza”, debido al color verde del cartel, como añadían algunos, y por la luz de la imagen central, como afirmaban otros.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

b) Actitudes negativas y contravalores.

ACTITUDES NEGATIVAS Y CONTRAVALORES	NÚMERO DE VECES QUE SE REPITE
Soledad	25
Tristeza	22
Desesperanza	12
Miedo	10
Despreocupación por la Salud	9
Incertidumbre	8
Destrucción	7
Desesperación	6
Desamor	5
Angustia, Peligro, Decadencia, Confusión	4
Nostalgia, Desilusión, Tensión, Egoísmo	3
Irresponsabilidad, Desconsuelo, Pena, Infidelidad, Indiferencia, Dolor, Exclusión	2
Frustración, Desvalorización, Discriminación, Agresividad, Inmadurez, Violencia, Sexo, Ignorancia, Pasividad, Falta de Sinceridad, Odio, Mentira, Desconcierto, Oscuridad, Desasosiego, Tentación	1

Las actitudes negativas y contravalores que aparecían con más frecuencias en las respuestas son la “soledad” y la “tristeza”. Las razones que aportaba el alumnado para resaltar estos dos contravalores son varias:

La mujer vestida de rojo que aparece en el centro de la imagen apoyada en una barandilla, aparece en “soledad” al igual que el muchacho que aparece en la imagen superior izquierda como si estuviera en una cárcel.

Los rostros de los jóvenes reflejan “tristeza” al igual que sus miradas.

Otras actitudes negativas y contravalores que destaca el alumnado son la “desesperanza”, reflejada en el ocaso del sol, el “miedo” que se refleja en la cara del chico de color, la “despreocupación por la salud”, por el tema de la droga representado por la bola de cocaína y la “incertidumbre”, que se desprende de la imagen de la esquina superior izquierda.

3.3.4. Evaluación

Una vez finalizada la práctica, tuvieron una semana para ordenar sus notas y cumplimentar definitivamente y de forma individual la pauta de lectura. Transcurrido este plazo, hicieron entrega de dichos protocolos que valoré globalmente, con los siguientes resultados:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	0	0
Aceptable	1	2,4
Bueno	5	12,19
Muy Bueno	35	85,36
Total Alumnos	41	100

A la vista de estos resultados, cabe resaltar que 8 de cada 10 participantes realizó satisfactoriamente la práctica, lo que supuso una mejora sensible en los aprendizajes teóricos y prácticos disponibles en el grupo clase relacionada con la capacidad de leer analítica y críticamente las imágenes. La

riqueza creativa expresada en esta práctica es un indicador esperanzador de la más que probable fecundidad creativa que se prevé que muestren en el resto de prácticas del PRADICI-DIG.

3.3.5. Consideraciones finales de la práctica

La práctica se diseñó desde los aprendizajes previos realizados por el alumnado sobre alfabetización visual consistentes en:

- Exposición por el profesor de la asignatura de una lección magistral apoyada con un diaporama digital.
- Estudio de los capítulos correspondientes a esta temática del manual de la asignatura.

Cabe destacar que para la mayor parte del grupo, esta suponía la primera ocasión que ejercitaba la lectura de imágenes fijas. El interés, motivación y participación en la actividad fue muy alto. Conviene subrayar la sorpresa y admiración expresada por el alumnado al descubrir los mensajes ocultos (subliminales) presentes en el texto visual elegido.

A modo de síntesis y recogiendo el sentir general de la clase puede afirmarse que:

- 1) La alta calidad del texto visual elegido ha favorecido la riqueza y desarrollo de los procesos experienciales relacionados con el aprendizaje de la alfabetización visual. El cartel ha cumplido con creces su cometido de promocionar la película, despertando el interés sobre el argumento, los personajes, y los objetos que componen el texto del cartel (destacando la mujer de rojo, la bola blanca que aparece en el centro, etc.).
- 2) El alumnado ha valorado favorablemente el contenido y formato de la pauta utilizada para la lectura de la imagen, si bien han sugerido fusionar los apartados 3 (análisis morfosintáctico) y 4 (análisis semántico) para mejorar su eficacia y operatividad.

3.4. Práctica 2. Multimedia fórum

3.4.1. Descripción del Cuestionario

Como se ha expuesto en el capítulo III de la tesis, existen diversas propuestas de cinefórum. Lamet, Ródenas y Gallego (1968), recogían diversas estrategias de análisis colaborativo y grupal de películas:

- 1) Esquema estético-moral de Guidetti.
- 2) Esquema fenomenológico de Camelín.
- 3) Esquema simplificado de André Bazín.
- 4) Esquema a partir de las vivencias de Max Egly.
- 5) Esquema analítico de Rambaud.
- 6) Esquema progresivo de Peters.
- 7) Esquema en tres preguntas de Nazareno Taddei.
- 8) Esquema según los fines del cine-foro, de Pérez Lozano.
- 9) Esquema por etapas del filme, de Rafael de Andrés.

En nuestro caso, se utilizó el modelo de valoración ético-estético de Guidetti como base para realizar una pauta de análisis de filmes. El modelo de Guidetti se adaptó añadiendo algunas cuestiones de interés a la hora de analizar ética y estéticamente un film.

Se decidió que la práctica se realizara en pequeño grupo (cuatro o cinco personas), ya que hay apartados en los que se plantea debate y en los que cada miembro del grupo puede aportar cosas. Finalmente se constituyeron siete grupos.

La pauta, está dividida en dos grandes bloques. Un primer bloque dedicado al análisis estético, que a su vez se fragmenta en dos cuestiones (1 y 2); y un segundo bloque, dedicado al análisis ético, compuesto por cuatro cuestiones (3, 4, 5 y 6).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Además, se añadió un anexo con un listado de valores y contravalores que aportaría al alumnado una ayuda importante a la hora de contestar el apartado número 4. A continuación explicamos brevemente cada uno de los apartados del cuestionario:

El análisis de la estética del filme, que se cuestiona en el primer apartado de la pauta, requiere la valoración de una serie de elementos de la forma y el contenido de la película mediante una escala de rangos (mala, regular, buena y muy buena). Los elementos a valorar son: película, temática elegida, guión, banda sonora, iluminación, imágenes, diálogos, interpretación de los actores, sonido, vestuario y ritmo narrativo.

La segunda cuestión, pregunta si la estética de esta película puede influir en el estilo de vida de los adolescentes que la vean.

El segundo bloque está dedicado al análisis de la ética del film. La primera cuestión demanda al alumnado el desglose de la película en las escenas más importantes, para señalar los valores y contravalores que aparecen en las mismas. Esta es la cuestión esencial de esta práctica, en la que los distintos grupos discutirán y analizarán cada escena haciendo un ejercicio de crítica constructiva.

La cuarta pregunta está muy relacionada con la actividad anterior, ya que se solicita un resumen de valores y contravalores general de la película.

Las dos últimas cuestiones suscitan una valoración personal, en primer lugar sobre el grado de coincidencia de los valores y contravalores transmitidos y aquellos que sustentan la posmodernidad y posteriormente sobre el posible impacto de la película en la ética del estilo de vida de los adolescentes.

En las próximas páginas hemos realizado un resumen de las respuestas más interesantes que ofrecieron los miembros de los diferentes grupos tras completar las pautas.

3.4.2. Análisis de Resultados

Tras repartir una ficha técnica de la película, que se recoge en el ANEXO VI, ésta fue visionada en clase, aprovechando los medios técnicos existentes en el aula de Nuevas Tecnologías de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, donde habitualmente se imparten las clases de la asignatura Tecnología Educativa. Después del visionado, se procedió a realizar las prácticas en pequeños grupos.

Una vez completadas las pautas por cada uno de los grupos, se realizó una puesta en común, en gran grupo, debatiendo sobre cada uno de los aspectos analizados, y que fue recogida por una grabadora digital. A continuación se exponen los comentarios de los resultados obtenidos en cada uno de los apartados del guión.

3.4.2.1. Análisis estético

Como se observa en las tablas y gráficos que se exponen a continuación, los aspectos estéticos de la película fueron calificados como buenos o muy buenos por el conjunto del alumnado.

Los que obtuvieron mayor valoración fueron la banda sonora y las imágenes, aspectos a los que los grupos le asignan unas puntuaciones buenas o muy buenas en la totalidad de los casos.

El aspecto estético peor valorado hace referencia a los diálogos, que en un 57% recibió la apreciación de malos o muy malos.

Las siguientes tablas y gráficas recogen de forma pormenorizada los detalles de las puntuaciones asignadas a la variable estética.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

1. Película.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,43	0,202	0,535
Regular	0	0			
Buena	4	57,1			
Muy buena	3	42,9			

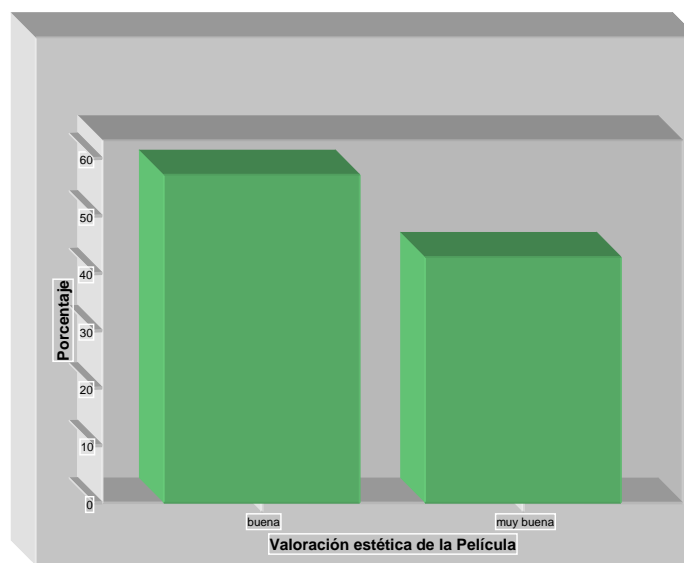


Gráfico 23

2. Tema elegido para el filme.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,86	0,143	0,378
Regular	0	0			
Buena	1	14,3			
Muy buena	6	85,7			

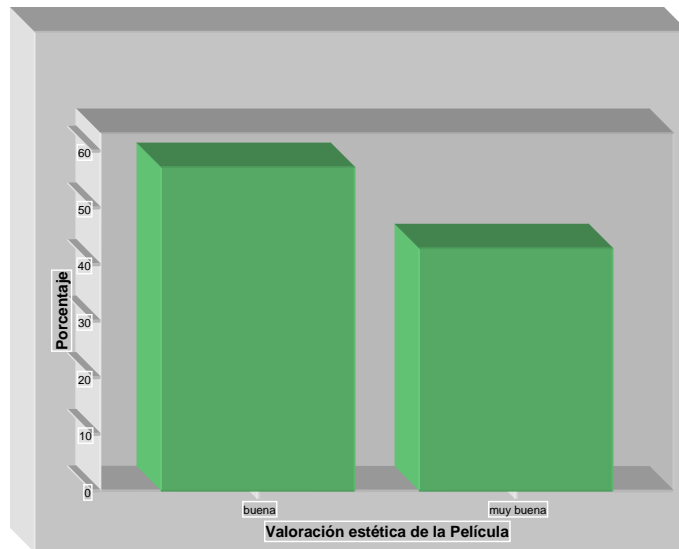


Gráfico 24

3. Guión.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,00	0,309	0,816
Regular	2	28,6			
Buena	3	42,9			
Muy buena	2	28,6			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

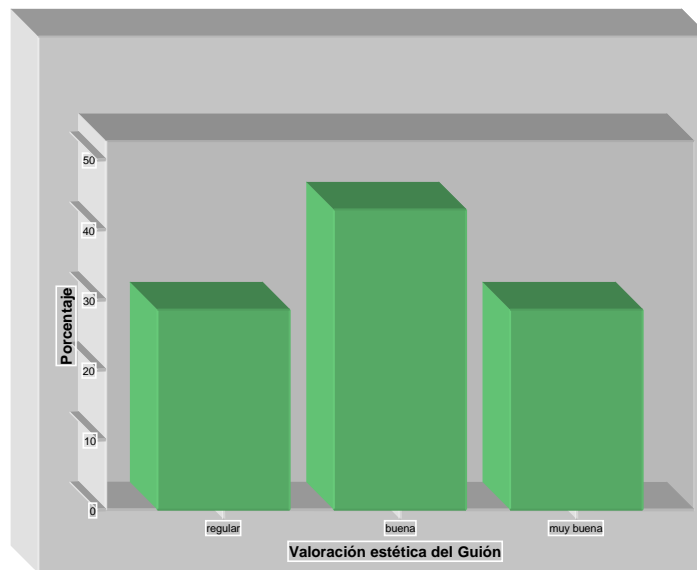


Gráfico 25

4. Banda sonora.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	4,00	0	0
Regular	0	0			
Buena	0	0			
Muy buena	7	100			

5. Iluminación.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,43	0,202	0,535
Regular	0	0			
Buena	4	57,1			
Muy buena	3	42,9			

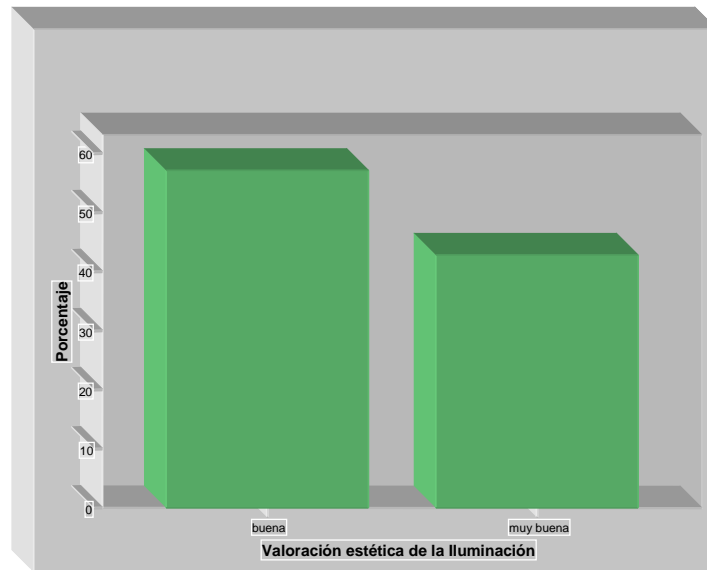


Gráfico 26

6. Imágenes.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	4,00	0	0
Regular	0	0			
Buena	0	0			
Muy buena	7	100			

7. Diálogos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	1	14,3	2,29	0,286	0,756
Regular	3	42,9			
Buena	3	42,9			
Muy buena	0	0			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

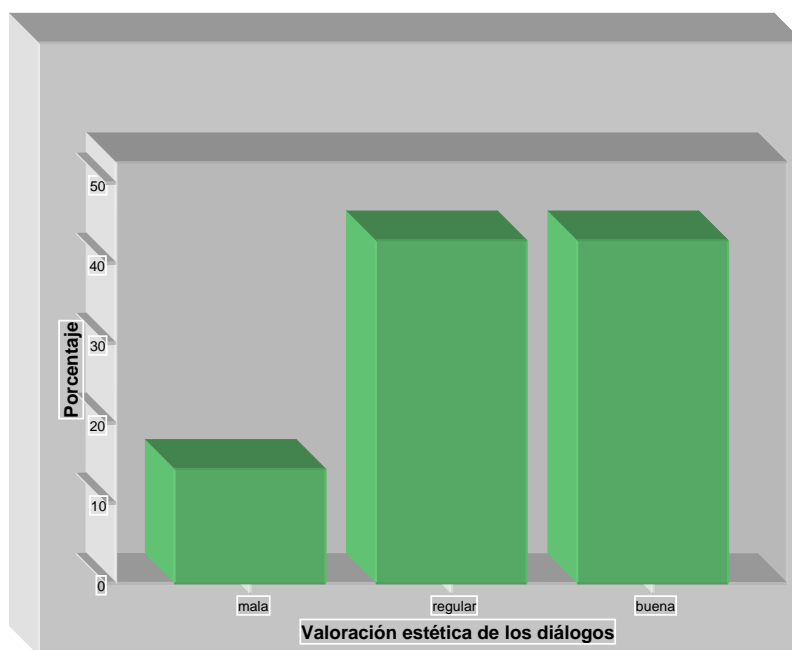


Gráfico 27

8. Interpretación de los actores.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,86	0,143	0,378
Regular	0	0			
Buena	1	14,3			
Muy buena	6	85,7			

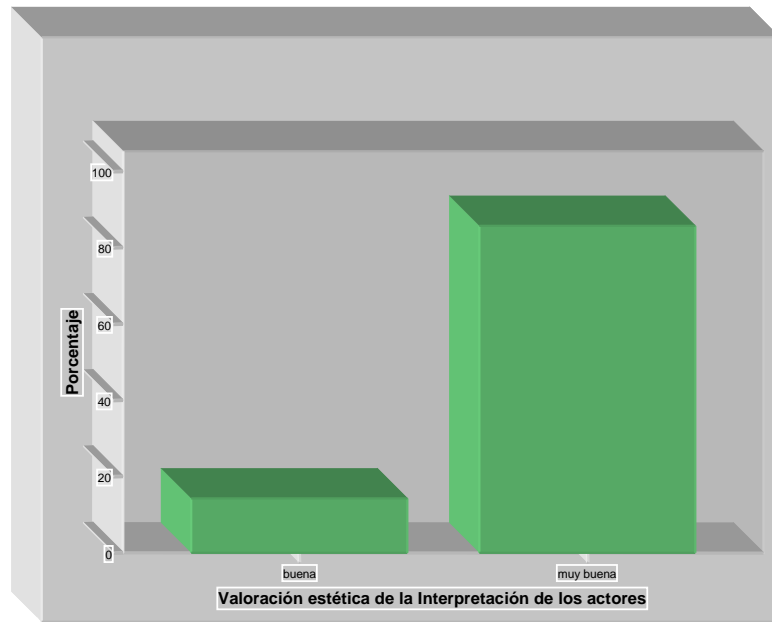


Gráfico 28

9. Sonido.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,57	0,202	0,535
Regular	0	0			
Buena	3	42,9			
Muy buena	4	57,1			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

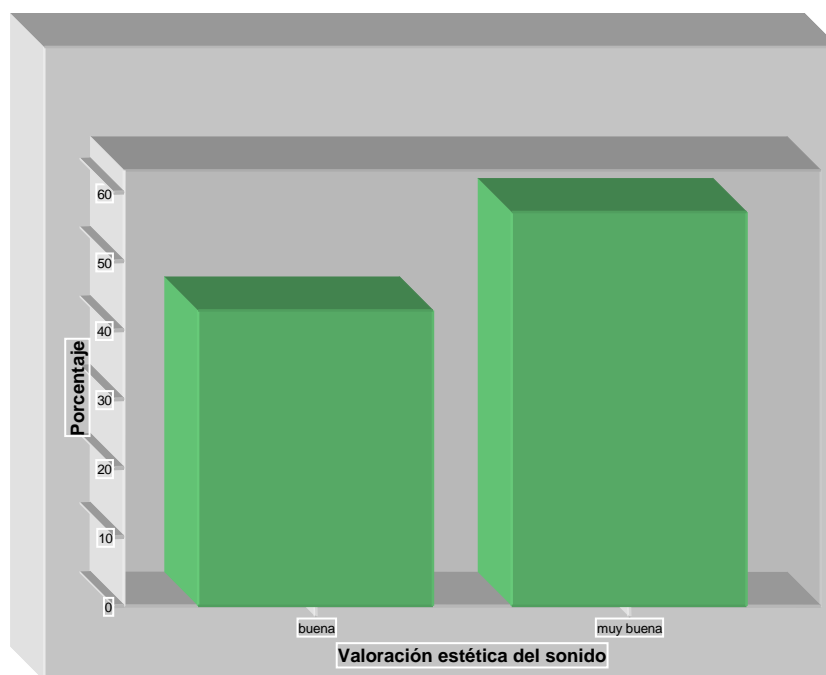


Gráfico 29

10. Vestuario.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,00	0,218	0,577
Regular	1	14,3			
Buena	5	71,4			
Muy buena	1	14,3			

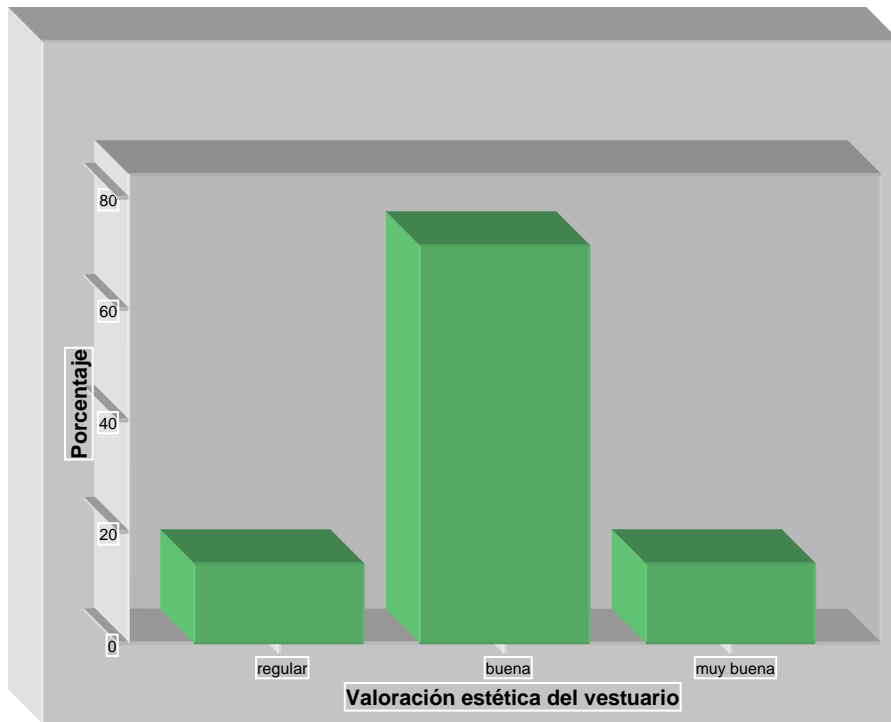


Gráfico 30

11. Ritmo narrativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,71	0,184	0,488
Regular	0	0			
Buena	2	28,6			
Muy buena	5	71,4			

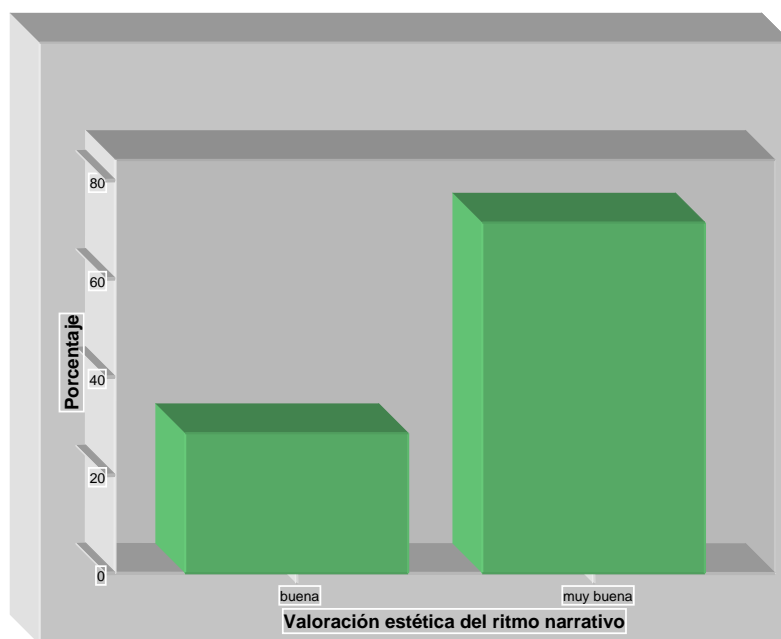


Gráfico 31

3.4.2.2. Comentarios sobre la posible influencia de la estética de la película en el estilo de vida de los adolescentes

De forma mayoritaria, se coincidía en que la estética de la película puede influir en los adolescentes. *“La estética de la película conecta con el modo de vivir de la gente joven, la música, las fiestas, las drogas, las metas que todos tenemos, y en la búsqueda de esas metas nos adentramos en un abismo en el cual pierdes el control y con él destruyes tu vida”,* exponía un grupo.

La mayoría destacaba la temática, *“la película influye profundamente en los adolescentes ya que el tema de la película es un hecho social, y al tratarse con toda dureza hace que reflexionemos sobre sus consecuencias”* contesta un grupo. Otro añadía que *“la película es reflejo de una realidad llevada a un contexto y a unas circunstancias extremas, que son producto de la adicción”*.

El alumnado subrayaba el impacto que produce la combinación de imagen y sonido, *“el sonido y las imágenes nos han producido ansiedad en algunas escenas de la película, especialmente la última escena que va acelerada”*. *“La dureza de las imágenes te hace replantearte la adicción a las drogas y los efectos sonoros te hacen sentir más la película”,* afirmaba otro de los grupos.

“Las imágenes son impactantes, sobre todo las imágenes del primer plano de las escenas en las que se consumen drogas”.

Otros elementos estéticos de la película, que se destacaban por su posible influencia son los diálogos y la iluminación.

3.4.2.3. Valoración ética

Los resultados de la valoración ética aparecen en la siguiente tabla, en la que se resumen las actitudes positivas y negativas y los valores y contravalores que presentaban las respuestas más significativas.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA	ACTITUDES POSITIVAS Y VALORES	ACTITUDES NEGATIVAS Y CONTRAVALORES
<p>Primera escena de la película. La madre del chico blanco se encierra en una habitación junto con una llave. Dicha llave abre el candado que apresa la televisión, la cual está encadenada para que su hijo no pueda llevársela a la casa de empeños y conseguir dinero para droga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amor ▪ Dialogo ▪ Aceptación de la forma de ser del otro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Humillación ▪ Resignación ▪ Miedo ▪ Frustración ▪ Rechazo ▪ Deslealtad ▪ Ira ▪ Desconfianza ▪ Traición ▪ Mentira ▪ Egoísmo ▪ Discordia ▪ Resolución Violenta de Conflictos ▪ Tristeza ▪ Imposición ▪ Actitud Dictatorial

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

<p>Escenas que aparecen a lo largo de toda la película con imágenes aceleradas resumiendo el proceso que llevan a cabo los chicos para drogarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversión ▪ Compañerismo ▪ Lealtad de la amistad ▪ Euforia ▪ Amistad ▪ Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud Irreflexiva ▪ Despreocupación por la salud y la mejora de la calidad de vida ▪ Hiperactividad ▪ Irresponsabilidad
<p>Momento en el Harry y Marion están tumbados frente a frente, imaginando su futuro y diciéndose cosas bonitas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amor ▪ Cariño ▪ Deseo ▪ Confianza ▪ Pasión ▪ Amistad ▪ Ternura ▪ Unión ▪ Intimidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distancia ▪ Inseguridad ▪ Ignorancia ▪ Confusión ▪ Deseo ▪ Intimidad
<p>Los dos amigos realizan un viaje a Florida para compra droga. Por el camino uno de ellos siente la necesidad de consumir, a pesar del lamentable estado de su brazo, y finaliza inyectándose en el brazo gangrenado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad ▪ Diversión ▪ Aventura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansiedad ▪ Desesperación ▪ Despreocupación por la salud y mejora de la calidad de vida. ▪ Irresponsabilidad ▪ Actitud Irreflexiva ▪ Crudeza ▪ Tristeza ▪ Dejader
<p>Momento emotivo en el que Harry, estando preso, telefona a Marion y se prometen mutuamente cosas que ambos saben que no van a cumplir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinceridad ▪ Amor ▪ Alegría 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arrepentimiento ▪ Falsedad y mentira ▪ Humillación

<p>Marion acude a la orgía por la necesidad que tiene de conseguir droga.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crudeza ▪ Rechazo ▪ Traición ▪ Ambición ▪ Pasividad ▪ Interés
---	--	--

3.4.2.4. Síntesis comentada de las actitudes positivas y negativas y valores y contravalores que transmite la película contemplada en su conjunto

Existía un sentir general sobre el predominio de los contravalores sobre los valores anteriormente expresados. La generalidad pensaba que los valores y contravalores *“asumen una función didáctica, subrayando las consecuencias negativas de la droga sobre la vida de las personas”*.

Uno de los grupos resumía así los valores que aparecen en la película: *“en los personajes encontramos valores como el sentido de perfeccionamiento y la tendencia a evolucionar, pero están estancados. Tienen lealtad y confianza entre ellos porque les une la amistad. Son optimistas ante el futuro, aunque las circunstancias no son las más propicias”*.

En cuanto a los contravalores, otro añadía que *“encontramos irresponsabilidad y ambición, interés por conseguir el perfeccionamiento, despreocupación absoluta por la salud. En general, la película refleja el etnocentrismo cultural, rechazo al género contrario, competitividad inmoral y resolución violenta de conflictos”*.

Un último grupo destacaba las contradicciones que aparecen en *Réquiem por un sueño*: *“la película es realista, y transmite una serie de sensaciones contradictorias, como la resolución pacífica de conflictos o la resolución violenta de éstos. La responsabilidad, la serenidad, el altruismo-interés, la alegría-tristeza, etc.”*

3.4.2.5. Comentarios valorativos sobre el posible impacto de la película en la ética del estilo de vida de los adolescentes

Insertamos en este apartado los comentarios más significativos que realizaron las distintas formaciones sobre el posible impacto socio-afectivo de la película sobre la adolescencia.

De forma masiva mostraban su acuerdo sobre el hecho de que se trata de una película *“bastante influyente en los adolescentes ya que en esta etapa es cuando más propenso eres a consumir drogas. Después de ver la película, te planteas tener una actitud más responsable y reflexionar sobre las consecuencias de la droga. También llegas a ser más tolerante con los drogadictos y comprender el origen de su adicción, sin despreciarlos ni imaginarlos”*. También reconocían que *“la película es muy impactante y puede hacerles sentir mal en un primer momento, pero hacen falta más cosas para evitar que un adolescente se drogue”*.

Otro grupo afirmaba que *“lo que puede impactarles es el punto al que llegan de descontrol en la toma de la drogas. La impotencia que siente el que está enganchado y se quiere desenganchar”*, por lo que añadían que *“la película conmueve a los adolescentes haciéndoles ver hasta qué punto son peligrosas. Se refleja como adolescentes son capaces de actuar en contra de sus principios, incluso hasta el punto de robar o prostituirse”*.

“La reflexión sobre el tema hace al colectivo adolescente plantearse determinados valores. La comunicación, el respeto, la preocupación por la salud y la calidad de vida, la obsesión, la adicción, la comprensión, el conocimiento del otro”, afirmaba finalmente un conjunto de alumnos/as.

3.4.3. Evaluación

Una vez finalizada la práctica, los siete grupos hicieron entrega de las pautas de análisis cumplimentadas que fueron valoradas asignándoles la siguiente escala de rangos:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	0	0
Aceptable	0	0
Buena	2	28,57
Muy Buena	5	71,42
Total Alumnos	7	100

El hecho de que 5 de los 7 grupos obtuviera la calificación global de muy buena, puso de manifiesto, no solo la calidad de los análisis realizados sino la entrega generalizada mostrada en los procesos de desarrollo de una práctica desconocida para la mayor parte del alumnado que como venimos manifestando, nunca habían tenido la oportunidad de realizarla en su escolaridad.

Finalmente queremos destacar que la puesta en común y debate se produjo en un ambiente de respeto y tolerancia, propiciando que más del 70% del alumnado participara activamente aportando ideas y opiniones.

3.4.4. Consideraciones finales de la práctica

Al igual que la práctica anterior, esta actividad se realizó teniendo en cuenta sus aprendizajes previos realizados en las clases teóricas de la asignatura.

A modo de síntesis, y recogiendo el sentir general de la clase, puede afirmarse que:

- 1) El alumnado resaltó las enormes posibilidades didácticas y creativas que tiene el cinefórum, extrañándose de la escasa utilización de esta técnica didáctica en la Educación Primaria y Secundaria.

- 2) Valoró favorablemente el contenido y formato de la pauta de análisis adaptada de Guidetti, utilizada en el desarrollo del cinefórum, lo que nos refuerzó en la idea de volver a emplearla en la futura investigación aplicada.

3.5. Práctica 3. Análisis de Secuencias Clave (decoupage)

Comenta Ortega (1999: 331) que *“el decoupage sirve para determinar la sucesión de los segmentos de un texto fílmico: su dimensión, su articulación interna en unidades más pequeñas y su orden. La incorporación de juicios semánticos, estéticos y emotivos lo convierten en una técnica válida para el análisis integral de párrafos y textos audiovisuales de gran utilidad alfabetizadora”*.

En este sentido se preparó la tercera actividad del PRADICI-DIG. Para ello se elaboró una pauta de análisis con la intención de recoger todos los aspectos básicos del análisis de un plano: escenografía, texto visual, texto sonoro y semántica.

3.5.1. Descripción del Cuestionario

La pauta de análisis de escenas clave de películas (ANEXO X), está dividida en dos partes. En primer lugar, se pretende situar la escena temporal, argumental y emocionalmente dentro de la película. Para ello se realizan las siguientes preguntas:

- a) *Identificación de la escena.*
- b) *Localización temporal.*
- c) *Importancia argumental.*
- d) *Importancia emocional.*

Las cuestiones c y d se contestan mediante una escala de rangos: muy alta, alta, media, baja y muy baja.

La segunda parte de la pauta comprende un cuestionario en el que se analizan los diferentes aspectos de cada plano que compone la escena:

A) Escenografía. En este apartado se solicita una “descripción” de los siguientes aspectos que aparecen en el plano: contenido, personajes, movimientos, gestos, y una descripción de los textos que aparecen.

B) Texto visual. Se analizan los siguientes aspectos: Cámara (plano/escala, angulación, movimiento), iluminación-tonalidad, color, textura, líneas de fuerza visual.

C) Texto sonoro. Se divide en dos apartados, el primero dedicado a la voz (in/off) y el segundo requiere el análisis de la música y ruidos que aparecen en dicho plano.

D) Semántica. Análisis de los significados de los textos visual y sonoro y de los símbolos.

E) Crítica. Por último, se demanda una opinión personal del alumno/a acerca de la forma y el fondo del plano analizado.

3.5.2. Elección de la escena

En este caso también se decidió contar con la participación de la clase para decidir la escena objeto de análisis. Se propusieron varias escenas, realizándose posteriormente una votación entre ellas. Se buscó una escena que tras el visionado del film hubiera causado impacto y fuera poseedora de importantes elementos dramáticos. Finalmente se eligió la escena en la que Harry y Marion discuten fuertemente porque Harry no había podido conseguir droga, y que se recoge en el ANEXO VII.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

a) Identificación de la escena.

La pareja protagonista discute porque Marion recrimina a Harry la no consecución de la droga prevista.

b) Localización temporal.

La escena se encuentra localizada aproximadamente en un punto central de la película, justo antes del desenlace, siendo su localización temporal es de 1 hora y 4 minutos.

c) Importancia argumental.

El alumnado tenía que contestar escogiendo una de las siguientes escalas de rangos: Muy baja, baja, Media, Alta y Muy alta. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos:

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Muy baja	0	0	3,88	0,106	0,678
Baja	0	0			
Media	12	29,3			
Alta	22	53,7			
Muy Alta	7	17,1			

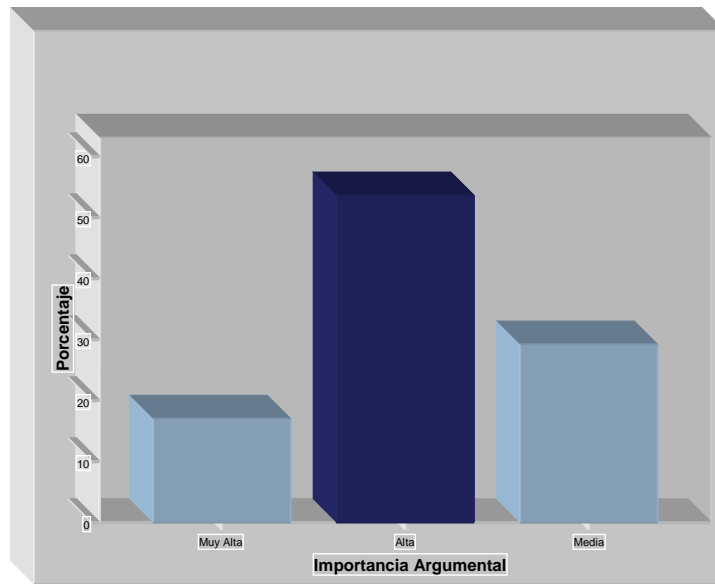


Gráfico 32

d) *Importancia emocional.*

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Muy baja	0	0	4,34	0,102	0,656
Baja	0	0			
Media	4	9,8			
Alta	19	46,3			
Muy Alta	18	43,9			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

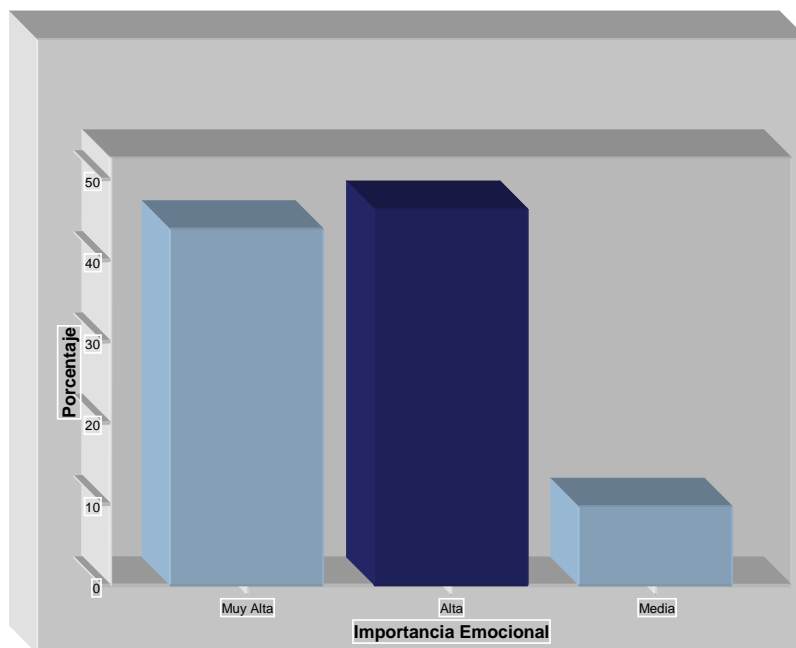


Gráfico 37

3.5.3. Análisis de Resultados

A continuación se expone el análisis completo de la pauta que completaron individualmente los miembros del grupo. Para facilitar su comprensión, hemos capturado fotogramas de cada uno de los treinta planos que componen la escena, y hemos realizado una síntesis de las respuestas aportadas por el alumnado en cada uno de los apartados del guión.

Plano 1



Fig. 137 – Fotogramas del plano 1

- Escenografía:

Estas tres frases extraídas de las respuestas del alumnado describían la esencia de la escena:

Marion escucha la puerta y “se alegra” al ver llegar a Harry. *“Marion siente alivio cuando escucha la puerta pensando que Harry trae droga”.*

“Marion sale del baño secándose la nariz, se gira con cara de preocupación y media sonrisa encajada, y comienza a caminar. Lloro con ansiedad”. “Ella se lleva la mano a la boca esbozando un gesto de angustia”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Como reflexiones complementarias, el alumnado señalaba que *“la cara de Marion muestra la desesperación provocada por el síndrome de abstinencia”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: la mayoría coincidía que se trata de un *“primer plano”*. Sin embargo, un grupo planteaba que la escena empieza con un *“plano americano”* de Marion que evoluciona hacia un *“primer plano”* de dicho personaje.
- Angulación: existe coincidencia en tipificarla como *“normal”*.
- Movimiento: Marion se desplaza hacia la puerta.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: rugosas.
- Líneas de fuerza visual: según ellos, *“la línea de fuerza la dibuja el rostro de ella. La cámara la sigue delineando una línea recta. Esta línea orienta el recorrido de la mirada”*. *“Líneas de fuerza horizontales hacia la chica que va moviéndose de derecha a izquierda”*.

- Texto sonoro:

- Voz: No hay.
- Música y ruidos:

Ruido brusco producido por el cierre de la puerta del baño. También se escuchan los pasos de Marion y su respiración agitada.

Ruido de unas llaves abriendo una puerta.

De fondo se distingue un leve zumbido y una *“música de tensión”*.

- Semántica:

Sintetizando sus respuestas obtenemos que:

“Predominan los primeros planos, ya que, debido a la importancia emocional que encierra en el conjunto de la película, interesa mostrar la realidad anímica y el estado psicológico que este momento tiene”.

“La iluminación sugiere incertidumbre y la puerta da solemnidad a la escena. A través del silencio, la luz y el golpe de la puerta, se consigue dar intriga y crear tensión”.

“La sonrisa de la chica es por la esperanza de que él traiga droga. La música nos pone en situación de que va a ser una escena tensa entre los dos personajes”.

Plano 2



Fig. 138 – Fotogramas del plano 2

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Como describía el alumnado:

“Entra Harry y se vuelve cerrando una puerta con cara de preocupación y actitud nerviosa. Inclina la cabeza”.

“Harry va muy abrigado, con chaqueta azul marino y gorro verde oscuro con rayas amarillas y blancas”.

“Hay una lámpara encendida en el lado derecho de la puerta”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: la práctica totalidad coincidía en que es un *“primer plano”*, aunque un pequeño sector opinaba que es un *“plano americano”*.
- Angulación: total coincidencia al afirmar que se correspondía con *“angulación normal”*.
- Movimiento: se extraían varias conclusiones de las respuestas: un grupo afirmaba que *“la cámara permanece estática”*, mientras que otro percibía el *“movimiento giratorio de la cabeza hacia la derecha”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. En sus palabras, *“una lámpara en el lado derecho ilumina el rostro de Harry, por lo que hay un gran contraste de la luz clara de la lámpara con su ropa oscura”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: lisas y rugosas.
- Líneas de fuerza visual: de las respuestas se extraía que *“las líneas de fuerza son horizontales”*, además, *“el rostro de Harry está enmarcado por las líneas rectas amarillas y blancas del gorro de lana y por la cazadora negra que lleva y aparecen los ojos en penumbra”*.

- Texto sonoro:

- Voz: No hay.
- Música y ruidos:
Ruido producido por el cierre de una puerta.

- Semántica:

Se afirmaba que *“el protagonismo pasa al chico, que está en primer plano, no hay ruidos y eso da sensación de seriedad y dramatismo en la escena”*.

Plano 3



Fig. 139 – Fotogramas del plano 3

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

El alumnado exponía que:

“El chico y la chica se acercan temblorosos e inquietos, se abrazan efusivamente y con prisa y se separan. Hay nerviosismo”.

“Ella le pregunta y él explica mientras se vuelve y le da la espalda”.

“Harry tiene un rostro pálido y desmejorado”. “Marion se quita los pelos de la cara y él medio sonrío”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *“plano americano”*. Por otro lado, *“los rostros aparecen en un primer plano”*.
- Angulación: *“angulación normal”*.
- Movimiento: hay un ligero movimiento, *“la cámara sigue a Harry hacia la derecha”*, además, se produce un *“movimiento giratorio de la cabeza”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. *“La lámpara está tras la pareja, el fondo es más claro que los personajes”*. *“La iluminación se da por la izquierda”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *“se aprecian las texturas en la ropa y en los rostros”*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:

Se produce el primer diálogo de la escena:

-“¿Dónde has estado?”

-“¿Dónde crees tú?”

- “Te estaba esperando”.

- “Hemos tenido un problema”.

▪ Música y ruidos:

Se señalaban dos hechos importantes: el *“ruido de la ropa al abrazarse”* y el *“comienzo de una melodía inquietante (Contrabajo) que va subiendo a medida que van discutiendo”*.

- Semántica:

En este sentido encontrábamos diversas afirmaciones:

“Importancia de los rostros: un elemento que no puede pasar inadvertido es la importancia que los primeros planos de los rostros cobran en la escena”.

“La rapidez de los movimientos -se abrazan y se separan- anuncia la velocidad con la que se van a suceder los acontecimientos”.

“El abrazo frío anticipa el drama sentimental que posteriormente vamos a contemplar”.

“El primer plano de los personajes produce calma durante un instante. Al separarse, ya están en distinto plano y comienza de nuevo la tensión. Hay un sonido grave que tensa la escena”.

Plano 4



Fig. 140 – Fotogramas del plano 4

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Recogemos las respuestas de dos miembros del alumnado, que reflejaban las opciones elegidas por la mayoría para describir la escena:

“Marion mira a Harry (que no aparece en la escena) con cara de asombro y de incredulidad mientras él le habla, su rostro refleja duda mezclada con desesperación”.

“Marion tiene el cabello sobre el rostro, la cara pálida, con profundas ojeras, labios agrietados y aspecto sudoroso y preocupado. Tiene la boca semiabierta (de asombro) y la mirada hacia la izquierda con los ojos mirando fijamente a Harry, que no aparece en la escena”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *“primer plano”* de Marion.
- Angulación: *“angulación normal”*.
- Movimiento: aunque la cámara permanece inmóvil, *“se produce un movimiento giratorio de la cabeza”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Textualmente, *“el rostro de la chica enmarcado por el pelo. Importancia de la expresión de los ojos, la iluminación proviene de la lámpara que está a la derecha”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: rugosas.
- Líneas de fuerza visual: Hay coincidencia en el grupo, *“las líneas de fuerza son horizontales”*. También se destaca que *“la mirada de Marion hacia Harry expresa gran fuerza”*.

- Texto sonoro:

- Voz:

- *“Hemos tenido un problema”* (voz en off).

- Música y ruidos:

- Aparece una leve melodía de fondo, dándose cuenta la práctica totalidad, *“el sonido aparece leve, constante y grave”*.

- Semántica:

Se destacaba que:

“Hay un uso de la “voz en off” para poder ir presentando las emociones que producen en la otra persona al escuchar estas palabras. Por medio de esta técnica nosotros también nos hacemos partícipes de esas mismas mociones, ya que el espectador no puede estar ajeno”.

“La textura sudorosa de la cara de Marion le da un aspecto de nerviosismo”.

“La luz de la lámpara puede indicar que aun queda algo de esperanza”.

Plano 5



Fig. 141 – Fotogramas del plano 5

- Escenografía:

Como se señalaba en las respuestas, el protagonista de este plano es Harry:

“Harry camina hacia delante, se gira y le contesta a Marion, intentando darle excusas, sin mirarle a la cara. Se mueve inquieto de un lado a otro”, también afirman que “Se gira y mira fijamente hacia abajo. Está de perfil. Tiene aspecto pálido y ojeroso. Se coloca de frente para que ella lo vea, hablando con

la mirada hacia abajo. Está nervioso. Se le mueve la mandíbula. No se ha quitado el abrigo”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *“plano americano”*, con la imagen de él de perfil.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: Él está en movimiento y se gira, bajando la mirada. La cámara sigue el movimiento del chico.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, más clara por arriba.
- Color: colores azulados, grises. Luz grisácea y amarillenta.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: Coincidencia al afirmar que *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Todo iba bien, y entonces...”*.
- Música y ruidos:
 - Sonido leve de una música de tensión, constante y grave.

- Semántica:

Las principales ideas que se extraían de las respuestas son:

“El movimiento del chico comunica perfectamente el nerviosismo que envuelve la escena. La escena se encuentra envuelta por una luz amarillenta y grisácea que genera un clima de neutralidad”.

“La cámara en movimiento aumenta el estado de dramatismo y nerviosismo del plano, está muy bien utilizado este recurso”.

Plano 6



Fig. 142 – Fotogramas del plano 6

- Escenografía:

Se describía el plano de la siguiente forma:

“Se observa la cara de Marion mientras Harry termina la frase. El pelo le tapa los ojos. Está de perfil y se gira hacia la izquierda. Se mueve de un lado a otro. Mueve las manos hacia arriba cuando habla”.

“El gesto de la cara de Marion indica que está cada vez más nerviosa. Al hablar, grita con desesperación”.

“Marion mira hacia abajo apartando la mirada a Harry. Luego habla. Está enojada, estresada y nerviosa. Está muy cabreada con expresión de estar esperando una explicación. Sigue con ese aspecto sudoroso”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *“primer plano”* de la cara de Marion.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: también coincidían al exponer que *“la cámara la sigue, ella realiza movimientos rápidos y bruscos, signos de nerviosismo”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. *“La iluminación entra por la derecha procedente de la lámpara e ilumina el rostro de Marion”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *“texturas lisas y un poco rugosas”* opina la mayoría.
- Líneas de fuerza visual: de nuevo se coincidía al afirmar que *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Un yonqui imbécil...”* (off)
 - *“Hizo, ¿qué?”*

- Música y ruidos:

Se señalaba que *“comienza una música suavemente, que sostiene “in crescendo” la escena”*.

- Semántica:

En este caso, lo que se destacaba en mayor medida, es que *“la música va a acompañar el transcurrir de la escena, aumentando de intensidad a medida que crece la tensión”*.

Plano 7



Fig. 143 – Fotogramas del plano 7

- Escenografía:

El protagonismo vuelve a Harry, y el plano se centra en él, *“Marion pregunta y Harry la mira con los ojos muy abiertos y muy enrojecidos. La cara de sorpresa, pálida y ojerosa”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: plano americano.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: se destacaba *“la importancia de la mirada del chico escuchando la pregunta”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Un yonqui imbécil ¿hizo qué?”*
- Música y ruidos:
 - La música va aumentando.

- Semántica:

Se insistía de nuevo *“en la importancia de la mirada, que va a ser el canal por el que se van a transmitir los sentimientos que inundan a los dos protagonistas”*.

Plano 8



Fig. 144 – Fotogramas del plano 8

- Escenografía:

Ahora la protagonista es ella, que llora: *“Marión gesticula con la mano, tiene expresión de cabreo con ansiedad y desesperación. La vena de la frente está hinchada y habla con ímpetu. Está cada vez más pálida”.*

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: angulación normal.

- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Luz a la derecha.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“La has cagado”*.
- Música y ruidos:
 - La música aumenta.

- Semántica:

“La luz situada a la derecha, ilumina con más nitidez la mitad del rostro de la chica, creando una situación enigmática con un leve toque de patetismo”.

Plano 9



Fig. 145 – Fotogramas del plano 9

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

De nuevo aparece el rostro del chico: *“Mirada de Harry con duda y sorpresa hacia Marion. El ceño un poco fruncido, con un poco de desprecio. Ojos rojos y ojeras. Boca entreabierta”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta, aparece *“el rostro enmarcado por el gorro”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos. Fondo gris.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“¿Qué te pasa?”*
- Música y ruidos:
 - Destaca que la música sigue aumentando.

- Semántica:

De nuevo, se destacaba la importancia de la mirada para transmitir emociones: *“el centro de la escena son los ojos”*.

Plano 10



Fig. 146 – Fotogramas del plano 10

- Escenografía:

“Marion tiene cara de enfado, aprieta los dientes dando sensación de rabia. Aspecto sudoroso. Ojeras más marcadas”, explicaba la práctica totalidad.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marion.
- Angulación: angulación normal, aunque un sector destacaba que existe un ligero contrapicado para engrandecerle la cara.
- Movimiento: se produce un giro de la cabeza.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Luz más intensa y viva.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Dijiste que todo iba bien”*.
- Música y ruidos:
 - La música continua *“in crescendo”*.

- Semántica:

En sus palabras, *“en este momento por medio del contrapicado la figura de ella se engrandece. Ella lleva el protagonismo en la conversación. El efecto de la luz irrumpe en ese engrandecimiento”*.

Plano 11

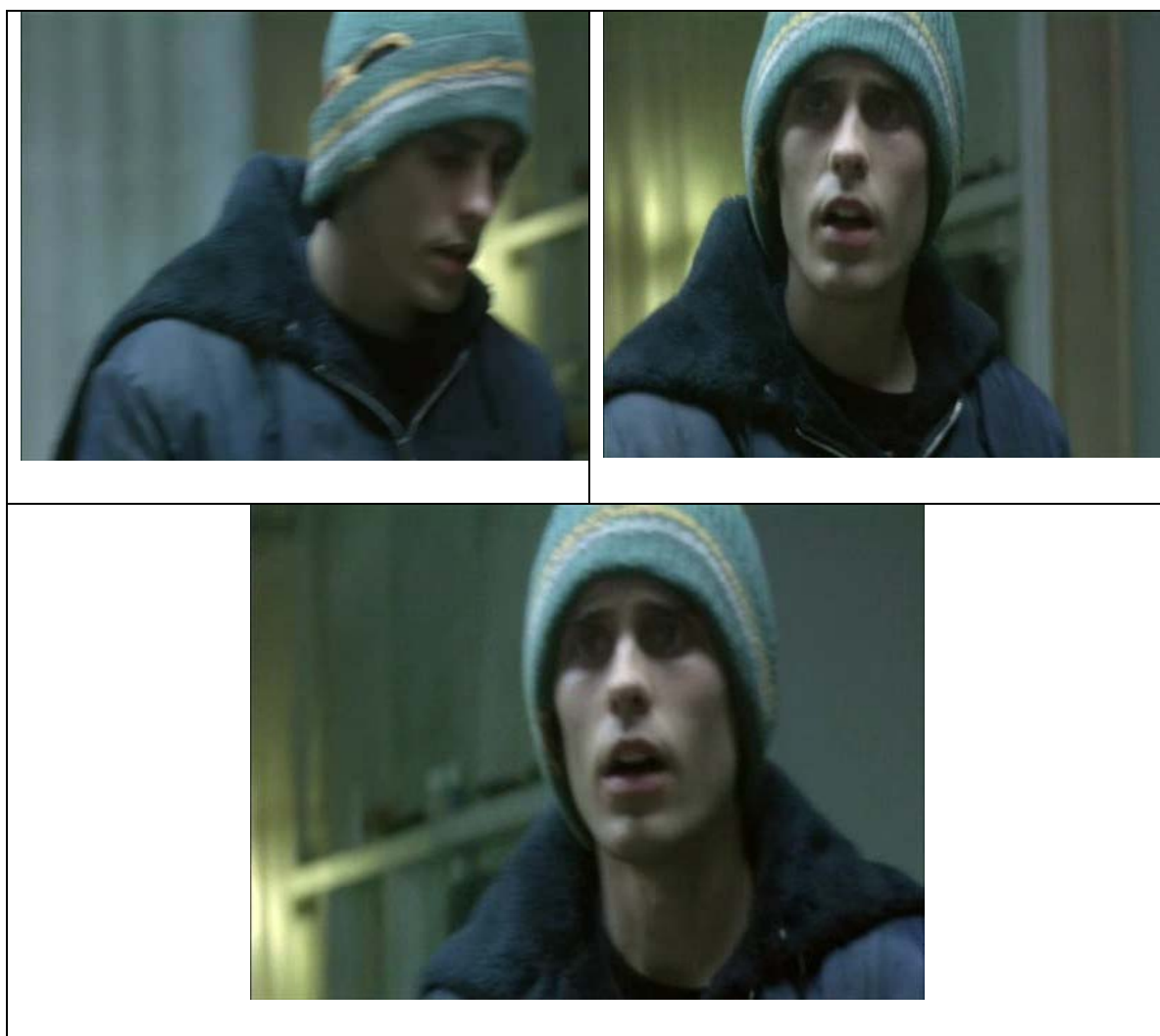


Fig. 147 – Fotogramas del plano 11

- Escenografía:

Como si de un partido de tenis se tratase, el plano vuelve al rostro del chico, *“Harry mira a Marion fijamente con cara de miedo y tristeza, mientras ella le habla. Va poniendo cada vez más cara de asombro como si no esperara lo que le está diciendo. Tiene la boca abierta y los ojos se le ven más pequeños”*, resaltaba el grupo.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Harry.
- Angulación: angulación normal, aunque una parte apuntaba que hay un *“leve picado”*.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Algunos destacaban que *“la luz viene de arriba hacia abajo, iluminando de izquierda a derecha lo que provoca sombras en el rostro (el mentón le deja en penumbra la mitad del cuello)”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Me follé a ese puerco por tí”* (voz en off).
- Música y ruidos:
 - La música continúa en aumento.

- Semántica:

Un amplio sector del alumnado descubría que *“en la medida que la chica se engrandece, por medio del contrapicado, él se empequeñece por medio del picado”*.

Plano 12



Fig. 148 – Fotogramas del plano 12

- Escenografía:

Este plano describe el movimiento del rostro de la chica, afirma la práctica totalidad: *“se gira dibujando una expresión de desprecio. Lo mira de reajo con mucha rabia, llegando a alcanzar una expresión cercana a la ira”*.

“Marion habla con la boca bastante abierta y con aire de estar muy molesta. Expresión sudorosa, vena de la frente hinchada. Mirada de reajo con rabia. Las ojeras muy marcadas y ceño fruncido.”

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primerísimo plano.
- Angulación: angulación normal, frontal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. En sus palabras, *“la luz resalta las ojeras”*, además, afirmaban que *“la iluminación divide la escena en dos zonas: media lúgubre y putrefacta, media iluminada”*.
- Color: *“verde mohoso”*, lo definía una amplia muestra de alumnos/as.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Me he tirado a ese mamón por ti. Las he pasado muy putas por ti”*.
- Música y ruidos:

Suena una ligera música.

- Semántica:

El grupo coincidía en que el presente plano transmite *“sensación de más intensidad, más fuerza. Sensación ambivalente: luz y sombras. Todavía queda algo de luz”*.

Plano 13



Fig. 149 – Fotogramas del plano 13

- Escenografía:

En este plano aparece Harry, que se muerde el labio, tiene la frente arrugada y cierra los ojos, la boca entreabierta y los labios engarrotados. Cito textualmente, *“Harry hace un brusco gesto hacia delante con la cabeza y se muerde el labio con gesto de rabia, de verse perdido, abatido. Está pálido, ojos rojos, expresión arrugada para dar más peso al asunto”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Harry.
- Angulación: angulación contrapicado.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *la textura del gorro contrasta con la gamuza.*
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Por ahí no hay nada”.*
- Música y ruidos:
 - Sigue la ligera música.

- Semántica:

El alumnado extraía varios aspectos que se muestran a continuación:

“El contrapicado hace que se engrandezca la figura del chico, frente al plano once en que aparecía empequeñecido (todavía hay un poco de esperanza, no está todo acabado)”.

“Los gestos de la cara exteriorizan sentimientos ambivalentes, e incluso contradictorios: pesar profundo y rabia”.

“El manotazo nos recuerda que trata de arrojar su cruda realidad, su historia controvertida. El fondo gris emula un cielo gris, es decir, el horizonte que se cierne sobre su existencia”.

Plano 14



Fig. 150 – Fotogramas del plano 14

- Escenografía:

Vuelve a aparecer el rostro de la chica. Se definía el plano de la siguiente forma: *“rostro de violencia; el pelo casi le llega a ocultar los ojos; comienzan a dibujarse algunas gotas de sudor sobre el labio; se distingue un diente roto y una leve cicatriz en la cara”*. *“Marion enfadada, inclinada la cara hacia arriba, ceño fruncido, sigue muy pálida y sudorosa. Nerviosa, enfadada, sigue mirando de reojo. Despeinada, da la sensación de locura. Habla escupiendo.”*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marión.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“¡Me importa una mierda!”*
- Música y ruidos:
 - Continúa la música.

- Semántica:

Se destacaba la sensación que provoca el primerísimo plano de la cara de Marion, *“produce una sensación psicológica de maltrato, debido a la presencia de la cicatriz en la cara y del diente roto”*.

Plano 15

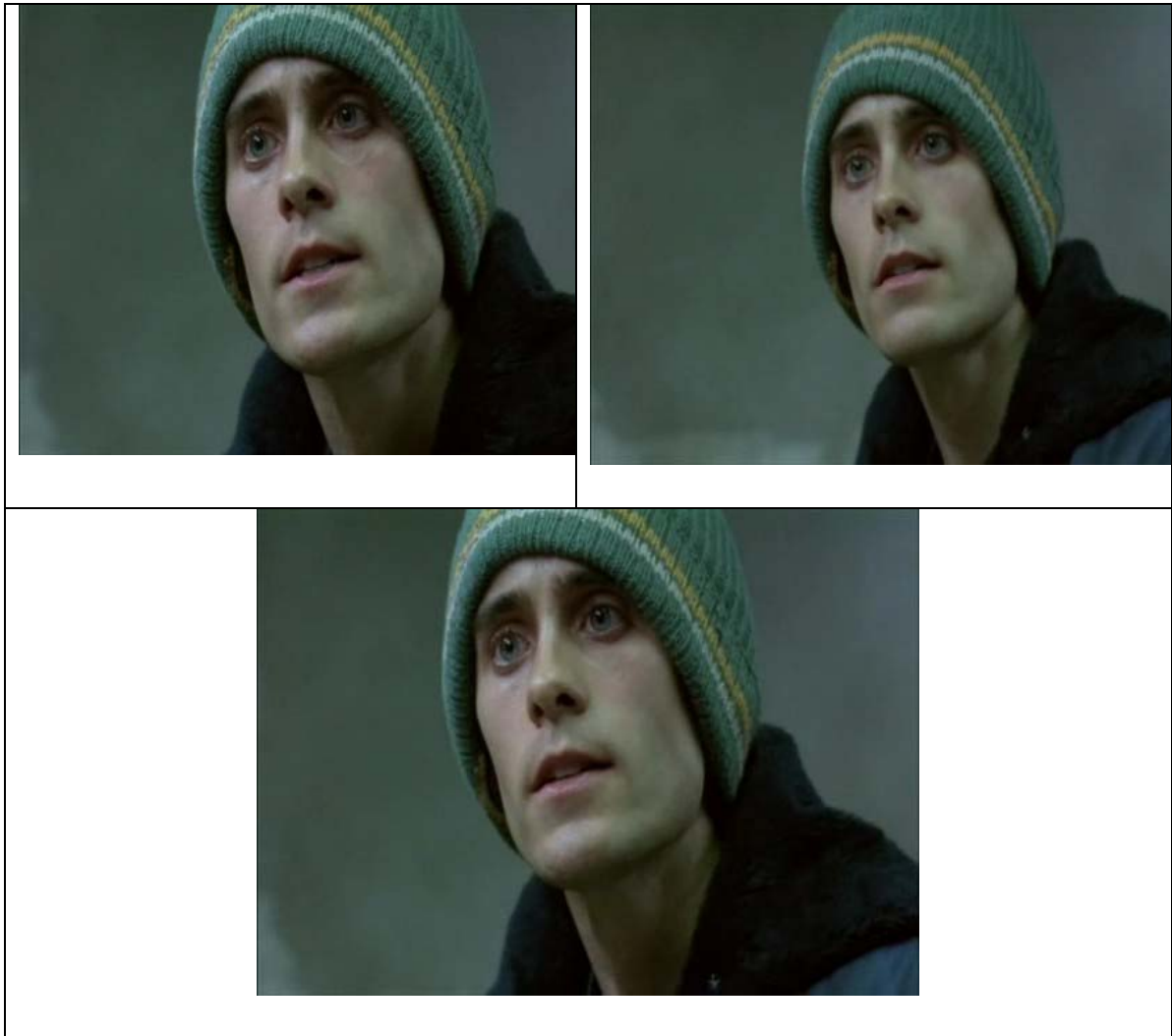


Fig. 151 – Fotogramas del plano 15

- Escenografía:

De nuevo la cámara vuelve al rostro del chico, aunque ahora se le puede ver más la frente y los ojos: *“tras hablar Marion, cuando Harry va a reaccionar, se engrandece el plano, coge aire y se echa hacia atrás (nos prepara psicológicamente). Mirada fija, se aclaran los ojos. Pose diagonal”*, se reseñaba.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Harry.
- Angulación: angulación normal con un leve contrapicado.
- Movimiento: como se señalaba, *“en el último momento la cámara sube”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Todo aparece más iluminado.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“¡Eres un puto perdedor!”* (Voz en Off)
- Música y ruidos:
 - Continúa la misma música que en los planos anteriores.

- Semántica:

Se extraían varias conclusiones acerca de la semántica en este plano:

“Continúa engrandeciéndose la figura el chico. Se ilumina más la escena en la medida en que el conflicto va aumentando. El chico engrandecido, se vuelve más sereno, a pesar de la dureza de las palabras que tiene que escuchar”.

“Hay una sensación ambivalente e, incluso, contradictoria”.

“Mientras que ella trata de humillar al chico con sus palabras, la cámara, por medio del contrapicado, lo engrandece”.

Plano 16



Fig. 152 – Fotogramas del plano 16

- Escenografía:

Ahora es el rostro de la chica, cuya intensa mirada dirige a Harry, *“la mirada esboza un ligero hilo de afectividad. Quiere conectar con él. Boca semiabierta, sudorosa. Inclina levemente la cabeza”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marión a la altura de los ojos.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: *“la imagen vibra, bascula, creando inseguridad”*.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

- Voz:
No hay.
- Música y ruidos:
En este momento no se escucha nada.

- Semántica:

En este caso, la práctica totalidad del alumnado señalaba la aparición de elementos contrapuestos, *“en medio de la confrontación hay una mirada de afectividad. Verdaderamente hay un elemento que no llega a desaparecer del corazón de la chica, a pesar de estar viviendo la destrucción de una relación amorosa, por medio del drama de la droga”*.

Plano 17





Fig. 153 – Fotogramas del plano 17

- Escenografía:

Ahora le toca a Harry. *“En el plano aparece su rostro, con el gorro cubriéndole la frente. Él se aproxima a ella. Ante la mirada que le había dirigido ella trata de conectar con su mirada. Es una mirada que trata de recuperar algo que tiene conciencia que está perdiendo. Hace un gesto desafiante con la mano señalando, mientras pronuncia la frase”*, describe el alumnado.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Harry.
- Angulación: angulación normal, aunque *“hay un ligero contrapicado del rostro”*, destacaba un amplio sector del grupo.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

- Voz:
 - “¿Quieres conseguir algo como sea?”
- Música y ruidos:
 - Cesa la música.

- Semántica:

La confrontación es total, se destacaba, aunque continúan los visos de afectividad. Así exponían:

“La figura del chico continúa engrandeciéndose. Las palabras que dirigen son desafiantes. Pero en medio de ese desafío no deja de conectar con la mirada de ella”.

“Está muy conseguido que en este momento cese la música. En este momento surge una situación enigmática. El cese de la música crea una gran expectación en el público”.

Plano 18



Fig. 154 – Fotogramas del plano 18

- Escenografía:

Marion recibe las palabras de Harry con sorpresa, destaca el grupo: *“sobre todo al escuchar la frase “como sea”. La sorpresa se refleja en la boca entreabierta, ojos de sorpresa”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marion.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
No hay.
- Música y ruidos:
Comienza otra vez una música suave.

- Semántica:

En este plano se destaca *“el uso magistral del lenguaje no verbal”*.

Plano 19



Fig. 155 – Fotogramas del plano 19

- Escenografía:

“Harry mira hacia abajo con inseguridad, vergüenza mientras habla. Se le mueve la mandíbula mientras habla. Se tambalea dando la sensación de inseguridad. Se ve la camiseta por la cremallera bajada. Los ojos ensombrecidos al mirar hacia abajo”, se describía.

- Texto visual:

- Plano/Escala: plano medio de Harry.
- Angulación: angulación normal. Leve contrapicado.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Se destacaba en gran medida *“los ojos oscurecidos, la camiseta negra y la sombra provocada en la pared”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Ty me ha hablado de un tipo que tiene mercancía”.*
- Música y ruidos:
 - Suena el teclado de un teléfono al marcar un número.

- Semántica:

Varias afirmaciones por su parte se recogen a continuación:

“Inseguridad en sus palabras. A pesar de que la cámara lo engrandece, en sus palabras no deja de existir la inseguridad, pues es consciente de la proposición que va a realizar”.

“Esa proposición es algo oscuro, algo que puede conducir a la muerte de la relación. Hay muchos elementos que nos recuerdan esa muerte: los ojos oscurecidos, la camiseta negra y la enigmática sombra de la pared, que va a acompañar hasta el final de la escena”.

“De nuevo hay que señalar la maestría con la que se utilizan los elementos disponibles para comunicar este conjunto de sensaciones”.

Plano 20



Fig. 156 – Fotogramas del plano 20

- Escenografía:

Después de las duras palabras de Harry, *“Marion tiene la mirada exhausta, fija hacia él”*, y como detallaba el alumnado, *“sigue sorprendida y se da la vuelta”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marion.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Pero no vende”*. (Voz en off)
- Música y ruidos:

Sigue la música, como explicaba un alumno, *“es un sostenido para crear tensión”*.

- Semántica:

La totalidad destacaba la gran interpretación de la actriz, *“es elocuente el gesto de sorpresa y tristeza que presenta su mirada”*.

Plano 21

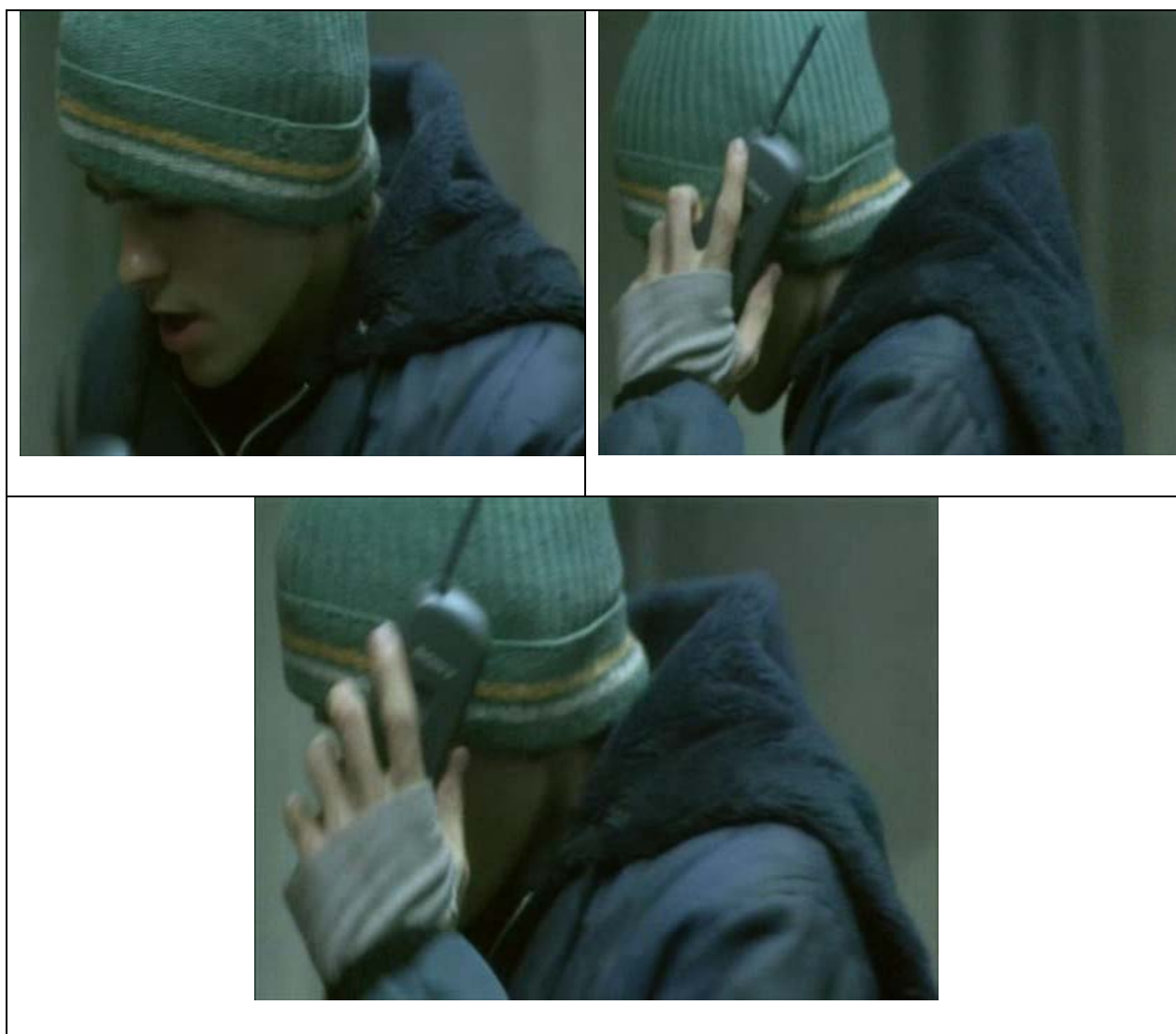


Fig. 157 – Fotogramas del plano 21

- Escenografía:

Ahora el chico coge el teléfono girándose, *“va a llamar a su amigo Tyrone para que le facilite el número de teléfono del camello. Se le nota nervioso e irritado. El gorro le oculta prácticamente el rostro”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: plano medio de Harry, que está de espaldas.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:

No hay.

- Música y ruidos:

Se vuelve a escuchar un sostenido de fondo y también se oye la línea del teléfono.

- Semántica:

Se destacaba la figura de Harry, *“si antes progresivamente se iba engrandeciendo, en ese momento aparece empequeñecido, va a realizar algo detestable”*.

Plano 22



Fig. 158 – Fotogramas del plano 22

- Escenografía:

Harry coge la foto para apuntar el número de teléfono que le va a dar Tyrone, *“la mano del chico coge una foto en la que se ve a los dos en un momento con expresión muy feliz. Están en la puerta de un centro comercial. La expresión de la cara manifiesta la juventud y lozanía que han perdido a causa de la droga”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de la fotografía.
- Anulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Luz muy brillante.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos. Una sección destacaba que *“hay grandes contrastes de colores: el grisáceo de la mano con el azul de los vaqueros y el colorido de la fotografía”*.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
No hay.
- Música y ruidos:
Sigue la música sostenida.

- Semántica:

Tras analizar este plano, el alumnado exponía los siguientes aspectos semánticos:

“La imagen de la foto, merece un especial análisis. Todos los elementos que aparecen en ella nos recuerdan la juventud y la felicidad”.

“Predomina en la foto el color azul, el color del cielo, del mar. Podríamos decir que es el color del sueño. Es el color de la fidelidad, la confianza, el afecto, la sinceridad, etc”.

“Es el color del encuentro, la firmeza, la seguridad”.

“Ese color azul, ese color del sueño, contrasta con la mano con el guante gris, que va a escribir el número de teléfono en el reverso de la foto”.

Plano 23



Fig. 159 – Fotogramas del plano 23

- Escenografía:

Harry habla por teléfono con su amigo Tyrone, *“el rostro apenas se le ve, oculto por el gorro, la mano y la ropa; la mirada se dirige hacia el suelo. En un momento levanta la mirada y la dirige con inseguridad hacia ella”*.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Ty, dame el número de ese tío”*.
- Música y ruidos:
 - Sigue el sostenido para crear incertidumbre.

- Semántica:

Es un momento duro de la escena y así se reflejaba:

“De nuevo se produce un empequeñecimiento de la figura del chico. Todo se oculta detrás de los colores oscuros de su ropa, la cara apenas se ve”.

“En ese momento se exterioriza la destrucción y la miseria de lo que está ocurriendo”.

Plano 24



Fig. 160 – Fotogramas del plano 24

- Escenografía:

La chica escucha la conversación e inclina la cabeza, *“el pelo, enredado, le enmarca la cara, su aspecto demacrado, cansado, sudoroso. Cara inclinada, con ojos rojos y mirada de desesperación, como conteniéndose. Al principio miraba hacia atrás, y luego, al mirar hacia Harry se le mueve la mandíbula.”*

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marion. Cámara a la altura de los ojos.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Añadiendo que *“en el fondo gris, hay una sombra”*.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Al que le vuelven loco los coños”*.
 - *“¿Quieres darme el puto número?”*
 - *“¿Para qué?”* (Voz en off)
- Música y ruidos:
No hay

- Semántica:

Gran importancia otorgaban las respuestas a la sombra de la pared, *“la sombra tiene un protagonismo excepcional en este momento. La sombra parece una prolongación de su cabeza. Todo se va volviendo más gris y la sombra crece. Los atisbos de luz que aparecieron antes se han desvanecido”*.

Plano 25



Fig. 161 – Fotogramas del plano 25

- Escenografía:

Harry sigue hablando por teléfono. *“El rostro apenas se le ve, está oculto por el gorro, la mano y la ropa. La mirada se dirige hacia el suelo”.*

- Texto visual:

- Plano/Escala: plano medio de Harry hablando por teléfono.
- Angulación: Angulación normal, aunque como señalaba una parte, *“existe un leve picado”.*
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *Texturas rugosas.*
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”.*

- Texto sonoro:

- Voz:
 - “Vale, vale”. (Voz en off)
- Música y ruidos:
 - Continúa la música sostenida de fondo.

- Semántica:

Harry sigue transmitiendo frustración *“con los gestos y el tono de voz”*.

Plano 26

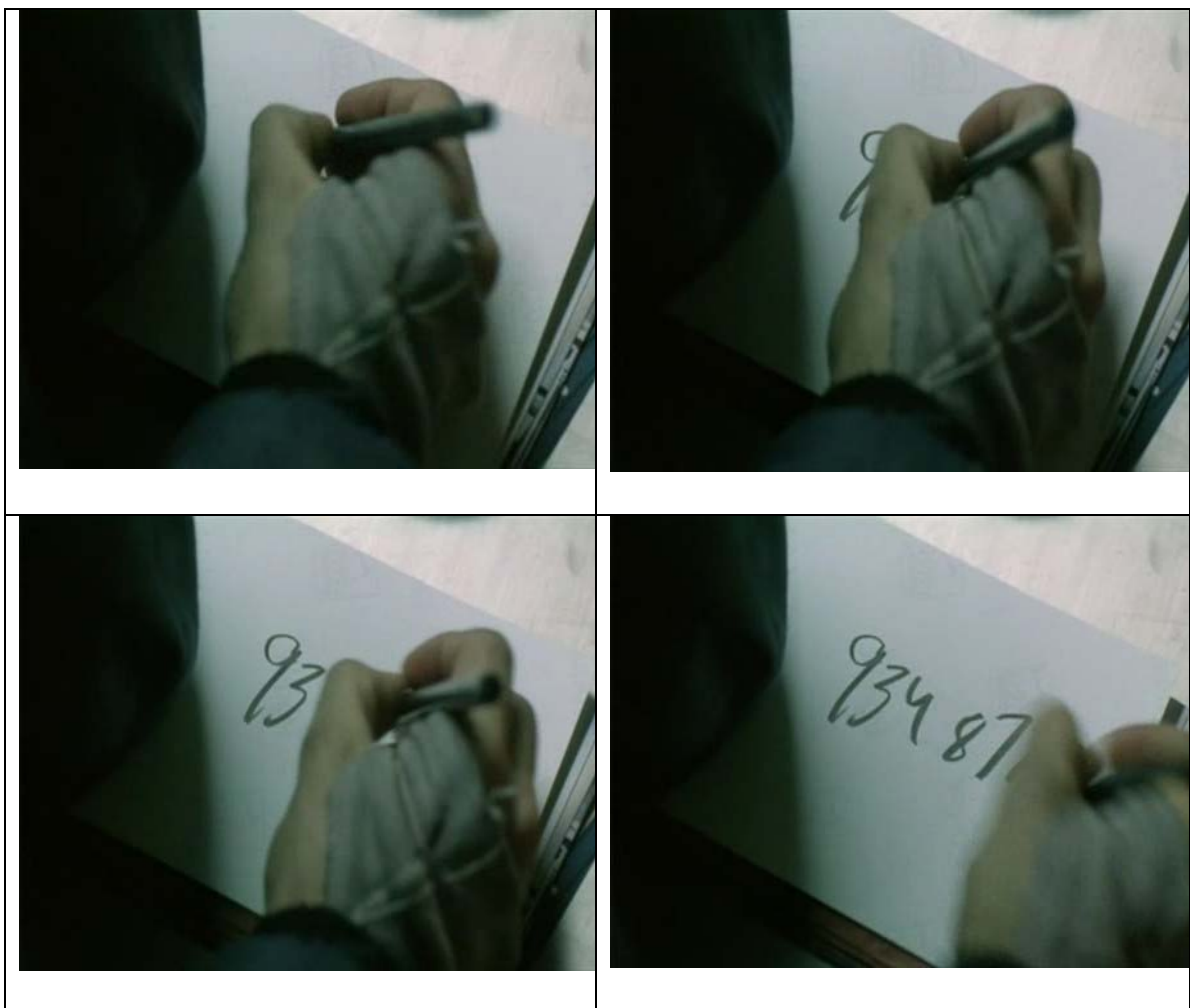


Fig. 162 – Fotogramas del plano 26

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

“Aparece la mano de Harry escribiendo el número de teléfono en el reverso de la foto”, detallaba la mayoría.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“934877”* (Voz en off)
- Música y ruidos:
 - La música sostenida de fondo no se detiene.

- Semántica:

En este caso, coincide la generalidad cuando afirmaba que se trata de *“uno de los planos más dramáticos de toda la secuencia”*. Además, añadían que *“es la gran ironía. Escribe el número de teléfono, que conduciría a la infidelidad de la chica, en una foto que es evocación de la infidelidad. Es el momento en que se manifiesta claramente que la relación entre ambos se va destruyendo vertiginosamente”*.

Por último destacabann *“lo acertado del gesto para comunicar el mensaje deseado”*.

Plano 27



Fig. 163 – Fotogramas del plano 27

- Escenografía:

Harry cuelga el teléfono con violencia, *“se incorpora dirigiéndole una mirada desafiante a la chica. El gorro le vuelve a enmarcar la cara. El rostro aparece brillante”*.

Se destacaba que *“en el fondo aparece una ventana con luz, y él se sitúa a la izquierda. La ventana se convierte en el centro del plano”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: plano medio de Harry hablando por teléfono.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz: No hay.
- Música y ruidos:
Música sostenida de fondo creando tensión.

- Semántica:

“De nuevo encontramos el engrandecimiento de la figura del chico. Aumenta la luz, el rostro aparece radiante”. La práctica totalidad no pasó por alto la ventana y sus posibles significados, *“no puede pasar inadvertida la presencia de la ventana, que ilumina la escena. ¿Querrá significar un hálito de esperanza en medio de la ruptura?”*

Plano 28

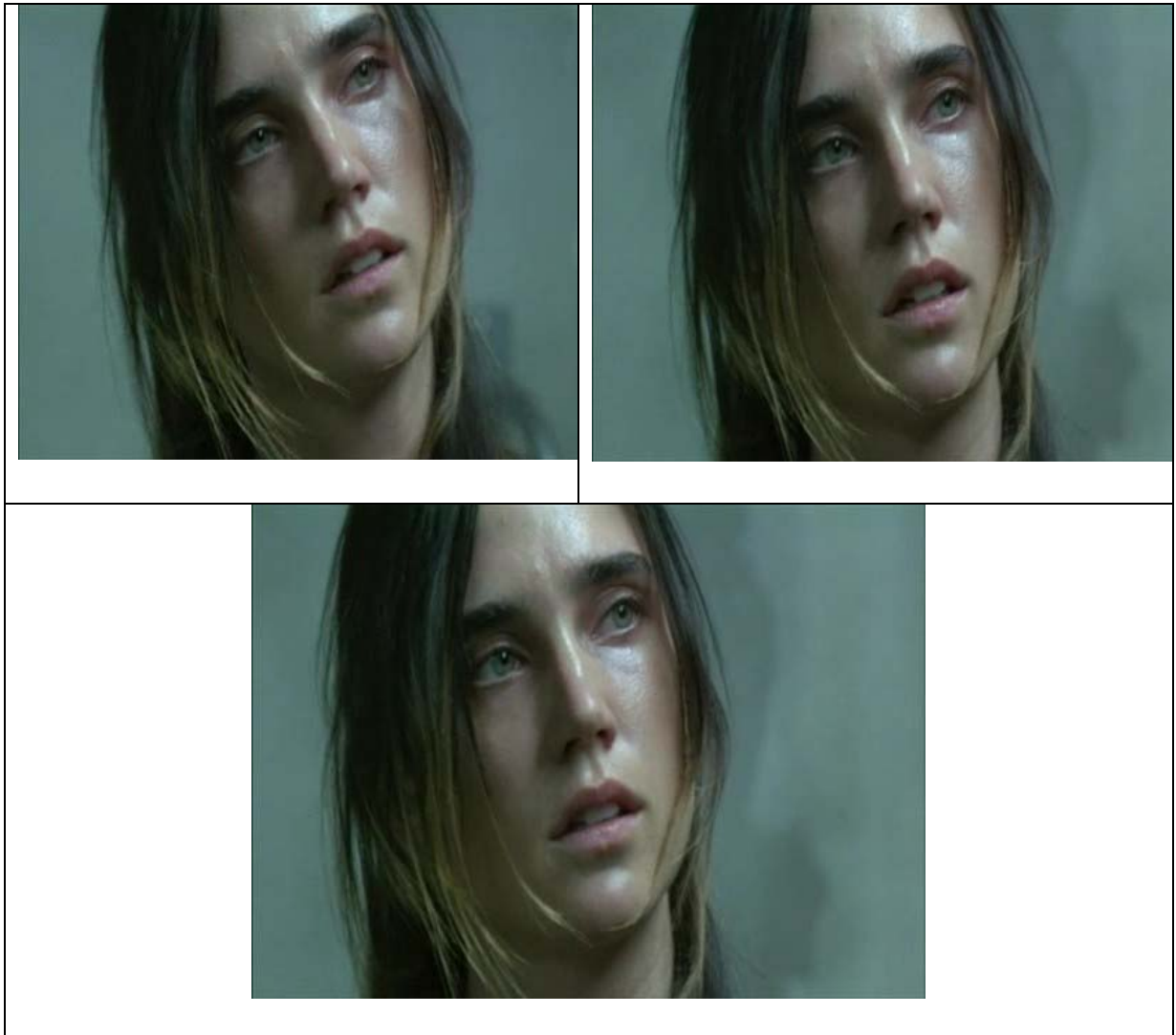


Fig. 164 – Fotogramas del plano 28

- Escenografía:

En este caso aparece el rostro de Marion, *“cabeza inclinada hacia la izquierda, boca entreabierta, ojos de tristeza y rabia. Detrás de ella, en el fondo gris, continúa la sombra”*.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Marion. La cámara se sitúa a la altura de los ojos.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“Las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Si tan desesperada estás”* (voz en off).
- Música y ruidos:
 - Comienza de nuevo la música con fuerte dramatismo.

- Semántica:

Se va a producir el desenlace de la situación, como reflejaban, *“al final podrá más el interés por la droga que la relación afectiva. El rostro de la chica manifiesta las emociones que producen las palabras en ella. La rabia y la tristeza son las tónicas generales de la escena”*.

Una pequeña sección del alumnado seguía destacando la sombra de la pared, que *“crece progresivamente a medida que crece la tensión”*.

Plano 29

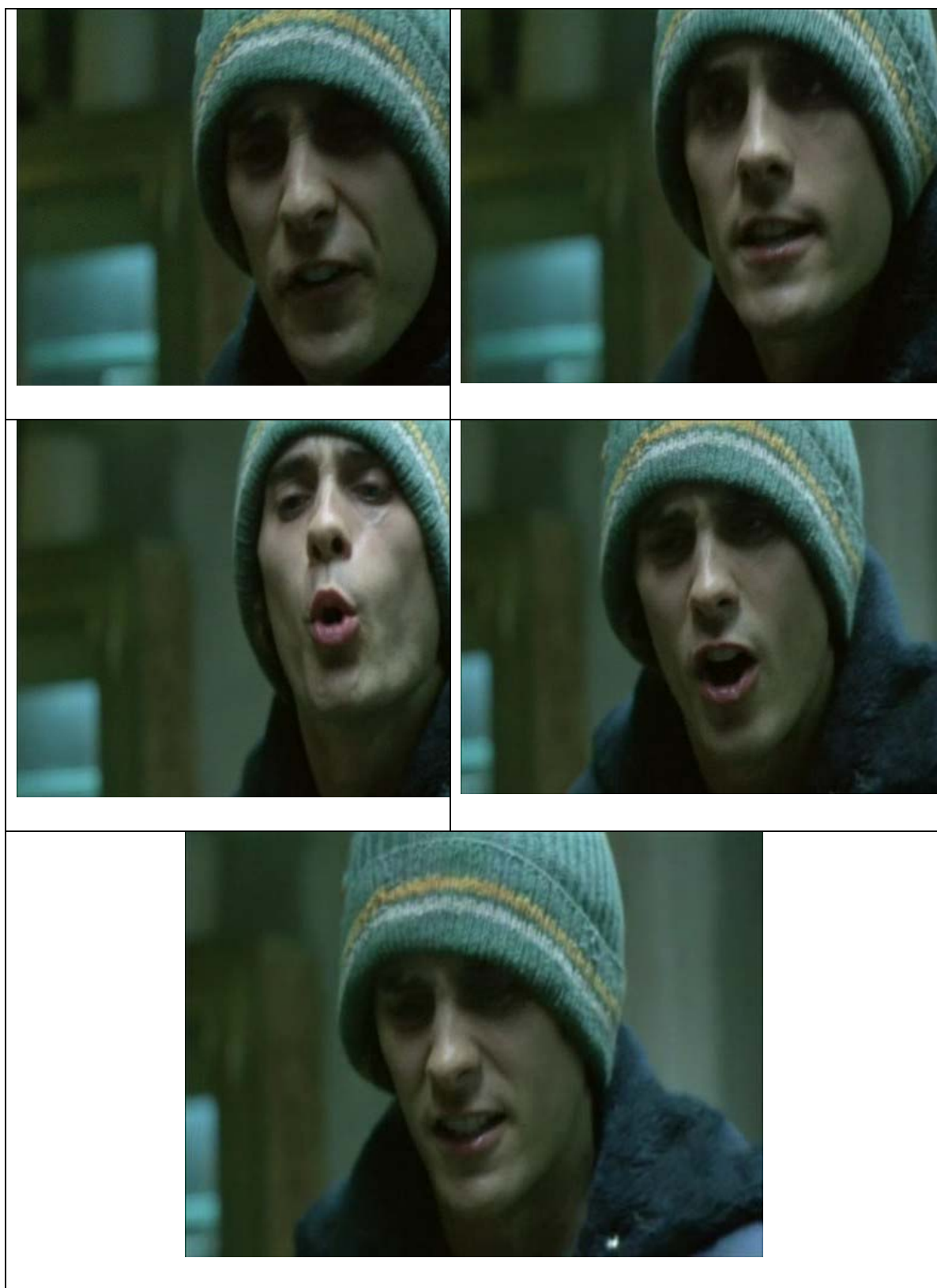


Fig. 165 – Fotogramas del plano 29

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

“Aparece Harry casi gritando, mirando a Marion fijamente, abriendo mucho la boca y con el entrecejo fruncido. El gorro le vuelve a ocultar la frente y casi los ojos. Los ojos aparecen oscurecidos, el fondo también se oscurece. Él se balancea hacia delante y detrás mientras pronuncia estas duras palabras enérgicamente”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de Harry. La cámara se vuelve a situar a la altura de los ojos.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. *“Hay un pequeño foco de luz que parece venir desde arriba”*, describe algún alumno en su respuesta.
- Color: colores grisáceos, oscuros y verdosos. El alumnado señalaba que *“hay distintas tonalidades de verde”*.
- Texturas: *rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Ve a enrollarte con él, no tendrás que esperar y a mí no se me helará el culo en la calle”*.
- Música y ruidos:
Música muy dramática y tensa.

- Semántica:

En este caso el alumnado coincidía al señalar la importancia de la caracterización del chico, y añadían que *“todo se ha vuelto oscuro, tenebroso, la ruptura se empieza a consumir”*.

Plano 30



Fig. 166 – Fotogramas del plano 30

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Nos encontramos ante el último plano de la escena, *“aparece Marion mirando a Harry, y mientras habla mueve la cabeza en señal de contrariedad, cierra los ojos y abre la boca, en un gesto de puro dolor y negación”*. Por último, Harry abandona la habitación dando un portazo.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de la chica. Cámara a la altura de los ojos.
- Angulación: angulación frontal.
- Movimiento: no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación escasa, oscuridad. Tonalidad alta. Iluminación por la derecha.
- Color: colores grisáceos de fondo.
- Texturas: *lisas y rugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“las líneas de fuerza son horizontales”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“¡Que te jodan!”*

- Música y ruidos:

Continúa la música sostenida de fondo, y suena un portazo cuando Harry abandona la habitación.

- Semántica:

Las últimas conclusiones que se ofrecían acerca de la semántica del plano se ofrecen a continuación:

“Ella cierra los ojos en señal de no querer ver o aceptar lo que verdaderamente ha ocurrido”.

“A lo largo de toda la secuencia hay un uso magistral del lenguaje de los ojos”.

“Los ojos son el espejo de lo que ocurre en el corazón de los protagonistas en estos momentos”.

“La expresión de Marion es de alivio porque ya ha acabado la pelea, aunque sabe que todo ha terminado entre ellos”.

3.5.4. Evaluación

Una vez finalizada la práctica, el alumnado tuvo una semana para ordenar sus notas y cumplimentar definitivamente y de forma individual la pauta de lectura. Transcurrido este plazo, hicieron entrega de dichos protocolos que se valoraron, obteniéndose los siguientes resultados:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	0	0
Aceptable	3	7,31
Bueno	14	34,1
Muy Bueno	24	58,53
Total Alumnos	41	100

Teniendo en cuenta la complejidad de la escena y su larga duración (30 planos), además de su escaso o nulo entrenamiento en este tipo de experiencias, la calificación global expresada ilustra como 7 de cada 10 participantes consiguieron dominar sustancialmente los conceptos, habilidades, automatismos y destrezas propios de esta experiencia.

3.5.5. Consideraciones finales de la práctica

Partiendo de la base de que la práctica totalidad del alumnado desconocía el “modus operandi” propio de un decoupage fílmico, el interés despertado por ella fue muy elevado, resultando especialmente significativo la localización de mensajes subliminales en el desarrollo escenográfico elegido.

En resumen, el alumnado coincidió mayoritariamente en señalar:

- 1) Que la escena elegida era demasiado extensa, conteniendo excesivo número de planos, lo que imprimía especial dificultad a la realización del decoupage.
- 2) Que se valoraba favorablemente el contenido y formato del protocolo utilizado para el análisis de secuencias clave.
- 3) Que en este protocolo se habían plasmado con bastante fidelidad los resultados del análisis fílmico colectivo realizado.

3.6. Práctica 4. Creación de películas digitales con *The Movies*

Como se ha comentado en el capítulo IV de esta tesis, el videojuego *The Movies* contiene un potente software que permite la creación de películas digitales. Esto permite a los jugadores crear su propio guión (aunque condicionados por una serie de opciones que ofrece el juego), hacer el casting de actores, elegir los movimientos de cámara, etc.

Esta última actividad propuesta en el PRADICI-DIG, que no se pudo realizar en horario de clase por falta de tiempo, pretendía incentivar la capacidad creativa, para lo cual se ofrecía la opción de realizar una película digital artesanal, con libertad total en todos los aspectos.

Tras presentar las posibilidades tecnológico-didácticas del videojuego en una sesión expositiva mediante simulaciones, prestando especial atención a la herramienta denominada “creador avanzado de películas”, se procedió a realizar la actividad. Esta se estructuró siguiendo las siguientes fases:

- a) En primer lugar, se organizó una sesión de aclaración de dudas sobre manejo del software para los participantes en la práctica.

- b) Posteriormente, se realizó otra sesión en la que los grupos debían presentar una ficha en la que aparecería el título de la película, el género al que pertenecía y un pequeño resumen del guión de la misma.
- c) La tercera fase, una vez considerada la coherencia entre el título y el guión, consistió en la confección por parejas de las películas.
- d) Por último, se efectuó el visionado colectivo de las películas realizándose un juicio crítico de las mismas.

Como se ha expresado al principio de este capítulo, el espacio de tiempo disponible para el PRADICI-DIG no permitió que esta práctica se llevara a cabo en horario de clase, por lo que se le dio un carácter opcional. Ante esta calificación, respondieron diez alumnos que formaron cinco parejas que produjeron las siguientes películas:

1. *La maté por una "cocreta"* (Comedia).
2. *Bala perdida* (Western).
3. *Amor por sorpresa* (Romántica).
4. *Corte de digestión* (Drama).
5. *El secreto de la luna* (Romántica).

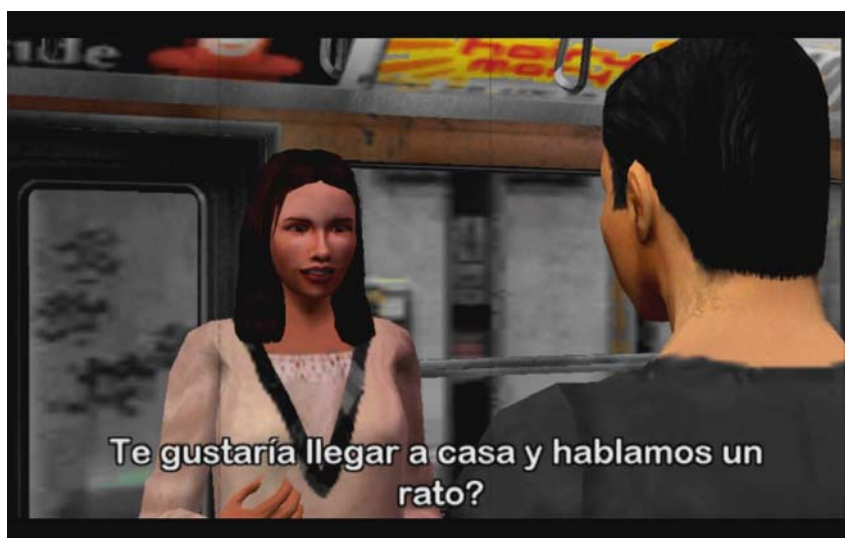


Fig. 167 - Secuencia de la película *Amor por sorpresa*

3.6.1. Pauta para la valoración de películas digitales

Para realizar la valoración de esta práctica se creó una pauta que recogía los aspectos esenciales relativos a los componentes narrativa, escenográfica, estética y educativa, vertebrados en los siguientes factores:

- 1) Estructura de la película realizada
- 2) Aspectos técnicos
- 3) Aspectos estéticos y comunicacionales
- 4) Aspectos educativos

Cada indicador fue valorado cualitativamente asignándole la categoría de: Muy Deficiente, Deficiente, Aceptable, Bueno y Muy Bueno. A continuación se muestra la pauta.

PELÍCULA		ESTRUCTURA	ASPECTOS TÉCNICOS	ASPECTOS ESTÉTICOS Y COMUNICACIONALES		ASPECTOS EDUCATIVOS
Nombre	Género					
		Originalidad y coherencia del guión:	Adecuada utilización del plano y la angulación:	Originalidad y coherencia de los decorados y la ambientación:	Adecuación de los objetivos a los destinatarios:	
		Coherencia entre el guión y el tiempo argumental:	Adecuada utilización de la ambientación lumínica:	Adecuación del vestuario:	Oportunidad y grado de motivación de del guión:	
		Duración y complejidad expresiva:	Calidad de las secuencias	Calidad del texto Sonoro	Calidad de Grabación de Voz:	Valores y contravalores que transmite:
					Coherencia locución-movimientos labiales:	
					Originalidad y adecuación musical:	
					Coherencia de los efectos sonoros:	
		Utilización de elementos técnicos para reforzar las ideas principales:	Adecuada concatenación de las secuencias:	Coherencia expresivo-gestual:	Integración curricular:	
		Linealidad en la narración:	Grado de coherencia entre el guión y el montaje final de la película	Coherencia entre textos subtítulos y las escenas:		
Valoración global:						

La aplicación de esta pauta se realizó teniendo en cuenta que las películas fueron realizadas condicionadas por una serie de opciones predeterminadas que ofrece el videojuego en la función “creador de guiones personalizados”. A continuación se resumen las principales opciones:

- 1) El alumno/a puede elegir el nombre del guión y el género cinematográfico al que va a pertenecer, aunque el videojuego sólo ofrece cinco opciones en cuanto al género cinematográficos: acción, comedia, terror, romance y ciencia ficción.
- 2) Se pueden elegir los actores y sus características, incluso introducir personajes creados por el jugador con el programa Star Maker (analizado en el capítulo IV de esta tesis).
- 3) Permite elegir entre una serie de decorados y secuencias predeterminadas por una serie de opciones. Además, dispone de un filtro que ofrece opciones dependiendo del tipo de escena que se desee crear (violentas, persecuciones, románticas, investigación, etc.)
- 4) Permite añadir elementos de atrezzo, cambiar la iluminación y los movimientos de cámara.
- 5) Por último, en otro apartado llamado “posproducción”, se puede añadir la banda sonora, ofreciendo la opción de elegir entre una serie de fragmentos sonoros que ofrece el videojuego o bien introducir la música que el jugador elija. Por último, en “posproducción” también se permite añadir voz y subtítulos.

3.6.2. Evaluación

Una vez realizadas, expuestas públicamente y entregadas las producciones digitales realizadas, fueron valoradas con las siguientes puntuaciones:

Título	Estructura	Aspectos Técnicos	Aspectos Estéticos y Comunicacionales	Aspectos Educativos	Total
1. <i>La maté por una cocreta</i> (Comedia).	MB	MB	B	B	MB
1. <i>Bala perdida</i> (Western).	MB	B	A	A	B
1. <i>Amor por sorpresa</i> (Romántica).	MB	MB	B	B	MB
1. <i>Corte de digestión</i> (Drama).	B	B	A	A	B
1. <i>El secreto de la luna</i> (Romántica).	B	B	A	B	B

A pesar del escaso tiempo dedicado al ensayo y uso del videojuego, y a las dificultades ocasionadas por estar inmersos en los momentos finales de cuatrimestre, las producciones valoradas tuvieron un nivel más que aceptable. No obstante, los participantes en la práctica sugirieron la reestructuración de la práctica, dedicándole más tiempo y presentando mayor número de ejemplificaciones. Estas sugerencias se tuvieron en cuenta en el diseño y desarrollo de la investigación aplicada.



Fig. 168 - Fotograma de la película *El secreto de la luna*

4. Evaluación final del programa: Postest

Una vez finalizado el desarrollo del programa PRADICI-DIG, y tras la aplicación del cuestionario CUDICOCI, realizamos una comparación de los resultados pretest-postest obtenidos en los ítems que componen las distintas dimensiones del cuestionario.

El primer paso fue volver a calcular la fiabilidad del cuestionario, obteniéndose el siguiente resultado:

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Postest)
0,970	0,974

Como se puede observar en la tabla adjunta, los resultados obtenidos en el coeficiente alfa tanto en el pretest como en el postest son muy altos, lo que demuestra una elevadísima fiabilidad del instrumento de medida para los 109 elementos que forman el cuestionario CUDICOCI (inicial-final).

4.1. Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?

A la vista de la tabla y la gráfica que se muestran a continuación, se observa que las diferencias a favor del postest son muy ligeras. Ello se explica ya que el PRADICI-DIG no contiene ninguna práctica relacionada con los indicadores incluidos en esta dimensión.

Para simplificar la lectura de los datos se han utilizado las siguientes abreviaturas:

MB: Muy Bajo B: Bajo MA: Muy Alto A: Alto

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Soy aficionado al cine	MB: 0	MB: 0	MB: 0	MB: 0	3,10	3,15	0,104	0,088	0,664	0,573
	B: 7	B: 4	B: 17,1	B: 9,8						
	A: 23	A: 27	A: 56,1	A: 65,9						
	MA: 11	MA: 10	MA: 26,8	MA: 24,4						
2. Asisto a salas de cine	MB: 0	MB: 1	MB: 0	MB: 2,4	2,54	2,73	0,099	0,118	0,636	0,775
	B: 22	B: 16	B: 53,7	B: 39						
	A: 16	A: 17	A: 39,0	A: 41,5						
	MA: 3	MA: 7	MA: 7,3	MA: 17,1						

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

3. Veo películas en televisión	MB: 0 B: 7 A: 20 MA: 14	MB: 0 B: 5 A: 18 MA: 18	MB: 0 B: 17,1 A: 48,8 MA: 34,1	MB: 0 B: 12,2 A: 43,9 MA: 43,9	3,17	3,32	0,110	0,110	0,704	0,687
4. Me gusta comprar o alquilar DVDs. de películas	MB: 3 B: 6 A: 19 MA: 13	MB: 0 B: 6 A: 17 MA: 18	MB: 7,3 B: 14,6 A: 46,3 MA: 31,7	MB: 0 B: 14,6 A: 41,5 MA: 43,3	3,02	3,29	0,137	0,115	0,880	0,716
5. Procuero conocer los datos de las películas que veo	MB: 4 B: 17 A: 16 MA: 4	MB: 2 B: 11 A: 26 MA: 2	MB: 9,8 B: 41,5 A: 39 MA: 9,8	MB: 4,9 B: 26,8 A: 63,4 MA: 4,9	2,49	2,68	0,127	0,106	0,810	0,650
6. Veo programas televisivos relacionados con el cine	MB: 12 B: 20 A: 5 MA: 4	MB: 7 B: 18 A: 14 MA: 2	MB: 29,3 B: 48,8 A: 12,2 MA: 9,8	MB: 17,1 B: 43,9 A: 34,1 MA: 4,9	2,02	2,27	0,142	0,130	0,908	0,807
7. Leo la sección de cine de los diarios	MB: 9 B: 19 A: 9 MA: 4	MB: 7 B: 20 A: 12 MA: 2	MB: 22 B: 46,3 A: 22 MA: 9,8	MB: 17,1 B: 48,8 A: 29,3 MA: 4,9	2,20	2,22	0,141	0,127	0,901	0,791
8. Leo revistas especializadas en cine y video	MB: 27 B: 10 A: 4 MA: 0	MB: 11 B: 21 A: 8 MA: 1	MB: 65,9 B: 24,4 A: 9,8 MA: 0	MB: 26,8 B: 51,2 A: 19,5 MA: 2,4	1,44	1,98	0,105	0,118	0,673	0,758

9. Leo por Internet la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	M B: 22 B: 11 A: 7 M A: 1	M B: 14 B: 13 A: 10 M A: 4	M B: 53,7 B: 26,8 A: 17,1 M A: 2,4	M B: 34,1 B: 31,7 A: 24,4 M A: 9,8	1,68	2,10	0,133	0,160	0,850	0,995
10. Leo en la entrada del cine la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	M B: 2 B: 5 A: 24 M A: 10	M B: 1 B: 5 A: 17 M A: 18	M B: 4,9 B: 12,2 A: 58,5 M A: 24,4	M B: 2,4 B: 12,2 A: 41,5 M A: 43,3	3,02	3,27	0,118	0,118	0,758	0,775
11. Me bajo películas de Internet	M B: 19 B: 9 A: 6 M A: 7	M B: 12 B: 10 A: 13 M A: 6	M B: 46,3 B: 22 A: 14,6 M A: 17,1	M B: 29,3 B: 24,4 A: 31,7 M A: 14,6	2,02	2,32	0,180	0,167	1,151	1,059
12. Me gusta comentar las películas que veo con amigos o conocidos	M B: 0 B: 1 A: 15 M A: 25	M B: 0 B: 0 A: 15 M A: 26	M B: 0 B: 2,4 A: 36,6 M A: 61	M B: 0 B: 0 A: 36,6 M A: 63,4	3,59	3,63	0,085	0,079	0,547	0,488
13. Me gusta escuchar las bandas sonoras de las películas en CD o en formato MP3	M B: 2 B: 21 A: 6 M A: 12	M B: 2 B: 10 A: 20 M A: 9	M B: 4,9 B: 51,2 A: 14,6 M A: 29,3	M B: 4,9 B: 24,4 A: 48,8 M A: 22	2,68	2,88	0,150	0,133	0,960	0,812
14. Me gusta escuchar en la radio los programas que hablan de cine	M B: 19 B: 19 A: 3 M A: 0	M B: 15 B: 17 A: 9 M A: 0	M B: 46,3 B: 46,3 A: 7,3 M A: 0	M B: 36,6 B: 41,5 A: 22 M A: 0	1,61	1,85	0,098	0,117	0,628	0,760

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

15. Me gusta acudir actualmente a sesiones de cineforum	M B: 23 B: 15 A: 2 M A: 1	M B: 17 B: 14 A: 10 M A: 0	M B: 56,1 B: 36,3 A: 4,9 M A: 2,4	M B: 41,5 B: 34,1 A: 24,4 M A: 0						
16. Organizo sesiones de cineforum con amigas o familiares	M B: 24 B: 13 A: 3 M A: 1	M B: 19 B: 11 A: 10 M A: 1	M B: 58,5 B: 31,7 A: 7,3 M A: 2,4	M B: 46,3 B: 26,8 A: 24,4 M A: 2,4						
17. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad primaria	M B: 26 B: 10 A: 4 M A: 1	M B: 26 B: 10 A: 4 M A: 1	M B: 63,4 B: 24,4 A: 9,8 M A: 2,4	M B: 63,4 B: 24,4 A: 9,8 M A: 2,4						
18. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad secundaria	M B: 24 B: 10 A: 5 M A: 2	M B: 24 B: 10 A: 5 M A: 2	M B: 58,5 B: 24,4 A: 12,2 M A: 4,9	M B: 58,5 B: 24,4 A: 12,2 M A: 4,9						
19. He asistido a cineforum organizados por asociaciones u ONGs y otras entidades	M B: 32 B: 8 A: 1 M A: 0	M B: 25 B: 12 A: 3 M A: 1	M B: 78 B: 19,5 A: 2,4 M A: 0	M B: 61 B: 29,3 A: 7,3 M A: 2,4						

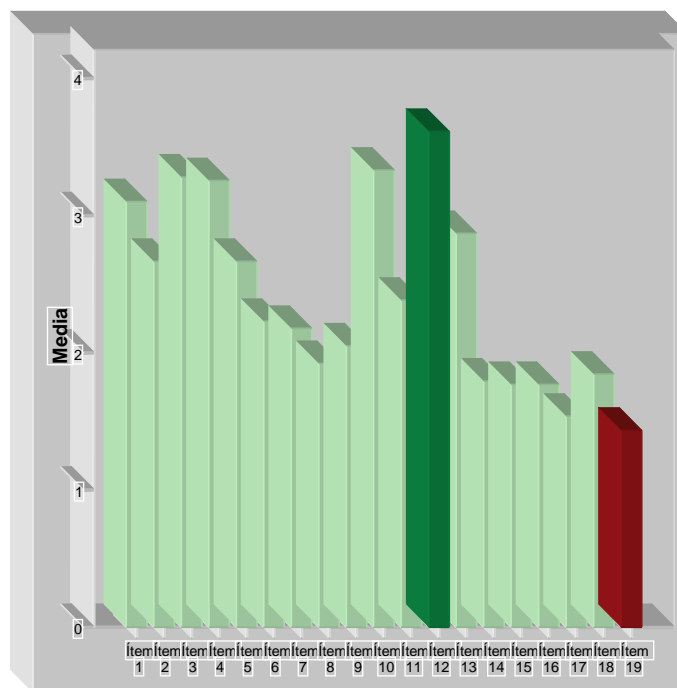


Gráfico 34

4.2. Bloque II. ¿Qué sé de los lenguajes que se utilizan en el cine?

Una visión explicativa de los resultados sistematizados en la tabla adjunta, muestra una sensible mejora del grado de conocimiento de los lenguajes propios del cine, fruto de las experiencias formativas ofrecidas por el programa.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
20. ¿Conoces los elementos que componen el lenguaje de la imagen?	MB: 16	M B: 0	M B: 39	M B: 0	1,90	3,27	0,130	0,100	0,831	0,633
	B: 13	B: 4	B: 31,7	B: 9,8						
	A: 12	A: 22	A: 29,3	A: 53,7						
	M A: 0	M A: 15	M A: 0	M A: 36,6						

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

21. ¿Conoces las funciones que desempeñan estos elementos?	M B: 21 B: 13 A: 7 M A: 0	M B: 0 B: 4 A: 24 M A: 13	M B: 51,2 B: 31,7 A: 17,1 M A: 0	M B: 0 B: 9,8 A: 58,5 M A: 31,7	1,66	3,22	0,119	0,096	0,762	0,613
22. ¿Sabes interpretar los significados de la imagen?	M B: 7 B: 16 A: 17 M A: 1	M B: 0 B: 5 A: 30 M A: 6	M B: 17,1 B: 39 A: 41,5 M A: 2,4	M B: 0 B: 12,2 A: 73,2 M A: 14,6	2,29	3,02	0,122	0,078	0,782	0,524
23. ¿Conoces las principales técnicas que se usan para crear efectos visuales especiales?	M B: 12 B: 21 A: 7 M A: 1	M B: 1 B: 12 A: 22 M A: 6	M B: 29,3 B: 51,2 A: 17,1 M A: 2,4	M B: 2,4 B: 29,3 A: 53,7 M A: 14,6	1,93	2,80	0,118	0,108	0,755	0,715
24. ¿Conoces las técnicas de manipulación de la imagen?	M B: 18 B: 17 A: 5 M A: 1	M B: 1 B: 17 A: 17 M A: 6	M B: 43,9 B: 41,5 A: 12,2 M A: 2,4	M B: 2,4 B: 41,5 A: 41,5 M A: 14,6	1,73	2,68	0,121	0,114	0,775	0,756
25. Tu nivel de conocimiento de lenguaje musical es...	M B: 12 B: 18 A: 9 M A: 2	M B: 5 B: 21 A: 11 M A: 4	M B: 29,3 B: 43,9 A: 22 M A: 4,9	M B: 12,2 B: 51,2 A: 26,8 M A: 9,8	2,02	2,34	0,133	0,120	0,851	0,825
26. ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?	M B: 6 B: 16 A: 13 M A: 6	M B: 0 B: 6 A: 30 M A: 5	M B: 14,6 B: 39 A: 31,7 M A: 14,6	M B: 0 B: 14,6 A: 73,2 M A: 12,2	2,46	2,98	0,144	0,077	0,925	0,524

27. ¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?	M B: 2 B: 16 A: 17 M A: 6	M B: 0 B: 3 A: 28 M A: 10	M B: 4,9 B: 39 A: 41,5 M A: 14,6	M B: 0 B: 7,3 A: 68,3 M A: 24,4	2,66	3,17	0,124	0,084	0,794	0,543
28. ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?	M B: 1 B: 9 A: 23 M A: 8	M B: 1 B: 5 A: 22 M A: 13	M B: 2,4 B: 22 A: 56,1 M A: 19,5	M B: 2,4 B: 12,2 A: 53,7 M A: 31,7	2,93	3,15	0,113	0,115	0,721	0,727
29. ¿Conoces las técnicas de manipulación del sonido?	M B: 20 B: 16 A: 3 M A: 2	M B: 3 B: 24 A: 11 M A: 3	M B: 48,8 B: 39 A: 7,3 M A: 4,9	M B: 7,3 B: 58,5 A: 26,8 M A: 7,3	1,68	2,34	0,128	0,102	0,820	0,728
30. ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?	M B: 2 B: 16 A: 18 M A: 5	M B: 1 B: 8 A: 27 M A: 5	M B: 4,9 B: 39 A: 43,9 M A: 12,2	M B: 2,4 B: 19,5 A: 65,9 M A: 12,2	2,63	2,88	0,120	0,096	0,767	0,640
31. ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?	M B: 1 B: 13 A: 23 M A: 4	M B: 1 B: 10 A: 25 M A: 5	M B: 2,4 B: 31,7 A: 56,1 M A: 9,8	M B: 2,4 B: 24,4 A: 61 M A: 12,2	2,73	2,83	0,105	0,100	0,672	0,667
32. ¿Conoces las técnicas de manipulación del lenguaje corporal?	M B: 13 B: 18 A: 7 M A: 3	M B: 1 B: 24 A: 13 M A: 3	M B: 31,7 B: 43,9 A: 17,1 M A: 7,3	M B: 2,4 B: 58,5 A: 31,7 M A: 7,3	2,00	2,44	0,140	0,094	0,894	0,673

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

33. ¿Conoces los estilos de locución y expresión de voz en off?	M B: 23	MB: 4	M B: 56,1	M B: 9,8	1,61	2,66	0,120	0,136	0,771	0,883
	B: 11	B: 13	B: 26,8	B: 31,7						
	A: 7	A: 17	A: 17,1	A: 41,5						
	M A: 0	M A: 7	M A: 0	M A: 17,1						
34. ¿Distingues los significados correspondientes a las diversas cualidades de la voz?	M B: 16	M B: 2	M B: 39	M B: 4,9	1,88	2,51	0,127	0,121	0,812	0,810
	B: 14	B: 22	B: 34,1	B: 53,7						
	A: 11	A: 11	A: 26,8	A: 26,8						
	M A: 0	M A: 6	M A: 0	M A: 14,6						

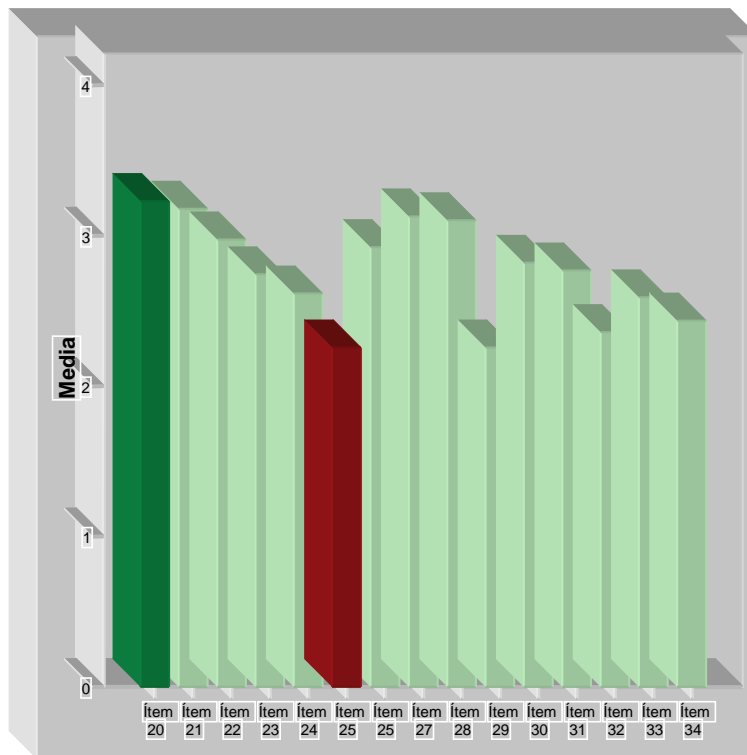


Gráfico 35

Puede afirmarse que ascienden más las puntuaciones referidas al dominio del conocimiento del lenguaje visual y de la locución. El menor ascenso se produce en los ítems alusivos al lenguaje gestual y musical, lo que indica que el programa no ha incidido suficientemente en el aprendizaje de tales contenidos, por lo que se aconseja intensificar la presencia de los mismos en la versión final del PRADICI-DIG.

4.3. Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas

Los datos obtenidos muestran un claro ascenso del nivel de aprendizaje conseguido en los contenidos reflejados en todos y cada uno de los ítems de esta dimensión, tras el desarrollo del programa, lo que confirma la bondad del mismo.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
35. Sé para qué se utiliza el encuadre	M B: 14 B: 13 A: 11 M A: 3	M B: 0 B: 7 A: 17 M A: 17	M B:34,1 B: 31,1 A: 26,8 M A: 7,3	M B: 0 B: 17,1 A: 41,5 M A: 41,5	2,07	3,24	0,150	0,117	0,959	0,734
36. Conozco los efectos del plano general	M B: 14 B: 14 A: 9 M A: 4	M B: 0 B: 0 A: 14 M A: 27	M B:34,1 B: 34,1 A: 22 M A: 9,8	M B: 0 B: 0 A: 34,1 M A: 65,9	2,07	3,66	0,154	0,078	0,985	0,480
37. Conozco los efectos del plano americano	M B: 30 B: 7 A: 4 M A: 0	M B: 0 B: 0 A: 18 M A: 23	M B:73,2 B: 17,1 A: 9,8 M A: 0	MB: 0 B: 0 A: 43,9 M A: 56,1	1,37	3,56	0,103	0,081	0,662	0,502

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

38. Conozco los efectos del plano conjunto	M B: 24 B: 12 A: 4 M A: 1	M B: 1 B: 0 A: 17 M A: 23	MB: 58,3 B: 29,3 A: 9,8 M A: 2,4	M B: 2,4 B: 0 A: 41,5 M A: 56,1	1,56	3,51	0,121	0,103	0,776	0,637
39. Conozco los efectos del plano entero	M B: 18 B: 15 A: 6 M A: 2	M B: 0 B: 0 A: 17 M A: 24	M B: 43,9 B: 36,6 A: 14,6 M A: 4,9	M B: 0 B: 0 A: 41,5 M A: 58,5	1,80	3,59	0,136	0,080	0,872	0,499
40. Conozco los efectos del plano medio	M B: 17 B: 15 A: 7 M A: 2	M B: 0 B: 1 A: 17 M A: 23	M B: 41,5 B: 36,6 A: 17,1 M A: 4,9	M B: 0 B: 2,4 A: 41,5 M A: 56,1	1,85	3,54	0,138	0,089	0,882	0,552
41. Conozco los efectos del primer plano	M B: 7 B: 17 A: 11 M A: 6	M B: 0 B: 0 A: 14 M A: 27	M B: 17,1 B: 41,5 A: 26,8 M A: 14,6	M B: 0 B: 0 A: 34,1 M A: 65,9	2,39	3,66	0,148	0,078	0,945	0,480
42. Conozco los efectos del primerísimo plano o plano detalle	M B: 15 B: 15 A: 5 M A: 6	M B: 0 B: 0 A: 13 M A: 28	M B: 36,6 B: 36,6 A: 12,2 M A: 14,6	M B: 0 B: 0 A: 31,7 M A: 68,3	2,05	3,68	0,164	0,076	1,048	0,471
43. Conozco los efectos del punto de vista o angulación normal	M B: 24 B: 7 A: 8 M A: 2	M B: 0 B: 2 A: 15 M A: 24	M B: 58,5 B: 17,1 A: 19,5 M A: 4,9	M B: 0 B: 4,9 A: 36,6 M A: 58,5	1,71	3,54	0,149	0,096	0,955	0,596

44. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en picado	M B: 22 B: 9 A: 9 M A: 1	M B: 0 B: 2 A: 13 M A: 26	M B: 53,7 B: 22 A: 22 M A: 2,4	M B: 0 B: 4,9 A: 31,7 M A: 63,4	1,73	3,59	0,140	0,096	0,895	0,591
45. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en contrapicado	M B: 22 B: 9 A: 8 M A: 2	M B: 0 B: 2 A: 13 M A: 26	M B: 53,7 B: 22 A: 19,5 M A: 4,9	M B: 0 B: 4,9 A: 31,7 M A: 63,4	1,76	3,59	0,147	0,096	0,943	0,591
46. Conozco los efectos del punto de vista o angulación "a vista de pájaro"	M B: 15 B: 14 A: 8 M A: 4	M B: 0 B: 0 A: 19 M A: 22	M B: 36,6 B: 34,1 A: 19,5 M A: 9,8	M B: 0 B: 0 A: 46,3 M A: 53,7	2,02	3,54	0,154	0,081	0,987	0,505
47. Conozco los efectos de las distintas gamas de colores	M B: 13 B: 20 A: 5 M A: 3	M B: 0 B: 2 A: 20 M A: 19	M B: 31,7 B: 48,8 A: 12,2 M A: 7,3	M B: 0 B: 4,9 A: 48,8 M A: 46,3	1,95	3,41	0,135	0,094	0,865	0,591
48. Conozco los efectos de las distintas formas de iluminar escenas	M B: 17 B: 16 A: 7 M A: 1	M B: 0 B: 4 A: 20 M A: 17	M B: 41,5 B: 39 A: 17,1 M A: 2,4	M B: 0 B: 9,8 A: 48,8 M A: 41,5	1,80	3,32	0,127	0,104	0,813	0,650
49. Conozco los efectos de las distintas texturas de materiales y vestidos	M B: 20 B: 12 A: 8 M A: 1	M B: 0 B: 7 A: 20 M A: 14	M B: 48,8 B: 29,3 A: 19,5 M A: 2,4	M B: 0 B: 17,1 A: 48,8 M A: 34,1	1,76	3,17	0,134	0,111	0,860	0,704

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

50. Conozco los efectos de los ritmos narrativos	M B: 22 B: 14 A: 3 M A: 2	M B: 2 B: 19 A: 15 M A: 5	M B: 53,7 B: 34,1 A: 7,3 M A: 4,9	M B: 4,9 B: 46,3 A: 36,6 M A: 12,2	1,63	2,56	0,130	0,115	0,829	0,776
51. Conozco las utilidades y efectos de los movimientos de cámara	M B: 16 B: 20 A: 4 M A: 1	M B: 0 B: 10 A: 22 M A: 9	M B: 39 B: 48,8 A: 9,8 M A: 2,4	M B: 0 B: 24,4 A: 53,7 M A: 22	1,76	2,98	0,115	0,106	0,734	0,689
52. Conozco las utilidades y efectos de la ambientación	M B: 20 B: 13 A: 7 M A: 1	M B: 0 B: 14 A: 22 M A: 5	M B: 48,8 B: 31,1 A: 17,1 M A: 2,4	M B: 0 B: 34,1 A: 53,7 M A: 12,2	1,73	2,78	0,131	0,097	0,837	0,652
53. Conozco las utilidades de los efectos acústicos	M B: 11 B: 22 A: 6 M A: 2	M B: 0 B: 19 A: 16 M A: 6	M B: 26,8 B: 53,7 A: 14,6 M A: 4,9	M B: 0 B: 46,3 A: 39 M A: 14,6	1,98	2,68	0,123	0,108	0,790	0,722
54. Distingo los efectos de los efectos especiales	M B: 12 B: 18 A: 9 M A: 2	M B: 0 B: 14 A: 21 M A: 6	M B: 29,3 B: 43,9 A: 22 M A: 4,9	M B: 0 B: 34,1 A: 51,2 M A: 14,6	2,02	2,80	0,133	0,102	0,851	0,679
55. Sé para que se utiliza la música incidental en las películas	M B: 17 B: 14 A: 8 M A: 2	M B: 1 B: 19 A: 12 M A: 9	M B: 41,5 B: 34,1 A: 19,5 M A: 4,9	M B: 2,4 B: 46,3 A: 29,3 M A: 22	1,88	2,71	0,141	0,130	0,900	0,844

56. Sé para que se usa el fundido de imágenes	M B: 27	M B: 4	M B: 65,9	M B: 9,8						
	B: 11	B: 17	B: 26,8	B: 41,5	1,41	2,59	0,099	0,142	0,631	0,921
	A: 3	A: 12	A: 7,3	A: 29,3						
	M A: 0	M A: 8	M A: 0	M A: 19,5						
57. Sé para que se usa la superposición de imágenes	M B: 25	M B: 2	M B: 61	M B: 4,9						
	B: 11	B: 8	B: 26,8	B: 19,5	1,56	2,95	0,131	0,126	0,838	0,805
	A: 3	A: 21	A: 7,3	A: 51,2						
	M A: 2	M A: 10	M A: 4,9	M A: 24,4						

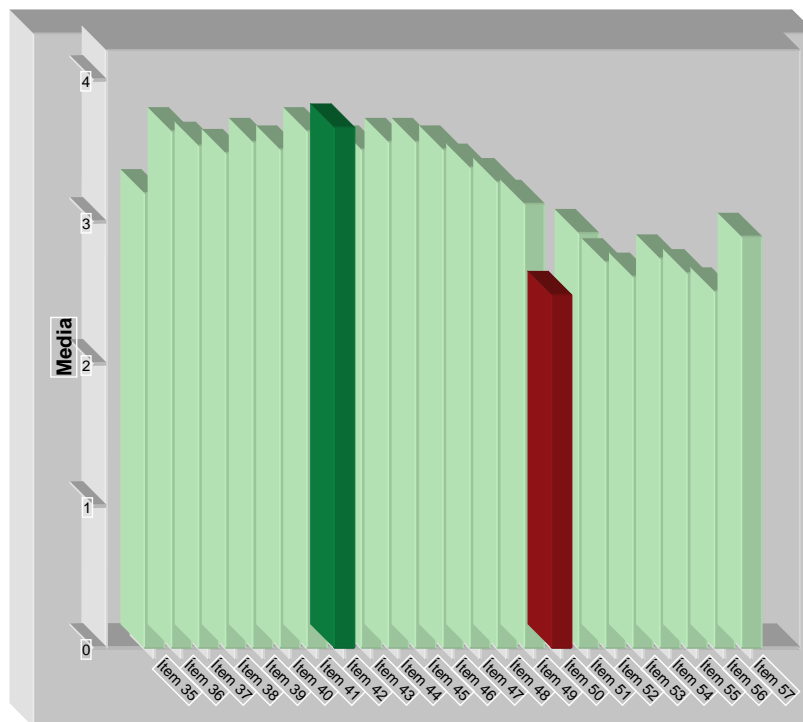


Gráfico 36

4.4. Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas

Los datos contenidos en esta tabla muestran un importante incremento en el aprendizaje declarado, lo que indica la oportunidad y pertinencia del programa formativo para desarrollar este ámbito de conocimiento de carácter evaluativo.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
58. Sé hacer una lectura analítica de secuencias clave	M B: 19 B: 13 A: 7 M A: 2	M B: 2 B: 9 A: 20 M A: 10	M B: 6,3 B: 31,7 A: 17,1 M A: 4,9	M B: 4,9 B: 22 A: 48,8 M A: 24,4	1,80	2,93	0,141	0,128	0,901	0,818
59. Sé valorar estéticamente una película	M B: 3 B: 18 A: 17 M A: 3	M B: 0 B: 2 A: 30 M A: 9	M B: 7,3 B: 43,9 A: 41,5 M A: 7,3	M B: 0 B: 4,9 A: 73,2 M A: 22	2,49	3,17	0,116	0,075	0,746	0,495
60. Sé valorar históricamente	M B: 8 B: 13 A: 17 M A: 3	M B: 1 B: 17 A: 18 M A: 5	M B: 19,5 B: 31,7 A: 41,5 M A: 7,3	M B: 2,4 B: 41,5 A: 43,9 M A: 12,2	2,37	2,66	0,139	0,108	0,888	0,728
61. Sé valorar psicoemocionalmente una película	M B: 2 B: 15 A: 20 M A: 4	M B: 0 B: 5 A: 28 M A: 8	M B: 4,9 B: 36,6 A: 48,8 M A: 9,8	M B: 0 B: 12,2 A: 68,3 M A: 19,5	2,63	3,07	0,115	0,086	0,733	0,565

62. Sé valorar socialmente una película	M B: 3	M B: 0	M B: 7,3	M B: 0	2,61	3,12	0,120	0,093	0,771	0,600
	B: 14	B: 5	B: 34,1	B: 12,2						
	A: 20	A: 26	A: 48,1	A: 63,4						
	M A: 4	M A: 10	M A: 9,8	M A: 24,4						
63. Sé valorar éticamente una película	M B: 3	M B: 0	M B: 7,3	M B: 0	2,63	3,27	0,120	0,093	0,767	0,593
	B: 13	B: 3	B: 31,7	B: 7,3						
	A: 21	A: 24	A: 51,2	A: 58,5						
	M A: 4	M A: 14	M A: 9,8	M A: 34,1						
64. Sé valorar el potencial educativo de una película	M B: 1	M B: 0	M B: 2,4	M B: 0	2,73	3,29	0,111	0,088	0,708	0,559
	B: 14	B: 2	B: 34,1	B: 4,9						
	A: 21	A: 25	A: 51,2	A: 61						
	M A: 5	M A: 14	M A: 12,2	M A: 34,1						

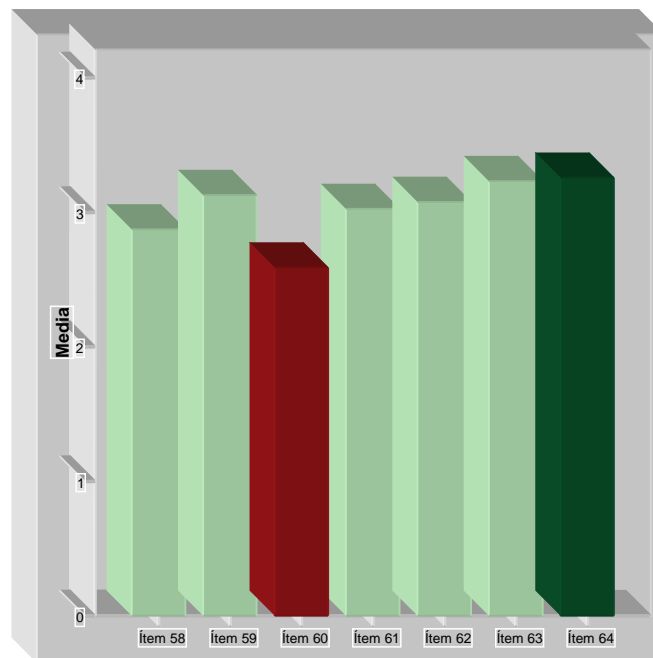


Gráfico 37

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Destaca el incremento producido en las puntuaciones del ítem 58 (“sé hacer una lectura analítica de secuencias clave”), en el que 7 de cada 10 afirma en el postest tener conocimientos altos o muy altos, a diferencia del pretest, en el que esa afirmación sólo la hacía 2 de cada 10.

4.5. Bloque V. Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos.

El exiguo tiempo disponible para el desarrollo del programa obligó a incidir escasamente en este aspecto, por considerarlo menos prioritario. Ello explica las menores diferencias existentes entre los datos arrojados por el pretest y postest en los ítems de esta dimensión.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
65. Cine de Aventuras	M B: 0 B: 7 A: 26 M A: 8	M B: 0 B: 5 A: 20 M A: 16	M B: 0 B: 17,1 A: 63,4 M A: 19,5	M B: 0 B: 12,2 A: 48,8 M A: 39	3,02	3,27	0,096	0,107	0,612	0,672
66. Cine Bélico	M B: 5 B: 11 A: 19 M A: 6	M B: 1 B: 4 A: 20 M A: 16	M B: 12,2 B: 26,8 A: 46,3 M A: 14,6	M B: 2,4 B: 9,8 A: 48,8 M A: 39	2,63	3,24	0,139	0,117	0,888	0,734
67. Ciencia Ficción	M B: 2 B: 4 A: 25 M A: 10	M B: 0 B: 3 A: 19 M A: 19	M B: 4,9 B: 9,8 A: 61 M A: 24,4	M B: 0 B: 7,3 A: 46,3 M A: 46,3	3,05	3,39	0,116	0,101	0,740	0,628

68. Comedia	M B: 0 B: 3 A: 25 M A: 13	M B: 0 B: 1 A: 17 M A: 23	M B: 0 B: 7,3 A: 61 M A: 31,7	M B: 0 B: 2,4 A: 41,5 M A: 56,1	3,24	3,54	0,091	0,089	0,582	0,552
69. Cine de Animación	M B: 0 B: 7 A: 26 M A: 8	M B: 0 B: 3 A: 20 M A: 18	M B: 0 B: 17,1 A: 63,4 M A: 19,5	M B: 0 B: 7,3 A: 48,8 M A: 43,9	3,02	3,37	0,096	0,099	0,612	0,623
70. Cine Documental	M B: 2 B: 14 A: 15 M A: 10	M B: 0 B: 4 A: 20 M A: 17	M B: 4,9 B: 34,1 A: 36,6 M A: 24,4	M B: 0 B: 9,8 A: 48,8 M A: 41,5	2,80	3,32	0,136	0,104	0,872	0,650
71. Drama	M B: 0 B: 8 A: 25 M A: 8	M B: 0 B: 1 A: 23 M A: 17	M B: 0 B: 19,5 A: 61 M A: 19,5	M B: 0 B: 2,4 A: 56,1 M A: 41,5	3,00	3,39	0,099	0,086	0,632	0,542
72. Cine Épico	M B: 10 B: 18 A: 9 M A: 4	M B: 2 B: 12 A: 15 M A: 12	M B: 24,4 B: 43,9 A: 22 M A: 9,8	M B: 4,9 B: 29,3 A: 36,6 M A: 29,3	2,17	2,90	0,144	0,140	0,919	0,889
73. Cine Erótico	M B: 5 B: 14 A: 18 M A: 4	M B: 1 B: 5 A: 21 M A: 14	M B: 12,2 B: 34,1 A: 43,9 M A: 9,8	M B: 2,4 B: 12,2 A: 51,2 M A: 34,1	2,51	3,17	0,131	0,117	0,840	0,738

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

74. Cine fantástico	M B: 4 B: 13 A: 19 M A: 5	M B: 1 B: 5 A: 21 M A: 14	M B: 9,8 B: 31,7 A: 46,3 M A: 12,2	M B: 2,4 B: 12,2 A: 51,2 M A: 34,1	2,61	3,17	0,130	0,117	0,833	0,738
75. Cine Histórico	M B: 6 B: 7 A: 24 M A: 4	M B: 2 B: 6 A: 19 M A: 14	M B: 14,6 B: 17,1 A: 58,5 M A: 9,8	M B: 4,9 B: 14,6 A: 46,3 M A: 34,1	2,63	3,10	0,134	0,132	0,859	0,831
76. Cine Musical	M B: 4 B: 13 A: 17 M A: 7	M B: 3 B: 2 A: 21 M A: 15	M B: 9,8 B: 31,7 A: 41,5 M A: 17,1	M B: 7,3 B: 4,9 A: 51,2 M A: 36,6	2,66	3,17	0,138	0,133	0,883	0,834
77. Cine Policiaco	M B: 1 B: 13 A: 22 M A: 5	M B: 2 B: 4 A: 19 M A: 16	M B: 2,4 B: 31,7 A: 53,7 M A: 12,2	M B: 4,9 B: 9,8 A: 46,3 M A: 39	2,76	3,20	0,109	0,130	0,699	0,813
78. Cine de terror	M B: 0 B: 8 A: 22 M A: 11	M B: 1 B: 2 A: 18 M A: 20	M B: 0 B: 19,5 A: 53,7 M A: 26,8	M B: 2,4 B: 4,9 A: 43,9 M A: 48,8	3,07	3,39	0,107	0,113	0,685	0,703
79. Thriller	M B: 15 B: 9 A: 14 M A: 3	M B: 1 B: 12 A: 13 M A: 15	M B: 36,6 B: 22 A: 34,1 M A: 7,3	M B: 2,4 B: 29,3 A: 31,7 M A: 36,3	2,12	3,02	0,157	0,140	1,005	0,880

80. Western	M B: 12	M B: 2	M B: 29,3	M B: 4,9						
	B: 10	B: 11	B: 24,4	B: 26,8						
	A: 14	A: 13	A: 34,1	A: 31,7	2,29	3,00	0,161	0,147	1,031	0,922
	M A: 5	M A: 15	M A: 12,2	M A: 36,3						

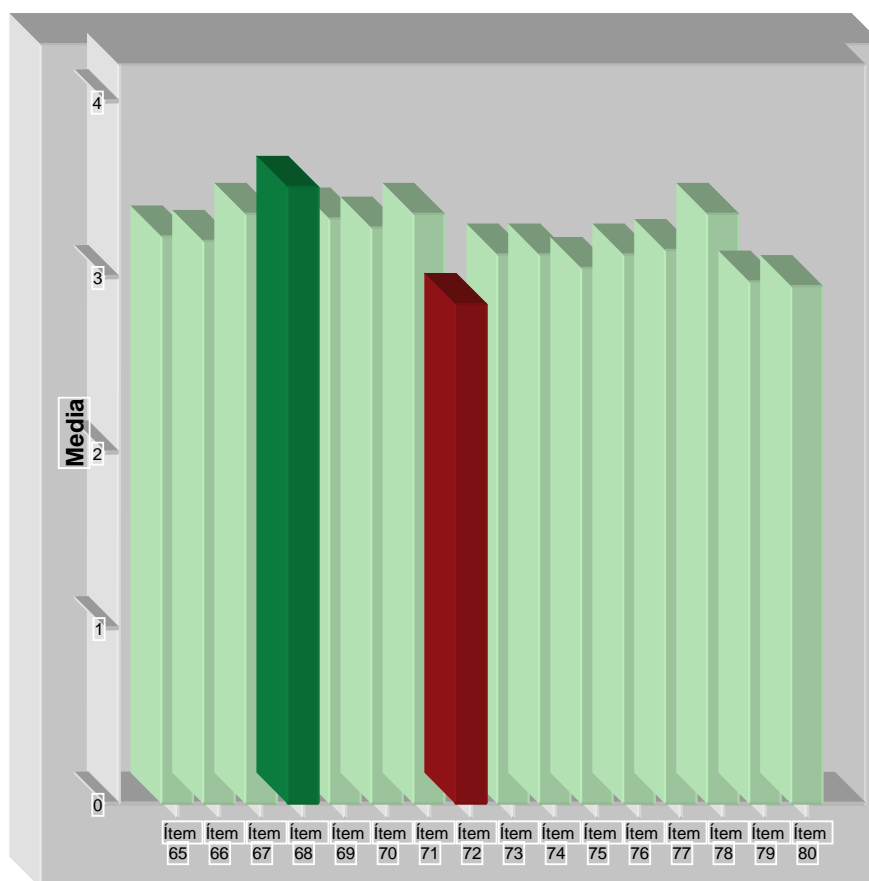


Gráfico 38

4.6. Bloque VI. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos

Los cortometrajes realizados en pequeño grupo merced al uso del videojuego “The Movies”, permitían la selección de roles relacionados con ciertos oficios cinematográficos, lo que podría explicar el incremento del conocimiento declarado sobre muchos de ellos tras la aplicación del postest, tal como reflejan los resultados de la siguiente tabla.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
81. Sé cuál es la labor del Director y Equipo de Dirección	M B: 2 B: 11 A: 23 M A: 5	M B: 1 B: 7 A: 22 M A: 11	M B: 4,9 B: 26,8 A: 56,1 M A: 12,2	M B: 2,4 B: 17,1 A: 53,7 M A: 26,8						
82. Sé cuál es la labor del Guionista	M B: 0 B: 7 A: 25 M A: 9	M B: 0 B: 4 A: 19 M A: 18	M B: 0 B: 17,1 A: 61 M A: 22	M B: 0 B: 9,8 A: 46,3 M A: 43,9	3,05	3,34	0,098	0,105	0,631	0,656
83. Sé cuál es la labor del Equipo de Producción	M B: 4 B: 19 A: 13 M A: 5	M B: 0 B: 11 A: 21 M A: 9	M B: 9,8 B: 46,3 A: 31,7 M A: 12,2	M B: 0 B: 26,8 A: 51,2 M A: 22	2,46	2,95	0,131	0,109	0,840	0,705
84. Sé cuál es la labor del Director Artístico	M B: 11 B: 17 A: 12 M A: 1	M B: 2 B: 12 A: 19 M A: 8	M B: 26,8 B: 41,5 A: 29,3 M A: 2,4	M B: 4,9 B: 29,3 A: 46,3 M A: 19,5	2,07	2,80	0,128	0,126	0,818	0,813
85. Sé cuál es la labor del Equipo de fotografía	M B: 4 B: 19 A: 13 M A: 5	M B: 1 B: 5 A: 22 M A: 13	M B: 9,8 B: 46,3 A: 31,7 M A: 12,2	M B: 2,4 B: 12,2 A: 53,7 M A: 31,7	2,46	3,15	0,131	0,115	0,840	0,727

86. Sé cuál es la labor del Técnico de Montaje	M B: 3 B: 23 A: 9 M A: 6	M B: 2 B: 6 A: 21 M A: 12	M B: 7,3 B: 56,1 A: 22 M A: 14,6	M B: 4,9 B: 14,6 A: 51,2 M A: 29,3	2,44	3,05	0,131	0,127	0,838	0,805
87. Sé cuál es la labor del Autor de Música	M B: 4 B: 11 A: 14 M A: 12	M B: 0 B: 5 A: 17 M A: 19	M B: 9,8 B: 26,8 A: 34,1 M A: 29,3	M B: 0 B: 12,2 A: 41,5 M A: 46,3	2,83	3,34	0,152	0,111	0,972	0,693
88. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquinistas	M B: 10 B: 20 A: 10 M A: 1	M B: 5 B: 12 A: 13 M A: 11	M B: 24,4 B: 48,8 A: 24,4 M A: 2,4	M B: 12,2 B: 29,3 A: 31,7 M A: 26,8	2,05	2,73	0,121	0,157	0,773	1,001
89. Sé cuál es la labor del Equipo de Vestuario	M B: 0 B: 8 A: 23 M A: 10	M B: 0 B: 2 A: 18 M A: 21	M B: 0 B: 19,5 A: 56,1 M A: 24,4	M B: 0 B: 4,9 A: 43,9 M A: 51,2	3,05	3,46	0,104	0,096	0,669	0,596
90. Sé cuál es la labor del Equipo de Escenografía	M B: 2 B: 20 A: 14 M A: 5	M B: 0 B: 5 A: 22 M A: 14	M B: 4,9 B: 48,8 A: 34,1 M A: 12,2	M B: 0 B: 12,2 A: 53,7 M A: 34,1	2,54	3,22	0,121	0,103	0,778	0,652
91. Sé cuál es la labor del Equipo de Electricidad	M B: 5 B: 13 A: 17 M A: 6	M B: 1 B: 5 A: 19 M A: 16	M B: 12,2 B: 31,7 A: 41,5 M A: 14,6	M B: 2,4 B: 12,2 A: 46,3 M A: 39	2,59	3,22	0,140	0,121	0,894	0,759

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

92. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquillaje	M B: 0 B: 10 A: 15 M A: 16	M B: 0 B: 3 A: 19 M A: 19	M B: 0 B: 24,4 A: 36,6 M A: 39	M B: 0 B: 7,3 A: 46,3 M A: 46,3	3,15	3,39	0,124	0,101	0,792	0,628
93. Sé cuál es la labor del Equipo de Sonido	M B: 0 B: 11 A: 17 M A: 13	M B: 0 B: 3 A: 17 M A: 21	M B: 0 B: 26,8 A: 41,5 M A: 31,7	M B: 0 B: 7,3 A: 41,5 M A: 51,2	3,05	3,44	0,121	0,102	0,773	0,634
94. Sé cuál es la labor del Técnico en Efectos Especiales	M B: 1 B: 14 A: 14 M A: 12	M B: 1 B: 7 A: 19 M A: 14	M B: 2,4 B: 34,1 A: 34,1 M A: 29,3	M B: 2,4 B: 17,1 A: 46,3 M A: 34,1	2,90	3,12	0,134	0,124	0,860	0,781
95. Sé cuál es la labor del Director de Casting	M B: 0 B: 14 A: 15 M A: 12	M B: 1 B: 3 A: 19 M A: 18	M B: 0 B: 34,1 A: 36,6 M A: 29,3	M B: 2,4 B: 7,3 A: 46,3 M A: 43,9	2,95	3,32	0,126	0,116	0,805	0,722
96. Sé cuál es la labor del Técnico de Doblaje	M B: 3 B: 10 A: 19 M A: 9	M B: 2 B: 6 A: 18 M A: 15	M B: 7,3 B: 24,4 A: 46,3 M A: 22	M B: 4,9 B: 14,6 A: 43,9 M A: 36,6	2,83	3,12	0,135	0,134	0,863	0,842
97. Sé cuál es la labor de los actores o actrices	M B: 0 B: 6 A: 15 M A: 20	M B: 0 B: 2 A: 16 M A: 23	M B: 0 B: 14,6 A: 36,6 M A: 48,8	M B: 0 B: 4,9 A: 39 M A: 56,1	3,34	3,51	0,114	0,096	0,728	0,597

98. Sé cuál es la labor de los extras	M B: 1	M B: 0	M B: 2,4	M B: 0						
	B: 10	B: 4	B: 24,4	B: 9,8	3,07	3,39	0,132	0,107	0,848	0,666
	A: 15	A: 17	A: 36,6	A: 41,5						
	M A: 15	M A: 20	M A: 36,6	M A: 48,8						
99. Sé cuál es la labor de los especialistas o dobles	M B: 0	M B: 0	M B: 0	M B: 0						
	B: 10	B: 5	B: 24,4	B: 12,2	3,15	3,41	0,124	0,114	0,792	0,706
	A: 15	A: 14	A: 36,6	A: 34,1						
	M A: 16	M A: 22	M A: 39	M A: 53,7						

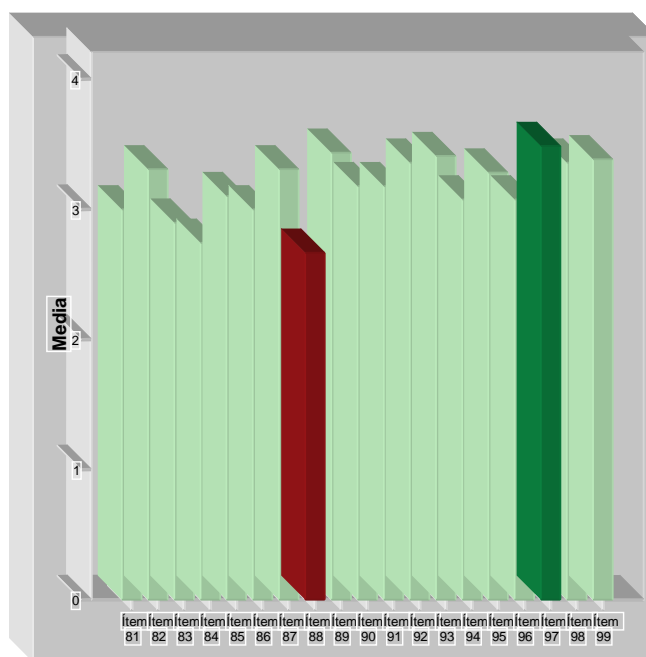


Gráfico 39

Tampoco se han podido estudiar a fondo en las prácticas las características de los oficios cinematográficos. Lo que provoca el leve ascenso de las puntuaciones obtenidas.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Los alumnos que realizaron la película con el videojuego The Movies si han podido estudiar algunos de los oficios (director, productor, guionista, actor, extra, etc), y por ello vemos un ascenso en las puntuaciones que se refieren a dichos ítems.

7.7. Bloque VII. Tengo contacto con creadores de cine y publicidad

Por último, al no tener este bloque ninguna influencia en el plan de prácticas, no vamos a detenernos en el análisis de los resultados obtenidos.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TIP. DE LA MEDIA		DESV. TIP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
100. Directores de cine	M B: 37 B: 1 A: 3 M A: 0	M B: 34 B: 5 A: 0 M A: 2	M B: 90,2 B: 2,4 A: 7,3 M A: 0	M B: 82,9 B: 12,2 A: 0 M A: 4,9	1,17	1,32	0,085	0,116	0,543	0,722
101. Guionistas de cine	M B: 38 B: 3 A: 0 M A: 0	M B: 34 B: 3 A: 3 M A: 1	M B: 92,7 B: 3,7 A: 0 M A: 0	M B: 82,9 B: 7,3 A: 7,3 M A: 2,4	1,07	1,39	0,041	0,117	0,264	0,802
102. Compositores musicales	M B: 27 B: 5 A: 6 M A: 3	M B: 22 B: 10 A: 6 M A: 3	M B: 65,9 B: 12,2 A: 14,6 M A: 7,3	M B: 53,7 B: 24,4 A: 14,6 M A: 7,3	1,63	1,80	0,155	0,157	0,994	0,954

103. Técnicos de sonido	M B: 31	M B: 19	M B: 75,6	M B: 46,3	1,46	1,78	0,140	0,160	0,897	0,988
	B: 3	B: 12	B: 7,3	B: 29,3						
	A: 5	A: 6	A: 12,2	A: 14,6						
	M A: 2	M A: 4	M A: 4,9	M A: 9,8						
104. Fotógrafos	M B: 20	M B: 10	M B: 48,8	M B: 24,4	1,95	2,39	0,174	0,166	1,117	1,022
	B: 9	B: 13	B: 22	B: 31,7						
	A: 6	A: 12	A: 14,6	A: 29,3						
	M A: 6	M A: 6	M A: 14,6	M A: 14,6						
105. Creadores de imagen	M B: 33	M B: 27	M B: 80,5	M B: 65,9	1,41	1,63	0,140	0,136	0,894	0,888
	B: 1	B: 7	B: 2,4	B: 17,1						
	A: 5	A: 6	A: 12,2	A: 14,6						
	M A: 2	M A: 1	M A: 4,9	M A: 2,4						
106. Publicistas	M B: 32	M B: 19	M B: 78	M B: 46,3	1,37	1,73	0,125	0,142	0,799	0,867
	B: 5	B: 17	B: 12,2	B: 41,5						
	A: 2	A: 2	A: 4,9	A: 4,9						
	M A: 2	M A: 3	M A: 4,9	M A: 7,3						
107. Creadores de Video Digital	M B: 36	M B: 30	M B: 87,8	M B: 73,2	1,15	1,44	0,066	0,131	0,422	0,838
	B: 4	B: 6	B: 9,8	B: 14,6						
	A: 1	A: 3	A: 2,4	A: 7,3						
	M A: 0	M A: 2	M A: 0	M A: 4,9						
108. Profesionales de la Televisión	M B: 31	M B: 24	M B: 75,6	M B: 58,5	1,39	1,68	0,125	0,146	0,802	0,934
	B: 6	B: 8	B: 14,6	B: 19,5						
	A: 2	A: 7	A: 4,9	A: 17,1						
	M A: 2	M A: 2	M A: 4,9	M A: 4,9						

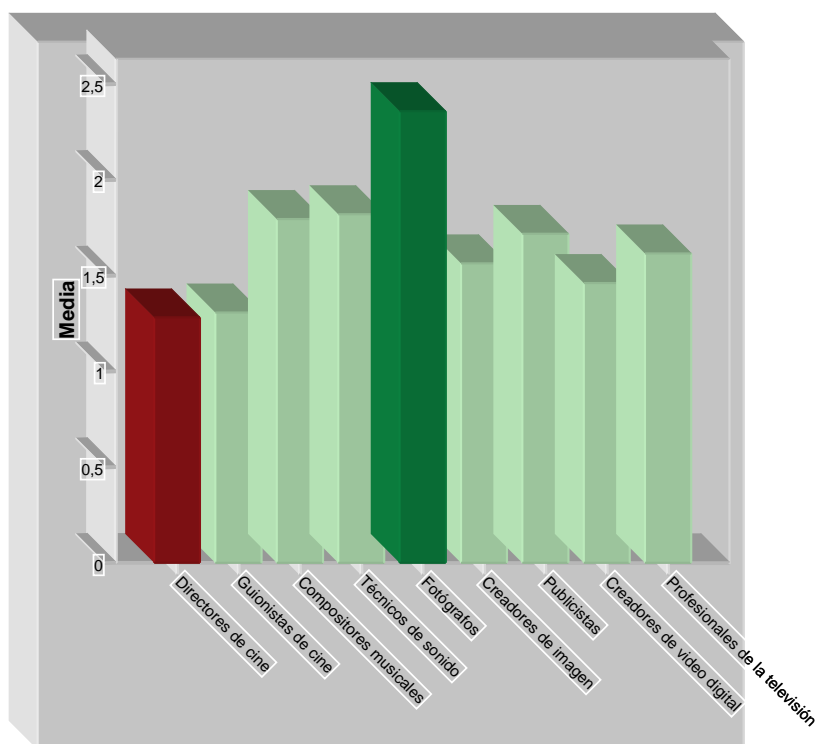


Gráfico 40

5. Conclusiones.

Las diferencias a favor del postest conseguidas en la totalidad de las dimensiones de aprendizaje favorecidas por las experiencias del Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital, indican la existencia de una mejora general del nivel de conocimiento declarado tras su aplicación, lo que confirma el acierto conseguido en su diseño y desarrollo.

Un primer análisis de los procesos y resultados del aprendizaje invita a repensar ciertos aspectos del programa y del instrumento de recogida de datos. El primero de ellos, induce a revisar la relación existente entre los objetivos formativos previstos y el tiempo dedicado al aprendizaje (periodo de prácticas de la asignatura en la que se ha insertado el programa). Dada la imposibilidad organizativa de ampliar el periodo lectivo, pensamos que el uso de una plataforma de enseñanza virtual puede favorecer el trabajo de autoformación en casa, y con ello liberar tiempo en clase para la realización de prácticas grupales y para la atención personalizada tutor-alumnado. Por tal motivo, prevemos la

posibilidad de implementar en el futuro el programa en formato semipresencial, creando materiales formativos específicos dedicados al estudio de los géneros y oficios cinematográficos, aspectos poco tratados en la aplicación piloto realizada.

Igualmente parece aconsejable modificar el espacio de aprendizaje dedicado a la profundización en el conocimiento de la semántica sonora y musical cinematográfica, mejorando las experiencias de auto e inter-aprendizaje. Para tal fin, se solicitará la colaboración de un experto asesor en didáctica del lenguaje musical y se elaborarán nuevos materiales didácticos en formato digital.

Finalmente, se contempla la posibilidad de reducir el número de ítems del cuestionario limitando sus dimensiones a las que consideramos prioritarias por responder a las lagunas de conocimiento detectadas en esta investigación piloto.

CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN APLICADA

1. Contextualización.

Una vez finalizada la investigación piloto, se ha procedido al estudio de las conclusiones extraídas tras el análisis de los resultados obtenidos después de la realización del programa formativo. A partir de estas conclusiones, se ha procedido a la corrección y mejora en los instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar en el Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG) de la Investigación Aplicada.

El PRADICI-DIG que se ha diseñado para la Investigación Aplicada, se integró experimentalmente en el programa de prácticas de tres grupos de la Asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

1.1. Objetivos

Tras valorar el grado de consecución de los objetivos de la investigación piloto se decidió mantener en esencia el contenido de los objetivos marcados, adaptándolos al contexto de la nueva investigación.

El objetivo general es “diseñar, construir, implementar, analizar y evaluar un Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG), aplicándolo al alumnado de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Diplomatura de Magisterio, seleccionado para esta ocasión”.

Este objetivo se desglosa en los siguientes de naturaleza didáctica:

a) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del alfabeto visual como componente comunicacional de las obras cinematográficas.

b) Descubrir, aprender y utilizar los elementos básicos del lenguaje sonoro y musical como componente comunicacional de las obras cinematográficas.

c) Aproximarse al conocimiento de la semántica de la imagen y del sonido cinematográfico.

d) Aprender a descomponer analíticamente obras visuales y audiovisuales en sus elementos constituyentes para comprender mejor el conjunto.

e) Desarrollar e incentivar la capacidad crítica del alumnado.

f) Favorecer la educación perceptivo-visual y ético-estética del alumnado participante.

1.2. Metodología Investigadora

De forma análoga a la investigación piloto y tal como se ha descrito en el capítulo 5 de esta tesis, utilizaremos una metodología combinada, en la que coexisten momentos de naturaleza cuantitativa con otros de naturaleza cualitativa, siguiéndose un esquema metodológico análogo al anteriormente descrito.

1.3. Diseño de los instrumentos de diagnóstico y recogida de información

1.3.1. Instrumentos de recogida de datos

Del mismo modo que en la investigación piloto, la opción metodológica escogida permite utilizar como técnicas de recogida de datos: el cuestionario (técnica cuantitativa) y el análisis de documentos (técnica cualitativa), complementándose entre ambas.

1.3.2. Población y Muestra

Tal y como se ha comentado en la página anterior, la población elegida para realizar la Investigación Aplicada está compuesta por el alumnado de los grupos A y C de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, que se imparte en el 3º Curso de la Diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Primaria y el alumnado del grupo C de la misma asignatura impartida en la Diplomatura de Magisterio de la Especialidad de Lengua Extranjera de Francés.

El número total de alumnado matriculado en los tres grupos es de 227, siendo 189 los sujetos que realizaron con regularidad el programa de prácticas de la asignatura que ha dado origen a esta investigación (con asistencia frecuente a las clases).

2. Desarrollo de la Investigación Aplicada

La Investigación Aplicada comienza con la revisión y mejora del Cuestionario para el Diagnóstico Inicial (CUDICOCI). Tras el análisis de las conclusiones de la investigación piloto, se decidió realizar algunos cambios con el fin de mejorar su validez. Al igual que en la investigación piloto, este cuestionario sigue teniendo como objetivo principal extraer la información previa necesaria para construir el Programa de Alfabetización Fílmica, acorde con los intereses de los destinatarios finales y se utilizarán al principio del mismo a modo de pretest y una vez finalizado este, como postest.

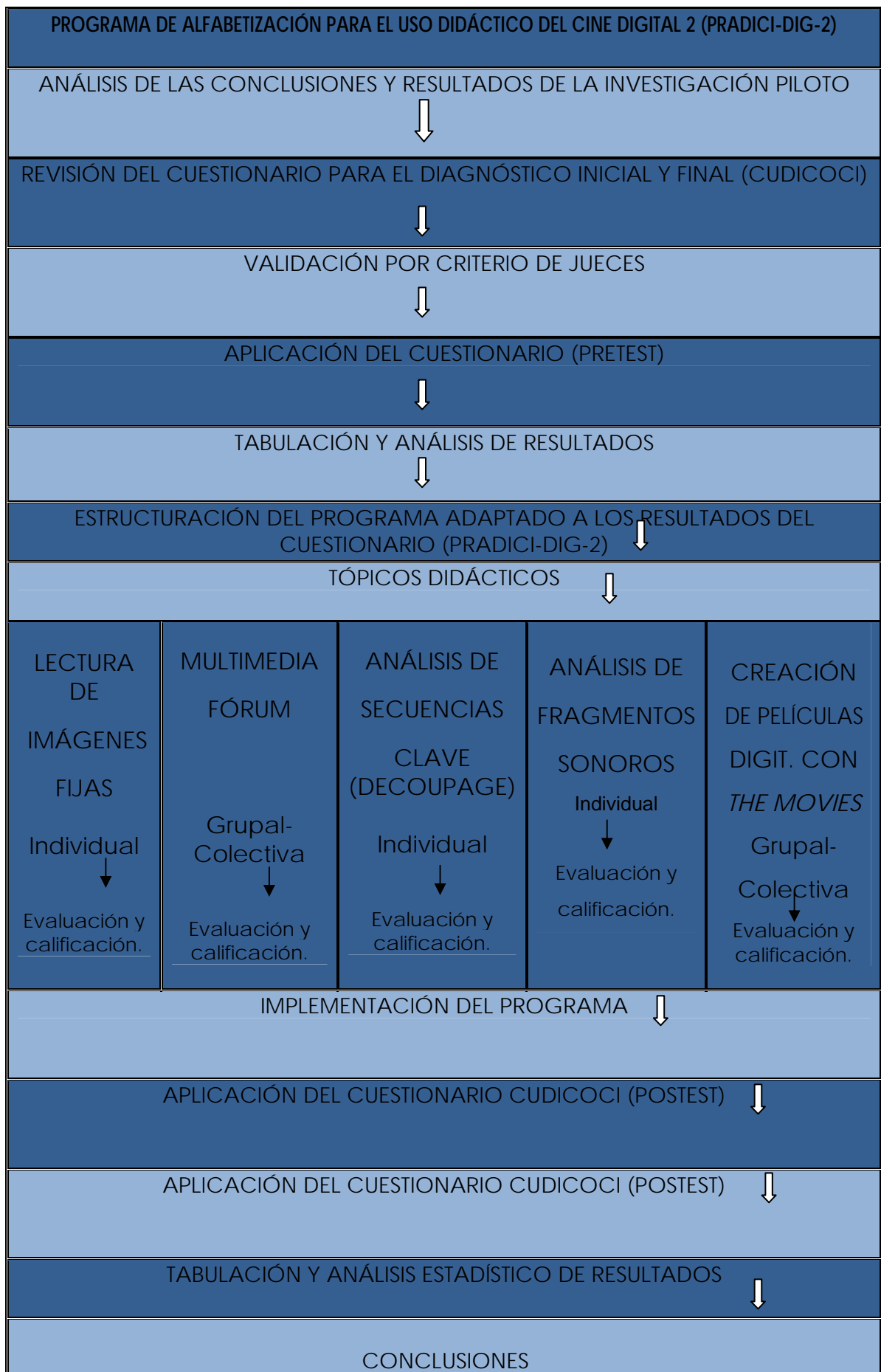
Tras la aplicación inicial del cuestionario, una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos, se perfilará el programa de experiencias que permitirán “aprender haciendo”. Para el desarrollo de la investigación aplicada, se adaptó el citado conjunto de experiencias al espacio de tiempo disponible en la asignatura, lo que permitió trabajar cinco ámbitos experienciales (extraídos de los centros de interés detectados con el cuestionario), de los que cuatro coincidieron con los trabajados en la investigación piloto. Se añadió un último ámbito experiencial relativo a la consecución del objetivo marcado para el lenguaje sonoro. A continuación se recogen todas las acciones formativas que se han llevado a cabo en el PRADICI-DIG:

- Aprendizaje de la alfabetización en el lenguaje visual mediante la práctica de la lectura de imágenes fijas (estáticas).
- Aprendizaje crítico-creativo del análisis integral de películas cinematográficas mediante dinámicas grupales (cinefórum y multimedia fórum).
- Profundización en la semántica del film mediante la ejercitación de análisis de secuencias clave.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Fomento de la creatividad expresiva audiovisual, mediante la creación colaborativa de cortometrajes animados digitales, con la ayuda del programa informático contenido en el videojuego denominado *The Movies*.
- Aprendizaje de la semántica sonora básica mediante el reconocimiento de los elementos que componen la banda sonora de un film (análisis de fragmentos sonoros).

La siguiente tabla, muestra las etapas articuladas de la investigación aplicada.



2.1. El cuestionario inicial

Tras analizar los resultados del proyecto piloto, se decidió modificar el CUDICOCI (Inicial-Final), eliminando los ítems que no habían aportado datos relevantes para la investigación. Así pues, tras reconfigurarlo (ANEXO VIII), ha quedado compuesto por 79 ítems, distribuidos en cinco bloques, ya que se han eliminado dos bloques con respecto al proyecto piloto (bloque V, llamado “Conozco las características de los distintos géneros cinematográficos” y el bloque VII, “Tengo contacto con creadores de cine y publicidad”).

El cuestionario, como se ha comentado con anterioridad, será aplicado en dos momentos: como evaluación diagnóstica inicial antes de comenzar a diseñar el programa (pretest) y como instrumento de comprobación de aprendizajes, tras la aplicación completa de dicho programa formativo.

Además, hay que reseñar que se sigue respondiendo teniendo en cuenta la misma escala de rangos.

1	2	3	4
<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy Alto</i>
<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Siempre</i>
<i>Muy mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy Bien</i>
<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>

Tras la reconfiguración del CUDICOCI que se implementó en la investigación piloto, así resulta la relación de bloques:

Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?

Bloque II. ¿Qué se de los lenguajes que se utilizan en el cine?

Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas.

Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas.

Bloque V. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos.

Los cuatro primeros bloques quedaron exactamente iguales que en el cuestionario de la investigación piloto.

El bloque I, compuesto por 19 ítems, y dedicado a conocer las inquietudes del alumnado sobre aspectos generales del cine, para detectar la sensibilidad y predisposición de los sujetos ante el plan formativo integrado en el programa de prácticas de la asignatura de tecnología educativa.

El bloque II, pretende valorar los conocimientos sobre el lenguaje cinematográfico y consta de 15 ítems.

Los 23 ítems del bloque III intentan indagar sobre las distintas técnicas que se utilizan en cine.

El IV bloque intenta descubrir la capacidad de análisis cinematográfico que posee el alumnado de este proyecto. Este bloque está compuesto por 7 ítems.

Se ha comentado con anterioridad la desaparición de los bloques V y VII del cuestionario piloto. Así, el bloque VI pasa a ser el V y sufre algunos cambios, unificando varios ítems, por lo que ha quedado reducido a 10 cuestiones. Este bloque cuestionará acerca de los conocimientos que el alumno/a posee acerca de los oficios cinematográficos.

2.2. Resultados obtenidos en el Pretest.

Como se expone en el capítulo 5 de esta tesis doctoral, la validez de un cuestionario se refiere a lo *que* mide y a *cómo* lo mide, y ésta se determina respecto al objetivo específico para el que fue diseñado. Para ello, se ha aplicado, al igual que en el pilotaje, la validación por criterio de jueces, quienes han comprobado la adecuación del instrumento de medida a la investigación que se está llevando a cabo.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

La fiabilidad mide el grado de consistencia de los resultados obtenidos por los mismos sujetos cumplimentando un cuestionario en diferentes momentos. Para hallar este coeficiente se ha utilizado el programa estadístico SPSS, hallando una fiabilidad muy alta, de 0,966.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,966	75

A continuación se analizan y comentan los resultados obtenidos en el cuestionario. Para facilitar la labor, al igual que en el proyecto piloto, se va a realizar dicho análisis por bloques.

En los gráficos se ha resaltado en tono verde oscuro el valor más alto y en tono rojo oscuro el valor más bajo.

2.2.1. Sexo

De la muestra de 189 sujetos, en la tabla y gráfica adjuntas se puede observar que que 7 de cada 10 son mujeres.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Error típico de la media	Desviación típica
Mujer	138	73	0,032	0,445
Hombre	51	27		

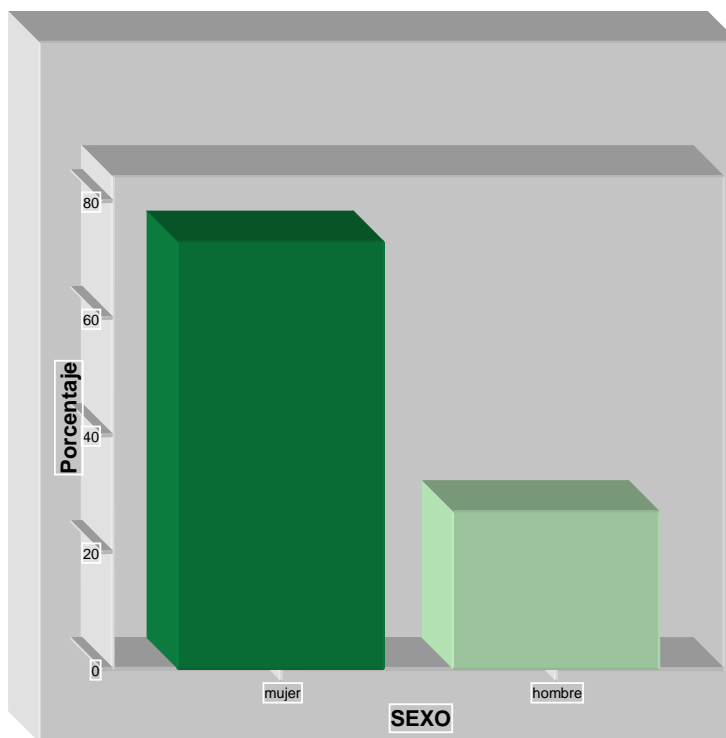


Gráfico 41

2.2.2. Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?

A continuación se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los 19 ítems que componen el primer bloque de contenidos que expone el perfil general de los conocimientos que el alumnado posee sobre el cine.

ITEM	FRECUENCIA		PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.	
	N= 189						
1. Soy aficionado al cine	Muy Bajo:	1	Muy Bajo:	5	3,00	0,051	0,707
	Bajo:	44	Bajo:	23,3			
	Alto:	98	Alto:	51,9			
	Muy Alto:	46	Muy Alto:	24,3			
2. Asisto a salas de cine	Muy Bajo:	20	Muy Bajo:	10,6	2,58	0,060	0,826
	Bajo:	61	Bajo:	32,3			
	Alto:	87	Alto:	46			
	Muy Alto:	21	Muy Alto:	11,1			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

3. Veo películas en televisión	Muy Bajo: 2 Bajo: 30 Alto: 102 Muy Alto: 55	Muy Bajo: 1,1 Bajo: 15,9 Alto: 54 Muy Alto: 29,1	3,11	0,051	0,694
4. Me gusta comprar o alquilar DVDs. de películas	Muy Bajo: 20 Bajo: 43 Alto: 68 Muy Alto: 58	Muy Bajo: 10,6 Bajo: 22,8 Alto: 36 Muy Alto: 30,7	2,87	0,071	0,972
5. Procuro conocer los datos de las películas que veo	Muy Bajo: 32 Bajo: 78 Alto: 56 Muy Alto: 23	Muy Bajo: 16,9 Bajo: 41,3 Alto: 29,6 Muy Alto: 12,2	2,37	0,066	0,905
6. Veo programas televisivos relacionados con el cine	Muy Bajo: 66 Bajo: 88 Alto: 31 Muy Alto: 4	Muy Bajo: 34,9 Bajo: 46,6 Alto: 16,4 Muy Alto: 2,1	1,86	0,055	0,762
7. Leo la sección de cine de los diarios	Muy Bajo: 68 Bajo: 76 Alto: 40 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 36,0 Bajo: 40,2 Alto: 21,2 Muy Alto: 2,6	1,90	0,060	0,820
8. Leo revistas especializadas en cine y video	Muy Bajo: 110 Bajo: 62 Alto: 16 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 58,2 Bajo: 32,8 Alto: 8,5 Muy Alto: 0,5	1,51	0,049	0,673
9. Leo por Internet la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	Muy Bajo: 78 Bajo: 54 Alto: 40 Muy Alto: 17	Muy Bajo: 41,3 Bajo: 28,6 Alto: 21,2 Muy Alto: 9	1,98	0,072	0,994

10. Leo en la entrada del cine la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	Muy Bajo: 16 Bajo: 42 Alto: 65 Muy Alto: 66	Muy Bajo: 8,5 Bajo: 22,2 Alto: 34,4 Muy Alto: 34,9	2,96	0,070	0,956
11. Me bajo películas de Internet	Muy Bajo: 93 Bajo: 29 Alto: 34 Muy Alto: 33	Muy Bajo: 49,2 Bajo: 15,3 Alto: 18,0 Muy Alto: 17,5	2,04	0,085	1,173
12. Me gusta comentar las películas que veo con amigos o conocidos	Muy bajo: 0 Bajo: 28 Alto: 74 Muy Alto: 87	Muy Bajo: 0 Bajo: 14,8 Alto: 39,2 Muy Alto: 46,0	3,31	0,052	0,717
13. Me gusta escuchar las bandas sonoras de las películas en CD o en formato MP3	Muy Bajo: 21 Bajo: 53 Alto: 83 Muy Alto: 32	Muy Bajo: 11,1 Bajo: 28,0 Alto: 43,9 Muy Alto: 16,9	2,67	0,065	0,887
14. Me gusta escuchar en la radio los programas que hablan de cine	Muy Bajo: 108 Bajo: 65 Alto: 11 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 57,1 Bajo: 34,4 Alto: 5,8 Muy Alto: 2,6	1,54	0,053	0,725
15. Me gusta acudir actualmente a sesiones de cineforum	Muy Bajo: 142 Bajo: 40 Alto: 4 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 75,1 Bajo: 21,2 Alto: 2,1 Muy Alto: 1,6	1,30	0,043	0,592
16. Organizo sesiones de cineforum con amigas o familiares	Muy Bajo: 146 Bajo: 23 Alto: 13 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 77,2 Bajo: 12,2 Alto: 6,9 Muy Alto: 3,7	1,37	0,056	0,772

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

17. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad primaria	Muy bajo: 137	Muy Bajo: 72,5	1,35	0,045	0,614
	Bajo: 38	Bajo: 20,1			
	Alto: 14	Alto: 7,4			
	Muy Alto: 0	Muy Alto: 0			
18. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad secundaria	Muy Bajo: 135	Muy Bajo: 71,4	1,36	0,045	0,617
	Bajo: 40	Bajo: 21,2			
	Alto: 14	Alto: 7,4			
	Muy Alto: 0	Muy Alto: 0			
19. He asistido a cineforum organizados por asociaciones u ONGs y otras entidades	Muy Bajo: 168	Muy Bajo: 88,9	1,15	0,034	0,472
	Bajo: 16	Bajo: 8,5			
	Alto: 3	Alto: 1,6			
	Muy Alto: 2	Muy Alto: 1,1			

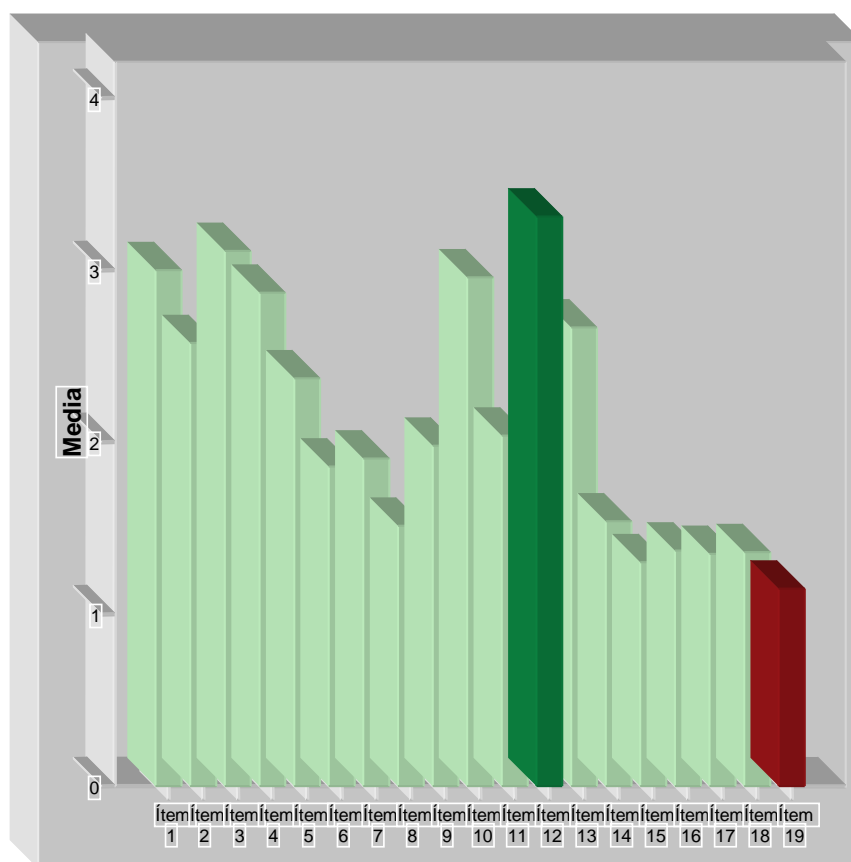


Gráfico 42

Como se observa en la tabla y gráfica adjuntas, a la mayor parte de los sujetos estudiados le gusta el cine (76%), aunque a las salas de cine suelen acudir 5 de cada 10 alumnos/as. Sin embargo, el porcentaje asciende cuando se pregunta acerca de visionar películas en televisión, vídeo o DVD, que se aplica en más de un 65%. A 8 de cada 10 alumnos/as les gusta comentar las películas que ven con amigos y conocidos.

A la vista de los resultados obtenidos, y al igual que ocurrió en la investigación piloto, se extrae que la predisposición para profundizar en los conocimientos relacionados con el mundo del cine será favorable.

Sin embargo, y como también sucedió en el proyecto piloto, los alumnos a penas han practicado cinefórum, ni en la escolaridad primaria (sólo un 7%) ni en secundaria (solo un 7%), ni tampoco han participado en los que suelen organizar ONGs u otras asociaciones.

2.2.3. Bloque II. ¿Qué se de los lenguajes que se utilizan en el cine?

Tras observar los 15 ítems que se exponen en la tabla y gráfica adjuntas puede subrayarse que:

ITEM	FRECUENCIA N= 189	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.
20. ¿Conoces los elementos que componen el lenguaje de la imagen?	Muy Bajo: 100	Muy Bajo: 52,9	1,56	0,048	0,655
	Bajo: 74	Bajo: 39,2			
	Alto: 14	Alto: 7,4			
	Muy Alto: 1	Muy Alto: 0,5			
21. ¿Conoces las funciones que desempeñan estos elementos?	Muy Bajo: 122	Muy Bajo: 64,6	1,41	0,044	0,609
	Bajo: 57	Bajo: 30,2			
	Alto: 9	Alto: 4,8			
	Muy Alto: 1	Muy Alto: 0,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

22. ¿Sabes interpretar los significados de la imagen?	Muy Bajo: 78 Bajo: 71 Alto: 35 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 41,3 Bajo: 37,6 Alto: 18,5 Muy Alto: 2,6	1,83	0,060	0,823
23. ¿Conoces las principales técnicas que se usan para crear efectos visuales especiales?	Muy Bajo: 100 Bajo: 77 Alto: 10 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 52,9 Bajo: 40,7 Alto: 5,3 Muy Alto: 1,1	1,54	0,047	0,648
24. ¿Conoces las técnicas de manipulación de la imagen?	Muy Bajo: 122 Bajo: 60 Alto: 6 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 64,6 Bajo: 31,7 Alto: 3,2 Muy Alto: 0,5	1,40	0,042	0,580
25. Tu nivel de conocimiento de lenguaje musical es...	Muy Bajo: 76 Bajo: 79 Alto: 28 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 40,2 Bajo: 41,8 Alto: 14,8 Muy Alto: 3,2	1,81	0,058	0,803
26. ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?	Muy Bajo: 54 Bajo: 71 Alto: 56 Muy Alto: 8	Muy Bajo: 28,6 Bajo: 37,6 Alto: 29,6 Muy Alto: 4,2	2,10	0,063	0,864
27. ¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?	Muy Bajo: 30 Bajo: 73 Alto: 66 Muy Alto: 20	Muy Bajo: 15,9 Bajo: 38,6 Alto: 34,9 Muy Alto: 10,6	2,40	0,064	0,880
28. ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?	Muy Bajo: 21 Bajo: 69 Alto: 71 Muy Alto: 28	Muy Bajo: 11,1 Bajo: 36,5 Alto: 37,6 Muy Alto: 14,8	2,56	0,064	0,877

29. ¿Conoces las técnicas de manipulación del sonido?	Muy Bajo: 121 Bajo: 50 Alto: 15 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 64,0 Bajo: 26,5 Alto: 7,9 Muy Alto: 1,6	1,47	0,052	0,711
30. ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?	Muy Bajo: 57 Bajo: 72 Alto: 47 Muy Alto: 13	Muy Bajo: 30,2 Bajo: 38,1 Alto: 24,9 Muy Alto: 6,9	2,08	0,066	0,907
31. ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?	Muy Bajo: 41 Bajo: 88 Alto: 43 Muy Alto: 17	Muy Bajo: 21,7 Bajo: 46,6 Alto: 22,8 Muy Alto: 9	2,19	0,064	0,879
32. ¿Conoces las técnicas de manipulación del lenguaje corporal?	Muy Bajo: 95 Bajo: 69 Alto: 22 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 50,3 Bajo: 36,5 Alto: 11,6 Muy Alto: 1,6	1,65	0,054	0,748
33. ¿Conoces los estilos de locución y expresión de voz en off?	Muy Bajo: 127 Bajo: 41 Alto: 15 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 67,2 Bajo: 21,7 Alto: 7,9 Muy Alto: 3,2	1,47	0,056	0,776
34. ¿Distingues los significados correspondientes a las diversas cualidades de la voz?	Muy Bajo: 103 Bajo: 61 Alto: 17 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 54,8 Bajo: 32,4 Alto: 9 Muy Alto: 3,7	1,62	0,059	0,802

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

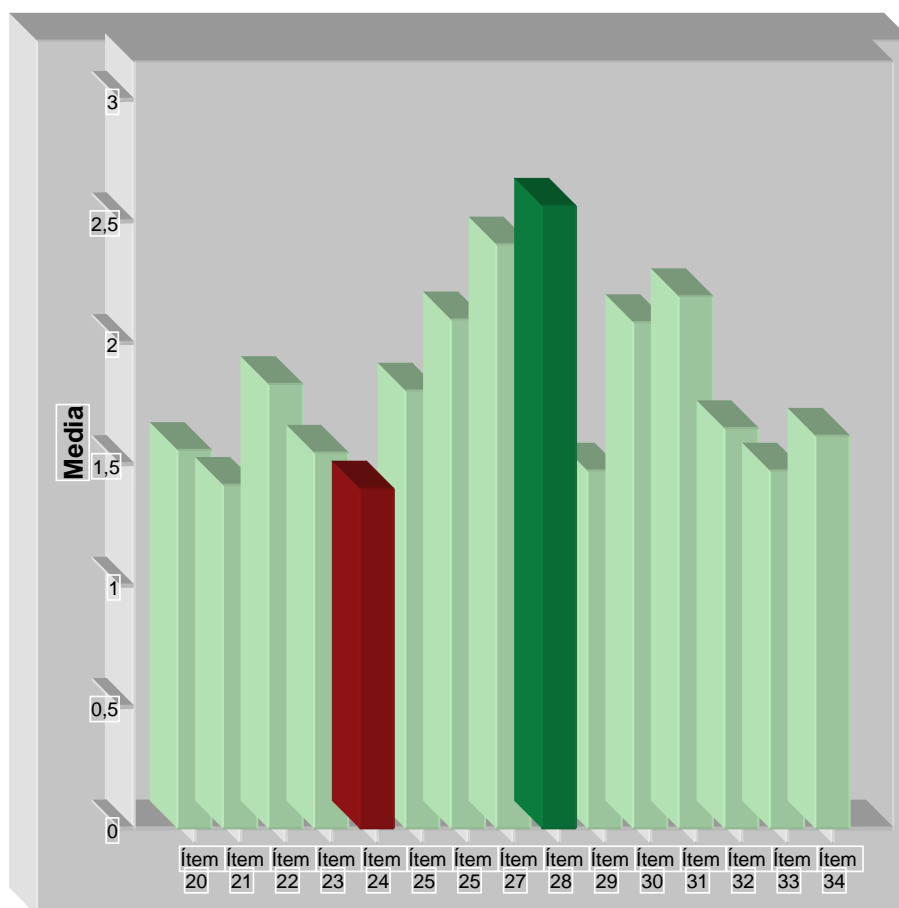


Gráfico 43

Sólo en 5 ítems (*¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?, ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?, ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?, ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?, ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?*) la media supera el 2. Aún así, no alcanzan porcentajes altos de conocimiento de los lenguajes que se utilizan en el cine.

Sólo el 8% del alumnado afirma conocer los elementos que componen el lenguaje de la imagen, y el 5% conoce las funciones de dichos elementos.

Sólo el 3,7 % afirma conocer las técnicas de manipulación de la imagen, y 1 de cada 10 posee conocimientos de las técnicas de manipulación del sonido.

Por último, se observa que sólo 1 de cada 10 alumnos/as afirma tener desconocimiento de los estilos de locución y expresión de voz en off.

2.2.4. Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas

Al igual que en el proyecto piloto, los datos de la tabla y gráfica adjuntas, muestran un descenso significativo en las puntuaciones medias, que en la mayoría de los casos se sitúan entre 1,5 y 2 sobre 4 (conocimientos bajos).

Ello invita a pensar en la necesidad de incidir en la formación de los futuros profesores en temáticas relacionadas con el plano y la angulación.

ITEM	FRECUENCIA		PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.	
	N= 189						
35. Sé para qué se utiliza el encuadre	Muy Bajo:	119	Muy Bajo:	63,0	1,55	0,058	0,795
	Bajo:	38	Bajo:	20,1			
	Alto:	30	Alto:	15,9			
	Muy Alto:	2	Muy Alto:	1,1			
36. Conozco los efectos del plano general	Muy Bajo:	103	Muy Bajo:	54,5	1,69	0,064	0,877
	Bajo:	50	Bajo:	26,5			
	Alto:	28	Alto:	14,8			
	Muy Alto:	8	Muy Alto:	4,2			
37. Conozco los efectos del plano americano	Muy Bajo:	141	Muy Bajo:	74,6	1,36	0,051	0,705
	Bajo:	33	Bajo:	17,5			
	Alto:	10	Alto:	5,3			
	Muy Alto:	5	Muy Alto:	2,6			
38. Conozco los efectos del plano conjunto	Muy Bajo:	139	Muy Bajo:	73,5	1,38	0,052	0,708
	Bajo:	33	Bajo:	17,5			
	Alto:	13	Alto:	6,9			
	Muy Alto:	4	Muy Alto:	2,1			
39. Conozco los efectos del plano entero	Muy Bajo:	128	Muy Bajo:	67,7	1,49	0,059	0,810
	Bajo:	35	Bajo:	18,5			
	Alto:	20	Alto:	10,6			
	Muy Alto:	6	Muy Alto:	3,2			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

40. Conozco los efectos del plano medio	Muy Bajo: 122 Bajo: 41 Alto: 19 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 64,6 Bajo: 21,7 Alto: 10,1 Muy Alto: 3,7	1,53	0,060	0,822
41. Conozco los efectos del primer plano	Muy Bajo: 83 Bajo: 50 Alto: 40 Muy Alto: 16	Muy Bajo: 43,9 Bajo: 26,5 Alto: 21,2 Muy Alto: 8,5	1,94	0,072	0,996
42. Conozco los efectos del primerísimo plano o plano detalle	Muy Bajo: 108 Bajo: 44 Alto: 27 Muy Alto: 10	Muy Bajo: 57,1 Bajo: 23,3 Alto: 14,3 Muy Alto: 5,3	1,68	0,066	0,909
43. Conozco los efectos del punto de vista o angulación normal	Muy Bajo: 129 Bajo: 41 Alto: 13 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 68,3 Bajo: 21,7 Alto: 6,9 Muy Alto: 3,2	1,45	0,055	0,761
44. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en picado	Muy Bajo: 121 Bajo: 44 Alto: 18 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 64,0 Bajo: 23,3 Alto: 9,5 Muy Alto: 3,2	1,52	0,058	0,796
45. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en contrapicado	Muy Bajo: 132 Bajo: 35 Alto: 15 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 69,8 Bajo: 18,5 Alto: 7,9 Muy Alto: 3,7	1,46	0,058	0,795
46. Conozco los efectos del punto de vista o angulación "a vista de pájaro"	Muy Bajo: 93 Bajo: 63 Alto: 22 Muy Alto: 11	Muy Bajo: 49,2 Bajo: 33,3 Alto: 11,6 Muy Alto: 5,8	1,74	0,064	0,882

47. Conozco los efectos de las distintas gamas de colores	Muy Bajo: 85 Bajo: 69 Alto: 29 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 45 Bajo: 36,5 Alto: 15,3 Muy Alto: 3,2	1,77	0,060	0,824
48. Conozco los efectos de las distintas formas de iluminar escenas	Muy Bajo: 89 Bajo: 72 Alto: 22 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 47,1 Bajo: 38,1 Alto: 11,6 Muy Alto: 3,2	1,71	0,058	0,796
49. Conozco los efectos de las distintas texturas de materiales y vestidos	Muy Bajo: 96 Bajo: 67 Alto: 19 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 50,8 Bajo: 35,4 Alto: 10,1 Muy Alto: 3,7	1,67	0,059	0,806
50. Conozco los efectos de los ritmos narrativos	Muy Bajo: 107 Bajo: 56 Alto: 23 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 56,6 Bajo: 29,6 Alto: 12,2 Muy Alto: 1,6	1,59	0,056	0,764
51. Conozco las utilidades y efectos de los movimientos de cámara	Muy Bajo: 106 Bajo: 57 Alto: 24 Muy Alto: 2	Muy Bajo: 56,1 Bajo: 30,2 Alto: 12,7 Muy Alto: 1,1	1,59	0,055	0,750
52. Conozco las utilidades y efectos de la ambientación	Muy Bajo: 107 Bajo: 56 Alto: 25 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 56,6 Bajo: 29,6 Alto: 13,2 Muy Alto: 0,5	1,58	0,054	0,737
53. Conozco las utilidades de los efectos acústicos	Muy Bajo: 85 Bajo: 65 Alto: 34 Muy Alto: 5	Muy Bajo: 45 Bajo: 34,4 Alto: 18 Muy Alto: 2,6	1,78	0,061	0,832

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

54. Distingo los efectos de los efectos especiales	Muy Bajo: 85 Bajo: 59 Alto: 36 Muy Alto: 9	Muy Bajo: 45,0 Bajo: 31,2 Alto: 19 Muy Alto: 4,8	1,84	0,065	0,899
55. Sé para que se utiliza la música incidental en las películas	Muy Bajo: 117 Bajo: 48 Alto: 21 Muy Alto: 3	Muy Bajo: 61,9 Bajo: 25,4 Alto: 11,1 Muy Alto: 1,6	1,52	0,055	0,755
56. Sé para que se usa el fundido de imágenes	Muy Bajo: 141 Bajo: 35 Alto: 12 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 74,6 Bajo: 18,5 Alto: 6,3 Muy Alto: 0,5	1,33	0,045	0,617
57. Sé para que se usa la superposición de imágenes	Muy Bajo: 120 Bajo: 49 Alto: 14 Muy Alto: 6	Muy Bajo: 63,5 Bajo: 25,9 Alto: 7,4 Muy Alto: 3,2	1,50	0,056	0,769

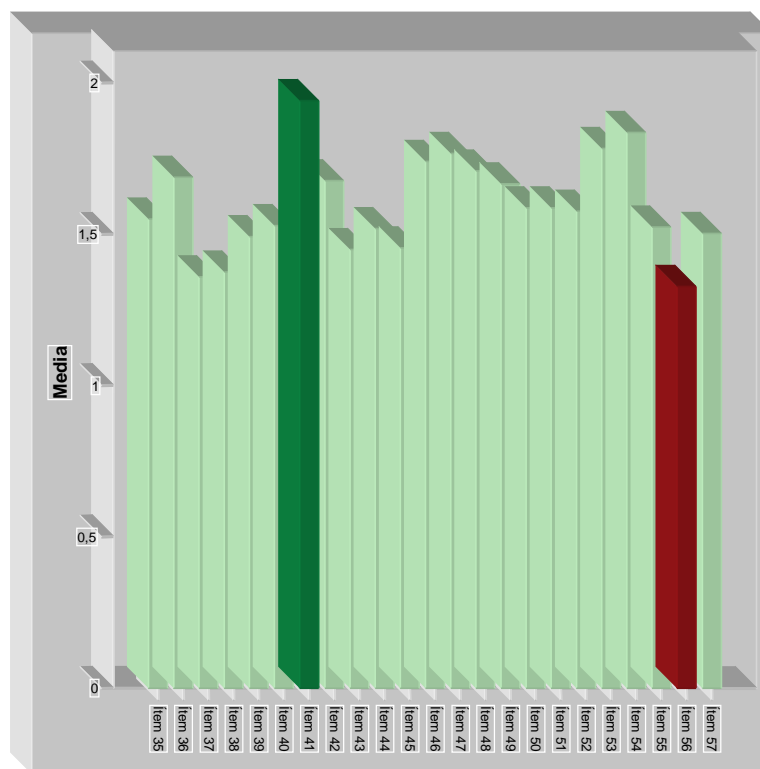


Gráfico 44

2.2.5. Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas

Observando la tabla y gráfica adjuntas puede señalarse que:

ITEM	FRECUENCIA N= 189	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.
58. Sé hacer una lectura analítica de secuencias clave	Muy Bajo: 114 Bajo: 48 Alto: 26 Muy Alto: 1	Muy Bajo: 60,3 Bajo: 25,4 Alto: 13,8 Muy Alto: 0,5	1,54	0,054	0,747
59. Sé valorar estéticamente una película	Muy Bajo: 32 Bajo: 103 Alto: 47 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 16,9 Bajo: 54,5 Alto: 24,9 Muy Alto: 3,7	2,15	0,054	0,739
60. Sé valorar históricamente	Muy Bajo: 35 Bajo: 92 Alto: 53 Muy Alto: 9	Muy Bajo: 18,5 Bajo: 48,7 Alto: 28,0 Muy Alto: 4,8	2,19	0,057	0,789
61. Sé valorar psicoemocionalmente una película	Muy Bajo: 34 Bajo: 87 Alto: 57 Muy Alto: 11	Muy Bajo: 18,0 Bajo: 46,0 Alto: 30,2 Muy Alto: 5,8	2,24	0,059	0,813
62. Sé valorar socialmente una película	Muy Bajo: 23 Bajo: 89 Alto: 65 Muy Alto: 12	Muy Bajo: 12,2 Bajo: 47,1 Alto: 34,4 Muy Alto: 6,3	2,35	0,056	0,775
63. Sé valorar éticamente una película	Muy Bajo: 29 Bajo: 84 Alto: 60 Muy Alto: 16	Muy Bajo: 15,3 Bajo: 44,4 Alto: 31,7 Muy Alto: 8,5	2,33	0,061	0,838

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

64. Sé valorar el potencial educativo de una película	Muy Bajo: 13	Muy Bajo: 6,9	2,59	0,055	0,750
	Bajo: 68	Bajo: 36,0			
	Alto: 91	Alto: 48,1			
	Muy Alto: 17	Muy Alto: 9,0			

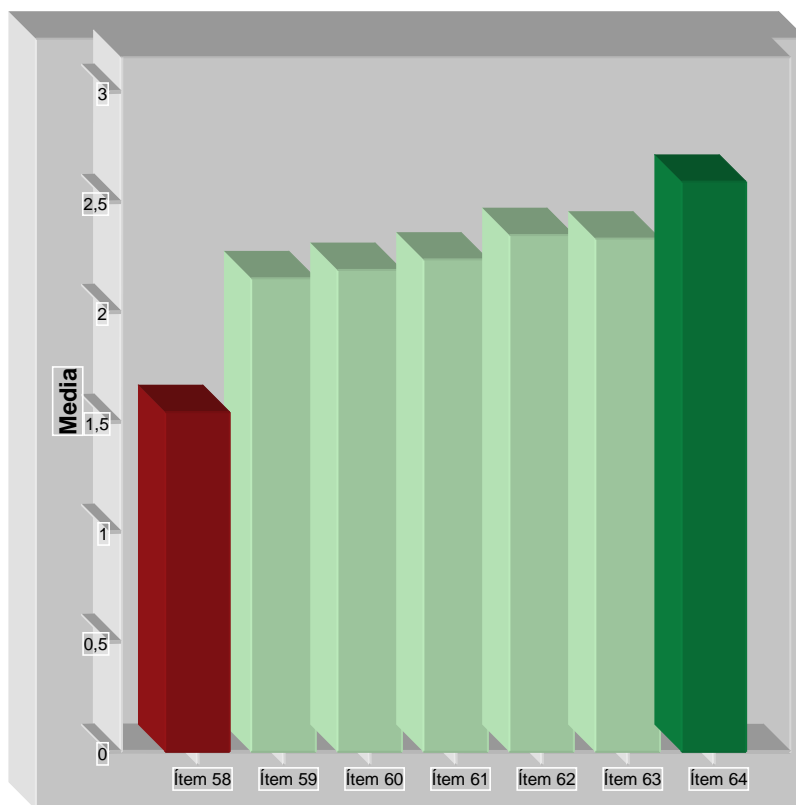


Gráfico 45

Se constata la existencia de un desconocimiento generalizado sobre el análisis de películas.

El único apartado en el que se obtienen resultados relevantes es en el que pregunta sobre si se *“sabe valorar el potencial educativo de una película”*, en el que 6 de cada 10 declaran poseer conocimientos altos o muy altos.

2.2.6. Bloque V. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos

Los resultados que se muestran en la tabla y gráfica adjuntas reflejan los conocimientos que el alumnado posee sobre los principales oficios cinematográficos.

Se observa un mayor desconocimiento sobre la labor del equipo de sonido (55%), el autor de la música (84%), el equipo de producción (7 de cada 10) y el equipo de posproducción (60%).

Por otro lado, 7 de cada 10 encuestados señalan conocer la labor de los actores y actrices y 6 de cada 10 la de los extras y de los guionistas.

ITEM	FRECUENCIA N= 189	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.
65. Sé cuál es la labor del Director y Equipo de Dirección	Muy Bajo: 25 Bajo: 79 Alto: 71 Muy Alto: 14	Muy Bajo: 13,2 Bajo: 41,8 Alto: 37,6 Muy Alto: 7,4	2,39	0,059	0,809
66. Sé cuál es la labor del Guionista	Muy Bajo: 8 Bajo: 64 Alto: 90 Muy Alto: 27	Muy Bajo: 4,2 Bajo: 33,9 Alto: 47,6 Muy Alto: 14,3	2,72	0,055	0,758
67. Sé cuál es la labor del Equipo de Producción	Muy Bajo: 36 Bajo: 93 Alto: 49 Muy Alto: 11	Muy Bajo: 19,0 Bajo: 49,2 Alto: 25,9 Muy Alto: 5,8	2,19	0,059	0,807
68. Sé cuál es la labor del Equipo de Posproducción	Muy Bajo: 26 Bajo: 90 Alto: 60 Muy Alto: 13	Muy Bajo: 13,8 Bajo: 47,6 Alto: 31,7 Muy Alto: 6,9	2,32	0,058	0,795

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

69. Sé cuál es la labor del Autor de Música	Muy Bajo: 82 Bajo: 77 Alto: 23 Muy Alto: 7	Muy Bajo: 43,4 Bajo: 40,7 Alto: 12,2 Muy Alto: 3,7	1,76	0,059	0,807
70. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquillaje	Muy Bajo: 13 Bajo: 84 Alto: 71 Muy Alto: 21	Muy Bajo: 6,9 Bajo: 44,4 Alto: 37,6 Muy Alto: 11,1	2,53	0,057	0,782
71. Sé cuál es la labor del Equipo de Sonido	Muy Bajo: 11 Bajo: 92 Alto: 68 Muy Alto: 18	Muy Bajo: 5,8 Bajo: 48,7 Alto: 36,0 Muy Alto: 9,5	2,49	0,054	0,748
72. Sé cuál es la labor del Director de Casting	Muy Bajo: 9 Bajo: 73 Alto: 78 Muy Alto: 29	Muy Bajo: 4,8 Bajo: 38,6 Alto: 41,3 Muy Alto: 15,3	2,67	0,058	0,791
73. Sé cuál es la labor de los actores o actrices	Muy Bajo: 6 Bajo: 44 Alto: 87 Muy Alto: 52	Muy Bajo: 3,2 Bajo: 23,3 Alto: 46,0 Muy Alto: 27,5	2,98	0,058	0,799
74. Sé cuál es la labor de los extras	Muy Bajo: 18 Bajo: 58 Alto: 71 Muy Alto: 42	Muy Bajo: 9,5 Bajo: 30,7 Alto: 37,6 Muy Alto: 22,2	2,72	0,067	0,916

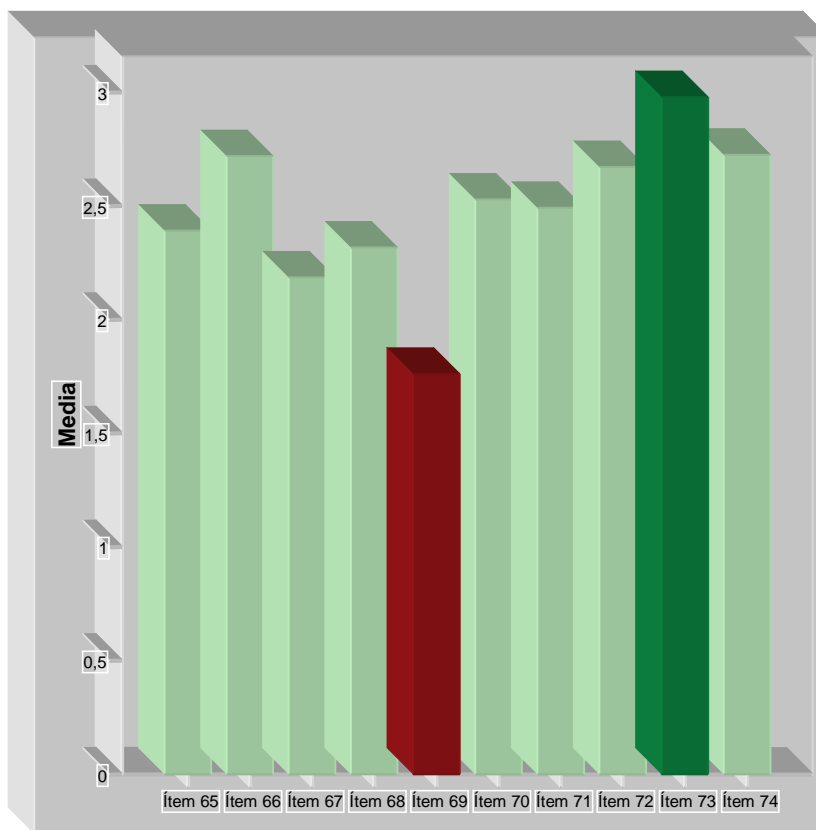


Gráfico 46

3. Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital

3.1. Introducción.

Al igual que en el proyecto piloto, tras la recogida y el análisis de resultados del cuestionario inicial, se comienza la segunda fase de la Investigación, la creación del Programa Formativo intentando abarcar todos los aspectos en los que el alumnado, muestra una baja calificación. Un plan formativo que seguirá combinando teoría y práctica para conseguir el adecuado aprendizaje de los distintos elementos que son objeto de este estudio.

El Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG-2), al que se le realizarán las modificaciones derivadas de las conclusiones de la investigación piloto (PRADICI-DIG-1), servirá como base del programa de prácticas de la asignatura que se utilizará en la investigación aplicada.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Como se ha comentado anteriormente, además de retocar algunos aspectos de las cuatro prácticas que se llevaron a cabo en el pilotaje, se ha añadido una quinta que no se pudo realizar por falta de tiempo en el proyecto piloto. Definitivamente, el PRADICI-DIG-2 está compuesto por los siguientes apartados:

Práctica 1: Lectura de imagen fija.

La práctica se mantiene casi igual que en la investigación piloto. El único cambio que se realiza en la “pauta para la lectura crítica de textos visuales” (Ortega Carrillo: 1997, 1999) y Ortega y Robles (2007), es la unificación del apartado de análisis morfosintáctico y semántico. El protocolo definitivo se inserta en el ANEXO IX.

Práctica 2: Multimedia fórum.

La segunda actividad permanece inalterada tanto en su elaboración como en su ejecución, conservando como herramienta de trabajo la “pauta para el análisis de películas adaptada del modelo de valoración ético-estético de Guidetti”.

Práctica 3: Decoupage fílmico.

Se mantiene la escala adaptada de Ortega Carrillo (1999: 331) para analizar y descomponer la linealidad de la película elegida y el esquema procedimental ensayado.

Práctica 4: Análisis de fragmentos sonoros.

Se realiza mediante una pauta de creación propia, basada en la propuesta de Ortega (2007), y reformulada bajo la supervisión de una Licenciada en Musicología, que colaboró con nosotros en el desarrollo de las sesiones presenciales de la misma y cuyo contenidos se refleja en el ANEXO X.

Práctica 5: *The Movies*.

La práctica de creación de películas digitales con el videojuego *The Movies* sufre varias modificaciones. En primer lugar se le asigna el carácter de obligatoria. Igualmente deja de ser opcional la introducción de voz (diálogos orales) entre los personajes y de efectos sonoros, bien utilizando los sonidos y la música almacenados en el software del propio juego, o bien introduciendo pasajes musicales y otros sonidos externos.

Para facilitar el trabajo personalizado y grupal previsto en estas prácticas, se entregó al alumnado participante un CD que contenía los programas y utilidades necesarios, y los cortes de las escenas de la película que serían analizadas posteriormente. Además, a cada grupo un ejemplar del videojuego *The Movies*. La tabla adjunta contiene la relación de programas recopilados en tal CD, su descripción, la funcionalidad y utilidades y el tipo de software (P: Propietario y L: Libre). En el ANEXO XI del DVD de anexos de esta tesis se inserta la versión final del paquete de programas suministrados.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Programa	Descripción	Funcionalidad y utilidades	Tipo
Any DVD	Eliminador de la protección legal de denominaciones de origen (CSS) de DVS.	Desproteger los DVD de vídeo que utilizemos con fines exclusivamente didácticos para cambiar el formato.	P
Clone DVD 2	Desprotector de películas de DVD	“Ripea” películas en formato DVD vídeo y las graba en un disco duro.	P
SimpleDivx	Convertor de películas de DVD a DIVX (AVI)	Conversión de películas en formato DVD vídeo a formato DIVX (AVI), para poder editarlas.	L
SpanishDub v1.5	Editor de audio, vídeo e imágenes (fotogramas)	Segmentación en secuencias de una película [DIVX (AVI)]. Captura de fotogramas clave de secuencias. Extracción de fragmentos de la banda sonora de secuencias clave.	L
Windows Media Maker v2.1	Editor d películas	Edición y creación de secuencias de películas. Edición del audio de las secuencias.	P
Easy WebTV & Radio v1.4.0	Conexión a radio y TV a través de Internet	Conexión a radio y TV a través de Internet, con posibilidad de poder escuchar emisoras de radio y visualizar cadenas de TV de todo el mundo para realizar grabaciones.	P
All Sound Recorder XP v2.28	Grabador de sonidos	Captura el sonido desde cualquier conexión de audio del ordenador.	P
DVD Architect v3.0	Editor de DVD vídeo	Programa para crear DVD de vídeo, edición de menús, conversión y compresión de vídeo.	P
Xilisoft Video Converter v2.1.55 Build 1107b	Convertor de videos a otros formatos	Conversión de vídeo y audio a otros tipos.	P
Geovid Video to Flash Converter v3.8.3.85	Convertor a formato Flash	Convertor de vídeo a formato Flash, para su publicación en páginas web.	P
Office 2003	Ofimática	Paquete de Ofimática Office 2003.	P
K-Lite Codec Pack 2.70f	Códecs de vídeo	Colección de Códecs de vídeo, para poder visualizar y comprimir diversos formatos.	L
Win DVD v7.0 Profesional Español	Visualizador de DVD vídeo	Programa para la visualización en ordenadores de DVD vídeo.	P

3.2. La elección de la película.

Para desarrollar el PRADICI-DIG-2, se decidió continuar trabajando sobre la película *Réquiem por un Sueño* de Darren Aronofski. En general, el film posee las características necesarias para desarrollar las experiencias previstas en nuestro programa de alfabetización digital, tal como se pudo comprobar en el proyecto piloto.

3.3. Descripción de los datos más relevantes obtenidos en el desarrollo del programa

3.3.1. Práctica 1. Lectura de imagen fija

Se decidió respetar la imagen analizada en el proyecto piloto (versión norteamericana del cartel publicitario de la película *Réquiem por un sueño*), que se reproduce a continuación.



Fig. 169 – Versión norteamericana del cartel de la película *Requiem por un sueño*

3.3.1.1. Análisis de resultados

El carácter cualitativo de la mayoría de apartados que forman la pauta, invita a resumir los comentarios más significativos del alumnado participante. Los datos arrojados por los ítems 1, 6 y 7, se presentan en formato cuantitativo.

3.3.1.1.1. Descripción de las sensaciones, emociones y estados de ánimo despertados en los primeros momentos de contemplación de la imagen

Se mostró al alumnado la imagen por primera vez durante un breve espacio de tiempo (1 a 2 segundos). Tras su ocultación, el alumnado escribió un máximo de tres calificativos que expresaran las emociones, sensaciones o estados de ánimo surgidos tras su contemplación.

La tabulación de los datos ofrecidos por los 189 sujetos de la muestra, se presenta en la tabla adjunta:

SENSACIÓN, EMOCIÓN O ESTADO DE ÁNIMO	FRECUENCIA
Amor	107
Pasión, Soledad, Tristeza	50-60
Miedo	40-49
Conflicto, Dolor	30-39
Esperanza, Deseo, Desesperación, Celos	25-29
Sueños, Ternura, Dulzura, Lucha	20-24
Sufrimiento, Pena, Inquietud, Rechazo, Odio, incertidumbre, desasosiego	15-19
Huida, Tragedia, Intriga, Tensión, Aventura, Amistad, Lejanía, Separación, Melancolía, Intriga, Rencor, Muerte, Paz	10-14
Desilusión, Magia, Confianza, Desconcierto, Suspense, Atracción, Confusión, Complicidad, Vida, Locura, Emoción, Superioridad, Espiritualidad, Misterio, Venganza, Cariño	6 - 9
Peligro, Calidez, Impotencia, Angustia, Armonía, Rivalidad, Confianza, Enfrentamiento, Temor, Enamoramiento, Ilusión, Desamor, Droga, Desánimo, Viaje, Alegría, Preocupación, Pesadilla, Dureza, Distancia, Nostalgia, Desgracia	2-5
Curiosidad, Profundidad, Desolación, Fatalidad, Frustración, Serenidad, Reencuentro, Depresión, Drama, Tranquilidad, Meta, Salida, Contraste, Libertad, Desencuentro, Evasión, Envidia, Dolor, Sinceridad, Calor, Contradicción, Intimidad, Fuerza, Sensualidad, Lujuria, Reflexión, Fidelidad, Poder, Desconsuelo, Maldad, Logro, Interacción, Decepción, Sencillez, Pobreza, Suicidio, Desinterés, Agobio, Desconfianza, Interrogantes, Fantasía, Oscuridad, Problemas, Caos, Violencia, Éxito, Obstáculos, Preocupación, Calma, Irrealidad, Inestabilidad, Descanso, Confidencialidad, Desavenencias, Enfado, Felicidad, Engaño, Comunicación, Incomunicación	1

Como se observa en el cuadro, son muchas las emociones y sensaciones que la primera contemplación del cartel sugiere al alumnado. Aunque el sentimiento que más se repite es el “amor”, al igual que en el proyecto piloto, se puede constatar que las emociones o sentimientos más reflejados son de carácter “negativo”, como “soledad” o “tristeza” (se repite entre 50 y 60 veces), “miedo” (entre 40 y 49), “conflicto” o “dolor” (entre 30 y 39).

En un intervalo de frecuencias medias, aparecen los sentimientos relacionados con la “esperanza” y el “deseo” (25 - 29), “ternura”, “dulzura” o “sueños” (entre 20 y 24).

3.3.1.1.2. Análisis morfológico: simplificaciones perceptivas

En las próximas páginas insertamos 4 esquemas geométrico-perceptivos, que muestran las soluciones que con mayor frecuencia se han repetido al invitar al alumnado a descubrir:

1. Las formas geométricas planas básicas (círculo, cuadrado y triángulo) del texto visual.
2. Las líneas geométricas (marcadas con trazo continuo) y las líneas de fuerza visual (marcadas con trazo discontinuo).
3. Los puntos de interés perceptivo (marcadas con un círculo rojo) y simbólico (marcadas con un cuadrado blanco) de la composición visual.
4. El esquema de iluminación.

a) Formas geométricas planas básicas.

Al igual que en el proyecto piloto, el alumnado ha efectuado simplificaciones perceptivas cuyo objetivo ha sido reducir el cartel a formas geométricas planas básicas. Además de las formas geométricas determinadas en el alumnado participante en el pilotaje, se han encontrado dos nuevos triángulos ubicados en la parte superior izquierda y en la parte inferior central.

El esquema geométrico final (geometría oculta) se muestra a continuación:



Fig. 170 - Representación de las formas geométricas planas básicas que aparecen en el cartel

b) Líneas geométricas y de fuerza visual.

El alumnado de la investigación aplicada coincide con el del pilotaje en las líneas geométricas y de fuerza visual. Sólo añade una línea geométrica nueva en la ventana que aparece en la parte superior derecha.



Fig. 171 - Representación de las líneas geométricas y de fuerza visual que aparecen en el cartel

c) Puntos de interés perceptivo y simbólico.

Los puntos de interés perceptivo y simbólico aparecen reflejados en el esquema adjunto (perceptivos marcados mediante un círculo y simbólicos marcados mediante un cuadrado). Si observamos la composición que se ha realizado en ambos casos, son exactamente iguales.



Fig. 172 - Representación de los Puntos de interés perceptivo y simbólico que aparecen en el cartel

d) Esquema de iluminación.

El análisis del esquema de iluminación es muy complejo ya que los efectos luminosos parecen proceder de forma combinada de focos de luz y halos y estelas posiblemente aerografiadas.

La esquina superior izquierda muestra una habitación en penumbra situada en las proximidades del techo.

La ventana del ángulo superior derecho irradia un resplandor que aparentemente ilumina la cara de Tyrone.

Las caras de Harry y Marion parecen estar iluminadas por un foco frontal suavizados por pantallas difusoras.

El fondo marino genera un resplandor posiblemente aerografiado y el atardecer que sucede en el cuarto inferior de la imagen produce igualmente un halo luminoso con tonalidades ocres o rojizas propias del ocaso.

3.3.1.1.3. Análisis sintáctico y semántico

Sintetizamos a continuación los aspectos más significativos extraídos de las contestaciones del alumnado en este apartado. Se utilizará la letra cursiva y el entrecomillado para presentar expresiones textuales del alumnado. Seguiremos en la descripción el orden clásico de presentación de los elementos del alfabeto visual que se incluye en la pauta.

1. Puntos

a) Descripción

La totalidad del alumnado coincide en señalar que en la imagen analizada aparecen puntos de diversos tipos, tamaños y colores.

Destaca sobremanera el *punto blanco* que aparece en el centro de la imagen, “es de un blanco muy intenso, posee un contorno irregular, si lo observamos con más detalle, vemos que tiene asociados una serie de puntos

más pequeños que conforman dicha realidad circular”.

Por otro lado, gran parte del alumnado reseña que *“los puntos formados por las cabezas de los protagonistas son los más grandes, son más parecidos entre sí los de las cabezas de perfil, tanto por el tamaño como por el tono aterciopelado de la piel”.*

La *chica de rojo*, es otro punto interesante pese a ser de menor tamaño que los anteriores. Posee un contorno ovalado, *“el color destaca muchísimo, ya que no abunda el color rojo primario en el cartel, y sí los tonos pastel”*, comenta una alumna. Además, destaca sobre el fondo azul, y como comenta otro alumno, *“está situado sobre el eje de simetría por lo que el paso por este punto es obligado”.*

Los *ojos y labios* de los personajes protagonistas son también puntos llamativos, aunque *“no poseen un contorno circular pero si ovalado o triangular, están un poco desdibujados, los contornos no son nítidos, el color es muy suave casi el de la cara pero ligeramente más oscuro, están todos entrelazados entre sí llevando la mirada de unos a otros”.*

La *silueta de la parte inferior*, es un punto alargado, oscuro, a contraluz, situado también en el eje de simetría.

Otro punto reseñado es *“la figura en penumbra verdosa de la esquina superior izquierda. Es un punto oscuro, rodeado de una atmósfera verdosa que lo realza y lo convierte en el protagonista de esa pequeña parcela, en este caso pese a ser como el anterior una silueta en penumbra, se cierra sobre sí mismo más que el otro, la forma es más circular y menos estilizada. El conjunto de la escena, podría ser considerado como un punto mayor de color verde”.*

Por último, se subraya que *“la habitación del extremo superior derecho, puede ser considerada también como un punto grande de luz azulada”*, si bien otros entienden que es la ventana la que debiera considerarse como una mancha luminosa de menor tamaño pero de mayor intensidad.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

“La mayor parte han sido creados con la finalidad de convertirse en centros de interés perceptivo y/o simbólico, como ocurre con la bola blanca, la chica de rojo, las dos siluetas, etc.”, subraya la generalidad del alumnado, destacando que “los puntos constituidos por los ojos y bocas dirigen la mirada de unos a otros formando un entrelazado que orienta al visualizador hacia el punto blanco, que aparece como protagonista principal por su textura, color y posición en el cartel”.

c) Posibles significados

El punto central (bola de cocaína) representa para un importante sector del alumnado *“el posible foco del problema o del drama”*. Asimismo, indican que *“está situado además en una posición privilegiada – a lo largo del eje de simetría entre las tres cabezas de los personajes- con una intensidad muy grande. Además intercepta la trayectoria de los puntos creados por ojos y labios, creando cierta ambigüedad cargada de significado”*.

Otro punto muy tenido en cuenta, es el de la mujer de rojo, que es visto como *“un punto enigmático cuya localización está muy estudiada”*. Además, señalan que *“este punto pese a ser pequeño, al ser de color rojo sobre fondo azul destaca muchísimo y transmite soledad, tristeza, búsqueda de paz, necesidad de escapar tal vez, es una mujer que se asoma a una barandilla desde la que se divisa un mar de un color azul tranquilo, sereno, indicando descanso”*.

Al contrario que el punto rojo central, observan que el de la esquina superior izquierda (el hombre que habla por teléfono) transmite *“angustia, ya que el punto es una persona, agachada, abrazada sobre sí misma, intentando autoprotgerse”*.

“El punto que se puede observar en la esquina derecha, es una ventana luminosa, que parece indicar una salida, una solución a la angustia de la escena anterior”, comentan y añaden que *“transmite esperanza”*.

Por último, se explica que *“el punto formado por la silueta de la parte inferior es más dinámico que los anteriores, ya que avanza hacia el horizonte y está situado al trasluz lo que oculta la identidad de la persona así como el contenido del carro de la compra que esta impulsa. No queda claro hacia dónde camina, pero parece ser el final de la historia, además, la luz del atardecer presagia que este punto es un comienzo hacia un incierto final”*.

2. Líneas

a) Descripción

El análisis de las respuestas emitidas, pone de manifiesto la riqueza y variedad de líneas presentes y latentes en el texto visual analizado:

“Hay una línea horizontal que divide las escenas superiores de la inferior, que coincide con la línea del horizonte”.

“Una línea irreal vertical coincidente con el eje de simetría de la imagen, que pasa por puntos muy importantes y dirige la mirada del espectador de arriba abajo”.

“Una línea o conjunto de líneas reales horizontales y verticales, que componen la imagen de la barandilla y el horizonte del mar donde está la mujer de rojo. Todas ellas son de color azul, pueden ser vistas en conjunto como una línea azul horizontal más ancha. Éstas están muy delimitadas y son homogéneas”.

“Hay dos líneas oblicuas que parten de la escena inferior hacia el centro de la imagen, hacia la bola, son líneas imaginarias que se proyectan hacia el interior”.

“Los perfiles de los jóvenes también forman líneas curvas”.

“Hay líneas imaginarias formadas por las trayectorias de los ojos, una oblicua de los ojos del joven de color hacia la muchacha, otra de los ojos de la joven hacia los del joven blanco y de los ojos de este último hacia el punto blanco o hacia los labios de ella”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

“Hay una línea real muy fina y homogénea, que es percibida cuando se analiza la imagen con mucho detenimiento formada por el hilo telefónico de la imagen situada en la penumbra verdosa”.

“Cuando se analiza la imagen con más detenimiento surgen otras líneas de la barandilla azul del centro, son líneas oblicuas paralelas que cruzan los ojos del joven a modo de venda y la frente de ella”.

“Las líneas en el pelo, son más irregulares, no son del todo rectas y no poseen el mismo grosor, ni color unas respecto a otras”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Para gran parte del alumnado, las líneas *“separan contornos, dirigen la mirada (como es el caso de la que forma el eje de simetría), crean perspectiva (como las líneas oblicuas de la parte inferior de la imagen) y cubren superficies (como las líneas del pelo)”.*

c) Posibles significados

En este apartado existe cierta controversia, mostrando diversas opiniones sobre los significados que pueden ofrecer las distintas líneas que aparecen en el cartel, entre ellas destacan:

“La línea del horizonte de la escena inferior, junto con las dos oblicuas que crean perspectiva, dirigen la mirada del espectador hacia el horizonte, indicando un nuevo camino, una nueva vida que comienza en solitario”.

“La línea horizontal de la barandilla transmite estabilidad, paz, sosiego. La muchacha de rojo que se asoma a ella, busca una salida, un respiro. La barandilla cambia su trayectoria en ambos extremos y cruza las caras con una tonalidad muy clara sobre ellas a modo de venda que cubre los ojos del chico, o como algo que les impide a ambos aproximarse, aunque son muy tenues”.

“La línea del eje de simetría transmite muchos significados creando una secuencia de acontecimientos, y a su vez divide la escena en dos mitades prácticamente simétricas enfrentando ambos perfiles que se aproximan pero no se alcanzan porque entre ambos se ubica la bola de cocaína”.

3. Contornos/formas

a) Descripción

La práctica totalidad destaca que *“los contornos no están perfectamente delimitados, por lo que abunda una ambientación tenue, difuminada en ocasiones, un contorno inacabado se desvanece suavemente hasta fundirse con otro nuevo. Las formas son en general redondeadas y no hay muchas angulaciones”.*

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

También destacan que *“las funciones de las formas y contornos son básicamente las de delimitar unidades de información y distribuir las especialmente de forma organizada”.*

c) Posibles significados

“El hecho de que los contornos no estén perfectamente delimitados y se desvanezcan unos sobre otros contribuye a crear una atmósfera de incertidumbre y confusión”, preconiza un importante sector de los participantes.

4. Texturas:

a) Descripción

“Hay texturas lisas, rugosas y semimates”. “Las texturas rugosas son escasas, predominado las lisas”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Para algunos, *“la mancha blanca de cocaína posee una textura granulosa que parece en proceso de disgregación”*.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Existe alto grado de coincidencia al señalar que la función principal de las texturas *“es crear un ambiente de neblina que lo envuelve todo”*.

c) Posibles significados

El ambiente difuso *“genera unas sensaciones de incertidumbre, duda, inseguridad, miedo, suciedad, degradación, ocaso, etc”*. Un alumno añade que *“la cocaína tiene una textura muy especial que podría ilustrar su facilidad para ser esnifada”*.

5. Plano/encuadre/movimientos:

a) Descripción

Se subraya que *“hay cinco imágenes superpuestas, lo que genera complejidad al texto visual”*:

“La imagen de la parte inferior está en un plano general, al igual que la imagen central en la que aparece la mujer de rojo asomada a una barandilla”.

“Las cabezas de los tres personajes protagonistas están en un primer plano”.

“La escena que aparece en la parte superior izquierda es un plano entero”.

Por último, todos señalan que *“la imagen de la ventana que aparece en la parte superior derecha es un plano conjunto”*.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

La escala de tamaños de las distintas figuras y su ubicación en los distintos encuadres (planos) genera una graduación de la importancia de cada personaje y ambiente del cartel.

En palabras del alumnado, *“los primeros planos se usan para impactar, dar sensación de intimidad, reflejar la realidad anímica del personaje, desencadenar sensaciones y efectos psicológicos, ya que al observar la imagen invadimos la intimidad de la pareja protagonista. Los planos generales describen, narran, el ambiente y los personajes. El plano medio se utiliza con fines psicológicos y narrativos y plasma la interioridad humana. El plano entero refuerza el carácter narrativo y dramático”*.

c) Posibles significados

Los distintos planos, proporcionan información sobre los centros de interés perceptivo y simbólico del cartel, lo que dará pie a cuestionarse: *“¿quién es la mujer de rojo?, ¿y la persona de la habitación verde?, ¿quién es y que transporta la persona cuya silueta ocupa el fondo inferior de la imagen?”*, creando cierto suspense.

6. Angulación/punto de vista:

a) Descripción

En general, se divide el cartel según las distintas escenas que aparecen en el mismo:

“En la escena de la parte inferior se puede apreciar un contrapicado”.

“La escena central, en la que aparece la mujer de rojo asomada a la barandilla, observamos una angulación frontal a la altura del sujeto”.

“Las cabezas de la pareja están en angulación normal, mientras que la cabeza del chico de color está en contrapicado”

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

“La habitación verde tiene una angulación con un leve picado”.

Por último, *“la imagen de la habitación de la ventana tiene angulación frontal”.*

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

También se exponen sus respuestas teniendo en cuenta los distintos tipos de angulación que aparecen en la imagen:

“La angulación normal da sensación de naturalidad, intimidad e inocencia. La angulación en picado, usada en la habitación verde, empequeñece, minimiza el objeto visual. La angulación en contrapicado, por el contrario, crea sensación de engrandecimiento (escena del carrito y cabeza del chico de color)”.

c) Posibles significados

El alumnado aprecia diversos significados, dependiendo del tipo de angulación utilizado en el cartel.

“La angulación normal que se observa en la imagen central de la barandilla intenta transmitir tranquilidad, intimidad, búsqueda de sosiego, de una vía de escape, de evadirse de la realidad”. Por otro lado, “con la angulación en picado que se propone en la “habitación verde”, se transmite angustia e incertidumbre, ya que aparece una persona que intenta autoprotgerse, rodeada de un ambiente que la envuelve y hasta le asfixia”.

“El contrapicado de la cara del chico de color lo engrandece, y da la impresión de ser el protector que abarca con sus brazos a los jóvenes con especial mimo hacia la joven hacia la que dirige su mirada. Además esta imagen está situada por encima de las anteriores lo que sugiere que se trata de una figura de especial relevancia para la pareja”.

7. Iluminación/tonalidad:

a) Descripción

Existe coincidencia en señalar que *“cada una de las escenas que componen el cartel está iluminada de forma diferente”*:

En este sentido señalan que *“la iluminación de la pareja protagonista viene desde arriba y está ligeramente inclinada, con una luz de atardecer muy cálida. La cara del chico de color tiene dos iluminaciones distintas, por un lado le llega una iluminación lateral y azulada y la otra mitad de la cara está en penumbra. Hay iluminación de luz del día muy nítida, la del mar, de atardecer (la escena inferior), amanecer (la habitación azul) y de noche urbana de luz de neón o tubo fluorescente. La iluminación de la bola de cocaína es muy intensa pero no parece iluminar a las figuras próximas”*.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Una parte importante destaca que *“la iluminación de la pareja protagonista tiene como función modelar los ojos y la boca, por su contenido psicológico y emotivo”*.

Por otro lado, exponen que *“la iluminación del chico de color tiene como función la crear incertidumbre e intriga”*.

“La iluminación nocturna verdosa, crea una atmósfera tensa y lúgubre”.
“Con la iluminación de la bola de cocaína se pretende captar la atención, haciéndonos pensar que se trata de la protagonista de la historia”.

c) Posibles significados

“La iluminación de la pareja protagonista transmite sensación de intimidad, calidez, seducción, dulzura y cierta pasión”, reflejan en sus comentarios un importante sector del grupo.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

La iluminación azulada lateral del chico de color *“sugiere matices semánticos relacionadas con el enigma, la inquietud, la duda y la incertidumbre”*.

“La iluminación verdosa, intensa y lúgubre en un ambiente de neblina, refuerza los efectos dramáticos y sugiere angustia y/o dolor (que sufre el muchacho agachado y abrazado sobre sí mismo) y lo sumerge en una ambiente de decrepitud y abandono. Puede significar también el fin de la tragedia, un posible desenlace y la búsqueda de un nuevo rumbo en una nueva historia que puede comenzar”.

8. Color

a) Descripción

Una observación generalizada indica que en el cartel, el colorido está claramente mediatizado por la gama tonal. Masivamente se subraya que *“se ha reservado el blanco puro para la bola de cocaína, las letras y el resplandor que penetra por la ventana que evoluciona suavemente hacia tonos azulados”*. *“El resto de la gama cromática posee cierta calidez, predominando los tonos rojizos, anaranjados y marrones. El azul celeste se ha reservado para el mar y las zonas más iluminadas y el verde para la habitación de la izquierda que asemeja una cámara de tortura”*.

“Predominan las tonalidades medias con gamas cromáticas suaves y el negro se reserva para la zona inferior del texto visual contrastando fuertemente con el blanco de los textos”.

b) Funciones sintácticas que desempeñan en este texto visual

Existe cierta coincidencia al señalar que *“la función de los colores es crear una atmósfera de penumbra, neblina y cierta indefinición”*. Algunos reflexionan sobre cómo se funden las figuras mediante el uso de degradados cromáticos, creando una sensación de unidad simbólico-semántica (triángulo de los personajes).

Por un lado señalan que *“los colores cálidos acercan la imagen al espectador”* y por otro, *“los colores fríos (como el verde de la habitación) lo alejan”*.

Un pequeño grupo resalta *“la abundancia de tonalidades marrones, que refuerzan la percepción de las figuras sobre el fondo”*.

c) Posibles significados

A las diversas gamas cromáticas que aparecen en el cartel, se le han asociado los siguientes significados:

“Los tonos de las caras de la pareja se asocian a lozanía, juventud, inocencia, dulzura, amor, etc.”.

“La tez del chico de color y sus tonalidades que evolucionan del gris oscuro al gris azulado, puede asociarse a significados tales como la madurez, la protección, el suspense, etc.”.

“El cuarto verde, lejos de significar esperanza, induce a pensar en descomposición, oxidación, putrefacción, decrepitud, etc.”.

“Los tonos azul claro de la ventana sugieren la posibilidad de un nuevo amanecer, la salida a una situación difícil, el renacer de una nueva vida...”.

Las tonalidades de los edificios y la avenida de la zona inferior, señalan algunos observadores, parecen trasladarnos al atardecer de un día nublado y envuelto en niebla. La gama cromática de esta zona, señalan algunas opiniones, es confusa, yendo desde el anaranjado pálido y el marrón medio a los marrones grisáceos más oscuros de la avenida para fusionarse de forma degradada con el negro que conforma la base del cartel. Un negro cuyo significado pudiera asociarse con la enfermedad o la muerte.

9. Textos

a) Descripción Morfosintáctica

La práctica totalidad de los actores coinciden en señalar la existencia de un único bloque de texto en la zona inferior del cartel. En el mismo destaca por el gran tamaño de la letra la palabra “REQUIEM” (canto para difuntos), y en un tamaño claramente inferior “for a dream” (por un sueño). El resto de información escrita, datos técnicos de la película, tienen un tamaño realmente insignificante, siendo necesario aproximarse al cartel para poder leerla. Existe unanimidad en encuadrar la tipografía en el formato Courier.

Otras observaciones de interés inciden en que *“el tamaño de la Q de la palabra “REQUIEM”, se ha exagerado con el fin de enlazarla con el resto de letras de la misma. Ello permite hacer una asociación perceptiva con el resto del título”*.

b) Posibles significados

Tal como se ha señalado con anterioridad la palabra “RÉQUIEM” es asociada por la mayoría a *“funeral (celebración religiosa con la que se despide a un cadáver)”*. Pero en nuestro caso no se despide a un cadáver, *“el sueño de poder dejar la droga ha muerto, un trágico desenlace se adivina...”*.

10. Lenguaje gestual

a) Descripción morfosintáctica

Con práctica unanimidad, el alumnado ha descrito los siguientes códigos gestuales:

“La cabeza del chico de color aparece ligeramente inclinada, orientando su mirada hacia la pareja”.

“Las caras de la pareja protagonista están muy próximas entre sí, ella mira con atención y cierta dulzura a él; él tiende su mirada hacia la bola de cocaína”.

“El joven de la habitación verde parece estar sentado en el suelo, agazapado sobre sí mismo”.

“La mujer de rojo está apoyada sobre la barandilla, plácidamente”.

“El sujeto que empuja el carro, parece no tener demasiada prisa”, si bien esta apreciación es un tanto confusa.

b) Posibles significados

“La expresión del rostro del chico de color y su posición en el vértice superior de la distribución triangular de los personajes, induce a significados tales como amistad, atención, protección, cierto cariño, comprensión, preocupación, ...”.

El primer plano de los rostros de los jóvenes y sus miradas no coincidentes sugieren *“el deterioro o ruptura de una historia de amor cuyo desenlace es incierto”.*

“El gesto sedente de abrazarse las piernas puede sugerir la necesidad de seguridad, protección, estabilidad, para superar situaciones de miedo, inseguridad, indefensión, conflicto, incertidumbre,...”.

“El gesto de la mujer que de espaldas apoya sus brazos sobre la barandilla, parece significar el dominio del espacio, pero a la vez, la necesidad de descanso y relajación contemplando el ir y venir del oleaje”.

11. Escenografía

En los apartados anteriores, referidos al análisis de la iluminación, tono, color, etc. se han hecho alusiones a la descripción de los distintos escenarios mostrados en el cartel y sus posibles connotaciones semánticas.

12. Símbolos y logotipos:

a) Descripción morfosintáctica

Los símbolos más destacados son “*el amanecer, el atardecer, la pareja, las miradas, el mar, el camino, los bancos vacíos, la noria, la llamada de teléfono y la ventana*”.

b) Posibles significados

El alumnado relaciona el atardecer con el ocaso, el final de una historia, la proximidad de una muerte, la desilusión, etc.

La luz del aparente amanecer que penetra por la ventana es relacionada con la esperanza, la ilusión, el futuro, la salida de una situación difícil, etc.

La pareja de jóvenes es el símbolo del amor, el sexo, la juventud, la complicidad, la ingenuidad, la irresponsabilidad, el alocamiento, etc.

Las miradas cruzadas pueden simbolizar desencuentro, desatención, conflicto, desconfianza, miedo, ruptura, etc.

La noria “de la vida” puede simbolizar un ciclo, un retorno, un giro, una rueda, etc., a fin de cuentas, una historia que puede repetirse.

La ventana resplandeciente puede simbolizar el renacer de la esperanza, de la ilusión, de un nuevo proyecto, la salida de la tiniebla, el abandono del miedo, la superación de la enfermedad, la conexión entre dos mundos, etc.

El mar puede ser el símbolo de la vida o del suicidio, de la inmensidad, de la energía, del ensueño, del descanso, de un incierto viaje, de la imaginación, del abismo, etc.

El camino en un atardecer sombrío puede simbolizar la incertidumbre vital, afectiva, emocional, la búsqueda de un destino, el deseo de encontrar el buen camino, la vía hacia la esperanza, un recorrido hacia el encuentro, la huida o el final de la existencia.

Los bancos solitarios al borde del mar pueden indicar soledad, abandono, melancolía, tristeza, vacío, incertidumbre, etc.

Telefonar puede simbolizar pedir ayuda, salir al encuentro, buscar la esperanza, avisar del peligro, confesar sentimientos, una despedida,...

3.3.1.1.4. Descripción de los principales estímulos y mensajes subliminales y sus posibles significados

El alumnado participante coincide en señalar la existencia de cierta diversidad de mensajes ocultos y subliminales en el texto visual que anuncia la película.



Fig. 173 – Imagen íntegra del cartel

Uno de los primeros elementos que llama la atención al espectador es la mancha esférica de color blanco y textura granulosa que aparece en la zona central del texto visual. Muchos alumnos nos confesaron que parecía tratarse de un sol, de una bola de billar, una pelota de ping pong, etc.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

En cambio, una minoría, que observa con mayor atención el contorno de esa mancha esférica, descubre que la estructura granulosa que la conforma, parece desparramarse extendiéndose por las proximidades de las fosas nasales y de la boca de los protagonistas, lo que induce a pensar que se trata de una sustancia que puede ser esnifada: *“la bola envuelve a los jóvenes, como la droga envuelve a las personas que caen en ese mundo”, “la bola de cocaína es algo que impregna la relación entre los dos miembros de la pareja y los aleja, al uno del otro”*.

En nuestra opinión, y aunque la estructura granulosa es fácilmente perceptible, la observación lejana del cartel no permite visualizar cómo los gránulos desprendidos se desparraman ante las vías respiratorias de la pareja.

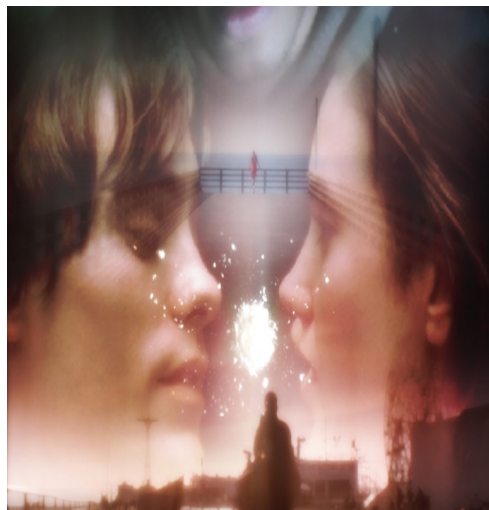


Fig. 174 – Imagen de la parte central del cartel

Sólo la visualización cercana permite descubrir que se trata de partículas desprendidas de la estructura esférica por efecto de la absorción de aire. Consiguientemente, este estímulo puede considerarse subliminal por tratarse de un cartel pero dejaría de serlo si esta imagen publicitaria se mostrase en una revista en la que la distancia del observador permitiría captar el efecto de dispersión de tales partículas ante las vías respiratorias.

En nuestro caso, el cartel fue proyectado mediante un sistema digital, lo que pudo atenuar el contraste del estímulo, lo que podría explicar que sólo un pequeño sector descubriera que realmente se trataba de una masa de cocaína.

Cuando se observó el espacio circundante a la bola de cocaína, sólo un pequeño grupo fue capaz de localizar sobre ella una pequeña silueta femenina de espaldas, vestida de rojo y apoyada sobre una barandilla, situada frente al horizonte marino. El pequeño tamaño de este estímulo, permitiría catalogarlo como subliminal. Nótese la importancia de la ubicación del estímulo en las proximidades del centro geométrico de la imagen, cercano al centro visual. Igualmente, conviene destacar cómo la mirada del observador está claramente orientada por las líneas de fuerza visual que surgen de los dos tramos de barandilla difusamente sobreimpresionados sobre las sienes de los protagonistas, que hacen que la imagen de la mujer pase desapercibida en los primeros momentos de la contemplación del texto visual, descubriéndose con facilidad en posteriores escudriñamientos perceptivos. No obstante, llama la atención la gran dificultad expresada a la hora de interpretar el significado “de la mujer de rojo”: *“un acto desesperado de encontrar la libertad”, “una salida desesperada, el suicidio”, “una venda sobre los ojos de los jóvenes que les impide ver claro el futuro (en este caso la mujer simbolizaría el futuro)”, “un nuevo día, un nuevo comienzo”, “contemplación del mar como símbolo de vida y de paz consigo mismo”, “un horizonte que separa el cielo del mar (la vida de la muerte, la libertad de la opresión, la salud de la enfermedad, la esperanza de la desesperación, etc.)”, ...*

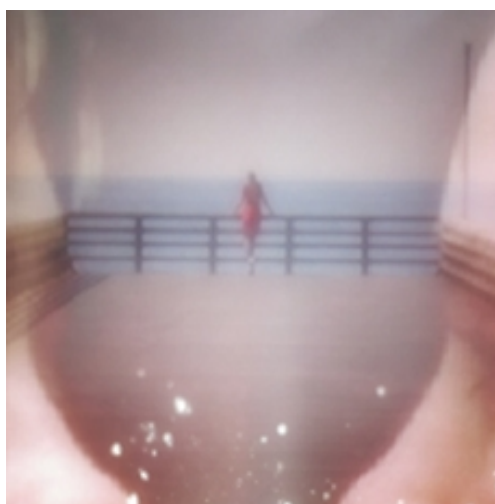


Fig. 175 – Detalle de la parte central del cartel

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Acaso los estímulos subliminales mejor camuflados en este texto visual, tal como pudimos comprobar en los resultados de la investigación piloto, sean los grafismos que aparecen impresos en la pared de la habitación verdosa situada en la esquina superior izquierda del espacio icónico en la que se apoya el chico que parece hablar por teléfono desesperadamente.

La silueta de una veleta deformada que parece apuntar al chico de color y las letras bastante difuminadas y un poco deformadas de la palabra self (a sí mismo), podrían interpretarse como un continuo de significado equivalente a ayúdate a ti mismo, pero a la vez busca ayuda en el amigo (chico de color).

El resto de grafismos, aunque posiblemente oculten otros significados, no fueron descifrados ni por el alumnado de la investigación piloto, ni por el alumnado de la investigación aplicada final.



Fig. 176 – Detalle de la parte superior del cartel

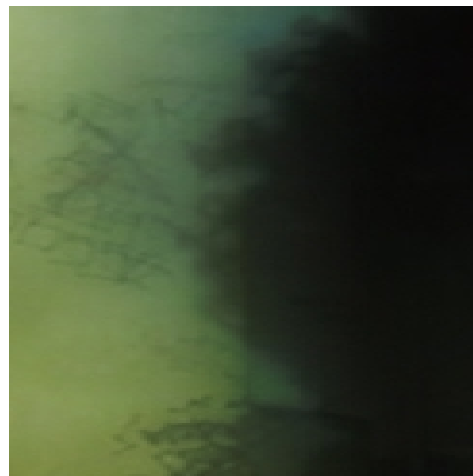


Fig. 177 – Detalle de la parte superior del cartel

Aunque desató cierta polémica, las metáforas subyacentes al título de la película inducen a pensar en la presencia de contenidos subliminales en el mismo: *“muerte por un sueño”, “el sueño eterno”, “el descanso en paz”, “un desenlace fatal”, “canción por una muerte”, “crónica sonora de una muerte anunciada”, “la muerte de un sueño”, “canto mortal por un sueño”, “oda sonora por los sueños rotos”, etc.*

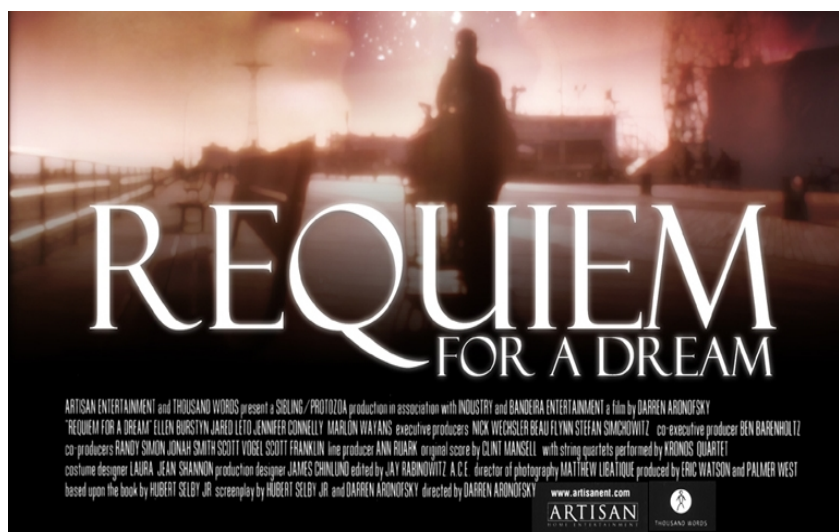


Fig. 178 – Imagen de la parte inferior del cartel

3.3.1.1.5. Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es de la imagen

La puesta en común en gran grupo de las conclusiones extraídas en las lecturas individuales, desató un amplio debate sobre las intenciones persuasivas de los autores de esta versión del cartel anunciador de la película:

Para algunos, la intención principal es hacer pensar que *“la droga conlleva soledad, enfermedad, desunión, discusiones, etc. pudiendo destrozar familias, separar parejas y destruir amistades”*.

Surgió cierto consenso a la hora de señalar aspectos tales como: *“que el autor pretende crear confusión”, “que existe gran profusión de información, un tanto ambigua y llena de incógnitas”, “que las múltiples historias que narran los distintos sectores del texto visual sugieren al espectador la complejidad del drama que posiblemente contendrá esta película”*.

Otra opinión compartida por una pequeña fracción del alumnado es la intención de los creadores del cartel de generar sentimientos antinómicos: *atardecer/amanecer, solidaridad/insolidaridad, día/noche, amor/soledad, vida/muerte, esperanza/desesperación,...*”

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

La distribución triangular del esquema compositivo de los tres personajes que da la impresión que serán los protagonistas de la película es muy activa e induce a pensar que es el personaje del vértice superior el que tiene en sus manos la llave del hipotético desenlace del film, que por las pistas que sugiere el título, puede ser un tanto fatal.

3.3.1.1.6. Análisis estético

En general, la estética del cartel publicitario de la película *Réquiem por un sueño* es valorada positivamente por el alumnado de Magisterio. A continuación, se desgrana por ítems todas las puntuaciones obtenidas en este apartado.

1) Existe asimetría que rompe el estatismo y posee la capacidad de reparar el equilibrio restableciendo la armonía del conjunto.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	14	7,4	2,79	0,057	0,784
Baja	40	21,2			
Alta	107	56,6			
Muy Alta	28	14,8			

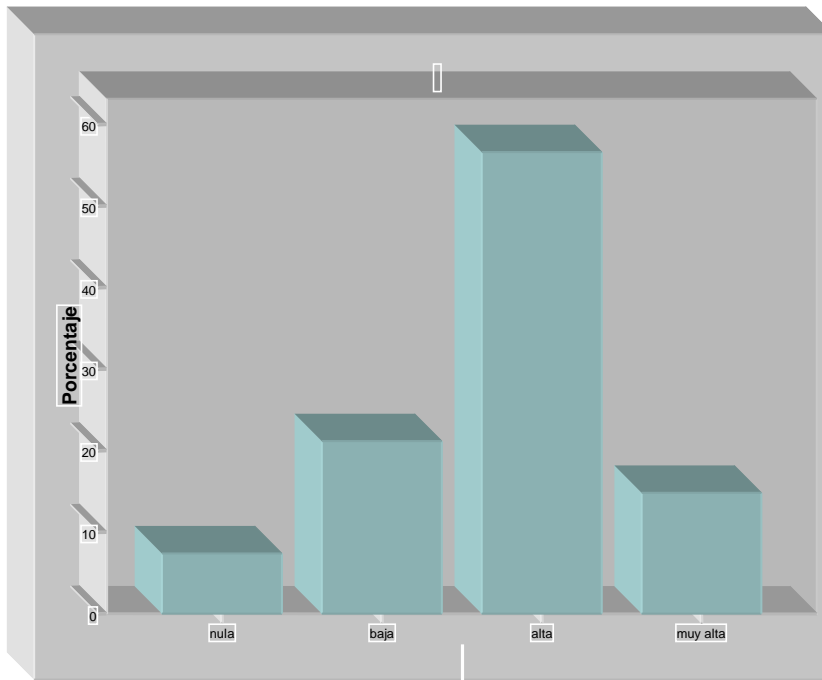


Gráfico 47

Para 7 de cada 10, existe bastante asimetría que rompe el estatismo y posee la capacidad de reparar el equilibrio restableciendo la armonía del conjunto.

2) Existen contrastes diversos que generan variedad y riqueza expresiva evitando la monotonía.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	0	0	3,47	0,047	0,640
Baja	15	7,9			
Alta	71	37,6			
Muy Alta	103	54,5			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

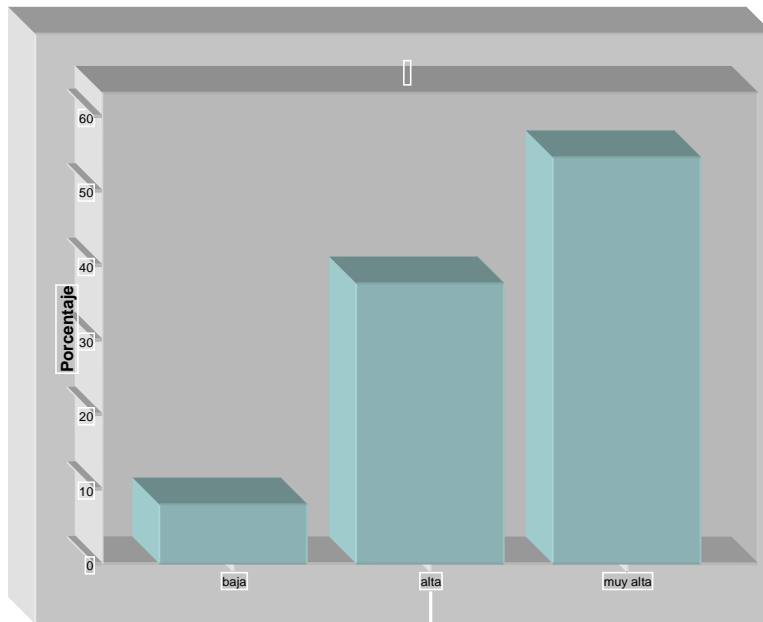


Gráfico 48

En esta cuestión, 9 de cada 10 opina que se evita sustancialmente la monotonía a través de los contrastes diversos que generan variedad y riqueza expresiva.

3) Genera sorpresa por su capacidad de mover y conmover.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	0	0	3,25	0,049	0,676
Baja	25	13,2			
Alta	91	48,1			
Muy Alta	73	38,6			

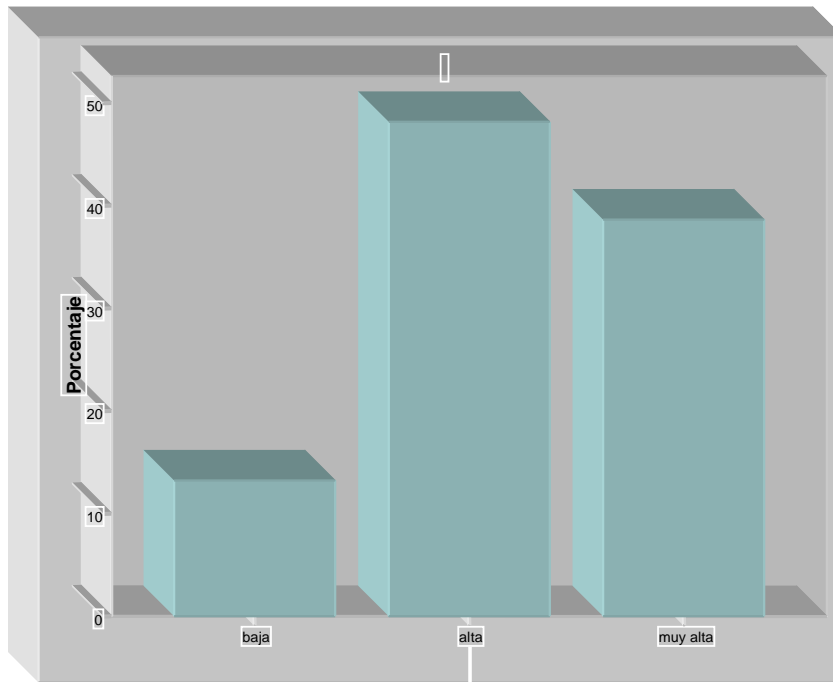


Gráfico 49

Un 87% del alumnado opina que el cartel tiene una alta o muy alta capacidad de conmovir.

4) Existe expresividad ya que aparecen cambios de ritmo y modulación en la intensidad de los estímulos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	0	0	3,13	0,048	0,656
Baja	30	15,9			
Alta	105	55,6			
Muy Alta	54	28,6			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

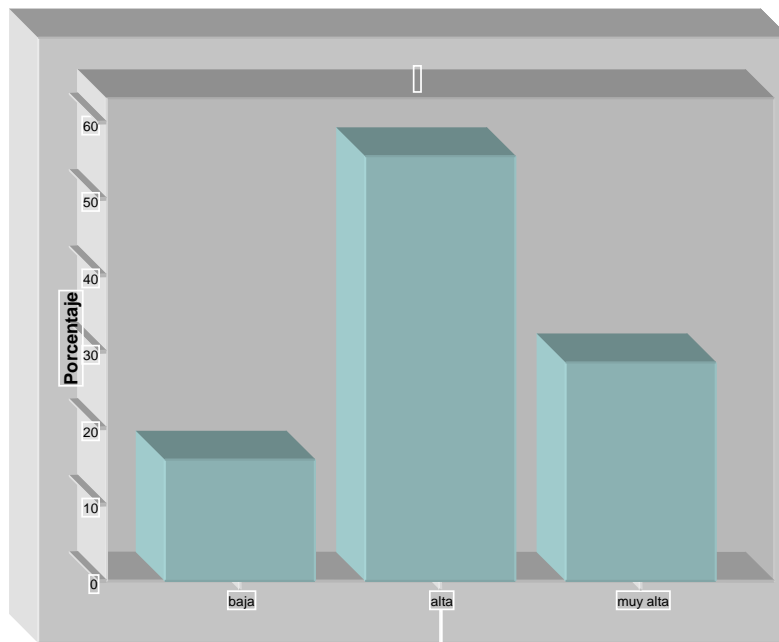


Gráfico 50

En este aspecto, 8 de cada 10 alumnos/as atribuyen elevada expresividad a la imagen estudiada.

5) Existe variedad por lo que atrae la atención y despierta el interés.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	2	1,1	3,61	0,043	0,597
Baja	5	2,6			
Alta	58	30,7			
Muy Alta	124	65,6			

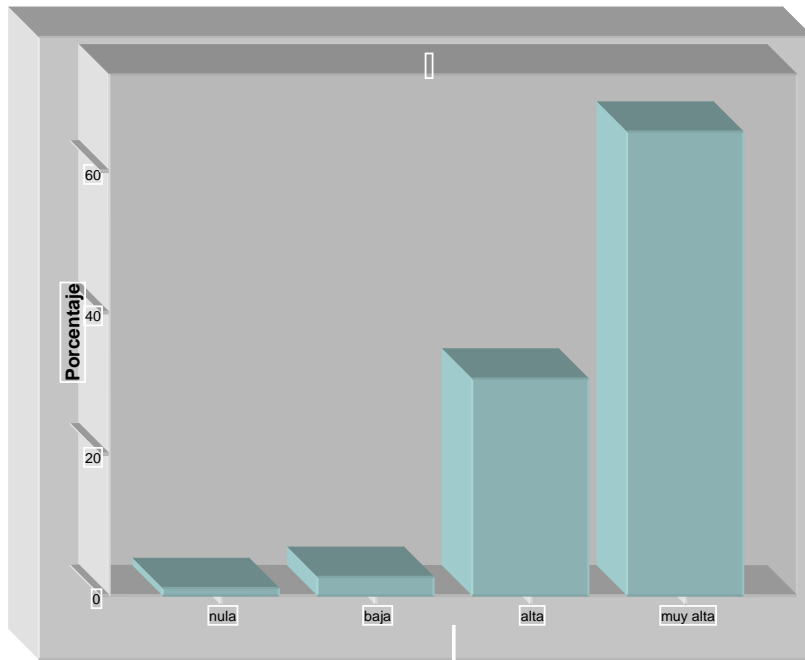


Gráfico 51

El cartel atrae la atención y despierta bastante interés a 9 de cada 10 de los sujetos de la muestra.

6) Existe originalidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típico
Nula	0	0	3,31	0,050	0,685
Baja	24	12,7			
Alta	83	43,9			
Muy Alta	82	43,4			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

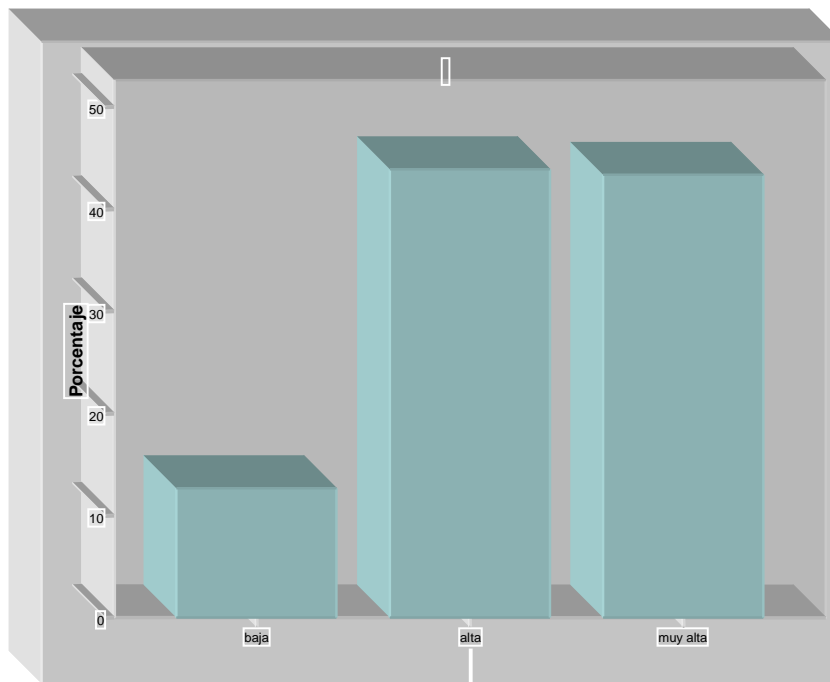


Gráfico 52

La originalidad de la imagen es considerada alta o muy alta para el 90% de los encuestados.

7) La escena es agradable ya que sugestionada, impresiona o resulta mágica.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	2	1,1	3,15	0,059	0,812
Baja	44	23,3			
Alta	67	35,4			
Muy Alta	76	40,2			

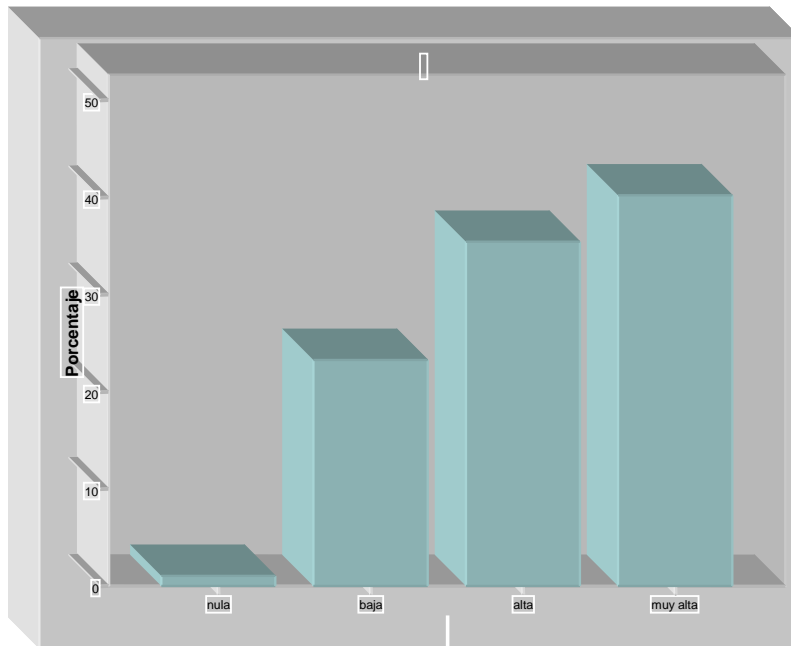


Gráfico 53

A 7 de cada 10 alumnos le resulta bastante agradable la escena representada en el cartel publicitario de la película.

8) Existe armonía derivada del orden existente entre los elementos expresivos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	2	1,1	3,07	0,053	0,722
Baja	37	19,6			
Alta	96	50,8			
Muy Alta	54	28,6			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

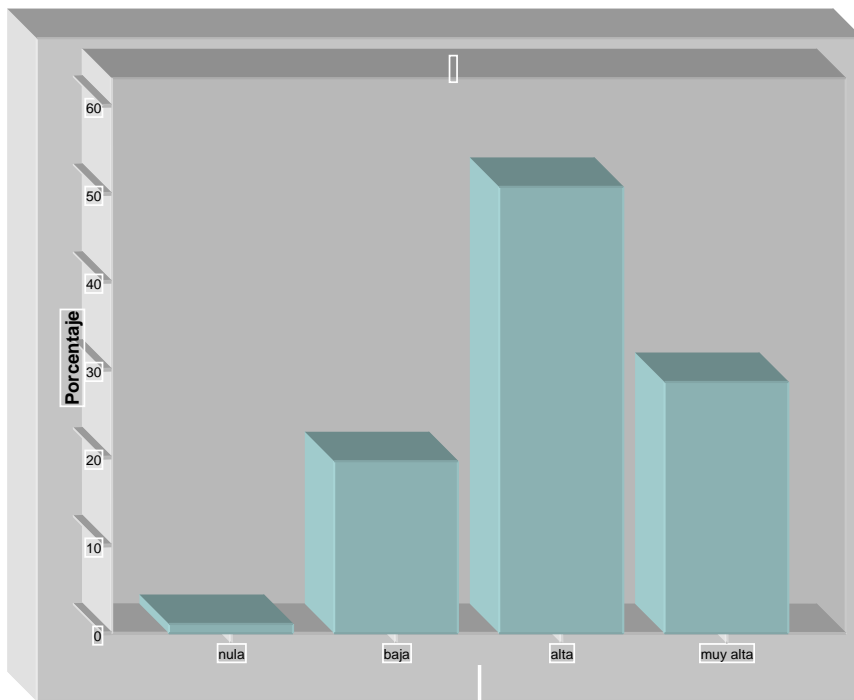


Gráfico 54

En este caso, 8 de cada 10 sujetos otorgan gran armonía al texto visual del cartel.

9) Existe proporción surgida del equilibrio de confrontaciones recíprocas de elementos análogos colocados en relación mutua.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	1	0,5	3,26	0,047	0,645
Baja	18	9,5			
Alta	101	53,4			
Muy Alta	69	36,5			

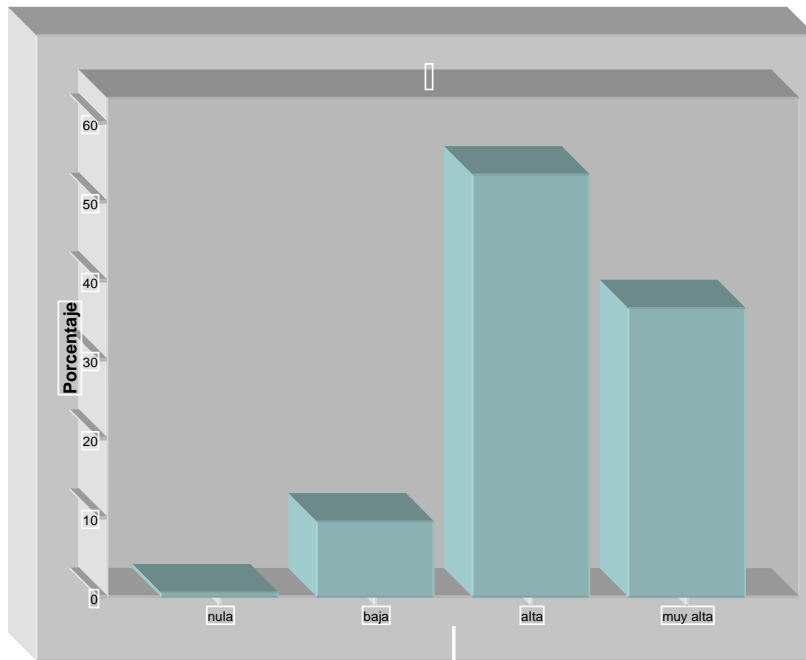


Gráfico 55

Un 90% subraya la existencia de alta o muy alta proporción en la imagen.

10) Existe ritmo gracias a la presencia de cierto orden acompasado en la sucesión de estímulos y mensajes.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	2	1,1	3,08	0,048	0,663
Baja	28	14,8			
Alta	111	58,7			
Muy Alta	48	25,4			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

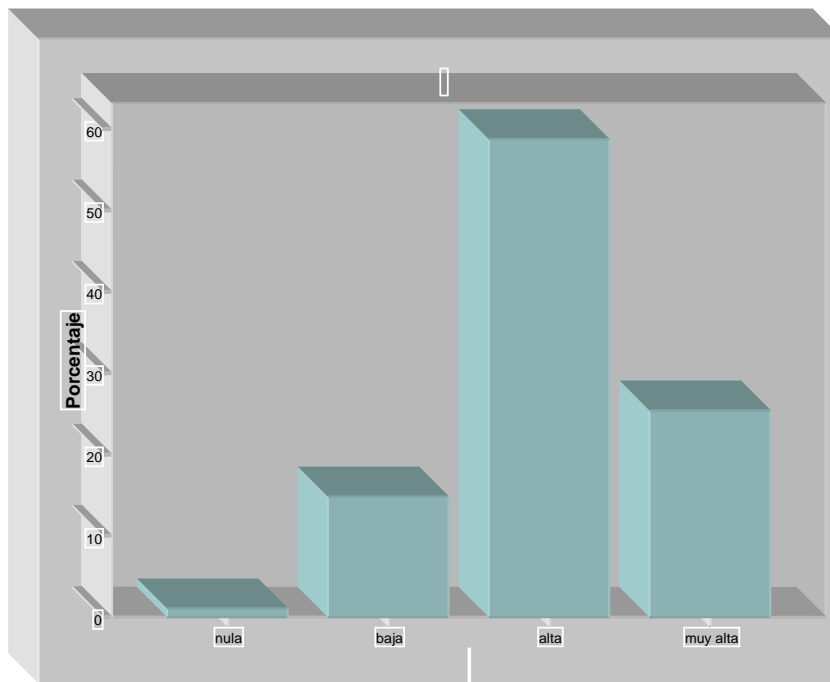


Gráfico 56

Nótese que 8 de cada 10 resaltan la existencia de gran ritmo en el cartel por la presencia de orden acompasado en la sucesión de estímulos y mensajes.

11) Existe simetría que surge de la igualdad dentro de cierta variedad.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	2	1,1	2,71	0,048	0,654
Baja	19	10,1			
Alta	107	56,6			
Muy Alta	61	32,3			

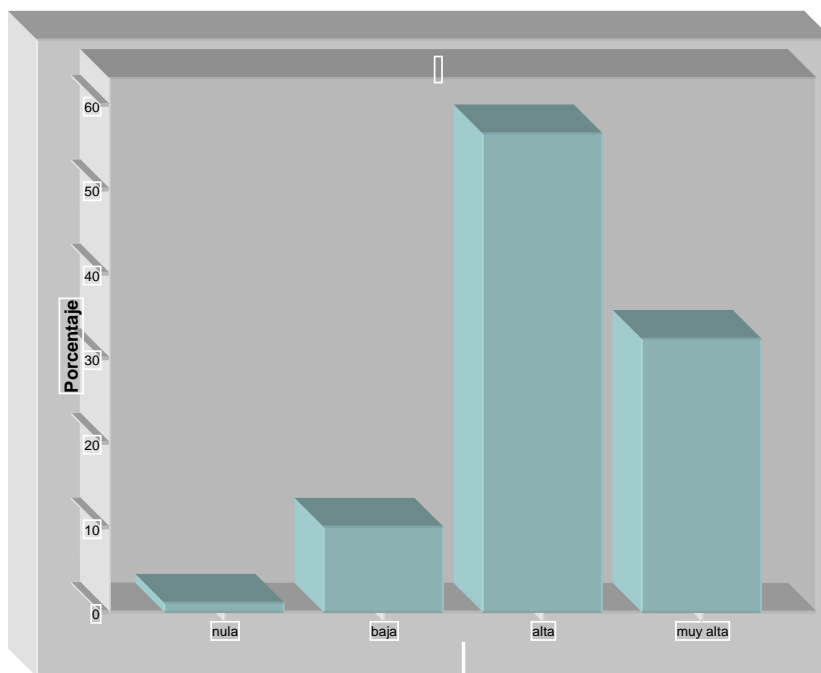


Gráfico 57

Es valorada positivamente por un 89% del alumnado la gran simetría existente en el texto visual.

12) Posee cierto equilibrio generado por el uso armónico de la simetría y la proporción.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	1	0,5	3,15	0,053	0,724
Baja	34	18,0			
Alta	89	47,1			
Muy Alta	65	34,4			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

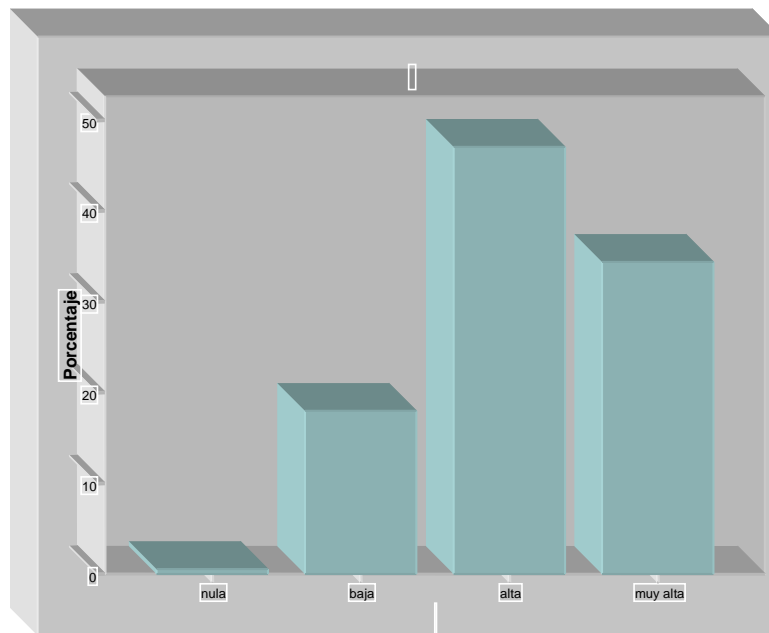


Gráfico 58

De cada 10 alumnos/as, 8 opinan que el cartel presenta gran equilibrio visual.

13) Posee cierta simplicidad nacida de la pureza comunicacional.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	4	2,1	2,68	0,056	0,769
Baja	84	44,4			
Alta	70	37,0			
Muy Alta	31	16,4			

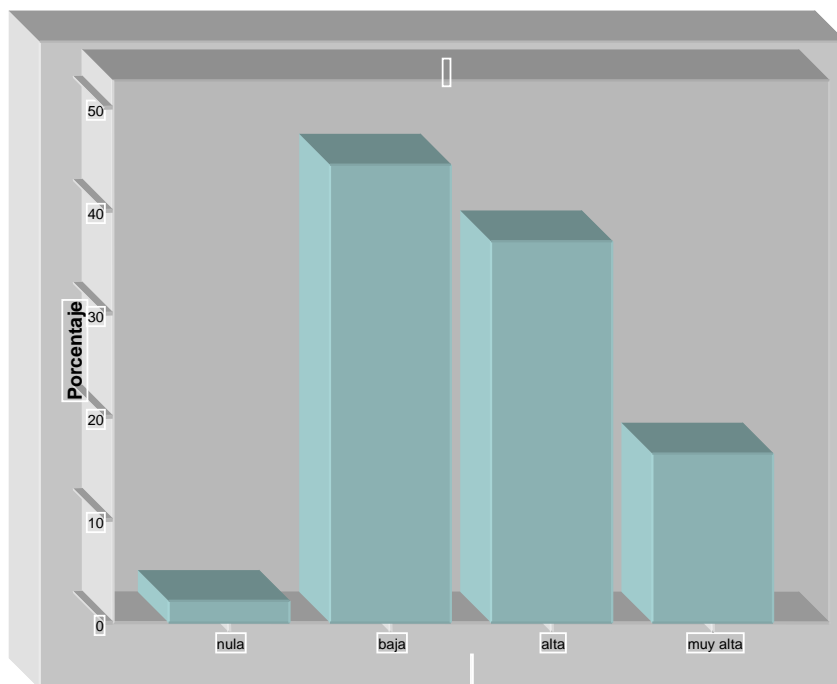


Gráfico 59

La simplicidad es un indicador percibido con cierta controversia, ya que el 53% del alumnado la considera alta o muy alta, mientras que el 47% opina que es nula o baja.

14) Posee cierta claridad, lo que permite la captación intuitiva de los mensajes expresivos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Nula	4	2,1	2,89	0,053	0,724
Baja	49	25,9			
Alta	100	52,9			
Muy Alta	36	19,0			

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

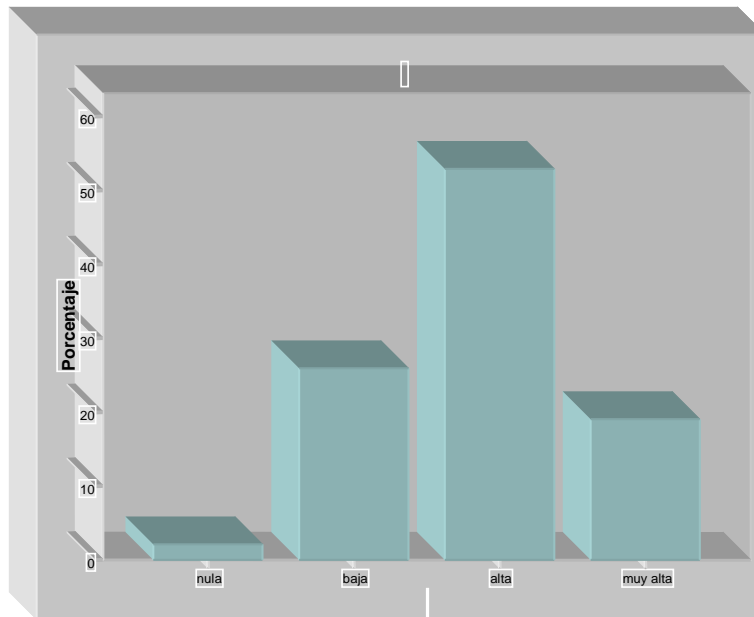


Gráfico 60

Puede comprobarse que 7 de cada 10 alumnos consideran que la imagen transmite alta claridad en sus mensajes.

15) Posee cierta unidad que surge de la conjunción de la forma y el fondo del mensaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típica de la media	Desviación típica
Nula	5	2,6	3,05	0,052	0,717
Baja	29	15,3			
Alta	107	56,6			
Muy Alta	48	25,4			

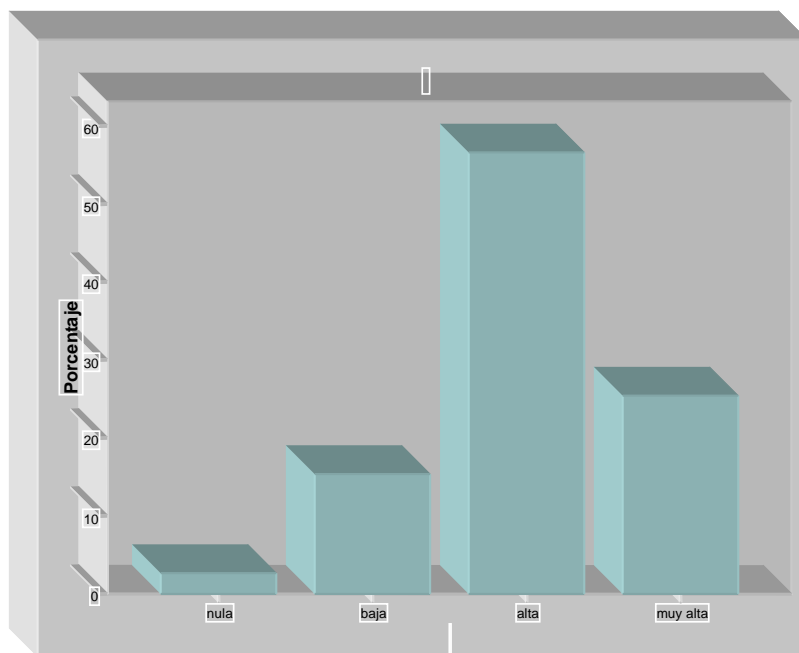


Gráfico 61

El 82% del grupo opina que existe una sustancial unidad en la forma y el fondo del texto visual.

3.3.1.1.7. Análisis ético

Tras analizar los comentarios del alumnado, se ha confeccionado un resumen de las principales afirmaciones acerca de las actitudes positivas y negativas y valores y contravalores reflejados en el texto visual, que se articulan en la siguiente tabla.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

IMÁGEN	ACTITUDES POSITIVAS Y VALORES	ACTITUDES NEGATIVAS Y CONTRAVALORES
Caras frente a frente de la pareja	Amor, deseo, ternura, serenidad, pasión, conocimiento del otro, confianza, complicidad	Ambición, ruptura
Chico de color	Amistad, protección	Inquietud, nostalgia, melancolía, inseguridad, tristeza, impotencia, engaño, incertidumbre, soledad, preocupación, ambición
Mujer de rojo	Paz, tranquilidad, esperanza	Temor, soledad, melancolía, destrucción, suicidio, salida final
Ventana	Esperanza, fe, ilusión	
Chico agazapado		Soledad, inquietud, agobio, desesperación, decrepitud
Figura inferior a contraluz	Fuerza, esperanza, lucha, aventura	

3.3.1.2. Evaluación

Al igual que en el proyecto piloto, una vez finalizada la práctica, se dispuso de una semana para ordenar las notas y completar de forma individual la pauta de lectura. Transcurrido este plazo, hicieron entrega de dichos protocolos que valoré globalmente, con los siguientes resultados:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	5	2,64
Aceptable	25	13,22
Bueno	56	29,62
Muy Bueno	103	54,49
Total Alumnos	189	100

A la vista de los resultados obtenidos, se puede resaltar que la práctica totalidad ha asimilado los contenidos teóricos sobre alfabetización visual, que al igual que en el proyecto piloto consistieron en una exposición por el profesor de la asignatura de una lección magistral apoyada con un diaporama digital y del estudio de los capítulos correspondientes a esta temática del manual de la asignatura.

Esto se ha visto reflejado en la elaboración final de la pauta, en las que el alumnado ha descubierto la ingente cantidad de información que posee oculta la imagen analizada.

3.3.1.3. Conclusiones finales de la práctica

Al igual que en el proyecto piloto, ésta era la primera vez que la mayoría ha ejercitado una práctica de lectura analítica de imágenes. A pesar de ello, su actitud a la hora de participar en la misma ha sido muy positiva. Así, se extraen las siguientes conclusiones:

- 1) Alfabetizar visualmente al alumnado, ejercitando el análisis a través de imágenes, favorece el despertar de la conciencia crítica, indispensable para defenderse de la coerción producida por el bombardeo de imágenes cargadas con mensajes ocultos y a veces subliminales
- 2) Una vez más queda validada la estructura de la pauta utilizada para la lectura de imágenes, merced a la claridad y expresividad extraída de los juicios valorativos estimula su contenido y formato.

3.3.2. Práctica 2. Multimedia fórum

Aprovechando una de las sesiones de clase de 3 horas, se llevó a cabo el visionado de la película *Réquiem por un sueño* utilizando, al igual que en la investigación piloto, los medios técnicos existentes en el aula de Tecnología educativa en la que se imparten habitualmente las clases de la asignatura “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”, a la que pertenecen todos los miembros de la muestra estudiada.

Como se ha comentado en páginas precedentes, para realizar esta práctica se ha utilizado la misma pauta que en la investigación piloto e idéntico procedimiento. Tras el análisis de la ficha técnica y el visionado de la película, se realizó una división en grupos de 4 o 5 personas, para que debatieran el contenido y formato de la película de la mano de la pauta. Posteriormente, y ya en otra sesión de clase, se organizó un debate en gran grupo para poner en común las conclusiones más valiosas resultantes del trabajo de los pequeños grupos. Los 189 alumnos de magisterio participantes en la práctica se organizaron en 58 grupos.

3.3.2.1. Análisis de resultados

En las próximas páginas insertamos una síntesis de las principales aportaciones realizadas por los grupos en los distintos apartados de la pauta de valoración ético-estética de Guidetti, adaptada tanto para la investigación piloto como para esta segunda investigación.

Aunque no es un objetivo de este trabajo comparar los resultados de las investigaciones piloto y final, queremos subrayar la existencia de un alto nivel de coincidencias en las ideas expresadas por los grupos que participaron en la investigación, si bien se ha obtenido una mayor riqueza de datos en la investigación final justificable por el sensiblemente mayor número de aportaciones de la muestra (7 pequeños grupos en la investigación piloto y 58 en la final).

3.3.2.1.1. Análisis estético

Los resultados que se exponen en las tablas y gráficos de las 11 páginas siguientes, describen cuantitativamente las apreciaciones valorativas de los componentes estéticos del film, siendo los mejor valorados la *temática, la banda sonora y la interpretación de los actores y actrices*.

El resto de temáticas son valoradas como buenas o muy buenas por 8 de cada 10 participantes, salvo la estética de los diálogos que la califican con estos rangos 6 de cada 10 intervinientes.

1. Película.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,29	0,089	0,676
Regular	7	12,1			
Buena	27	46,6			
Muy buena	24	41,4			

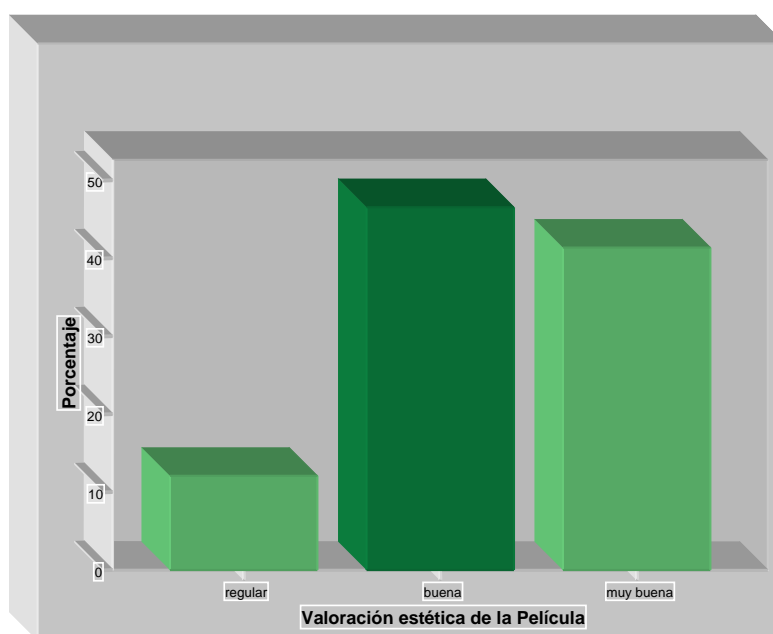


Gráfico 62

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

2. Tema elegido para el filme.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,59	0,065	0,497
Regular	0	0			
Buena	24	41,4			
Muy buena	34	58,6			

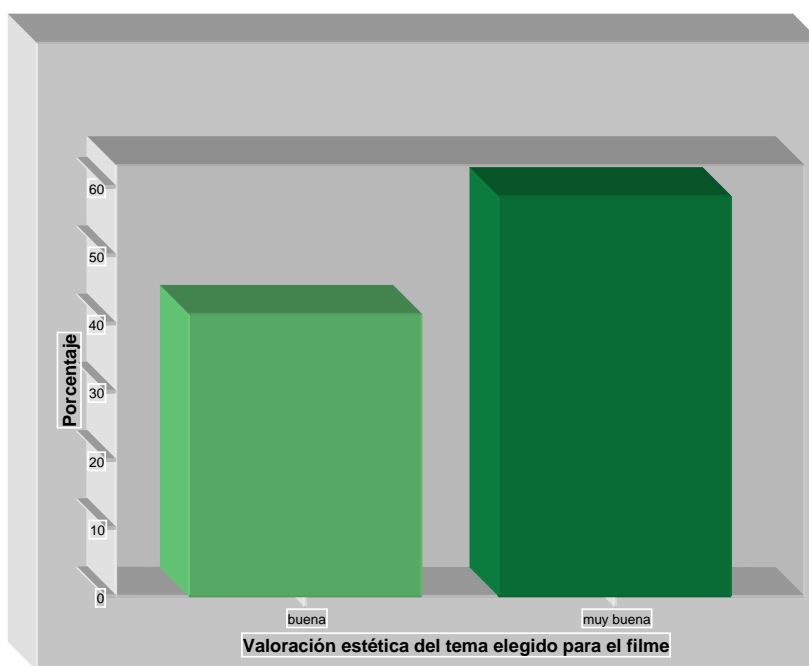


Gráfico 63

3. Guión.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,00	0,065	0,496
Regular	7	12,1			
Buena	44	75,9			
Muy buena	7	12,1			

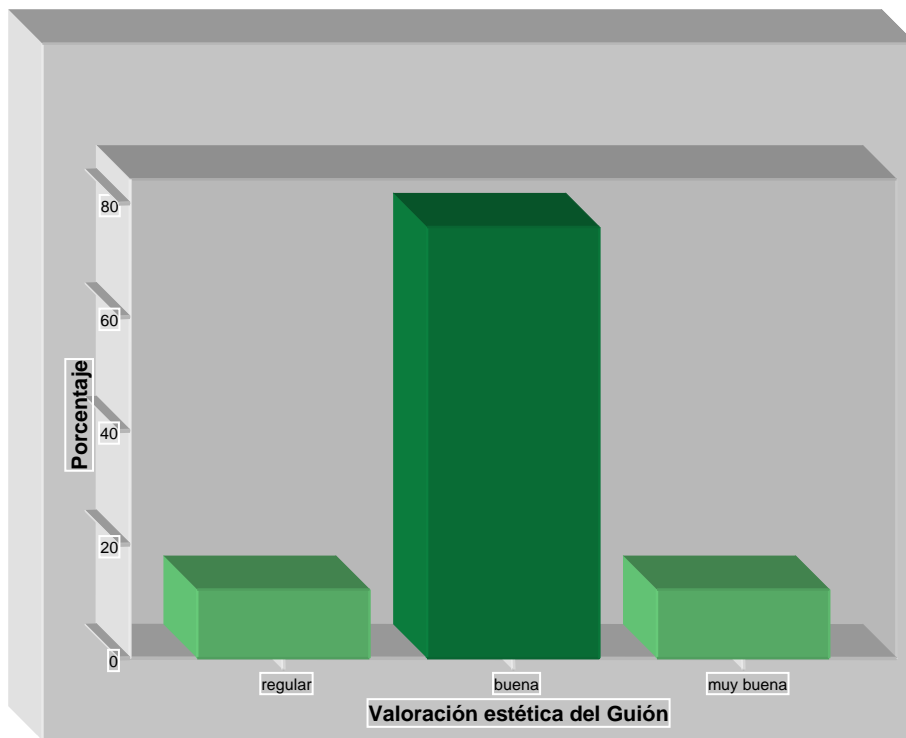


Gráfico 64

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

4. Banda sonora.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	1	1,7	3,67	0,079	0,604
Regular	1	1,7			
Buena	14	24,1			
Muy buena	42	72,4			

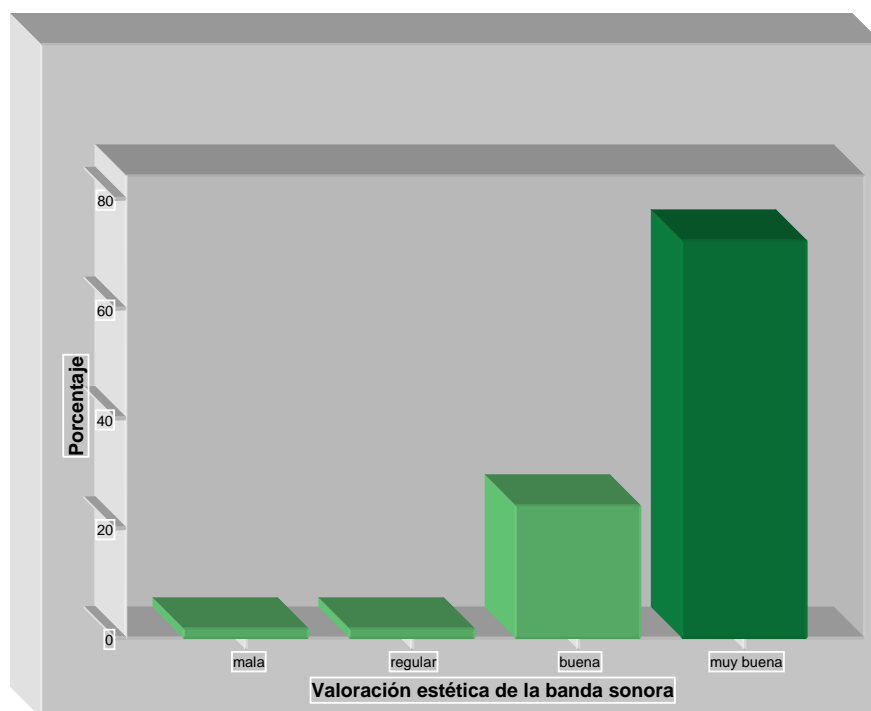


Gráfico 65

5. Iluminación.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,17	0,078	0,596
Regular	6	10,3			
Buena	36	62,1			
Muy Buena	16	27,6			

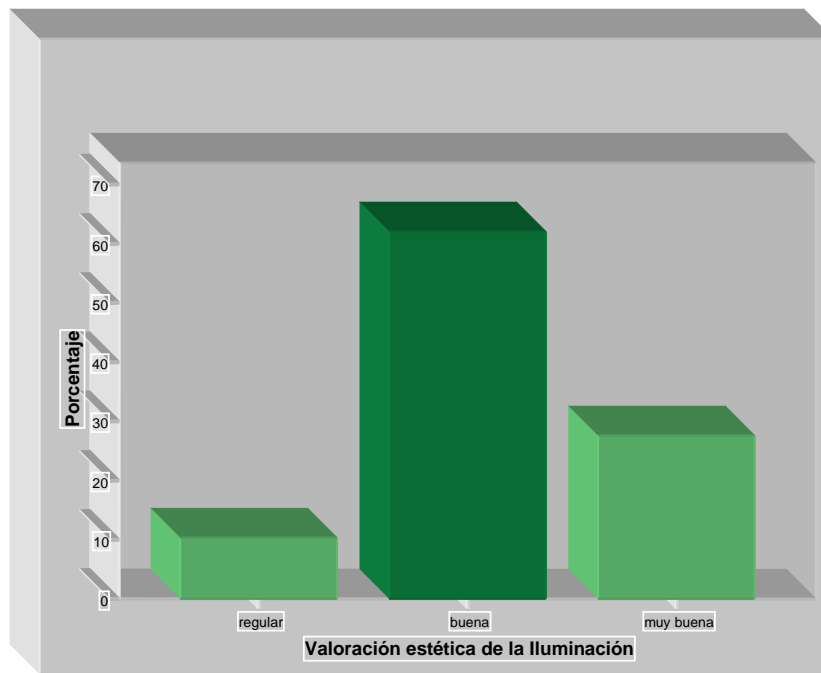


Gráfico 66

6. Imágenes.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,50	0,090	0,682
Regular	6	10,3			
Buena	17	29,3			
Muy Buena	35	60,3			

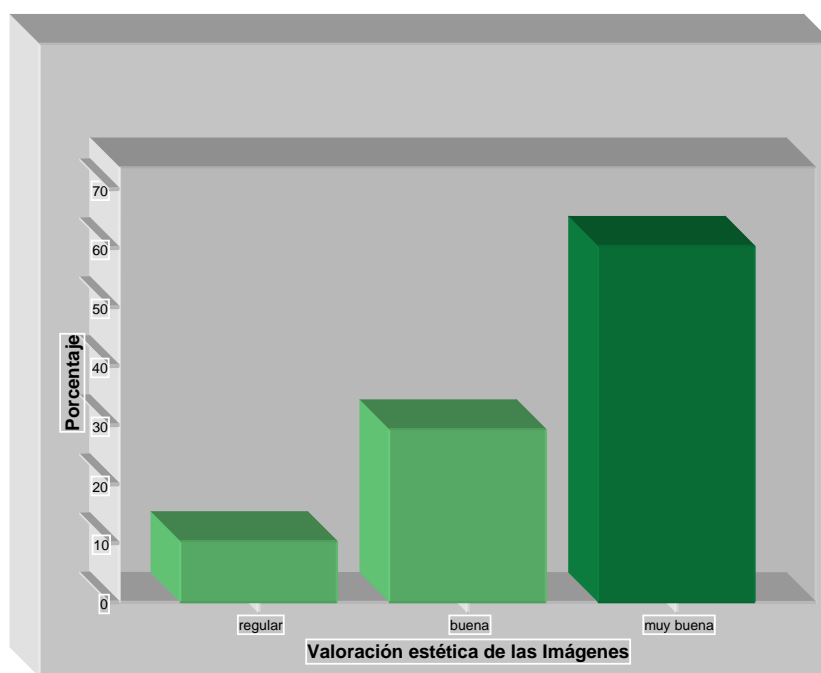


Gráfico 67

7. Diálogos.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	2,72	0,077	0,586
Regular	20	34,5			
Buena	34	58,6			
Muy Buena	4	6,9			

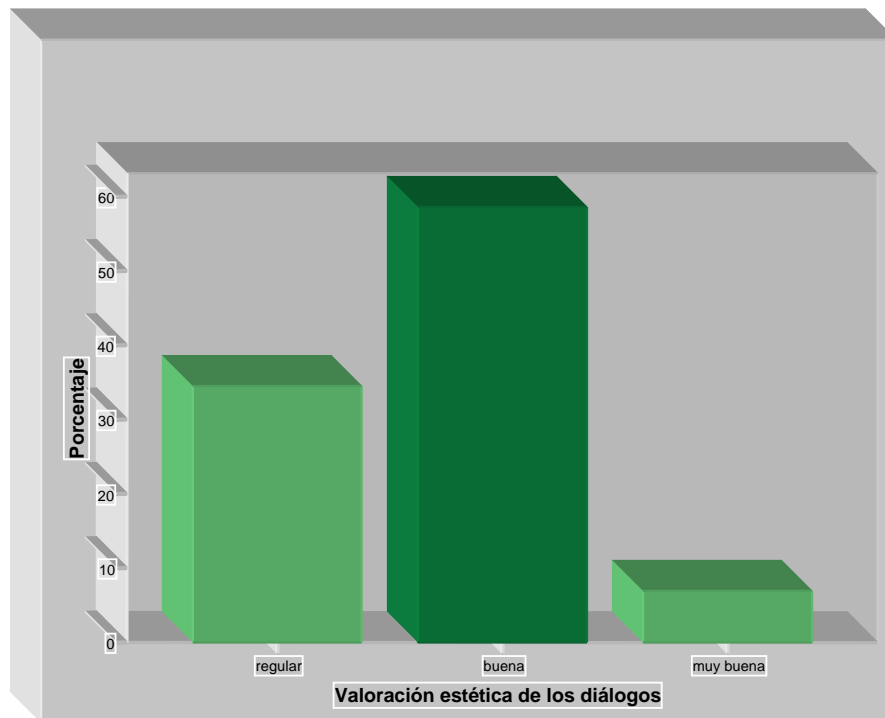


Gráfico 68

8. Interpretación de los actores.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,72	0,064	0,488
Regular	1	1,7			
Buena	14	24,1			
Muy Buena	43	74,1			

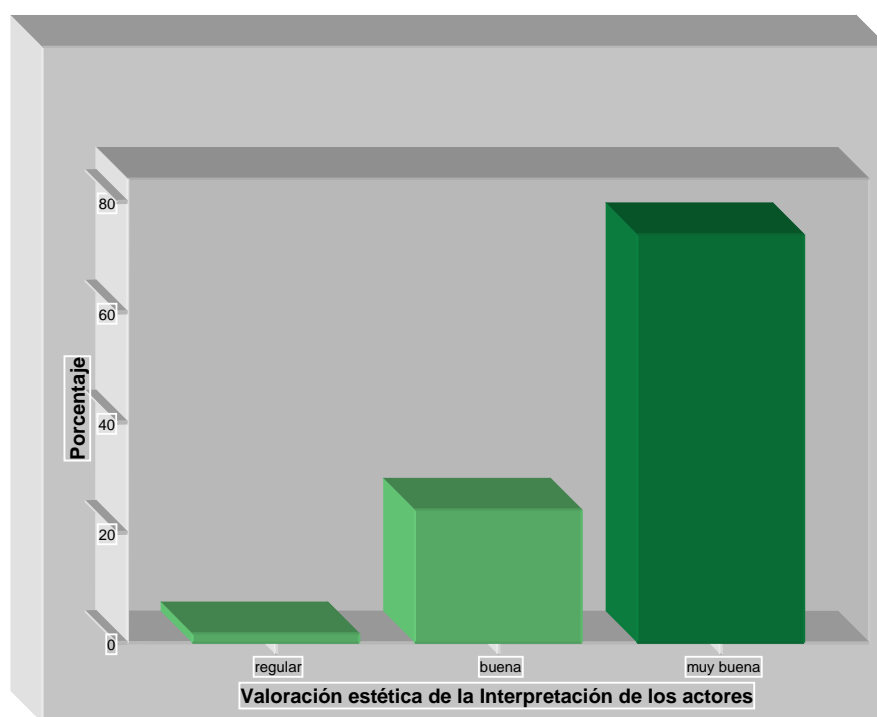


Gráfico 69

9. Sonido.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	3,50	0,075	0,570
Regular	2	3,4			
Buena	25	43,1			
Muy Buena	31	53,4			

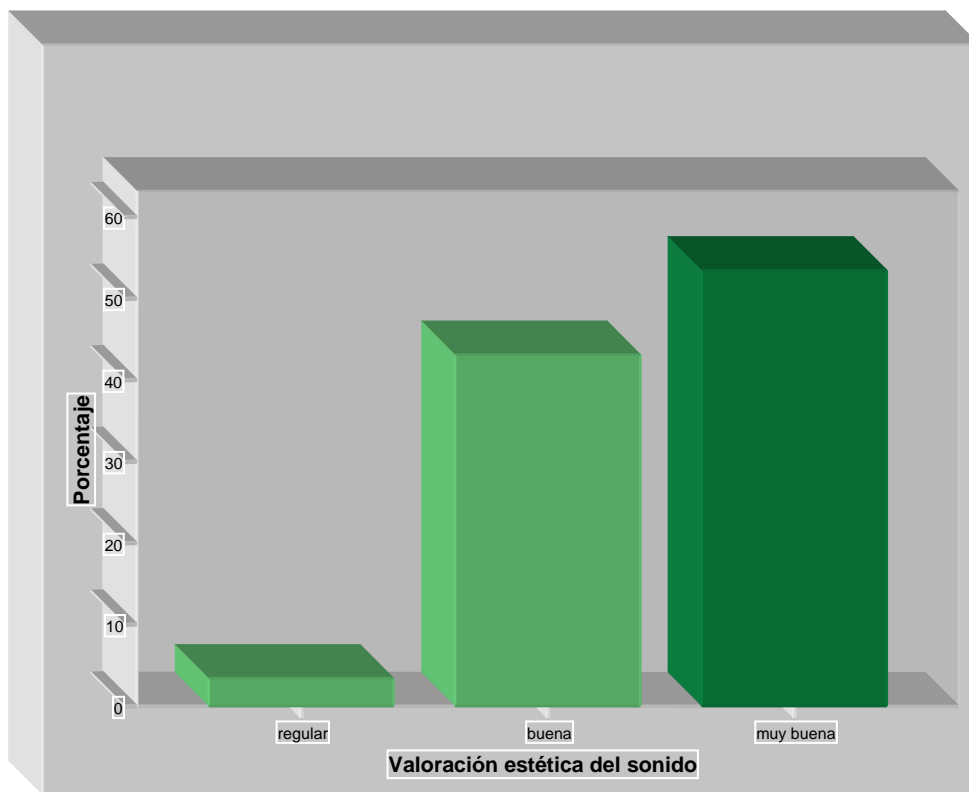


Gráfico 70

10. Vestuario

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	0	0	2,91	0,071	0,539
Regular	11	19,0			
Buena	41	70,7			
Muy Buena	6	10,3			

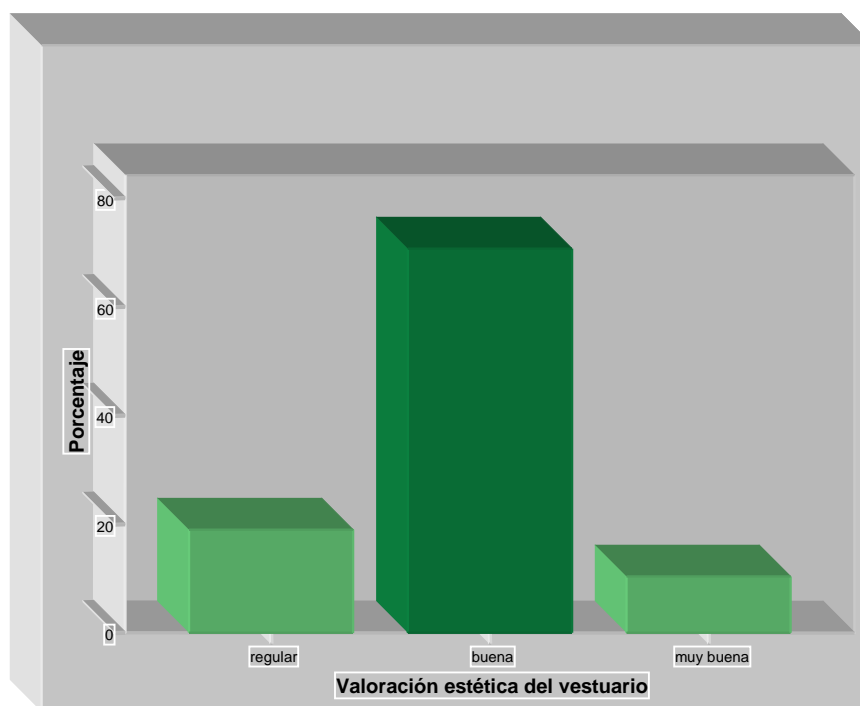


Gráfico 71

11. Ritmo narrativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Mala	2	3,4	2,95	0,100	0,759
Regular	12	20,7			
Buena	31	53,4			
Muy buena	13	22,4			

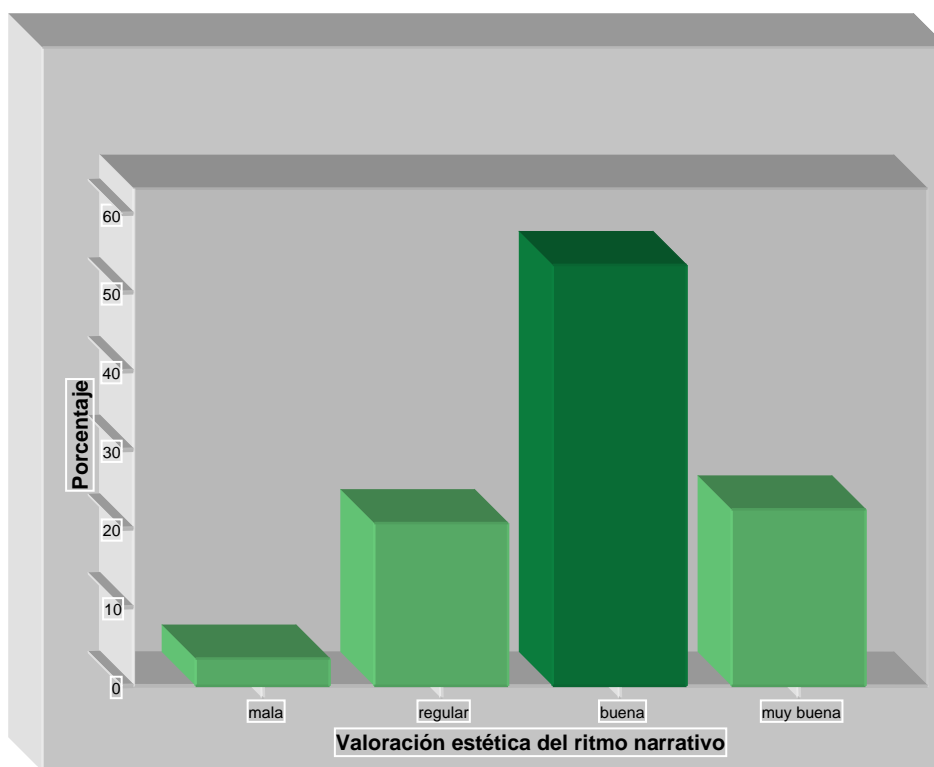


Gráfico 72

3.3.2.1.2. Reflexiones sobre la posible influencia de la estética de la película en el estilo de vida de los adolescentes

Las respuestas proporcionadas por el alumnado fueron muy heterogéneas, siendo su contenido de gran interés para la investigación. Algunas de las más destacables fueron:

“Puede influir tanto positiva como negativamente. Por un lado, pueden verse los “momentos agradables” como, por ejemplo, cuando disfrutan consumiendo o cuando ganan grandes cantidades de dinero traficando. Pero, por otro lado, se muestran las consecuencias de dicho vicio: la droga los consume a ellos. Éste es el lado que no se conoce hasta que no se vive desde dentro”. Esta reflexión posee gran valor didáctico por su capacidad ejemplificadora. El film muestra con gran dureza y realismo las consecuencias destructoras del consumo de drogas. Tal realismo, puede ejercer una influencia preventiva en el estilo de vida de los adolescentes, no sólo por el contenido intelectual de las secuencias claves del film sino además por el fuerte impacto emotivo que produce su visionado.

“La película encierra multitud de capas de significación: la exterior muestra el mundo de las adicciones y sus pesadillas, la intermedia la fragilidad de las relaciones humanas como consecuencia de los efectos perniciosos de las adicciones, y la más profunda, la que encierra la metáfora de la muerte de los sueños y del final fatal de unas vidas truncadas en plena juventud por las consecuencias de la adicción”.

Las ideas que acabamos de resaltar son especialmente subrayadas en las siguientes afirmaciones: *“No es una película para ver en cualquier momento, hay que estar predispuesto y saber del “vapuleo” al que uno va a ser sometido”. “No tendría la misma influencia para el espectador si no utilizara recursos como: la subjetividad de la cámara, conjugada con la fotografía, la iluminación, la música y la consecución de planos cortos a un ritmo frenético, nos sumerge en los estados mentales de sus protagonistas, en su particular percepción de la realidad”. “La narrativa mediante planos cortos alusivos al último interés de las drogas y adicción, ojos dilatados, ventanas que se abren a ese mundo utópico prometido por la adicción son sublimes, y el audio como apoyo confirman las*

ideas presentadas, cámara rápida, cambios, escenas de sexo que hacen que el espectador quiera desviar la mirada y una secuencia final en la que los personajes se enfrentan a su propio destino. Esto hace que la experiencia de ver, sentir, asimilar y recordar esta película sea fascinante y predispone a que sea valorada". "Si ese espectador consigue sobreponerse a ciertos sucesos de corte esquizofrénico, podrá disfrutar de un film particular, frenético, sorprendente y sobretodo desinhibido".

Los mismos participantes se sorprenden del potencial didáctico de la película: "Podemos ver la similitud que hay con los tres jóvenes que comienzan a creerse invencibles, tendencia juvenil frecuente en la sociedad posmoderna. La fragilidad y debilidad propia de una juventud que, aunque formada intelectualmente, no posee una adecuada educación social y moral; legítima acudir a las drogas como camino fácil para sobrepasar los límites, trasgredir las normas y obtener mayores cotas de aparente placer. En la película ninguno de los personajes es consciente del lúgubre mundo en el que están sumergidos y en muchos momentos no llegan a vislumbrar el fatal desenlace: la verdad fatal."

El siguiente comentario está redactado en términos positivos, por lo que lo subrayamos como corolario de estas reflexiones: *"El claro e impactante reflejo de la realidad que presenta la película conducirá a los adolescentes a valorar en mayor grado su vida, enseñándoles a decir 'no' a las drogas y a las adicciones en general, ya que no llevan a ninguna parte más que al fracaso, la decepción, la desgracia y la infelicidad. El film muestra descarnadamente los graves consecuencias de la drogadicción por lo que fomenta la capacidad crítica y favorece la toma de decisiones sobre el consumo o no de este tipo de sustancias: drogas no, gracias".*

3.3.2.1.3. Valoración ética

En la siguiente tabla se recogen las actitudes positivas y negativas y los valores y contravalores que se ven reflejados en las veinticuatro escenas "clave" elegidas por los 58 grupos dentro del desarrollo argumental del film.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA	ACTITUDES POSITIVAS Y VALORES	ACTITUDES NEGATIVAS Y CONTRAVALORES
<p>La madre de Harry se encierra en una habitación con una llave. Dicha llave abre el candado de la cadena que retiene la televisión que está encadenada para que su hijo no pueda llevársela a la casa de empeños y conseguir dinero para droga (elegida por 45 grupos).</p>	<p>Amor, Esperanza, Familia, Optimismo, Generosidad</p>	<p>Humillación, Resignación, Miedo, Frustración, Rechazo, Deslealtad, Ira, Desconfianza, Robo, Traición, Desesperación, Egoísmo, Impaciencia, Irrespetuoso, Terror, Dependencia de las drogas, Violencia, Evasión, Mentira, Abuso, Deslealtad, Dolor, Falsedad, Agresividad</p>
<p>Escena que aparece a lo largo de toda la película resumiendo el proceso que llevan a cabo los chicos para drogarse (elegida por 48 grupos).</p>	<p>Diversión, Compañerismo, Lealtad, Amistad, Ilusión, Curiosidad, Excitación, Euforia, Vitalidad</p>	<p>Dependencia, Ignorancia, Adicción, Droga, Enfermedad, Consumismo, Malestar, Pérdida de la consciencia, Desconexión con la realidad, Ansiedad</p>
<p>La pareja se encuentra en lo alto de una azotea de un edificio. Mientras hablan sienten el viento en su cara y lanzan aviones de papel (elegida por 13 grupos).</p>	<p>Libertad, Compenetración, Idealismo, Cariño, Felicidad, Optimismo, Ilusión, Ganas de vivir, Amor, Responsabilidad, Amistad, Compañerismo, Complicidad</p>	<p>Suicidio, Nostalgia, Delincuencia</p>

<p>Sara Goldfard recibe una llamada, supuestamente de la televisión, para concursar en un programa, lo que se convierte en su gran obsesión, por ello decide comenzar una dieta de adelgazamiento (elegida por 34 grupos).</p>	<p>Felicidad, Ilusión, Esfuerzo, Ingenuidad, Pasión</p>	<p>Desilusión, Engaño, Desesperación, Ignorancia</p>
<p>Momento en el Harry y Marion están tumbados frente a frente, imaginando su futuro y diciéndose cosas bonitas (elegida por 47 grupos).</p>	<p>Amor, Cariño, Deseo, Sexualidad, Confianza, Amistad, Ternura, Pasión, Unión, Intimidad, Verdad, Esperanza, Felicidad, Sueños, Lucha, Evasión, Sentimiento, Ilusión</p>	<p>Distancia, Inseguridad, Ignorancia, Confusión, Perdición, Ambigüedad, Miedo, Descontrol, Dependencia</p>
<p>Después de inyectarse droga, los dos amigos van a cenar. Cuando están sentados en el bar, llega un policía y se sienta junto a ellos. Harry fija su vista en la pistola, se imagina desarmando al agente y jugando con el arma junto a su amigo Tyrone (elegida por 10 grupos).</p>	<p>Diversión, Decisión, Valentía, Seguridad</p>	<p>Falta de respeto, Infantilismo</p>
<p>Cuando la madre de Harry va a recoger la televisión a la casa de empeños (elegida por 8 grupos).</p>	<p>Paciencia, Perdón, Solidaridad</p>	<p>Resignación, Humillación</p>

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

<p>Harry va a visitar a su madre y descubre que ésta consume drogas para adelgazar (elegida por 38 grupos).</p>	<p>Respeto, Afecto, Cariño, Amor, Compasión, Protección, Ilusión, Arrepentimiento, Agradecimiento, Preocupación, Interés, Compartir, Familia, Empatía, Nostalgia</p>	<p>Drogadicción, Conflicto, Ansiedad, Represión, Soledad, Dolor, Obsesión, Falta de autoestima, Incoherencia, Enfermedad, Ignorancia, Dependencia, Mentira, Consumismo, Decadencia, Distanciamiento, Egoísmo</p>
<p>Harry está viendo la televisión cuando ve reflejada a Marion con otro chico. Toma unas dosis de droga y se le pasa (elegida por 14 grupos).</p>	<p>Protección, Compasión</p>	<p>Inquietud, Desesperación, Celos, Nerviosismo, Impotencia, Repugnancia</p>
<p>Tyrone, después de drogarse, imagina a su madre abrazándolo en su infancia (elegida por 18 grupos).</p>	<p>Amor, Cariño, Ternura, Armonía, Seguridad, Familia, Apoyo, Recuerdo, Sentimientos, Anhelos, Emoción, Intimidad, Necesidad de ser querido</p>	<p>Fracaso, Fraude, Culpabilidad, Nostalgia, Soledad, Tristeza, Miedo, Inseguridad, Arrepentimiento, Desesperación</p>
<p>Momento en que Sara Goldfard empieza a tener alucinaciones en su salón tras haber consumido un alto número de pastillas (elegida por 23 grupos).</p>	<p>Añoranza</p>	<p>Engaño, Locura, Soledad, Dolor, Angustia, Distorsión de la realidad</p>
<p>La chica está asomada a una barandilla simulando una escena feliz y el chico camina a buscarla, pero al llegar a ella, ésta desaparece y él cae (elegida por 25 grupos).</p>	<p>Amor, Intimidad, Ilusión, Fantasía, Deseo, Esperanza, Vitalidad, Libertad, Alegría, Consuelo</p>	<p>Desilusión, Frustración, Engaño, Cobardía, Nostalgia, Desesperanza, Incomprensión, Soledad, Incertidumbre, Pérdida, Miedo, Fracaso, Tristeza</p>

<p>Harry le pide a Marion que se acueste con su psicólogo para conseguir dinero para droga (elegida por 27 grupos).</p>	<p>Deseo, Valor, Sexualidad</p>	<p>Descontrol, Desesperación, Desconfianza, Deslealtad, Infidelidad, Falta de dignidad y moral</p>
<p>Fuerte discusión entre Harry y Marion porque no tienen droga y Harry termina dándole el número de teléfono de un camello que cambia droga por sexo (elegida por 43 grupos).</p>	<p>Deseo, Valor, Alegría, Esperanza</p>	<p>Abandono, Desconfianza, Prostitución, Inseguridad, Humillación, Insulto, Desesperación, Duda, Indiferencia, Fracaso, Fallo, Desengaño, Dependencia, Ruptura, Odio, Dolor, Violencia</p>
<p>Cuando Marion necesita droga y se acuesta con el hombre de color para conseguirla (elegida por 41 grupos).</p>	<p>Aspiración, Lucha, Sacrificio, Valentía</p>	<p>Desesperación, Desprecio, Interés, Drogadicción, Falta de respeto a si misma, Abuso, Dominio, Poder, Humillación, Negación del problema, Egoísmo, Soledad, Indignación, Suciedad, Infidelidad, Indecencia, Pesimismo, Inconsciencia, Esclavitud, Ignorancia</p>
<p>Marion se mete en la bañera después de prostituirse (elegida por 21 grupos).</p>	<p>Intimidad, Verdad, Tranquilidad, Relajación, Higiene, Pulcritud</p>	<p>Ira, Frustración, Miedo, Dolor, Adicción, Suciedad, Pena, Desesperación</p>
<p>Marion aparece tumbada en el sofá abrazando la droga que acaba de conseguir con la prostitución (elegida por 15 grupos).</p>	<p>Perseverancia</p>	<p>Adicción incontrolada, Vergüenza, Ignorancia, Dependencia total, Egoísmo</p>

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

<p>Los dos amigos realizan un viaje a Florida para compra droga. Por el camino uno de ellos siente la necesidad de consumir, a pesar del lamentable estado de su brazo. Al final termina pinchándose en el brazo infectado (elegida por 46 grupos).</p>	<p>Necesidad, Diversión, Aventura, Amistad, Recapacitación, Interés, Bienestar, Felicidad, Satisfacción, Tranquilidad, Valentía</p>	<p>Indiferencia, Dependencia, Ansiedad, Desesperación, Impotencia, Miedo, Horror, Frialdad, Falta de amor propio, Droga, Dolor, Pasotismo, Adicción, Pena, Despreocupación, Incertidumbre, Frustración, Destrucción, Dependencia</p>
<p>Momento emotivo en el que Harry, estando preso, telefona a Marion y se prometen mutuamente cosas que ambos saben que no van a cumplir (elegida por 47 grupos).</p>	<p>Sinceridad, Amor, Alegría, Esperanza, Compasión, Cariño, Intimidad, Sensibilidad, Preocupación, Atención, Ilusión, Sueño, Arrepentimiento, Perdón, Compromiso, Añoranza, Fidelidad</p>	<p>Arrepentimiento, Falsedad, Mentira, Humillación, Tristeza, Distancia, Frustración, Ira, Impotencia, Melancolía, Nostalgia, Despedida, Dolor, Desilusión, Desengaño, Miedo, Pena, Soledad, Desesperación, Angustia, Desolación, Dependencia, Abandono, Desesperanza, Fracaso, Falsedad</p>
<p>Sara Goldfard acude al médico cuando se encuentra mal por consumir tantas pastillas. El médico no le echa cuenta (elegida por 23 grupos).</p>		<p>Egoísmo, Miedo, Negligencia, Desconcierto, Soledad, Angustia</p>
<p>Cuando a Harry le amputan el brazo infectado (elegida por 36 grupos).</p>	<p>Empatía, Miedo, Compasión, Resistencia, Fuerza, Alivio</p>	<p>Soledad, Vergüenza, Desolación, Angustia, Impotencia, Pena, Frustración, Dolor, Ignorancia, Humillación</p>

Sara Goldfard se somete a una técnica de choque brutal	Esperanza, Ilusión, Compasión	Angustia, Dolor, Miedo, Impotencia, Soledad, Desesperación, Desolación, Destrucción, Incertidumbre, Tristeza
Las amigas de Sara Goldfard van a verla al centro psiquiátrico (elegida por 30 grupos).	Interés, Amistad, Preocupación por la salud, Deber, Afectividad, Apoyo, Compañerismo	Culpabilidad, Desilusión, Soledad, Defraudar, Locura, Pena, Impotencia, Tristeza, Debilidad, Dolor, Desesperanza, Desolación, Dejatez, Aislamiento
Todos los personajes terminan en posición fetal (elegida por 44 grupos).	Tranquilidad, Paz, Protección, Añoranza, Sentimiento, Reflexión, Vida, Amor, Arrepentimiento	Sueños rotos, Desesperanza, Tragedia, Individualismo, Nostalgia, Soledad, Vulnerabilidad, Miedo, Dolor, Impotencia, Pena, Frustración, Tristeza, Inseguridad, Fracaso, Abandono

Un análisis cuantitativo de las actitudes positivas y los valores aparecidos en estas escenas indica que los cinco que más se repiten son el amor/amistad/cariño; esperanza; ilusión; deseo y la alegría/felicidad.

Por otro lado, las actitudes negativas y contravalores más subrayados son el miedo, el dolor, la soledad, el fracaso y la angustia.

3.3.2.1.4. Síntesis comentada de las actitudes positivas y negativas y de los valores y contravalores que transmite la película contemplada en su conjunto

Con carácter general, ha existido cierta coincidencia en las apreciaciones realizadas por los grupos sobre las grandes actitudes, valores y contravalores que transmite el film. Así, por ejemplo, la confianza, el respeto, la ilusión, la entrega y la preocupación por la mejora de la calidad de vida son ejemplos de actitudes positivas reflejadas en los juicios emitidos por la mayor parte de los grupos.

En el campo de las actitudes negativas y contravalores ha existido igualmente coincidencia en señalar que el film expresa situaciones relacionadas con actitudes irresponsables, insalubres, irrespetuosas, de dejadez, de despilfarro, de pesimismo y de mentira, por citar las más repetidas.

Testimonios como los siguientes, expresan algunos juicios valorativos que consideramos relevantes:

“El amor, el respeto, la amistad, la confianza o la ilusión son claros ejemplos de valores” (...) “Como contravalores destacan la humillación, la soledad, la irresponsabilidad, la desesperación, el dolor y la impotencia, como consecuencia de actos y hábitos inadecuados”. “Sólo se puede observar un valor: la amistad, en un principio fuerte y que se va debilitando por la degradación emocional que produce la adicción”. “Destacamos contravalores tales como la desesperación por alcanzar el “sueño diario”, la degradación personal, la angustia la demencia y la distorsión de la realizadas en un contexto de desesperanza y soledad”. “Se observa un cierto enfrentamiento entre los valores propios de la familia (el amor, la amistad, la preocupación por la salud, la mejora de la calidad de vida, y la sana ambición) y los contravalores tales como la irresponsabilidad, la actitud irreflexiva, la traición, la tristeza, el despilfarro, la mentira, la dejadez, la crudeza y el pesimismo”.

A modo de síntesis, incluimos el listado de actitudes positivas y negativas, valores y contravalores reflejados por el conjunto de los grupos, al margen de la frecuencia con que han sido expresados.

VALORES	CONTRAVALORES
Diálogo y Negociación	Imposición
Resolución Pacífica de conflictos	Resolución Violenta de Conflictos
Conocimiento del otro	Ignorancia sobre el otro
Aceptación de la forma de ser del otro	Rechazo de la forma de ser del otro
Sentido de perfeccionamiento	Pasividad
Sana ambición	Ambición
Altruismo	Interés
Responsabilidad	Irresponsabilidad
Actitud reflexiva	Actitud irreflexiva
Veracidad	Falsedad
Tendencia a evolucionar	Estancamiento
Comprensión	Incomprensión
Confianza	Desconfianza
Alegría	Tristeza
Cuidado y esmero	Dejadez
Sinceridad	Mentira
Preocupación por la salud y la mejora de la calidad de vida	Despreocupación por la salud y la mejora de la calidad
Amistad	Enemistad
Emotividad	Crudeza
Optimismo	Pesimismo

3.3.2.1.5. Comentarios valorativos sobre el posible impacto de la película en la ética del estilo de vida de los adolescentes

El conjunto de actitudes, valores y contravalores detectados tanto en el análisis de las secuencias clave como en el juicio global valorativo del film, constituyen un caldo de cultivo idóneo para la utilización de este como herramienta de educación para la salud y de prevención de la drogadicción.

En efecto, el fuerte impacto psicológico de ciertas escenas clave de la película en el alumnado que ha conformado la población de la experimentación (con edades comprendidas entre 22 y 25 años), ratifica la fuerte capacidad del film para desencadenar sentimientos antinómicos tales como alegría/tristeza,

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

optimismo/pesimismo, salud/enfermedad, sinceridad/mentira, etc. Tales antinomias pueden utilizarse educativamente para desencadenar espacios de reflexión serena, sincera y profunda sobre las consecuencias destructoras de la adicción a sustancias estupefacientes. Esta idea ha sido comentada por un alto porcentaje de grupos que han valorado muy positivamente el contenido del film, considerándolo muy acertado para desencadenar actitudes preventivas en poblaciones de preadolescentes, adolescentes y jóvenes (con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años).

Si bien no se ha comprobado el impacto de la película en estos tramos de edad, podemos subrayar que 3 de cada 4 participantes en esta investigación creen que el impacto emocional de la misma debe aumentar sensiblemente al ser visionada por adolescentes y jóvenes. La verificación de esta hipótesis, que podría ser objeto de una nueva investigación, sería un valioso indicador de la utilidad del film como estrategia didáctica de prevención del consumo de sustancias estupefacientes en la adolescencia. No puede olvidarse que esta etapa evolutiva se caracteriza por la trasgresión de lo prohibido, la oposición a la disciplina familiar, el inicio de relaciones sexuales, bisexuales u homosexuales, etc. y que ello está íntimamente relacionado con los estados desinhibidores y euforizantes que provoca el consumo de estupefacientes (en nuestro caso la cocaína).

Por consiguiente, existe una opinión generalizada entre la población participante en la investigación de que tanto el análisis crítico del cartel, como el del conjunto del film mediante cinefórum o el estudio de secuencias clave, conforman estrategias con alta probabilidad de éxito en acciones educativas formales y no formales con adolescentes y jóvenes (desarrollos curriculares de bachillerato y formación profesional, acciones formativas de asociaciones y clubes, etc.)

3.3.2.2. Calificación global de la práctica

Tras analizar de forma detallada el contenido de las pautas elaboradas por los diferentes grupos, concretamos la calificación de la práctica con la siguiente caracterización:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	0	0
Aceptable	2	3,4
Bueno	22	37,93
Muy Bueno	34	58,62
Total Grupos	58	100

El hecho de que más del 95% del trabajo realizado por los grupos haya sido calificado como “bueno” y “muy bueno” es muestra inequívoca de la gran calidad de los análisis realizados, lo que fue favorecido por el buen clima generado en el aula durante las sesiones de puesta en común, que en todo momento se realizaron desde el respeto, la tolerancia y garantizando la libre expresión de ideas, sentimientos, etc.

3.3.2.3. Consideraciones finales

Se vuelve a comprobar que, al igual que en la investigación piloto, el visionado de la película no dejó indiferente a nadie, lo que refuerza el acierto a la hora de elegir el film para trabajarlo mediante cinefórum, ya que:

- a) La “pauta de análisis adaptada de Guidetti” ha aportado abundante información sobre la ética y la estética del film, resultando comprensible y desencadenando la creatividad y el debate de ideas.

- b) Creemos que el alumnado participante ha conseguido suficientemente el objetivo de *“tomar conciencia crítica y creadora -individual y colectivamente- de la realidad y movilizar sentimientos, actitudes acciones personales para conseguir una transformación positiva de esa realidad”* (González Martel, 1996: 152-153).

3.3.3. Práctica 3. Análisis de secuencias clave (Decoupage)

La práctica de análisis de secuencias clave, se realizó con la misma pauta utilizada en el proyecto piloto.

Sin embargo, vimos necesario la realización de un cambio con respecto al pilotaje a la hora de la elección de la escena objeto de análisis, para evitar los inconvenientes derivados por la larga duración de la elegida en aquella ocasión (30 planos).

En este caso también se decide contar con el alumnado para elegir la escena objeto de análisis. Se vuelven a proponer varias escenas para realizar una votación y seleccionar una. Finalmente se elige una escena en la que Harry llama desde la cárcel a Marion, mientras ella se está maquillando para acudir a una orgía para conseguir droga. Esta escena tiene una duración de 1 minuto y 34 segundos, y está compuesta por 15 planos. El fragmento está recogido en el ANEXO VII de esta tesis.

3.3.3.1. Descripción del Cuestionario

Conviene recordar que la pauta de análisis de escenas clave de películas, está dividida en dos partes.

La primera contiene información relativa a:

- a) Identificación de la escena.*
- b) Localización temporal.*
- c) Importancia argumental.*

d) Importancia emocional.

Las dos últimas cuestiones de esta primera parte se contestan mediante la siguiente escala de rangos: muy alta, alta, media, baja y muy baja.

La segunda parte de la pauta contiene el cuestionario propiamente dicho. En éste se analizan los diferentes aspectos de cada plano que compone la escena:

A) Escenografía. En este apartado se pide al alumnado una “descripción” de los siguientes aspectos que aparecen en el plano: contenido, personajes, movimientos, gestos, y una descripción de los textos que aparecen.

B) Texto visual. Se analizan los siguientes aspectos: Cámara (plano/escala, angulación, movimiento), iluminación-tonalidad, color, textura, líneas de fuerza visual.

C) Texto sonoro. Se divide en dos apartados, el primero dedicado a la voz (in/off) y el segundo requiere el análisis de la música y ruidos que aparecen en dicho plano.

D) Semántica. Análisis de los significados de los textos visual y sonoro y de los símbolos.

E) Crítica. Por último, una opinión personal del alumno/a acerca de la forma y el fondo del plano analizado.

3.3.3.2. Análisis de resultados

3.3.3.2.1. La escena elegida

a) Identificación de la escena.

“Harry está en la cárcel y hace una llamada a Marion que se está maquillando para asistir a la orgía que le ha propuesto el hombre de color que

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

cambia droga por sexo. Conversan emotivamente prometiéndose que se verán pronto, aunque los dos saben perfectamente que no es cierto”.

b) Localización temporal.

La escena se sitúa al final de la película, en el desenlace. Concretamente comprende desde 1 hora 23 minutos 19 segundos hasta 1 hora 24 minutos 53 segundos.

c) Importancia argumental.

El alumnado contestó siguiendo el siguiente patrón: muy baja, baja, media, alta y muy alta.

Importancia argumental	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Muy Baja	0	0	4,57	0.046	0,629
Baja	0	0			
Media	14	7,4			
Alta	54	28,6			
Muy Alta	121	64			

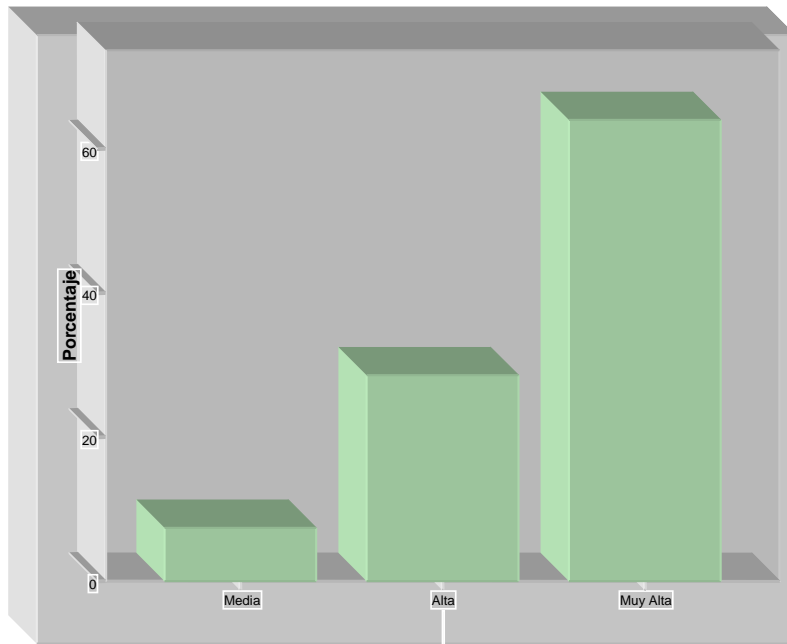


Gráfico 73

d) Importancia Emocional.

Importancia emocional	Frecuencia	Porcentaje	Media	Error típico de la media	Desviación típica
Muy Baja	0	0	4,84	0,029	0,394
Baja	0	0			
Media	2	1,1			
Alta	26	13,8			
Muy Alta	161	85,2			

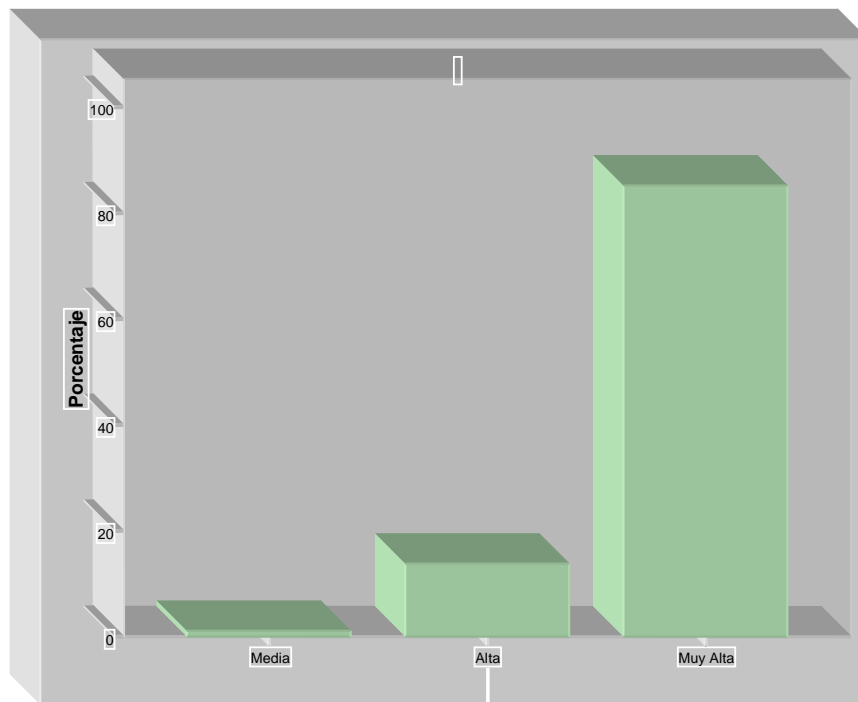


Gráfico 74

3.3.3.2.2. Análisis de la escena

Las respuestas obtenidas tras la realización de la pauta son muy homogéneas. Hay que tener en cuenta que una parte de este análisis se realizó en clase (breve descripción general de la escena tras varios visionados de la misma), siendo completado el análisis con posterioridad de forma personalizada por cada alumno (características morfosintácticas del texto visual, del texto sonoro y semántica). A continuación, se expone una síntesis de los aspectos más interesantes reseñados por el alumnado.

Plano 1



Fig. 179 – Fotogramas del plano 1

- Escenografía:

“En un aseo en semipenumbra, con la cortina de la ducha abierta y los útiles de aseo en el lavabo, Marion aparece totalmente vestida de negro, con el pelo recogido frente al espejo maquillándose para ir a la fiesta cuando suena el teléfono un par de veces, lo coge y responde. En el lado izquierdo de la escena se ve una puerta, tras la cual se vislumbra el resplandor que pudiera provenir de una televisión, y una estantería. En el lavabo se muestran los útiles de aseo.”

La duración del plano es de 15 segundos.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto visual:

- Plano/Escala: hay coincidencia generalizada al transmitir que se trata de un *“plano general”* del baño.
- Angulación: también existe coincidencia en que existe *“angulación en picado”* tomado desde encima de la bañera.
- Movimiento: *“no se aprecia”*.
- Iluminación-tonalidad: como afirma el alumnado, *“la iluminación principal es la que proporcionan los dos tubos fluorescentes que hay a ambos lados del espejo; aunque también se puede apreciar una luz violeta que entra a través de la puerta proveniente de la televisión”*. Iluminación muy tenue.
- Color: tonos oscuros, grises y verdes. Hay tonalidades verdosas (lúgubres), colores oscuros mezclados con los elementos blancos del cuarto de baño. Se destacan los *colores blancos* del baño.
- Texturas: acanaladas y semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: entre las más destacadas por el grupo, *“la línea de fuerza visual de la mirada de la chica hacia el teléfono y la mano que ésta extiende hacia el teléfono”*. También resalta que *“hay una línea ascendente que coincide con el cuerpo vertical de Marion, que puede ser real y de fuerza visual”*. Por último, señalan que *“la barra de la ducha separa la escena como línea de fuerza real, también los tubos fluorescentes y las estanterías”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“¿Diga?”*
 - *“¿Marion?... (Voz en off)”*
- Música y ruidos:

Se oye una música de intriga de fondo, que va en aumento a medida que se acerca el momento de coger el teléfono. También se resalta *“el sonido de llamada del teléfono (que interrumpe por dos veces la música) y el “clic” de la tecla del teléfono al descolgar”*.

- Semántica:

Entre sus comentarios con respecto a la semántica del plano destacan:

“La luz violeta que entra por la puerta del baño proveniente de la televisión, puede tener un significado de penitencia”.

“No se entiende la respuesta de Harry al teléfono, cortan el plano antes de que éste termine la frase, lo que probablemente favorezca la incertidumbre y el suspense”.

“La chica duda antes de coger el teléfono, como si supiera que él lo llama y no quisiera cogerlo. El escenario en el que se encuentra inspira tristeza y soledad”.

“La música ascendente produce tensión psicológica en el espectador”.

“La luz intermitente de la televisión tras la puerta, representa una metáfora de fuego, el resplandor de una llama de fuego”.

Plano 2





Fig. 180 – Fotogramas del plano 2

- Escenografía:

La secuencia muestra a Marion en primer plano hablando por teléfono, un tanto compungida por el contenido de la conversación, y con incesantes cambios de mirada orientadas hacia la zona izquierda del campo visual.

La duración de este plano es de 14 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *“primer plano”* de la cara de Marion.
- Angulación: *“angulación normal”*, frontal, a la altura de los ojos.
- Movimiento: en palabras del alumnado, *“la cámara tiembla, cabecea y nos transmite una sensación de inseguridad, inestabilidad, nerviosismo, angustia”*.
- Iluminación-tonalidad: *iluminación frontal, violácea y ligeramente lateral*.
- Color: *“contraste entre el negro (ojos, uñas, pelo, ropa), la piel demacrada y pálida y los labios muy rojos”, también resalta “el color verde de los ojos, la luz violeta de la televisión que entra por la puerta”*.
- Texturas: semirugosas.

- Líneas de fuerza visual: como se ha comentado anteriormente, *“existe una gran línea de fuerza visual en la mirada de la chica, que cambia 6 veces de posición”*. Otras líneas destacadas son las que marca *“la estantería del armario, la antena del teléfono, el dedo de Marion”*.

- Texto sonoro:

- Voz:

- Marion: *“Harry...”*

- Voz en “Off” de Harry: *“Marion... he pensado mucho en ti, ¿estás bien?”*

- Marion: *“¿Cuándo volverás?”*

- Música y ruidos:

En cuanto a la música, se señala que *“sigue el mismo ritmo que durante toda la película, va creciendo”*, y destacan tres acordes: alto-bajo-medio.

En cuanto a los ruidos, matizan que *“hay un zumbido que va incrementando, además de escucharse el sonido al mojarse los labios de Marion”*.

- Semántica:

Las principales conclusiones que extraen son:

“La mirada perdida de la chica transmite preocupación y sentimiento de culpa”.

“Aún podemos observar de fondo la luz violácea parpadeante”.

“El plano debería tener más iluminación para resaltar aún más la cara de Marion”.

“La luz que entra por la puerta se asemeja al parpadeo de las llamas del fuego”.

“Cuando Marion pregunta: ¿Cuándo volverás?, mira hacia arriba con un hilo de esperanza y vuelve a cerrar los ojos”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

“La utilización del color negro (ropa, uñas, ojos) representa el horror, las tinieblas, la ausencia de la luz, de la alegría. También es color de la ansiedad y junto con el gris, del pensamiento”.

“El rojo de los labios intensifica la imagen seductora de Marion.”

“Aparece la marca del teléfono con posible intención publicitaria (SIEMENS)”.

“Marion aprieta con fuerza el teléfono a su cara, intentando sentir más cerca a Harry”.

Plano 3



Fig. 181 – Fotogramas del plano 3

- Escenografía:

Se puede observar a Harry, *“que se encuentra agachado y acurrucado en el suelo del habitáculo en el que ha sido recluido, hablando por teléfono con cierta desesperación”.*

La duración de este plano es de 1 segundo.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *plano general*.
- Angulación: *leve picado*.
- Movimiento: *no se aprecia*.
- Iluminación-tonalidad: *“hay un parpadeo de la bombilla que ilumina la habitación. Parece haber dos focos de luz, uno enfoca al muchacho y otro que puede provenir de la bombilla que parpadea”*.
- Color: *“destaca el gris azulado en las cabinas, verdoso en las paredes y el color destacado del muchacho es oscuro y claro: el pelo, la cara y el pantalón son oscuros; la punta de las zapatillas es blanca”*.
- Texturas: *“texturas irregulares y semirugosas”*, que dan sensación de deterioro, abandono, suciedad, etc.
- Líneas de fuerza visual: *“la que marca el cable telefónico y la oblicua del borde de las cabinas”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Pronto”*.
- Música y ruidos:

La música es continuación de la del plano anterior y se añade un leve zumbido al parecer procedente de la luz parpadeante.

- Semántica:

La pared sobre la que apoya su espalda el protagonista aparece pintada con inscripciones y rayados cuyo contenido es difícil descifrar por el escaso tiempo de permanencia en pantalla (acercándose al umbral subliminal).

Algunos alumnos declaran haber leído la palabra *“posse”*, que traducida al castellano significa *“banda”*.

Plano 4



Fig. 182 – Fotogramas del plano 4

- Escenografía:

Se trata de un plano de aproximadamente 1 segundo de duración que repite de alguna manera el encuadre del plano 2 (Marion continua hablando por teléfono con la mirada baja)”.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano* de la cara de Marion.
- Angulación: *angulación normal*, frontal.
- Movimiento: *continúa* el ligero balanceo de la cámara para dar sensación de inestabilidad
- Iluminación-tonalidad: la misma que en el segundo plano.
- Color: fondo violeta de la televisión. Labios muy rojos y contraídos. Ojos verdes. Mismos colores que en el segundo plano.
- Texturas: semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: destaca la que marca “*la mirada de Marion y la proveniente de la antena del teléfono inalámbrico*”.

- Texto sonoro:

- Voz:

- “¿Cuand...?”

- Música y ruidos:

Se mantiene el tema musical de los planos anteriores que se mezcla con un fraseo melódico procedente de una viola o violín y con un suspiro de Marion.

- Semántica:

“Al igual que ocurre en el segundo plano, la mirada perdida de la chica transmite preocupación y sentimiento de culpa”.

“Se continúa vislumbrando la luz parpadeante que podría significar alarma”.

Plano 5



Fig. 183 – Fotogramas del plano 5

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Ahora le toca el turno a Harry *“que, más próximo a la cámara, continúa hablando por teléfono. Su voz es débil y temblorosa y balancea hacia delante la cabeza. Parece aumentar su nerviosismo, por lo que parece apretar aun más el teléfono con su mano. Las sombras de su rostro son intensas y ocultan tras la penumbra sus globos oculares”*.

La duración de este plano es de 2 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano*, con un ligero picado.
- Angulación: *“angulación normal”*.
- Movimiento: ligero balanceo de la cabeza.
- Iluminación-tonalidad: luz de techo continuando el parpadeo de la bombilla.
- Color: *fondo verdoso, rostro en penumbra y jersey gris*.
- Texturas: *semirugosas*.
- Líneas de fuerza visual: la que marca *“la mirada hacia el suelo y el cable del teléfono en forma de “v”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
- *“Pron....”*

- Música y ruidos:

Se mantiene el tema musical de los planos anteriores que se mezcla con un fraseo melódico procedente de una viola o violín y con el zumbido de la bombilla.

- Semántica:

“El movimiento de la cabeza de Harry transmite nerviosismo, angustia y desesperación”.

“El contraste Luz-oscuridad, simboliza: inestabilidad, impotencia, suspense, miedo, vergüenza y posiblemente mentira”

“El uso del primer plano aumenta el impacto emocional de la escena”.

Plano 6



Fig. 184 – Fotogramas del plano 6

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

La escena retorna a Marion, *“que continúa conversando telefónicamente con Harry. Ella eleva el rostro cuando le pregunta si volverá hoy. Toma aire, humedece sus labios y comienza a lagrimear, lo que humedece su mirada, a la vez que parece tragar saliva.”*

La duración de este plano es de 9 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano de la cara de Marion.
- Angulación: angulación normal.
- Movimiento: continúa el balanceo de la cámara provocando sensación de inestabilidad.
- Iluminación-tonalidad: la iluminación, al igual que en los planos anteriores de la protagonista, es oblicua de tonalidad violácea.
- Color: *colores grisáceos, oscuros y verdosos.*
- Texturas: semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: la que describe la mirada un tanto perdida de Marion, y la que marca el brazo del teléfono.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Harry... ¿Volverás hoy?”*
 - *“to...”, “¿lo llevas bien?”*

- Música y ruidos:

Continúa la misma melodía que en los planos anteriores, entremezclándose el sonido de la respiración un tanto intensa de Marion.

- Semántica:

La elevación de la mirada podría indicar duda sobre la veracidad de la conversación y preludio de la respuesta de Harry.

Tragar saliva, respirar agitadamente, iniciar el llanto y temblar la voz son indicios de estar claramente compungida con la situación.

Plano 7



Fig. 185 – Fotogramas del plano 7

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Es continuación del plano número 5, en el que Harry continúa la conversación telefónica en penumbra y con la mirada hacia el suelo, aunque este plano tiene una duración ligeramente superior, en este caso, 13 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano*.
- Angulación: *“angulación ligeramente en picado desde el lado izquierdo ya que él está apoyado en la pared”*.
- Movimiento: sigue el ligero parpadeo de la bombilla.
- Iluminación-tonalidad: *“la luz proviene desde arriba y un poco inclinada, continua el parpadeo de la bombilla”*.
- Color: *los colores son verdosos, incluso su cara está un poco verdosa*.
- Texturas: semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: iguales que en el plano número 5.

- Texto sonoro:

- Voz:
- *“Sí...” “... hoy”*.
- Música y ruidos:

Se escucha el zumbido del tubo fluorescente y el llanto de Harry. En cuanto a la música, se manifiesta que *“es la misma sintonía de los planos anteriores y que se repetirá durante toda la escena”*.

- Semántica:

La generalidad subraya el sobrecogimiento de Harry, marcado por *“el comienzo del llanto, los suspiros entrecortados, la cabeza agachada y la sombra del pelo reflejada en la cara”*.

Además, otorgan a la luz parpadeante la función de despertar el nerviosismo en los espectadores.

Plano 8



Fig. 186 – Fotogramas del plano 8

- Escenografía:

Regresa la imagen a Marion que prosigue hablando por teléfono. Lo más destacable es la lágrima que cae en plena conversación, aunque Marion continúa con la mirada perdida, sin pestañear.

La duración es de 7 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano*.
- Angulación: *angulación normal*.
- Movimiento: continúa el balanceo de la cámara.
- Iluminación-tonalidad: *la iluminación es ligeramente lateral y la luz es violácea*.
- Color: es igual que en los planos anteriores en los que aparece Marion.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texturas: semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: la que provoca la lágrima de Marion es la única línea de fuerza novedosa con respecto a los planos anteriores.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Volveré hoy”*.

- Música y ruidos:

Continúa la misma música que en los planos anteriores aunque decrece su intensidad. *“Se escucha una tecla de piano”*.

También se escucha el sollozo de Harry a través del teléfono.

- Semántica:

“A Marion le cuesta articular palabras. Tiene la mirada perdida y los ojos muy abiertos. Una lágrima aparece y se desliza lentamente por la mejilla, mientras no se vislumbra ningún hilo de reacción. La mano sujeta con mucha fuerza el auricular. Escucha a Harry llorando a través del teléfono. Todas estas señales nos indican un trágico desenlace, una ruptura inminente”.

Plano 9



Fig. 187 – Fotogramas del plano 9

- Escenografía:

“Harry continua apoyado en la pared con el teléfono en la mano hablando con Marion, tiene la cabeza agachada y se balancea atrás y adelante.

La duración del plano es de 3 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano.*
- Angulación: *angulación normal, ligeramente picado.*
- Movimiento: *el balanceo de Harry, atrás y adelante.*
- Iluminación-tonalidad: *iluminación desde arriba. Continúa el parpadeo de la bombilla.*
- Color: *colores oscuros, que se pueden observar en su pelo, las sombras de la cara y el auricular del teléfono. También hay tonos verdosos.*
- Texturas: *semirugosas.*
- Líneas de fuerza visual: *“la línea que describe el cable del teléfono, que nos lleva directamente a la boca de Harry”.*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

- Voz:

- “Espérame, ¿vale?”.

- Música y ruidos:

- Continúa la música de fondo, una melodía triste e intrigante. Además, prosigue el zumbido de la bombilla.*

- Semántica:

“La cara tapada de Harry, junto con sus jadeos y sollozos pueden indicar que falta poco para que se produzca la ruptura total entre la pareja”.

“El continuo parpadeo de la bombilla consigue que el plano sea más inquietante”.

Plano 10





Fig. 188 – Fotogramas del plano 10

- Escenografía:

“Volvemos a ver el primer plano de Marion que prosigue escuchando las palabras de Harry. Aparece con la cabeza agachada, se humedece los labios y la va levantando lentamente cuando va a contestar. Está llorando, pero la cara permanece hierática”. La duración del plano es de 9 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano.*
- Angulación: *angulación frontal, con un leve contrapicado.*
- Movimiento: *continúa el ligero balanceo de la cámara para dar sensación de inestabilidad.*
- Iluminación-tonalidad: *la iluminación es frontal, aunque ligeramente lateral.*
- Color: *fondo violeta, rostro blanco y demacrado de la mujer.*
- Texturas: *semirugosas.*
- Líneas de fuerza visual: *la que describe la mirada de Marion, y las que marcan el teléfono y la estantería del armario.*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

▪ Voz:

- “Vale Harry...”, “si...”, “si”.

- “Volveré Marion”, “Marion...”

▪ Música y ruidos:

“Ahora no se aprecia ningún ruido, por lo que se puede escuchar claramente la música de fondo, que ahora es más intensa”.

- Semántica:

“La mirada de Marion muestra incredulidad ante las palabras de su novio cuando éste anuncia que volverá pronto. Además, su voz ya no es tan temblorosa, ha recuperado el dominio de sí misma, de la situación. Ella se mira fijamente al espejo”.

Plano 11



Fig. 189 – Fotogramas del plano 11

- Escenografía:

Plano muy similar al resto en los que aparece Harry. Continúa su conversación telefónica con Marion mientras permanece agachado en esta especie de locutorio dentro de la cárcel.

La duración de este plano es de 3 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano*.
- Angulación: *angulación en leve picado*.
- Movimiento: *continúa el parpadeo de la bombilla*.
- Iluminación-tonalidad: luz de techo continuando el parpadeo de la bombilla.
- Color: *colores oscuros, que se pueden observar en su pelo, las sombras de la cara y el auricular del teléfono. También hay tonos verdosos*.
- Texturas: *semirugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“la que describe la mirada de Harry y la que marca el cable del teléfono”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Lo siento mucho, Marion”*.
- Música y ruidos:
 - Continúa la melodía de fondo. También prosigue el zumbido de la bombilla*.

- Semántica:

“El gesto de Harry al coger aire para hablar, puede indicar que no está convencido de lo que va a decir”.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

“El continuo parpadeo de la bombilla, puede interpretarse como una metáfora de la relación de la pareja protagonista, que se está apagando poco a poco”.

Plano 12



Fig. 190 – Fotogramas del plano 12

- Escenografía:

Un nuevo primer plano de Marion *“que continúa hablando con Harry por teléfono y se seca cuidadosamente las lágrimas de su rostro para no estropear el maquillaje”.*

La duración de este plano es de 1 segundo.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano.*
- Angulación: *angulación normal.*
- Movimiento: se produce un ligero cabeceo de la cámara.
- Iluminación-tonalidad: *iluminación es frontal, violácea y ligeramente lateral.*
- Color: *colores grisáceos, oscuros y verdosos.*

- Texturas: *semirugosas*.
- Líneas de fuerza visual: *“la que describe la mirada fija de Marion en el espejo”*.

- Texto sonoro:

- Voz:
 - *“Lo sé...”*.
- Música y ruidos:
 - Continúa la melodía y el zumbido de los planos anteriores.*

- Semántica:

“Marion contesta a Harry con una frialdad impresionante, sin inmutarse y limpiándose las lágrimas para no estropear su maquillaje”.

Plano 13



Fig. 191 – Fotogramas del plano 13

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Escenografía:

Plano muy breve (sólo 1 segundo) que muestra a Harry en la misma posición de los planos anteriores.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: *angulación proveniente de la parte izquierda de Harry.*
- Movimiento: al ser un plano tan breve no se aprecia.
- Iluminación-tonalidad: iluminación desde arriba. Continúa el parpadeo de la bombilla.
- Color: *colores grisáceos, oscuros y verdosos.*
- Texturas: semirugosas.
- Líneas de fuerza visual: la que marca el cable del teléfono.

- Texto sonoro:

- Voz: *No hay.*
- Música y ruidos:
Continúan la melodía y el zumbido de planos anteriores.

- Semántica:

“Este plano refleja el hundimiento cada vez más profundo de Harry, que baja la cabeza cada vez más, introduciendola entre las rodillas, intentando buscar protección”.

Plano 14

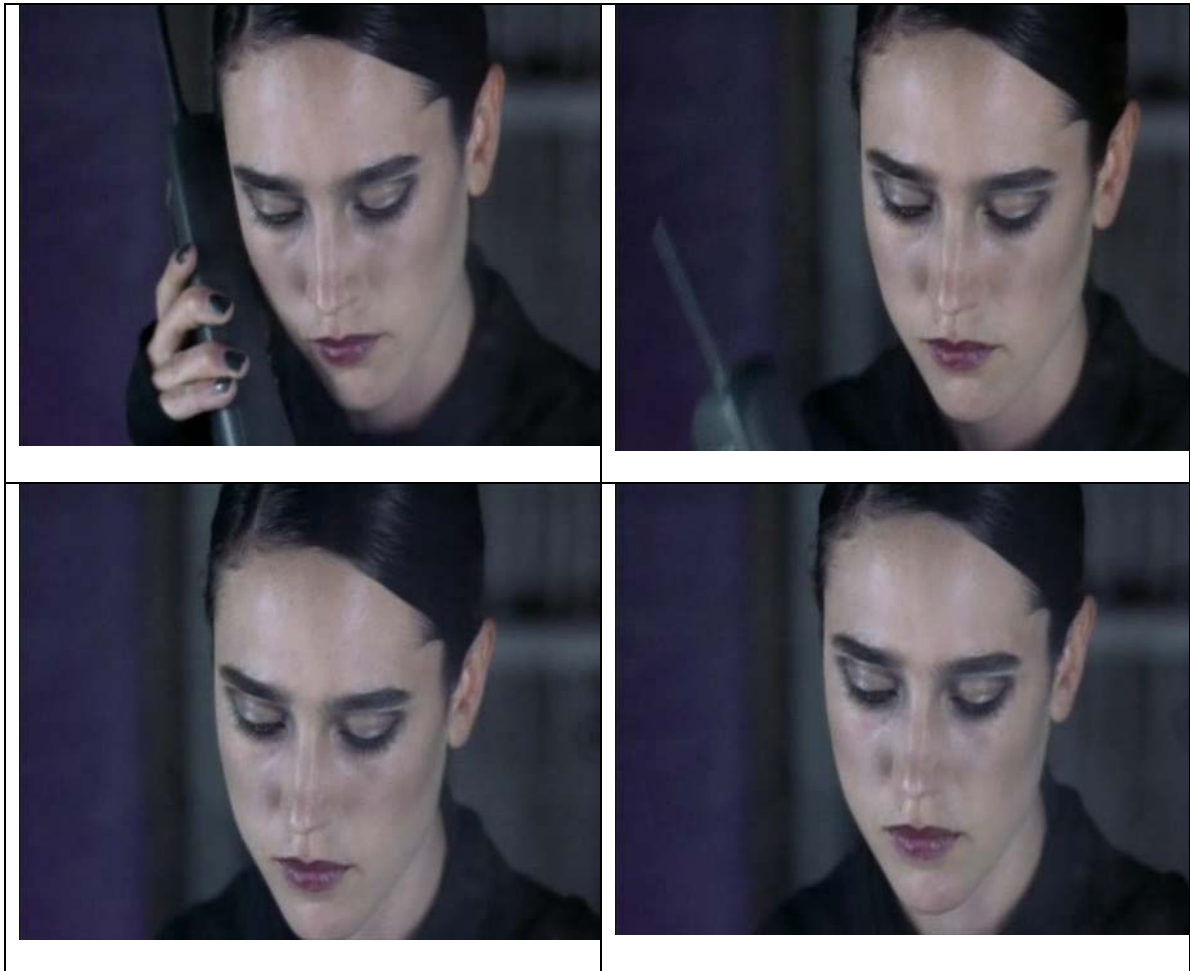


Fig. 192 – Fotogramas del plano 14

- Escenografía:

“Marion finaliza la conversación telefónica que ha tenido con Harry. Cuelga el teléfono y se queda mirándolo con frialdad”.

La duración es de 3 segundos.

- Texto visual:

- Plano/Escala: *primer plano.*
- Angulación: *angulación normal, ligera tendencia hacia la izquierda.*
- Movimiento: no se aprecia.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Iluminación-tonalidad: *frontal, violácea y ligeramente lateral.*
- Color: *colores grisáceos, oscuros y verdosos.*
- Texturas: *semirugosas, aunque son brillantes en la frente de Marion.*
- Líneas de fuerza visual: *“la que describe la mirada de Marion hacia el teléfono”.*

- Texto sonoro:

- Voz: *No hay.*
- Música y ruidos:

“Continúan la melodía y el zumbido del plano anterior. Se escucha también el sonido que hace la tecla del teléfono al colgar”.

- Semántica:

“El vestuario utilizado por Marion no es el más adecuado para ir a una fiesta. El predominio del color negro en la ropa y el maquillaje se acerca más a un entierro que a una fiesta”.

Plano 15





Fig. 193 – Fotogramas del plano 15

- Escenografía:

Este último plano de la escena muestra a Harry hundido, ha dejado caer el teléfono al suelo antes de que Marion haya colgado, y solloza con más intensidad llevándose la mano derecha al rostro.

- Texto visual:

- Plano/Escala: primer plano.
- Angulación: *angulación normal*.
- Movimiento: *ligero movimiento de la cámara hacia la derecha*.
- Iluminación-tonalidad: *tonalidad verdosa y oscurecida. Continúa el parpadeo de la bombilla y hay un foco de luz que ilumina solamente los hombros y el brazo de Harry. Destaca un reflejo brillante en el teléfono.*
- Color: *colores grisáceos, oscuros y verdosos.*
- Texturas: *semirugosas.*
- Líneas de fuerza visual: *“La que produce la mano tapando la cara de Harry y la que describe el balanceo del teléfono”.*

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- Texto sonoro:

- Voz: *No hay.*
- Música y ruidos:

“Se aprecia claramente el sonido del llanto de Harry y el ruido del teléfono al golpear el suelo”. “La música continúa estando de fondo, aunque casi ni se escucha”.

- Semántica:

“Harry se derrumba totalmente, sus sollozos se hacen más desgarradores y deja caer el teléfono, comprendiendo que toda la conversación que había tenido con Marion estaba basada en mentiras”.

3.3.3.3. Calificaciones de la práctica

Una vez finalizado el trabajo de clase, el alumnado tuvo una semana para ordenar sus notas y cumplimentar definitivamente y de forma individual la pauta de lectura. Transcurrido este plazo, hicieron entrega de dichos protocolos que valoré globalmente, con las siguientes apreciaciones:

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	10	5,3
Aceptable	22	11,6
Bueno	52	27,5
Muy Bueno	105	55,5
Total Alumnos	189	100

La importante dificultad que entraña la realización de un decoupage fílmico en dos fases (una descripción general colectiva en clase y un análisis pormenorizado en casa visualizando repetidamente la escena), ha sido superada por la mayoría de forma sobresaliente, lo que indica que se mantiene intacta la motivación despertada por el programa de alfabetización audiovisual sin decaer la atención, concentración y persistencia en la realización de tareas de tal complejidad. Tal valoración confirma que la estrategia de aprendizaje artesanal utilizada es válida para la comprensión y automatización de los procesos propios del decoupage fílmico como técnica didáctica.

3.3.4. Práctica 4. Análisis de fragmentos sonoros

Como se ha expuesto anteriormente, el proyecto piloto quedó incompleto ya que no se realizó ninguna actividad sobre análisis de fragmentos sonoros. En este caso, la temporalización del PRADICI-DIG-2 permitió la realización de una actividad que complementa el programa de prácticas enseñando al alumnado las técnicas de análisis de efectos sonoros.

3.3.4.1. Descripción de la pauta

La siguiente pauta ha sido diseñada para el análisis sonoro de videoclip, anuncios y fragmentos de películas. Para su elaboración se ha contado con la ayuda de María Elisa Montañés, Licenciada en Musicología y Diplomada en Magisterio Musical.

Esta pauta, que se inserta en el anexo X, ha sido utilizada en el PRADICI-DIG-2 como instrumento para analizar la banda sonora de la película *Réquiem por un sueño*.

El primer apartado cuestiona varios aspectos musicales (timbre, dinámica, textura, armonía, ritmo y forma) que el alumnado tendrá que relacionar con los fragmentos musicales que se escucharán.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Para su correcto uso conviene recordar el alcance de los siguientes conceptos en ella reflejados, y que aparecían como anexos en la ficha de trabajo para la mejor comprensión:

- El **timbre** caracteriza a los instrumentos que aparecen en un fragmento musical, pudiendo ser:
 - a) De cuerda: Son aquellos instrumentos compuestos por cuerdas que vibran por frotación (violín), punteo (guitarra) y percusión (piano).
 - b) De viento: Son aquellos instrumentos que se ponen en vibración soprándolos (flauta, clarinete).
 - c) De percusión: Instrumentos que poseen una membrana, parche o lámina (madera, metal) que mediante el golpeo de una varilla (mano) o utensilio similar hace vibrar dicha lámina intensificando el sonido gracias a la caja de resonancia (tambor, xilófono).

- La **dinámica** deriva de los contrastes existentes en la melodía, pudiendo ser:
 - a) Forte (grandes contrastes).
 - b) Piano (contrastes delicados).

- La **textura** viene determinada por las combinaciones de voces melódicas, siendo:
 - a) Simple: Una sola melodía importante con un acompañamiento simple.
 - b) Compleja: Varias melodías de igual importancia, que suenan simultáneamente.

- La **armonía** surge de las combinaciones verticales de sonidos y del uso de escalas determinadas, pudiendo ser:
 - a) Tonal: combinación vertical de sonidos donde los grados importantes son tónica, dominante y subdominante. Es la escala occidental de tonos y semitonos que domina nuestra cultura occidental.
 - b) Atonal: combinación vertical de sonidos donde los grados importantes son todos. No existe jerarquía entre ellos. Divide la escala en doce tonos de igual importancia. Ruptura de la tonalidad.

- c) **Exótica**: Dependiendo de cada cultura existen diferentes escalas de uso. Donde el orden de tonos y semitonos, que es lo que determina cada escala, tiene una determinada organización diferente a la escala tonal occidental que conocemos.
- El **ritmo** viene determinado por la disposición de las figuras musicales a lo largo del fragmento musical, pudiendo percibirse como:
 - a) **Regular**: Basado en una organización regular de figuración (negras, blancas, corcheas) durante todo el fragmento musical.
 - b) **Irregular**: Carece de organización aparente de la figuración durante el discurso musical.

 - La **forma** es la cualidad configurativa de cualquier música. En cuanto a estructuras fijas (A-B-A). se caracteriza por ser:
 - a) **Organizada**: Basada en una determinada estructura musical con sentido formal.
 - b) **Libre**: Basada en una determinada estructura musical que carece de sentido formal.

 - La **melodía** surge por la sucesión ordenada de sonidos de diferente altura con significado completo.

El segundo apartado de la pauta para la lectura de fragmentos sonoros, demanda representar figurativamente, mediante una línea en evolución (con zonas de quebrada, ondulada, engrosamiento y adelgazamientos marcados por el énfasis, etc.), los distintos fragmentos melódicos seleccionados, para comprender mejor su morfosintaxis e impacto emocional.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

MELODÍA (Gráfica de la línea melódica)	
1ª Melodía	
2ª Melodía	
3ª Melodía	

El siguiente apartado consiste en realizar un estudio intuitivo de la interacción música/imagen, para lo cual también se adjuntó un anexo explicativo de los conceptos que aparecen en la pauta.

- La **función** de la música viene determinada por la jerarquía existente entre los temas, pudiendo ser:
 - a) Principal.
 - b) Secundario: no puede haber tantos. Son como “de usar y tirar”. Importancia más bien emocional.
 - c) Leiv-motiv: La asignación a un personaje, a un sentimiento, a una situación o cosa, de un motivo melódico, tímbrico, rítmico...

- La **justificación óptica** surge de la existencia de argumentos visuales y temáticos que sustentan la oportunidad de esa música, pudiendo ser:
 - a) Real: Cuando existe justificación, como por ejemplo en la película *Amadeus*.
 - b) Irreal: cuando no existe justificación alguna, por ejemplo en el filme *Lawrence de Arabia*.

- La **coherencia** viene dada por la relación acción-música. Puede ser:
 - a) Ajena: no existe coherencia entre la acción y la música, como ocurre en la película *Cantando bajo la lluvia*.
 - b) Integrada: existe coherencia entre la acción y la música, como por ejemplo en la película *Cabaret*.

- La **interacción semántica** surge de la relación entre el significado de la música y la imagen, y puede ser:
 - a) Convergente: cuando el significado de la música coincide con el significado de la imagen, como ocurre en la magnífica obra *Cinema Paradiso* de Giuseppe Tornatore.
 - b) Divergente: cuando el significado de la música no coincide con el significado de la imagen, como ocurre en algunas escenas de la película *Reservoir dogs* de Quentin Tarantino.

- El **plano auditivo** hace referencia al plano en el que se encuentra la música, y la importancia que esta tiene. Se clasifica en:
 - a) Primer plano: Gran protagonismo de la música.
 - b) Segundo plano: la música tiene menos protagonismo.

- La **estructura** se explica por la aparición de los temas musicales a lo largo de un film, siendo:
 - a) Repetida: se vuelve a reproducir el mismo fragmento musical. Su función es hacer referencia intelectual a algo o a alguien.
 - b) Variada: se vuelve a reproducir, aunque variado, el mismo fragmento musical. Su función es hacer referencia intelectual a algo o a alguien.
 - c) Repercutida: la aparición de los temas musicales, variados, va a expresar o significar cosas distintas.

Por último, la pauta invita a profundizar en la semántica del texto musical en relación a la semántica del texto visual. En este sentido, el apartado se divide en dos partes, una en la que sólo se expone la música y otra en la que se expone música e imagen. Para completar el apartado se aporta un listado de sentimientos que pueden ser evocados por el fragmento musical, y que el alumnado podrá señalar tras la audición de los distintos fragmentos, y después se realizará la misma operación interaccionando imagen y el sonido.

3.3.4.2. Fragmentos elegidos

Tras visionar la película y escuchar la banda sonora varias veces, con la ayuda de María Elisa se decidió escoger tres pasajes musicales que tuvieran especial relevancia en el desarrollo del film, para su utilización en el análisis pormenorizado.

Estos fragmentos, que se reproducen en el anexo XII, son los titulados:

- Audición nº 1. Ghost of things to come
- Audición nº 2. Bugs got a dovelish grin conga
- Audición nº 3. Lux Aeterna










3.3.4.3. Análisis de resultados

Para realizar la actividad, se llevó a cabo en clase la audición de los tres fragmentos anteriormente reseñados, utilizando los medios técnicos existentes en el aula de Tecnología Educativa en la que se imparten habitualmente las clases de la asignatura “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”. Dichos fragmentos sonoros se repitieron todas las veces que fueron necesarios hasta que se pudo responder a la pauta con seguridad.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada apartado de la pauta:


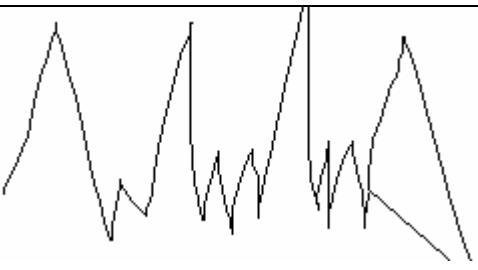

a) El primer apartado de la pauta fue completado en gran grupo, por lo que los resultados fueron consensuados en clase. En este sentido, tras escuchar varias veces cada fragmento sonoro, se realizaba una puesta en común en cada uno de los puntos que integran este apartado.

En la siguiente tabla se muestra el esquema más repetido al completar la pauta:

<p>“ REQUIEM POR UN SUEÑO” </p>	Audición nº 1	Audición nº 2	Audición nº 3
<p> TIMBRE (instrumentos q aparecen)</p>	<p>Cuerda <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Viento <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Percusión <input type="checkbox"/></p>	<p>Cuerda <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Viento <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Percusión <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Voz <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Cuerda <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Viento <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Percusión <input type="checkbox"/></p>
<p> DINÁMICA (contrastes de intensidad)</p>	<p>f → p <input type="checkbox"/></p> <p>p → f <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>p <input type="checkbox"/></p> <p>f <input type="checkbox"/></p>	<p>f → p <input type="checkbox"/></p> <p>p → f <input type="checkbox"/></p> <p>p <input type="checkbox"/></p> <p>f <input type="checkbox"/></p>	<p>f → p <input type="checkbox"/></p> <p>p → f <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>p <input type="checkbox"/></p> <p>f <input type="checkbox"/></p>
<p> TEXTURA</p> <p> Simple (una melodía principal)</p> <p> Compleja (varias melodías principales)</p>	<p>Simple <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Compleja <input type="checkbox"/></p>	<p>Simple <input type="checkbox"/></p> <p>Compleja <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Simple <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Compleja <input type="checkbox"/></p>
<p> ARMONÍA (sonoridades)</p>	<p>Tonal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Atonal <input type="checkbox"/></p> <p>Exótica <input type="checkbox"/></p>	<p>Tonal <input type="checkbox"/></p> <p>Atonal <input type="checkbox"/></p> <p>Exótica <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Tonal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Atonal <input type="checkbox"/></p> <p>Exótica <input type="checkbox"/></p>
<p> RITMO (pulso)</p>	<p>Regular <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Irregular <input type="checkbox"/></p>	<p>Regular <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Irregular <input type="checkbox"/></p>	<p>Regular <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Irregular <input type="checkbox"/></p>
<p> FORMA</p>	<p>Organizada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Libre <input type="checkbox"/></p>	<p>Organizada <input type="checkbox"/></p> <p>Libre <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>(Según Melodía)</p>	<p>Organizada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Libre <input type="checkbox"/></p>

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

b) El apartado número 2 demandaba el dibujo de una gráfica de las tres melodías que se expusieron en clase. A continuación se expone un ejemplo de las gráficas más repetidas en la experiencia musical. Hay que tener en cuenta que 9 de cada 10 miembros de los participantes en la práctica realizaron el dibujo de las mismas líneas melódicas.

MELODÍA (Gráfica de la línea melódica)	
1ª Melodía	
2ª Melodía	
3ª Melodía	

c) El tercer apartado de la pauta, consistente en realizar un estudio intuitivo de la interacción música/imagen, requirió el visionado de las escenas en las que aparecían los fragmentos de la banda sonora con los que estamos trabajando. También se realizó consensuando los resultados en gran grupo.

<p>▶ FUNCIÓN DE LA MÚSICA (El protagonismo de la música frente a la imagen)</p>	<p>Principal <input type="checkbox"/></p> <p>Secundario <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Leit-motiv <input type="checkbox"/></p>	<p>Principal <input type="checkbox"/></p> <p>Secundario <input type="checkbox"/></p> <p>Leit-motiv <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Principal <input type="checkbox"/></p> <p>Secundario <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Leit-motiv <input type="checkbox"/></p>
<p>▶ JUSIFICACIÓN ÓPTICA (Elemento visual justificador de la música)</p>	<p>Real <input type="checkbox"/></p> <p>Irreal <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Real <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Irreal <input type="checkbox"/></p>	<p>Real <input type="checkbox"/></p> <p>Irreal <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>▶ COHERENCIA (Sentido del argumento)</p>	<p>Ajena <input type="checkbox"/></p> <p>Integrada <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Ajena <input type="checkbox"/></p> <p>Integrada <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Ajena <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Integrada <input type="checkbox"/></p>
<p>▶ INTERACCIÓN SEMÁNTICA (Relación significado de la música con la imagen)</p>	<p>Convergente <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Divergente <input type="checkbox"/></p>	<p>Convergente <input type="checkbox"/></p> <p>Divergente <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Convergente <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Divergente <input type="checkbox"/></p>
<p>▶ PLANO AUDITIVO (El plano de la música frente a la imagen)</p>	<p>1º Plano <input type="checkbox"/></p> <p>2º Plano <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>1º Plano <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2º Plano <input type="checkbox"/></p>	<p>1º Plano <input type="checkbox"/></p> <p>2º Plano <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>▶ ESTRUCTURA (Aparición de los temas musicales a lo largo de la película)</p>	<p>Repetida <input type="checkbox"/></p> <p>Variada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Repercutida <input type="checkbox"/></p>	<p>Repetida <input type="checkbox"/></p> <p>Variada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Repercutida <input type="checkbox"/></p>	<p>Repetida <input type="checkbox"/></p> <p>Variada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Repercutida <input type="checkbox"/></p>

d) Tras escuchar repetidas veces los tres fragmentos seleccionados de la banda sonora de *Requiem por un sueño*, se les propuso que señalasen en un listado de sentimientos aquellos que les sugería la audición. Además, se pidió que dijeran qué imagen les evocaba dicha música y qué color. En las siguientes tablas se muestran los resultados de las tres audiciones.

1) Primera Audición: "Ghost of things to come"

En un primer visionado de la tabla de resultados adjunta, podemos observar que los sentimientos desencadenados con más frecuencia por esta melodía son los de "melancolía" (106 repeticiones), "tranquilidad" (100) y "pena" (94), estando en una zona media de frecuencias la "esperanza" (62), el "amor" (45) y el "valor" (45).

Con respecto a la imagen evocada, 50 personas piensan en una "persona en soledad". En este mismo sentido, se intuye también un "cielo" (30) o un "camino" (28), como imágenes más señaladas.

Por último, 4 de cada 10 alumnos/as participantes en la práctica (81 de 189), relaciona esta primera melodía con el color gris.

AUDICIÓN 1					
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	IMAGEN EVOCADA	FRECUENCIA (Total: 189)	COLOR	FRECUENCIA (Total: 189)
Tranquilidad	100	Cielo	30	Azul	31
Alegría	2				
Cordialidad	22				
Amor	45				
Compasión	6	Barquito	4		
Maldad	0				
Ingratitud	0	Aburrimiento	5	Azul Marino	3
Envidia	0	Persona en soledad	50		
Celos	2	Puesta de sol	6		
Crueldad	5	Desierto	10		
Desprecio	5	Agua/Lago	7	Marrón	16
Grandeza	6				
Valor	45				
Esperanza	62	Bosque/Naturaleza	12	Naranja	10
Desaliento	39				
Aflición	16				
Melancolía	106	Despedida	14	Morado	15
Desesperación	22				
Pena	94	Camino	28	Gris	81
Excitación	1	Playa	6		
Desasosiego	11				
Exaltación	1	Paisaje	2	Verde	20
Violencia	0				
Ira	0	Atardecer	5		
Temor	6	Habitación vacía	4	Beige	5
Horror	0				
Desorden mental	0			Rojo	8
Ironía	2				
Ridiculez	1				
Mordacidad	0	Día lluvioso	6		

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

2) Segunda Audición: “Bugs got a dovelish grin conga”

Una mirada reflexiva a la tabla adjunta nos muestra que los sentimientos más evocados en esta segunda melodía son la “alegría” (135), el “desorden mental” (119) y la “excitación” (100).

Por otro lado, es la imagen de una “fiesta” (76), unida a la de un “baile” (40) y concretamente la “conga” (24), la más relacionada por los alumnos/as con la citada melodía.

Finalmente, el cuadro adjunto nos indica que son los colores cálidos (“rojo”, “amarillo” y “naranja”), los más evocados por este fragmento musical.

AUDICIÓN 2					
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	IMAGEN EVOCADA	FRECUENCIA (Total: 189)	COLOR	FRECUENCIA (Total: 189)
Tranquilidad	0	Carnaval	7	Gris	3
Alegría	135				
Cordialidad	22				
Amor	12	Playa	14	Morado	9
Compasión	5				
Maldad	0	Baile	40		
Ingratitud	0	Fiesta	76		
Envidia	0				
Celos	0				
Crueldad	6				
Desprecio	6	Electrocardiograma	6	Amarillo	47
Grandeza	40				
Valor	1				
Esperanza	39	Celebración	3	Rojo	62
Desaliento	1				
Aflicción	0				
Melancolía	0				
Desesperación	8	Internado	2	Negro	14
Pena	0	Gente bailando la conga	24		
Excitación	100				
Desasosiego	18				
Exaltación	92	Caribe	7		
Violencia	6				
Ira	11				
Temor	5	Discoteca	6	Verde Pistacho	11
Horror	12				
Desorden mental	119				
Ironía	29				
Ridiculez	12	Selva	4	Verde Pistacho	11
Mordacidad	16				

3) *Tercera Audición: “Lux Aeterna”*

Aunque el sentimiento que más se repite es la “desesperación” (110), se puede constatar que los sentimientos más reflejados son de carácter “negativo”, como “pena” (75), “temor” (72), “crueldad” (63) o “aflicción” (62).

Se produce una gran diversidad de imágenes evocadas, no sobresaliendo ninguna en concreto. Quizá por puntuación podemos citar “accidente” (35) como la más referenciada, pero le siguen de cerca “Túnel sin salida” (21), “enfermedad” (14) o “salida” (14), entre otras.

Son los colores fríos, sobre todo el negro (89) y el gris (48), los más relacionados con esta melodía, lo que confirma el impacto emocional que transmite la misma.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

AUDICIÓN 3					
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	IMAGEN EVOCADA	FRECUENCIA (Total: 189)	COLOR	FRECUENCIA (Total: 189)
Tranquilidad	30	Salida	14	Gris	48
Alegría	0				
Cordialidad	0	Persona angustiada	11		
Amor	20			Verde	7
Compasión	31	Persona Llorando	12		
Maldad	23	Dolor	9		
Ingratitud	16	Soledad	11	Rojo oscuro	23
Envidia	23				
Celos	24	Penumbra	2		
Crueldad	63	Enfermedad	14	Azul oscuro	15
Desprecio	5	Accidente	35		
Grandeza	11				
Valor	31	Persona encerrada	5	Azul	2
Esperanza	34	Guerra	10		
Desaliento	75	Despedida	5		
Aflicción	62	Horizonte	4	Negro	89
Melancolía	50	Catástrofe	5		
Desesperación	110	Muerte	12		
Pena	75	Hospital	3	Morado	5
Excitación	31	Precipicio/Acantillado	12		
Desasosiego	35	Cementerio	5		
Exaltación	5	Túnel sin salida	21		
Violencia	35				
Ira	36				
Temor	72				
Horror	13				
Desorden mental	35				
Ironía	2				
Ridiculez	0				
Mordacidad	4				

e) El último apartado de la pauta nos ayuda a completar el punto anterior. En este caso se muestra la escena completa (imagen y sonido), y tienen que exponer los sentimientos evocados siguiendo el mismo listado utilizado en el punto anterior. A continuación, se muestran las tablas comparando los resultados obtenidos en el apartado precedente (sólo música), con los resultados obtenidos tras el visionado de la escena (música e imagen).

1) *Escena I*

La observación detallada de los resultados que muestra la tabla, revela que existen diferencias sustanciales tras contemplar el conjunto de música e imagen con respecto a los sentimientos evocados sólo con la música. Cabe destacar que el “amor”, que sólo era referenciado por 45 personas tras la audición del fragmento, es señalado ahora por 139 alumnos/as. Tal aumento podría explicarse al sumarse los impactos emocionales producidos por el sonido y la imagen.

Algo similar ocurre con la “melancolía”, pero en sentido contrario. Pasa de ser la más reseñada tras escuchar la melodía, a situarse en una zona de frecuencias medias tras el visionado completo de la escena.

Los sentimientos de “tranquilidad” y “cordialidad” también obtienen un porcentaje superior. En el caso de la cordialidad, la frecuencia asciende de 22 a 83 al combinarse sonido e imagen.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

ESCENA I			
SOLO MÚSICA		MÚSICA E IMÁGEN	
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA
Tranquilidad	100	Tranquilidad	125
Alegría	2	Alegría	22
Cordialidad	22	Cordialidad	83
Amor	45	Amor	139
Compasión	6	Compasión	9
Maldad	0	Maldad	0
Ingratitud	0	Ingratitud	0
Envidia	0	Envidia	0
Celos	2	Celos	0
Crueldad	5	Crueldad	0
Desprecio	5	Desprecio	0
Grandeza	6	Grandeza	8
Valor	45	Valor	15
Esperanza	62	Esperanza	60
Desaliento	39	Desaliento	0
Aflicción	16	Aflicción	6
Melancolía	106	Melancolía	56
Desesperación	22	Desesperación	0
Pena	94	Pena	7
Excitación	1	Excitación	6
Desasosiego	11	Desasosiego	0
Exaltación	1	Exaltación	0
Violencia	0	Violencia	0
Ira	0	Ira	0
Temor	6	Temor	3
Horror	0	Horror	0
Desorden mental	0	Desorden mental	0
Ironía	2	Ironía	0
Ridiculez	1	Ridiculez	0
Mordacidad	0	Mordacidad	0

2) *Escena II*

El sentimiento de “alegría”, que fue el más reseñado en la audición, pasa desapercibido al contemplarse junto con la imagen. En contraposición crecen sustancialmente la desesperación (de 8 a 126), la ironía (de 29 a 82), el desaliento (de 1 a 28), el desorden mental (de 119 a 145) y la crueldad (de 6 a 23). Tan radical cambio induce a especular sobre las intenciones del director del film al combinar en esta secuencia la banda sonora con el fragmento visual.

Desde nuestro punto de vista, las imágenes alucinatorias producen en el espectador un impacto muy superior a la música alegre y desenfadada.

ESCENA II			
SOLO MÚSICA		MÚSICA E IMÁGEN	
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA
Tranquilidad	0	Tranquilidad	0
Alegría	135	Alegría	9
Cordialidad	22	Cordialidad	0
Amor	12	Amor	0
Compasión	5	Compasión	0
Maldad	0	Maldad	2
Ingratitud	0	Ingratitud	0
Envidia	0	Envidia	0
Celos	0	Celos	0
Crueldad	6	Crueldad	23
Desprecio	6	Desprecio	7
Grandeza	40	Grandeza	0
Valor	1	Valor	0
Esperanza	39	Esperanza	0
Desaliento	1	Desaliento	28
Aflicción	0	Aflicción	6
Melancolía	0	Melancolía	12
Desesperación	8	Desesperación	126
Pena	0	Pena	13
Excitación	100	Excitación	89
Desasosiego	18	Desasosiego	33
Exaltación	92	Exaltación	62
Violencia	6	Violencia	22
Ira	11	Ira	2
Temor	5	Temor	33
Horror	12	Horror	15
Desorden mental	119	Desorden mental	145
Ironía	29	Ironía	82
Ridiculez	12	Ridiculez	36
Mordacidad	16	Mordacidad	7

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

3) *Escena III*

En este caso destaca el desnivel de frecuencias producido por el sentimiento de pena que asciende de 75 a 172. También se producen ascensos, aunque de menor proporción en los sentimientos de compasión (31 a 52), desaliento (75 a 82), melancolía (50 a 78) y horror (13 a 52).

ESCENA III			
SOLO MÚSICA		MÚSICA E IMÁGEN	
SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA	SENTIMIENTOS EVOCADOS	FRECUENCIA
Tranquilidad	30	Tranquilidad	0
Alegría	0	Alegría	0
Cordialidad	0	Cordialidad	0
Amor	20	Amor	13
Compasión	31	Compasión	52
Maldad	23	Maldad	2
Ingratitud	16	Ingratitud	0
Envidia	23	Envidia	0
Celos	24	Celos	0
Crueldad	63	Crueldad	42
Desprecio	5	Desprecio	12
Grandeza	11	Grandeza	0
Valor	31	Valor	0
Esperanza	34	Esperanza	18
Desaliento	75	Desaliento	82
Aflicción	62	Aflicción	43
Melancolía	50	Melancolía	78
Desesperación	110	Desesperación	105
Pena	75	Pena	162
Excitación	31	Excitación	7
Desasosiego	35	Desasosiego	22
Exaltación	5	Exaltación	2
Violencia	35	Violencia	14
Ira	36	Ira	12
Temor	72	Temor	69
Horror	13	Horror	52
Desorden mental	35	Desorden mental	40
Ironía	2	Ironía	10
Ridiculez	0	Ridiculez	2
Mordacidad	4	Mordacidad	3

3.3.4.4. Consideraciones finales de la práctica

Aunque la pauta fue completada en clase, y los resultados fueron consensuados por el gran grupo con ayuda de la experta en musicología, hay que destacar que la participación e implicación fue excelente.

A pesar de no tener excesivos conocimientos previos acerca del lenguaje musical, fueron capaces de reconocer y asimilar los elementos que lo componen.

Conviene tener en cuenta que los ítems de la pauta relativos al lenguaje musical se simplificaron con la finalidad de conseguir una mejor comprensión de su contenido.

3.3.5. Práctica 5. Creación de películas digitales con *The Movies*

Como se ha comentado en el capítulo 3 de esta tesis, el videojuego *The Movies* contiene un potente software que permite la creación de películas digitales artesanales. Esto permite a los jugadores crear su propio guión (aunque condicionado por una serie de opciones que ofrece el juego), hacer el casting de actores, elegir los movimientos de cámara, etc.

Esta última actividad propuesta en el PRADICI-DIG, pretende incentivar la capacidad creativa del alumnado, para lo cual se ofreció la posibilidad de crear una película en la que se dio total libertad en todos los aspectos. Para favorecer la creatividad, evitar barreras emocionales se sugirió a los alumnos que las temáticas de las películas fueran divertidas, desinhibidoras y atractivas al margen de su utilidad didáctica. Tal decisión se justifica por entender que una experiencia de creación de cine digital (de gran dificultad técnica y amplio esfuerzo personal) debía convertirse en una actividad lúdico creativa que permitiera a los alumnos relajarse en una época final del curso presididos por el estrés que suele producir la entrega encadenada de trabajos en las distintas asignaturas y la realización de exámenes anticipados en algunas de ellas. Ello justifica los títulos elegidos que reseñamos a continuación.

3.3.5.1. Análisis de resultados

Definitivamente fueron 54 las películas que se presentaron, que respondían a los siguientes títulos, siendo las más interesantes incluidas en el DVD que se anexa a esta tesis (ANEXO XIII):

1. *Informe Pandora* (fig. 194)
2. *Quién ríe el último ríe mejor*
3. *Forever together* (fig. 200)
4. *Terrible pesadilla*
5. *Fumar perjudica seriamente la salud*
6. *Sueño o realidad*
7. *Sé que sigues vivo*
8. *Olé y San Sakabó*
9. *Mientras morías*
10. *Una del oeste* (fig. 199)
11. *El secreto*
12. *Llegaron del espacio*
13. *Amor peligroso*
14. *5mentarios y un objetivo*
15. *Al fin juntos*
16. *Otra forma de ver la vida*
17. *N.T.A.E.*
18. *Enigma*
19. *Bajo el sol*
20. *A tu espalda 2*
21. *La vida en un suspiro*
22. *La promesa de ultratumba* (fig. 198)
23. *Sueño por un réquiem*
24. *Noche inolvidable*
25. *El desengaño*
26. *Sesi Sesi*
27. *La recompensa es sangre*
28. *Un hombre perfecto*
29. *Un sueño efímero* (fig. 197)
30. *Ella los prefiere malos*
31. *Entre el amor y la guerra*
32. *Amores pollinos*
33. *La Clave*
34. *Tuve que hacerlo*
35. *Amigos*
36. *Princesas* (fig. 195)
37. *Dos corrían por tres calles*
38. *La suerte está echada*
39. *Ultratumba*
40. *Carcajada´s Killer*
41. *La silicona la salvó*
42. *El cornudo vengador*
43. *Eva María Purísima*
44. *Como un sueño*
45. *La Máquina de la venganza*
46. *Amo a Laura*
47. *La vida es riesgo*
48. *Pisa a fondo*
49. *Amor verdadero*
50. *Stalingrado* (fig. 196)
51. *Corrupción en Mallorca*
52. *Un día redondo*
53. *El despertar*
54. *For three dollars more*



Fig. 194 – Fotograma de la película *Informae Pandora*

Expuestas públicamente todas las películas al conjunto del grupo clase y, tras una segunda visualización por mi parte, fueron valoradas utilizando la misma pauta creada en el proyecto piloto, que volvemos a reproducir a continuación para mayor funcionalidad del texto.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

PELÍCULA		ESTRUCTURA	ASPECTOS TÉCNICOS	ASPECTOS ESTÉTICOS Y COMUNICACIONALES		ASPECTOS EDUCATIVOS
Nombre	Género					
		Originalidad y coherencia del guión:	Adecuada utilización del plano y la angulación:	Originalidad y coherencia de los decorados y la ambientación:		Adecuación de los objetivos a los destinatarios:
		Coherencia entre el guión y el tiempo argumental:	Adecuada utilización de la ambientación lumínica:	Adecuación del vestuario:		Oportunidad y grado de motivación de del guión:
		Duración y complejidad expresiva:	Calidad de las secuencias	Calidad del texto Sonoro	Calidad de Grabación de Voz:	Valores y contravalores que transmite:
					Coherencia locución-movimientos labiales:	
					Originalidad y adecuación musical:	
					Coherencia de los efectos sonoros:	
Utilización de elementos técnicos para reforzar las ideas principales:	Adecuada concatenación de las secuencias:	Coherencia expresivo-gestual:		Integración curricular:		
Linealidad en la narración:	Grado de coherencia entre el guión y el montaje final de la película	Coherencia entre textos subtítulados y las escenas:				
Valoración global:						

Los resultados arrojados fueron los siguientes, que se expresan siguiendo las siguientes categorías: Muy Deficiente (MD), Deficiente (D), Aceptable (A), Bueno (B) y Muy Bueno (MB):

Título (Género)	Estructura	Aspectos Técnicos	Aspectos Estéticos y Comunicacionales	Aspectos Educativos	Valoración Global
1. Informe Pandora (Acción)	MB	MB	MB	B	MB
2. Quien ríe el último ríe mejor (Acción)	B	B	B	A	B
3. Forever Together (Drama)	MB	MB	MB	MB	MB
4. Terrible pesadilla (Terror)	A	A	D	A	A
5. Fumar perjudica seriamente la salud (Acción)	B	A	A	B	A
6. Sueño o realidad (Drama)	B	A	B	A	A
7. Sé que sigues vivo (Terror)	A	B	A	A	A
8. Olé y San Sakabó (Comedia)	B	B	B	B	B
9. Mientras morías (Terror)	A	B	B	A	A
10. Una del oeste (Western)	MB	MB	B	B	MB
11. El secreto (Terror)	B	B	B	A	B
12. Llegaron del espacio (Ciencia Ficción)	MB	MB	MB	B	MB
13. Amor peligroso (Acción)	A	D	D	A	A
14. 5mentarios y un objetivo (Acción)	B	B	B	A	B
15. Al fin juntos (Romántica)	B	A	A	A	A
16. Otra forma de ver la vida (Romántica)	B	B	B	A	B
17. Qué paaisha (Comedia)	A	A	A	D	A
18. Enigma (Acción)	B	A	A	A	A

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

19. <i>Bajo el sol</i> (Western)	A	D	A	A	A
20. <i>A tu espalda 2</i> (Terror)	B	MB	MB	B	B
21. <i>La vida en un suspiro</i> (Romántica)	B	B	A	A	A
22. <i>La promesa de ultratumba</i> (Terror)	B	B	A	A	B
23. <i>Sueño por un réquiem</i> (Comedia)	B	MB	MB	B	B
24. <i>Noche inolvidable</i> (Romántica)	MB	MB	MB	B	MB
25. <i>El desengaño</i> (Drama)	B	B	A	B	B
26. <i>Sesi Sesi</i> (Comedia)	MB	MB	MB	B	MB
27. <i>La recompensa es sangre</i> (Drama)	MB	MB	MB	B	MB
28. <i>Un hombre perfecto</i> (Romántica)	B	A	B	A	B
29. <i>Un sueño efímero</i> (Drama)	MB	MB	MB	B	MB
30. <i>Ella los prefiere malos</i> (Comedia)	MB	MB	MB	B	MB
31. <i>Entre el amor y la guerra</i> (Romántica)	B	B	A	B	B
32. <i>Amores pollunos</i> (Comedia)	B	B	B	B	B
33. <i>La Clave</i> (Acción)	B	A	A	A	A
34. <i>Tuve que hacerlo</i> (Terror)	MB	MB	MB	B	MB
35. <i>Amigos</i> (Drama)	B	A	A	MB	B
36. <i>Princesas</i> (Ciencia Ficción)	MB	MB	MB	A	MB

37. <i>Dos corrían por tres calles</i> (Comedia)	B	B	B	A	B
38. <i>La suerte está echada</i> (Ciencia Ficción)	MB	B	MB	A	B
39. <i>Ultratumba</i> (Terror)	MB	MB	MB	B	MB
40. <i>Carcajada's Killer</i> (Comedia)	MB	MB	MB	A	MB
41. <i>La silicona la salvó</i> (Comedia)	B	B	B	A	B
42. <i>Johnny, el cornudo vengador</i> (Acción)	MB	MB	MB	A	MB
43. <i>Eva María Purísima</i> (Romántica)	MB	MB	B	B	B
44. <i>Como un sueño</i> (Drama)	B	B	B	A	B
45. <i>La Máquina de la venganza</i> (Acción)	B	B	B	A	B
46. <i>Amo a Laura</i> (Comedia)	MB	MB	B	B	MB
47. <i>La vida es riesgo</i> (Acción)	B	MB	B	B	B
48. <i>Pisa a fondo</i> (Acción)	B	B	B	A	B
49. <i>Amor verdadero</i> (Romántica)	B	B	A	A	B
50. <i>Stalingrado</i> (Bélica)	MB	MB	MB	B	MB
51. <i>Corrupción en Mallorca</i> (Acción)	B	MB	MB	A	B
52. <i>Un día redondo</i> (Comedia)	A	B	B	A	B
53. <i>El despertar</i> (Terror)	MB	MB	MB	A	MB
54. <i>For three dollars more</i> (Western)	MB	B	B	A	B

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros



Fig. 195 – Fotograma de la película *Princesas*

Para facilitar la comprensión global de estos resultados, se adjunta una tabla con los porcentajes obtenidos en cada una de las calificaciones.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Deficiente	0	0
Aceptable	12	22,22
Bueno	25	46,29
Muy Bueno	17	31,48
Total de películas entregadas	54	100

En primer lugar cabe destacar que los resultados más bajos se producen en la dimensión relativa a los aspectos educativos de las películas, ya que 52 de 54 películas han obtenido puntuaciones medias y bajas en este apartado.

Una visión analítica del conjunto de sub-apartados de la pauta, permite afirmar que:

a) Estructuración

- *Originalidad y coherencia del guión:*

La generalidad del alumnado ha optado por creaciones cómicas, aunque enmarcadas en otros géneros. Los guiones son en su totalidad originales, si bien cabe la conjetura de que en algunos casos se han realizado reelaboraciones o adaptaciones de películas o series conocidas. Cabe destacar títulos como *Sueño por un Requiem*, parodiando la película que nos ha servido de orientación para realizar nuestra investigación; *Amo a Laura*, basada en el famoso vídeo musical que creó la MTV o *Stalingrado*, idéntico título que un film bélico muy aclamado en los años 90.

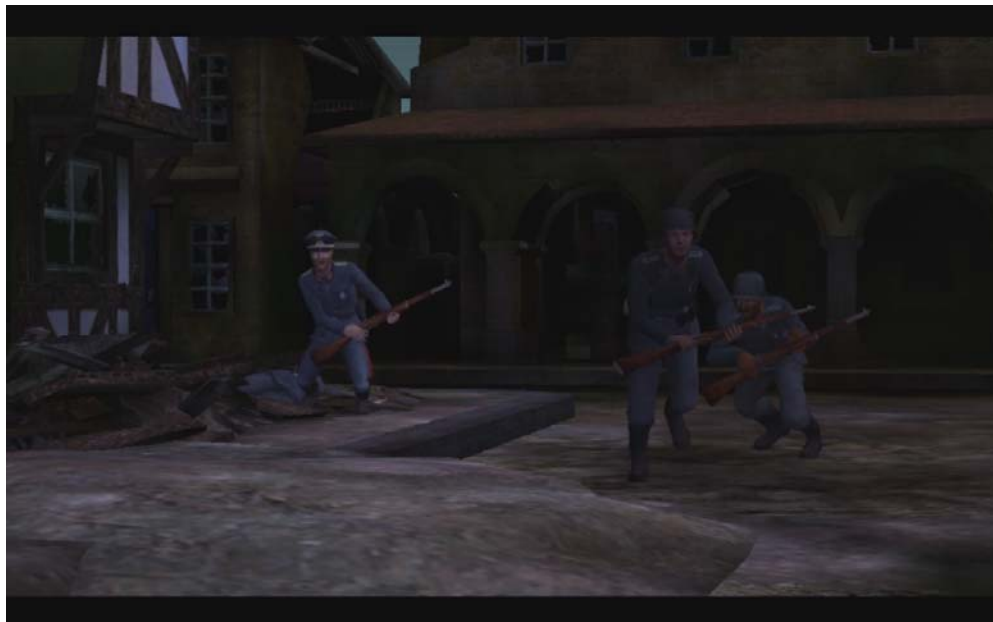


Fig. 196 – Fotograma de la película *Stalingrado*

- *Coherencia entre el guión y el tiempo argumental:*

En obras de tan corta duración es complicado valorar la coherencia entre el guión y el tiempo argumental, si bien una percepción general sobre este tema permite afirmar que existe cierta coherencia.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *Duración y complejidad expresiva:*

La duración media de los filmes suele estar en torno a los cinco minutos. Sólo tres o cuatro películas sobrepasan los diez minutos de duración. En cuanto a la complejidad expresiva, la generalidad del alumnado apuesta por narrar historias simples con lenguajes sencillos, fáciles de comprender para todos los públicos.

- *Utilización de elementos técnicos para reforzar las ideas principales:*

Es complicado, con tan pocas horas de manejo del software, dominar todos los elementos técnicos que el videojuego nos brinda. Aun así, la valentía de algunos grupos de alumnos provocó gratas sorpresas tras el visionado de las películas. Elementos técnicos como el fundido e incluso el difuminado para contar sueños de los personajes o narrar hechos que habían sucedido en el pasado, fueron utilizados con la consiguiente valoración en el momento calificador.

- *Linealidad en la narración:*

Exceptuando 3 o 4 cortometrajes, que intentan innovar estructurando sus historias de forma no lineal, el resto de películas siguen una linealidad en la narración.

b) Aspectos técnicos

- *Adecuada utilización del plano y la angulación:*

El alumnado ha utilizado de forma correcta la selección de planos y angulaciones, destacando los primeros planos para resaltar los estados anímicos de los personajes. Aunque el videojuego ofrece la posibilidad de realizar movimientos de cámara, la dificultad que entraña su manejo ha hecho que sea muy escasa su utilización.



Fig. 197 – Fotograma de la película *Un sueño efímero*

- *Adecuada utilización de la ambientación lumínica:*

Aunque el videojuego permite modular la iluminación dependiendo de la hora del día y de la climatología, este recurso no ha sido utilizado por la mayoría de los grupos creadores.

- *Calidad de las secuencias:*

El videojuego sólo permite la realización de secuencias por separado, una a una, lo cual provoca que en una misma película encontremos secuencias de alta calidad mezcladas con secuencias de calidad media y baja. Tras preguntar la causa de tal hecho, nos argumentaron que fue el cansancio, la sobrecarga de trabajo y las dificultades de manejo del software, los elementos que explican los altibajos de calidad.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *Adecuada concatenación de las secuencias:*

En general, existe una razonable concatenación de las secuencias en la mayoría de los filmes elaborados. En los casos que tal condición no se cumplía, indagamos, siendo la respuesta más frecuente el intento de los autores de elaborar cine de vanguardia donde parte de la historia ha de ser imaginada por el espectador quien, además, ha de crear su propio orden espacio-temporal.

- *Grado de coherencia entre el guión y el montaje final de la película:*

El resultado final presentado por los diferentes grupos no concuerda en un importante número de casos con el primer guión planteado por los autores. No cabe duda que las modificaciones de guión obedecen principalmente a las limitaciones del software así como a reelaboraciones creativas propias de las producciones multimedia.

c) Aspectos estéticos y comunicacionales

- *Originalidad y coherencia de los decorados y la ambientación:*

Los decorados y la ambientación vienen predeterminados en el software del juego. A medida que el jugador va avanzando y consiguiendo objetivos, van apareciendo nuevos decorados y vestuarios para poder ser utilizados. Para salvar esta limitación, ofrecimos una estrategia para desbloquear todos los decorados y vestuarios catalogados en el juego, sin tener que ir avanzando paso por paso, y así se les proporcionó muchas más opciones para la creación de los filmes. Así, la coherencia de los decorados asignados a cada historia ha sido bastante apropiada.



Fig. 198 – Fotograma de la película *La promesa de ultratumba*

- *Adecuación del vestuario:*

Al igual que los decorados, el vestuario también viene predeterminado en el juego. Así pues, tras la realización del “truco” para desbloquear el vestuario, pudiendo así localizar la vestimenta más adecuada para los personajes de sus obras, destacando la utilización de ropajes sucios y raidos para los personajes de películas de terror, vestidos modernos y coloridos para las chicas de las películas románticas o los distintos uniformes militares utilizados en los filmes bélicos y de acción.



Fig. 199 - Fotograma de la película *Una del Oeste*

- *Calidad del texto sonoro:*

La gran dificultad que entraña este aspecto se ha visto reflejado en el producto final generado. La introducción de sus propias voces en el software del juego para poder utilizarlos en los filmes, unida a la dificultad de concordar sus voces con los personajes de la película para que el doblaje fuera correcto, han creado muchos problemas a los distintos grupos.

En general, en el 90% de las obras presentadas se realizó el doblaje, aunque sólo en el 30% de las películas se ejecutó correctamente. Los problemas más frecuentes que encontramos fueron, entre otros, los siguientes:

- a) Sonido defectuoso, bien por la mala calidad del micrófono utilizado para insertar el sonido o bien por haber interferencias por ruidos o por la cercanía de otros aparatos electrónicos.
- b) Al realizar el montaje final en algunas obras, se producía una desconfiguración que provocaba que los diálogos grabados no concordasen con las escenas o se superpusieran diálogos que hacían ininteligibles las frases de los personajes.

c) Subidas y bajadas de volumen que resultaban incómodos de escuchar.

- *Coherencia expresivo-gestual:*

Como ha sucedido en anteriores apartados, el hecho de que el software predetermine la mayoría de los elementos a tener en cuenta en un film hace que aspectos como la gesticulación de los actores sea muy complicada de valorar.

- *Coherencia entre textos subtitulados y las escenas:*

Al introducir el doblaje en las películas, la generalidad del alumnado ha optado por no introducir subtítulos en sus obras. Por otro lado, un reducido grupo que tuvo dificultad al introducir el doblaje, escogió la utilización de subtítulos. Por último, fueron sólo dos o tres películas las que optaron por introducir tanto voz como subtítulos, lo que facilita al espectador la comprensión de los diálogos.

d) Aspectos educativos

- *Adecuación de los objetivos a los destinatarios:*

Como se ha comentado anteriormente, la dimensión dedicada a apreciar los aspectos educativos de las películas ha sido la peor valorada a la hora de puntuar los filmes. En este sentido, el alumnado no se ha fijado objetivos educativos a la hora de realizar sus obras.

- *Oportunidad y grado de motivación de la temática del guión:*

Aunque los temas elegidos son de muy diversa índole, destacan algunos filmes que contienen temas de actualidad en nuestro país como la corrupción urbanística, la ley antitabaco, la inmigración, las bodas entre personas del mismo sexo, etc. Todos estos temas son tratados de forma muy particular por los distintos grupos, por lo que pueden dar lugar a intensos debates tras realizar alguna actividad de cinefórum.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- *Valores y contravalores que transmite:*

En la mayoría de los filmes se transmiten más contravalores que valores. La violencia, el sexo, la muerte, etc. son aspectos que ofrecen casi todas las obras. Aún así, también hemos podido encontrar algunos filmes en los que se promovían actitudes positivas y valores de compañerismo, amistad, amor, libertad, etc.

- *Integración curricular:*

Sólo algunas películas se pueden adaptar al curriculum por aportar algunos aspectos educativos en alguna de las áreas curriculares de la educación formal. En este sentido debemos destacar la película *Forever together*, cuyo doblaje al inglés con subtítulos en el mismo idioma puede ser un recurso interesante en el área de Lengua Extranjera. También puede servir para el área de Ciencias Sociales e Historia el film *Staligrado*, aunque a este le faltaría recreación más verídica de los hechos históricos en los que se basa.



Fig. 200 – Fotograma de la película *Forever together*

4. Valoración final del programa PRADICI-DIG-2 (resultados del postest)

Como se ha comentado al principio de este capítulo, el cuestionario CUDICOCI se utiliza también como postest una vez finalizado el programa de formación. Este cuestionario se vuelve a implementar el último día de clase una vez completado el PRADICI-DIG-2, para observar los posibles cambios en las puntuaciones con respecto a las obtenidas en el pretest.

El primer paso fue volver a calcular la fiabilidad del cuestionario, obteniéndose el siguiente resultado:

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Postest)
0,966	0,963

Como se puede observar en la tabla adjunta, los resultados obtenidos en el coeficiente alfa tanto en el pretest como en el postest son muy elevados, lo que demuestra una altísima fiabilidad del instrumento de medida para los 75 ítems que forman el cuestionario CUDICOCI (inicial-final).

Conviene recordar que el cuestionario fue validado antes de su aplicación por criterio de jueces. A la luz de estos resultados puede afirmarse que el cuestionario mide realmente lo que pretende medir y lo hará en cuantas ocasiones se ha aplicado, lo que garantiza el rigor científico de nuestra investigación cuantitativa.

A continuación se muestran las tablas y gráficos de los resultados obtenidos en el postest. Para simplificar la lectura de los datos se han utilizado las siguientes abreviaturas:

MB: Muy Bajo B: Bajo MA: Muy Alto A: Alto

4.1. Bloque I. ¿Qué relación tengo con el cine?

Al observar los resultados que se muestran en la tabla y gráfica adjuntas, se observa que hay ligeras diferencias entre pretest y postest, a favor del último, lo que indica que el programa ha producido una suave mejora en los hábitos relacionados con la consecución de información previa a la elección de la película (indicadores 5, 6, 7, 8 y 9), en el visionado de películas procedentes de internet, en la escucha activa de bandas sonoras y en la participación en sesiones de cineforum, entre otros indicadores.

ITEM	FRECUENCIA N= 189		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Soy aficionado al cine	M B: 1 B: 44 A: 98 M A: 46	M B: 0 B: 23 A: 115 M A: 49	M B: 5 B: 23,3 A: 51,9 M A: 24,3	M B: 0 B: 12,3 A: 61,5 M A: 26,2	3,00	3,14	0,051	0,044	0,707	0,606
2. Asisto a salas de cine	M B: 20 B: 61 A: 87 M A: 21	M B: 8 B: 59 A: 93 M A: 27	M B: 10,6 B: 32,3 A: 46 M A: 11,1	M B: 4,3 B: 31,6 A: 49,7 M A: 14,4	2,58	2,74	0,060	0,055	0,826	0,754
3. Veo películas en televisión	M B: 2 B: 30 A: 102 M A: 55	M B: 3 B: 25 A: 100 M A: 59	M B: 1,1 B: 15,9 A: 54 M A: 29,1	M B: 1,6 B: 13,4 A: 53,5 M A: 31,6	3,11	3,15	0,051	0,051	0,694	0,703
4. Me gusta comprar o alquilar DVDs. de películas	M B: 20 B: 43 A: 68 M A: 58	M B: 14 B: 38 A: 90 M A: 45	M B: 10,6 B: 22,8 A: 36 M A: 30,7	M B: 7,5 B: 20,3 A: 48,1 M A: 24,1	2,87	2,89	0,071	0,063	0,972	0,857

5. Procuero conocer los datos de las películas que veo	M B: 32 B: 78 A: 56 M A: 23	M B: 12 B: 60 A: 91 M A: 24	M B: 16,9 B: 41,3 A: 29,6 M A: 12,2	M B: 6,4 B: 32,1 A: 48,7 M A: 12,8	2,37	2,68	0,066	0,057	0,905	0,779
6. Veo programas televisivos relacionados con el cine	M B: 66 B: 88 A: 31 M A: 4	M B: 48 B: 95 A: 39 M A: 5	M B: 34,9 B: 46,6 A: 16,4 M A: 2,1	M B: 25,7 B: 50,8 A: 20,9 M A: 2,7	1,86	2,01	0,055	0,055	0,762	0,758
7. Leo la sección de cine de los diarios	M B: 68 B: 76 A: 40 M A: 5	M B: 46 B: 85 A: 45 M A: 11	M B: 36 B: 40,2 A: 21,2 M A: 2,6	M B: 24,6 B: 45,5 A: 24,1 M A: 5,9	1,90	2,11	0,060	0,062	0,820	0,844
8. Leo revistas especializadas en cine y video	M B: 110 B: 62 A: 16 M A: 1	M B: 79 B: 78 A: 27 M A: 3	M B: 58,2 B: 32,8 A: 8,5 M A: 0,5	M B: 42,2 B: 41,7 A: 14,4 M A: 1,6	1,51	1,75	0,049	0,055	0,673	0,757
9. Leo por Internet la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	M B: 78 B: 54 A: 40 M A: 17	M B: 46 B: 60 A: 62 M A: 19	M B: 41,3 B: 28,6 A: 21,2 M A: 9	M B: 24,6 B: 32,1 A: 33,2 M A: 10,2	1,98	2,29	0,072	0,070	0,994	0,952
10. Leo en la entrada del cine la reseña de la cartelera antes de decidir qué película ver	M B: 16 B: 42 A: 65 M A: 66	M B: 12 B: 26 A: 93 M A: 56	M B: 8,5 B: 22,2 A: 34,4 M A: 34,9	M B: 6,4 B: 13,9 A: 49,7 M A: 29,9	2,96	3,03	0,070	0,061	0,956	0,835
11. Me bajo películas de Internet	M B: 93 B: 29 A: 34 M A: 33	M B: 58 B: 42 A: 49 M A: 38	M B: 49,2 B: 15,3 A: 18,0 M A: 17,5	M B: 31 B: 22,5 A: 26,2 M A: 20,3	2,04	2,36	0,085	0,082	1,173	1,124
12. Me gusta comentar las películas que veo con amigos o conocidos	M B: 0 B: 28 A: 74 M A: 87	M B: 4 B: 19 A: 87 M A: 77	M B: 0 B: 14,8 A: 39,2 M A: 46,0	M B: 2,1 B: 10,2 A: 46,5 M A: 41,2	3,31	3,27	0,052	0,053	0,717	0,728

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

13. Me gusta escuchar las bandas sonoras de las películas en CD o en formato MP3	M B: 21 B: 53 A: 83 M A: 32	M B: 12 B: 50 A: 81 M A: 44	M B: 11,1 B: 28,0 A: 43,9 M A: 16,9	M B: 6,4 B: 26,7 A: 43,3 M A: 23,5	2,67	2,84	0,065	0,063	0,887	0,859
14. Me gusta escuchar en la radio los programas que hablan de cine	MB:108 B: 65 A: 11 M A: 5	M B: 81 B: 77 A: 22 M A: 7	M B: 57,1 B: 34,4 A: 5,8 M A: 2,6	M B: 43,3 B: 41,2 A: 11,8 M A: 3,7	1,54	1,76	0,053	0,059	0,725	0,804
15. Me gusta acudir actualmente a sesiones de cineforum	MB:142 B: 40 A: 4 M A: 3	M B: 89 B: 73 A: 19 M A: 6	M B: 75,1 B: 21,2 A: 2,1 M A: 1,6	M B: 47,6 B: 39 A: 10,2 M A: 3,2	1,30	1,69	0,043	0,057	0,592	0,783
16. Organizo sesiones de cineforum con amigas o familiares	MB:146 B: 23 A: 13 M A: 7	M B: 100 B: 56 A: 26 M A: 5	M B: 77,2 B: 12,2 A: 6,9 M A: 3,7	M B: 53,5 B: 29,9 A: 13,9 M A: 2,7	1,37	1,66	0,056	0,060	0,772	0,817
17. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad primaria	MB:137 B: 38 A: 14 M A: 0	M B: 108 B: 54 A: 24 M A: 1	M B: 72,5 B: 20,1 A: 7,4 M A: 0	M B: 57,8 B: 28,9 A: 12,8 M A: 0,5	1,35	1,56	0,045	0,054	0,614	0,733
18. He asistido a cineforum escolares en mi escolaridad secundaria	MB:135 B: 40 A: 14 M A: 0	M B: 102 B: 54 A: 28 M A: 3	M B: 71,4 B: 21,2 A: 7,4 M A: 0	M B: 54,5 B: 28,9 A: 15,0 M A: 1,6	1,36	1,64	0,045	0,058	0,617	0,794
19. He asistido a cineforum organizados por asociaciones u ONGs y otras entidades	MB: 168 B: 16 A: 3 M A: 2	M B: 137 B: 40 A: 4 M A: 6	M B: 88,9 B: 8,5 A: 1,6 M A: 1,1	M B: 73,3 B: 21,4 A: 2,1 M A: 3,2	1,15	1,35	0,034	0,050	0,472	0,683

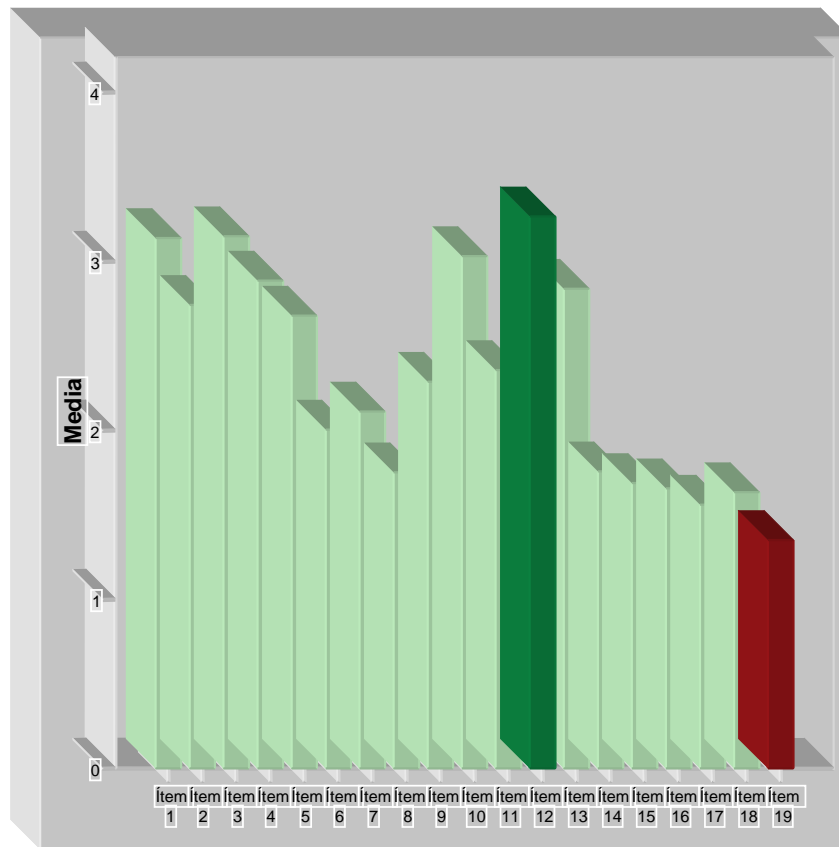


Gráfico 75

4.2. Bloque II. ¿Qué se de los lenguajes que se utilizan en el cine?

Una visión explicativa de los resultados sistematizados en la tabla adjunta, muestra una sensible mejora del grado de conocimiento de los lenguajes propios del cine, fruto de las experiencias formativas ofrecidas por el programa.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
20. ¿Conoces los elementos que componen el lenguaje de la imagen?	MB:100	M B: 1	M B: 52,9	M B: 0,5						
	B: 74	B: 14	B: 39,2	B: 7,5						
	A: 14	A: 114	A: 7,4	A: 61	1,56	3,22	0,048	0,044	0,655	0,598
	M A: 1	M A: 58	M A: 0,5	M A: 31						

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

21. ¿Conoces las funciones que desempeñan estos elementos?	MB: 22 B: 57 A: 9 M A: 1	M B: 1 B: 18 A: 115 M A: 53	M B: 64,6 B: 30,2 A: 4,8 M A: 0,5	M B: 0,5 B: 9,6 A: 61,5 M A: 28,3	1,41	3,18	0,044	0,045	0,609	0,610
22. ¿Sabes interpretar los significados de la imagen?	MB: 78 B: 71 A: 35 M A: 5	M B: 2 B: 18 A: 117 M A: 50	M B: 41,3 B: 37,6 A: 18,5 M A: 2,6	M B: 1,1 B: 9,6 A: 62,6 M A: 26,7	1,83	3,15	0,060	0,045	0,823	0,621
23. ¿Conoces las principales técnicas que se usan para crear efectos visuales especiales?	MB:100 B: 77 A: 10 M A: 2	M B: 6 B: 55 A: 103 M A: 23	M B: 52,9 B: 40,7 A: 5,3 M A: 1,1	M B: 3,2 B: 29,4 A: 55,1 M A: 12,3	1,54	2,76	0,047	0,051	0,648	0,702
24. ¿Conoces las técnicas de manipulación de la imagen?	MB:122 B: 60 A: 6 M A: 1	M B: 5 B: 59 A: 99 M A: 24	M B: 64,6 B: 31,7 A: 3,2 M A: 0,5	M B: 2,7 B: 31,6 A: 52,9 M A: 12,8	1,40	2,76	0,042	0,051	0,580	0,704
25. Tu nivel de conocimiento de lenguaje musical es...	M B: 76 B: 79 A: 28 M A: 6	M B: 7 B: 78 A: 86 M A: 16	M B: 40,2 B: 41,8 A: 14,8 M A: 3,2	M B: 3,7 B: 41,7 A: 46,0 M A: 8,6	1,81	2,59	0,058	0,051	0,803	0,700
26. ¿Sabes distinguir los distintos efectos sonoros que acompañan a ciertas escenas de una película?	M B: 54 B: 71 A: 56 M A: 8	M B: 4 B: 28 A: 120 M A: 35	M B: 28,6 B: 37,6 A: 29,6 M A: 4,2	M B: 2,1 B: 15 A: 64,2 M A: 18,7	2,10	2,99	0,063	0,048	0,864	0,652
27. ¿Conoces la utilidad que tiene un sonido en distintos momentos de una película?	M B: 30 B: 73 A: 66 M A: 20	M B: 2 B: 12 A: 119 M A: 54	M B: 15,9 B: 38,6 A: 34,9 M A: 10,6	M B: 1,1 B: 6,4 A: 63,6 M A: 28,9	2,40	3,20	0,064	0,044	0,880	0,597
28. ¿Sabes interpretar las emociones que produce un sonido o melodía?	M B: 21 B: 69 A: 71 M A: 28	M B: 2 B: 13 A: 104 M A: 68	M B: 11,1 B: 36,5 A: 37,6 M A: 14,8	M B: 1,1 B: 7 A: 55,6 M A: 36,4	2,56	3,27	0,064	0,046	0,877	0,635

29. ¿Conoces las técnicas de manipulación del sonido?	MB:121 B: 50 A: 15 M A: 3	M B: 9 B: 79 A: 80 M A: 19	M B: 64 B: 26,5 A: 7,9 M A: 1,6	M B: 4,8 B: 42,2 A: 42,8 M A: 10,2	1,47	2,58	0,052	0,054	0,711	0,739
30. ¿Sabes distinguir los tipos de gestos?	M B: 57 B: 72 A: 47 M A: 13	M B: 2 B: 39 A: 112 M A: 34	M B: 30,2 B: 38,1 A: 24,9 M A: 6,9	M B: 1,1 B: 20,9 A: 59,9 M A: 18,2	2,08	2,95	0,066	0,048	0,907	0,658
31. ¿Sabes interpretar el significado de los gestos?	M B: 41 B: 88 A: 43 M A: 17	M B: 4 B: 43 A: 106 M A: 34	M B: 21,7 B: 46,6 A: 22,8 M A: 9	M B: 2,1 B: 23 A: 56,7 M A: 18,2	2,19	2,91	0,064	0,051	0,879	0,701
32. ¿Conoces las técnicas de manipulación del lenguaje corporal?	M B: 95 B: 69 A: 22 M A: 3	M B: 11 B: 64 A: 93 M A: 19	M B: 50,3 B: 36,5 A: 11,6 M A: 1,6	M B: 5,9 B: 34,2 A: 49,7 M A: 10,2	1,65	2,64	0,054	0,054	0,748	0,744
33. ¿Conoces los estilos de locución y expresión de voz en off?	MB:127 B: 41 A: 15 M A: 6	M B: 7 B: 44 A: 87 M A: 49	M B: 67,2 B: 21,7 A: 7,9 M A: 3,2	M B: 3,7 B: 23,5 A: 46,5 M A: 26,2	1,47	2,95	0,056	0,059	0,776	0,805
34. ¿Distingues los significados correspondientes a las diversas cualidades de la voz?	MB:103 B: 61 A: 17 M A: 7	M B: 6 B: 48 A: 104 M A: 29	M B: 54,8 B: 32,4 A: 9 M A: 3,7	M B: 3,2 B: 25,7 A: 55,6 M A: 15,5	1,62	2,83	0,059	0,052	0,802	0,718

El grado de conocimiento del lenguaje visual declarado se ha multiplicado por 2 en la mayor parte de las variables tras la aplicación del programa. En lo referido al lenguaje musical cinematográfico, el PRADICI-DIG-2 ha producido un incremento de conocimiento declarado próximo a un punto, teniendo en cuenta que el máximo es cuatro, estaríamos hablando de un incremento de un 20 a un 30%.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

Finalmente, el nivel de conocimiento declarado sobre el lenguaje gestual cinematográfico se ha incrementado entre el 20 y el 40% tras la aplicación del programa.

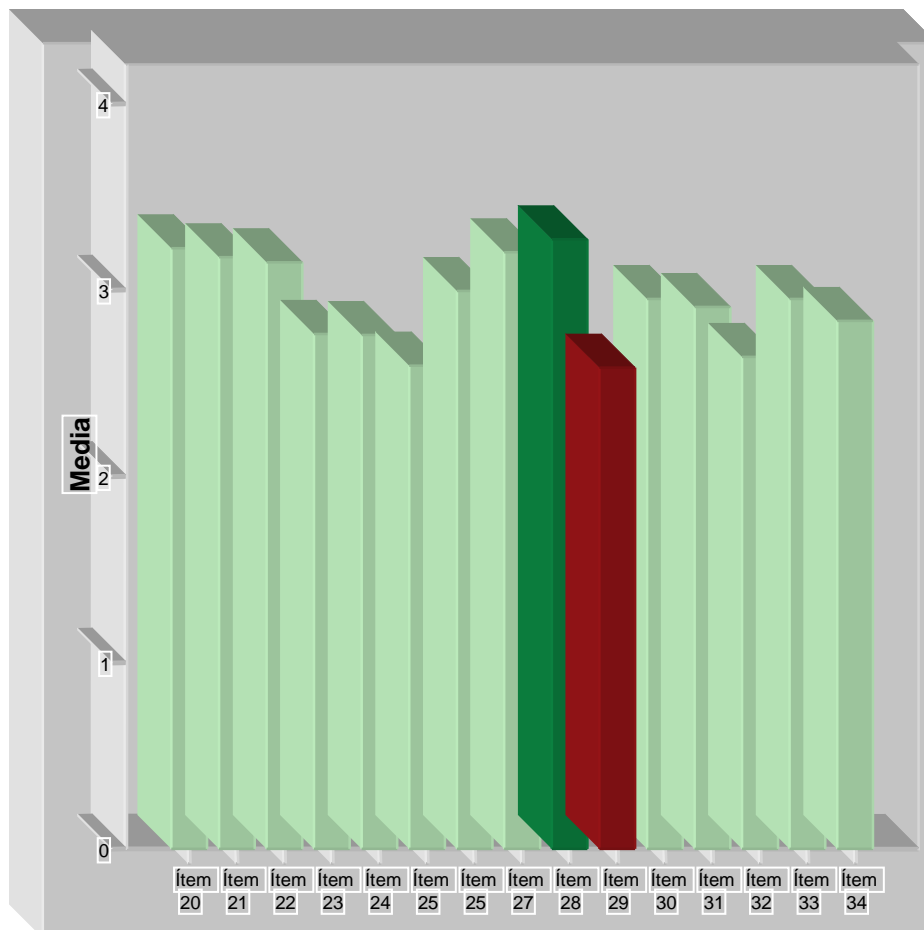


Gráfico 76

En síntesis, puede afirmarse que se incrementan más sensiblemente las puntuaciones referidas al conocimiento del lenguaje visual y de la locución.

Las puntuaciones obtenidas en este segundo bloque aconsejan intensificar los estímulos y experiencias relacionadas con el análisis del lenguaje gestual y musical en futuras ediciones del PRADICI-DIG.

4.3. Bloque III. Conozco los efectos de las técnicas cinematográficas

Los datos obtenidos muestran un claro ascenso del nivel de aprendizaje conseguido en los contenidos reflejados en todos y cada uno de los ítems de esta dimensión tras el desarrollo del programa, lo que confirma la bondad del mismo.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
35. Sé para qué se utiliza el encuadre	MB: 119 B: 38 A: 30 M A: 2	M B: 6 B: 16 A: 99 M A: 66	M B: 63 B: 20,1 A: 15,9 M A: 1,1	M B: 3,2 B: 8,6 A: 52,9 M A: 35,3	1,55	3,20	0,058	0,053	0,795	0,727
36. Conozco los efectos del plano general	M B: 103 B: 50 A: 28 M A: 8	M B: 1 B: 10 A: 76 M A: 100	MB:54,5 B: 26,5 A: 14,8 M A: 4,2	M B: 0,5 B: 5,3 A: 40,6 M A: 53,5	1,69	3,47	0,064	0,046	0,877	0,625
37. Conozco los efectos del plano americano	M B: 141 B: 33 A: 10 M A: 5	M B: 7 B: 22 A: 67 M A: 91	MB:74,6 B: 17,5 A: 5,3 M A: 2,6	M B: 3,7 B: 11,8 A: 35,8 M A: 48,7	1,36	3,29	0,051	0,060	0,705	0,819
38. Conozco los efectos del plano conjunto	M B: 139 B: 33 A: 13 M A: 4	M B: 4 B: 16 A: 84 M A: 83	MB:73,5 B: 17,5 A: 6,9 M A: 2,1	M B: 2,1 B: 8,6 A: 44,9 M A: 44,4	1,38	3,32	0,052	0,053	0,708	0,720
39. Conozco los efectos del plano entero	M B: 128 B: 35 A: 20 M A: 6	M B: 3 B: 11 A: 76 M A: 97	MB:67,7 B: 18,5 A: 10,6 M A: 3,2	M B: 1,6 B: 5,9 A: 40,6 M A: 51,9	1,49	3,43	0,059	0,050	0,810	0,679

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

40. Conozco los efectos del plano medio	M B: 122 B: 41 A: 19 M A: 7	M B: 1 B: 12 A: 76 M A: 98	MB:64,6 B: 21,7 A: 10,1 M A: 3,7	M B: 0,5 B: 6,4 A: 40,6 M A: 52,4	1,53	3,45	0,060	0,047	0,822	0,640
41. Conozco los efectos del primer plano	M B: 83 B: 50 A: 40 M A: 16	M B: 1 B: 8 A: 72 M A: 107	MB:43,9 B: 26,5 A: 21,2 M A: 8,5	M B: 0 B: 4,3 A: 38,5 M A: 57,2	1,94	3,53	0,072	0,042	0,996	0,580
42. Conozco los efectos del primerísimo plano o plano detalle	M B: 108 B: 44 A: 27 M A: 10	M B: 1 B: 5 A: 79 M A: 102	MB:57,1 B: 23,3 A: 14,3 M A: 5,3	M B: 0,5 B: 2,7 A: 42,2 M A: 54,5	1,68	3,51	0,066	0,042	0,909	0,581
43. Conozco los efectos del punto de vista o angulación normal	M B: 129 B: 41 A: 13 M A: 6	M B: 2 B: 8 A: 75 M A: 102	MB:68,3 B: 21,7 A: 6,9 M A: 3,2	M B: 1,1 B: 4,3 A: 40,1 M A: 54,5	1,45	3,48	0,055	0,046	0,761	0,634
44. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en picado	M B: 121 B: 44 A: 18 M A: 6	M B: 0 B: 7 A: 74 M A: 106	MB: 64 B: 23,3 A: 9,5 M A: 3,2	M B: 0 B: 3,7 A: 39,6 M A: 56,7	1,52	3,53	0,058	0,042	0,796	0,571
45. Conozco los efectos del punto de vista o angulación en contrapicado	M B: 132 B: 35 A: 15 M A: 7	M B: 0 B: 6 A: 76 M A: 105	MB:69,8 B: 18,5 A: 7,9 M A: 3,7	M B: 0 B: 3,2 A: 40,6 M A: 56,1	1,46	3,53	0,058	0,041	0,795	0,561
46. Conozco los efectos del punto de vista o angulación "a vista de pájaro"	M B: 93 B: 63 A: 22 MA: 11	M B: 2 B: 17 A: 74 M A: 94	MB:49,2 B: 33,3 A: 11,6 M A: 5,8	M B: 1,1 B: 9,1 A: 39,6 M A: 50,3	1,74	3,39	0,064	0,051	0,882	0,698
47. Conozco los efectos de las distintas gamas de colores	M B: 85 B: 69 A: 29 M A: 6	M B: 0 B: 14 A: 95 M A: 78	M B: 45 B: 36,5 A: 15,3 M A: 3,2	M B: 0 B: 7,5 A: 50,8 M A: 41,7	1,77	3,34	0,060	0,045	0,824	0,614

48. Conozco los efectos de las distintas formas de iluminar escenas	M B: 89 B: 72 A: 22 M A: 6	B: 2 B: 17 A: 91 M A: 77	MB:47,1 B: 38,1 A: 11,6 M A: 3,2	M B: 1,1 B: 9,1 A: 48,7 M A: 41,2	1,71	3,30	0,058	0,050	0,796	0,677
49. Conozco los efectos de las distintas texturas de materiales y vestidos	M B: 96 B: 67 A: 19 M A: 7	M B: 2 B: 26 A: 106 M A: 53	MB:50,8 B: 35,4 A: 10,1 M A: 3,7	M B: 1,1 B: 13,9 A: 56,7 M A: 28,3	1,67	3,12	0,059	0,049	0,806	0,673
50. Conozco los efectos de los ritmos narrativos	M B: 107 B: 56 A: 23 M A: 3	M B: 4 B: 40 A: 114 M A: 29	MB:56,6 B: 29,6 A: 12,2 M A: 1,6	M B: 2,1 B: 21,4 A: 61,0 M A: 15,5	1,59	2,90	0,056	0,049	0,764	0,668
51. Conozco las utilidades y efectos de los movimientos de cámara	M B: 106 B: 57 A: 24 M A: 2	M B: 1 B: 15 A: 98 M A: 73	MB:56,1 B: 30,2 A: 2,7 M A: 1,1	M B: 0,5 B: 8 A: 52,4 M A: 39	1,59	3,30	0,055	0,047	0,750	0,636
52. Conozco las utilidades y efectos de la ambientación	M B: 107 B: 56 A: 25 M A: 1	M B: 1 B: 29 A: 126 M A: 31	MB:56,6 B: 29,6 A: 13,2 M A: 0,5	M B: 0,5 B: 15,5 A: 67,4 M A: 16,6	1,58	3,00	0,054	0,043	0,737	0,587
53. Conozco las utilidades de los efectos acústicos	M B: 85 B: 65 A: 34 M A: 5	M B: 3 B: 28 A: 119 M A: 37	MB: 45 B: 34,4 A: 18 M A: 2,6	M B: 1,6 B: 15,0 A: 63,6 M A: 19,8	1,78	3,02	0,061	0,047	0,832	0,643
54. Distingo los efectos de los efectos especiales	M B: 85 B: 59 A: 36 M A: 9	M B: 2 B: 40 A: 115 M A: 30	M B: 45 B: 31,2 A: 19 M A: 4,8	M B: 1,1 B: 21,4 A: 61,5 M A: 16,0	1,84	2,93	0,065	,047	0,899	0,643
55. Sé para que se utiliza la música incidental en las películas	M B: 117 B: 48 A: 21 M A: 3	M B: 6 B: 46 A: 100 M A: 35	MB:61,9 B: 25,4 A: 11,1 M A: 1,6	M B: 3,2 B: 24,6 A: 53,5 M A: 18,7	1,52	2,88	0,055	0,054	0,755	0,741

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

56. Sé para que se usa el fundido de imágenes	M B: 141	M B: 12	MB:74,6	M B: 6,4						
	B: 35	B: 58	B: 18,5	B: 31,0						
	A: 12	A: 82	A: 6,3	A: 43,9	1,33	2,75	0,045	0,061	0,617	0,833
	M A: 1	M A: 35	M A: 0,5	M A: 18,7						
57. Sé para que se usa la superposición de imágenes	M B: 120	M B: 6	MB:63,5	M B: 3,2						
	B: 49	B: 34	B: 25,9	B: 18,2						
	A: 14	A: 109	A: 7,4	A: 58,3	1,50	2,96	0,056	0,052	0,769	0,717
	M A: 6	M A: 38	M A: 3,2	M A: 20,3						

Como puede observarse, el 75% de los ítems que componen esta dimensión han duplicado con creces el nivel de conocimiento declarado en el postest lo que indica que el programa ha mejorado la sensibilidad analítica de los participantes, que declaran mayoritariamente niveles de conocimiento entre el 3 y el 3,8 sobre 4 (Altos y Muy Altos, sobre los efectos de las técnicas cinematográficas).

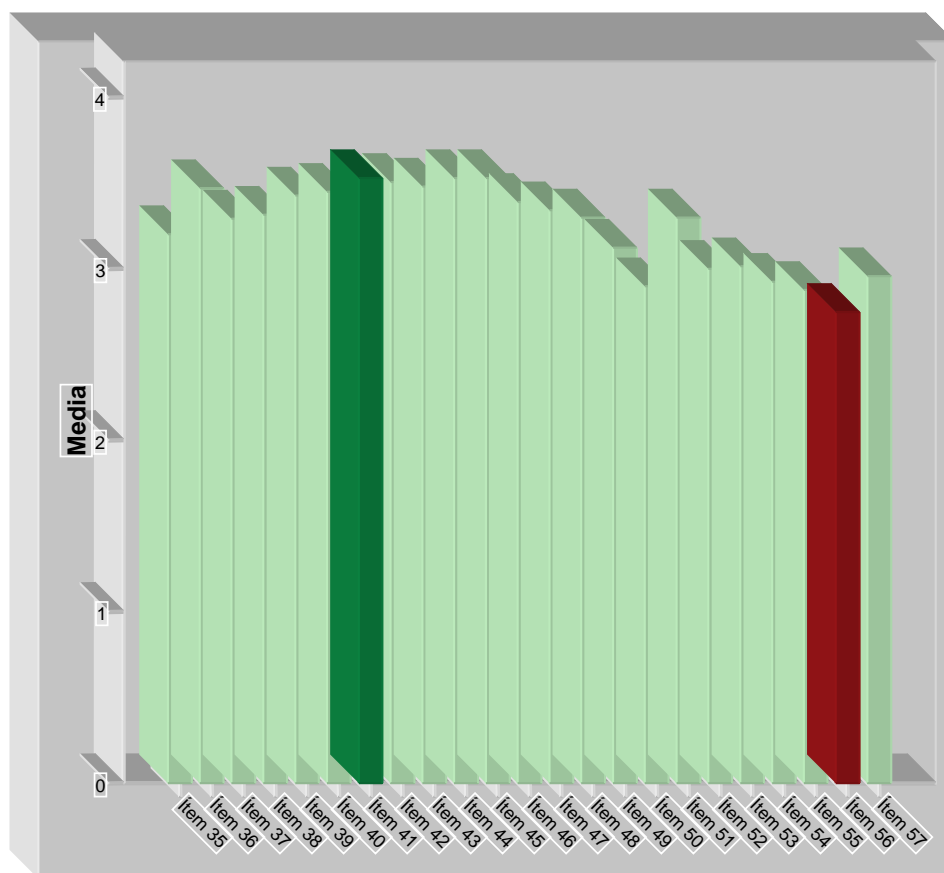


Gráfico 77

4.4. Bloque IV. Conozco cómo analizar películas cinematográficas

Los datos contenidos en esta tabla muestran un importante incremento en el aprendizaje declarado, lo que indica la oportunidad y pertinencia del programa formativo para desarrollar este ámbito de conocimiento de carácter evaluativo.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
58. Sé hacer una lectura analítica de secuencias clave	M B:114 B: 48 A: 26 M A: 1	M B: 1 B: 17 A: 116 M A: 53	MB:60,3 B: 25,4 A: 13,8 M A: 0,5	M B: 0,5 B: 9,1 A: 62 MA:28,3	1,54	3,18	0,054	0,044	0,747	0,604
59. Sé valorar estéticamente una película	M B: 32 B: 103 A: 47 M A: 7	M B: 0 B: 9 A: 99 M A: 79	MB:16,9 B: 54,5 A: 24,9 M A: 3,7	M B: 0 B: 4,8 A: 52,9 MA:42,2	2,15	3,37	0,054	0,042	0,739	0,576
60. Sé valorar históricamente	M B: 35 B: 92 A: 53 M A: 9	M B: 6 B: 47 A: 89 M A: 45	MB:18,5 B: 48,7 A: 28 M A: 4,8	M B: 3,2 B: 25,1 A: 47,6 MA:24,1	2,19	2,93	0,057	0,057	0,789	0,786
61. Sé valorar psicoemocionalmente una película	M B: 34 B: 87 A: 57 M A: 11	M B: 5 B: 26 A: 97 M A: 59	M B: 8,0 B: 46 A: 30,2 M A: 5,8	M B: 2,7 B: 13,9 A: 51,9 MA:31,6	2,24	3,12	0,059	0,054	0,813	0,741
62. Sé valorar socialmente una película	M B: 23 B: 89 A: 65 M A: 12	M B: 1 B: 14 A: 110 M A: 62	MB:12,2 B: 47,1 A: 34,4 M A: 6,3	M B: 0,5 B: 7,5 A: 58,8 MA:33,2	2,35	3,25	0,056	0,044	0,775	0,608

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

63. Sé valorar éticamente una película	M B: 29	M B: 1	MB:15,3	M B: 0,5						
	B: 84	B: 18	B: 44,4	B: 9,6						
	A: 60	A: 102	A: 31,7	A: 54,5	2,33	3,25	0,061	0,047	0,838	0,642
	M A: 16	M A: 66	M A: 8,5	MA:35,3						
64. Sé valorar el potencial educativo de una película	M B: 13	M B: 0	M B: 6,9	M B: 0						
	B: 68	B: 8	B: 36	B: 4,3						
	A: 91	A: 104	A: 48,1	A: 55,6	2,59	3,36	0,055	0,041	0,750	0,563
	M A: 17	M A: 75	M A: 9	MA:40,1						

La práctica totalidad de los conocimientos y habilidades declarados en postest superan el 3 sobre 4, destacando la sensible mejora en la capacidad para leer analíticamente secuencias clave (3,18), de la valoración estética (3,37), social (3,25), ética (3,25) y educativa (3,36).

Cabe destacar el incremento producido en las puntuaciones del ítem 58 (“sé hacer una lectura analítica de secuencias clave”), en el que 7 de cada 10 sujetos afirman en el postest tener conocimientos altos o muy altos, a diferencia del postest, en el que esa afirmación sólo la hacían 2 de cada 10.

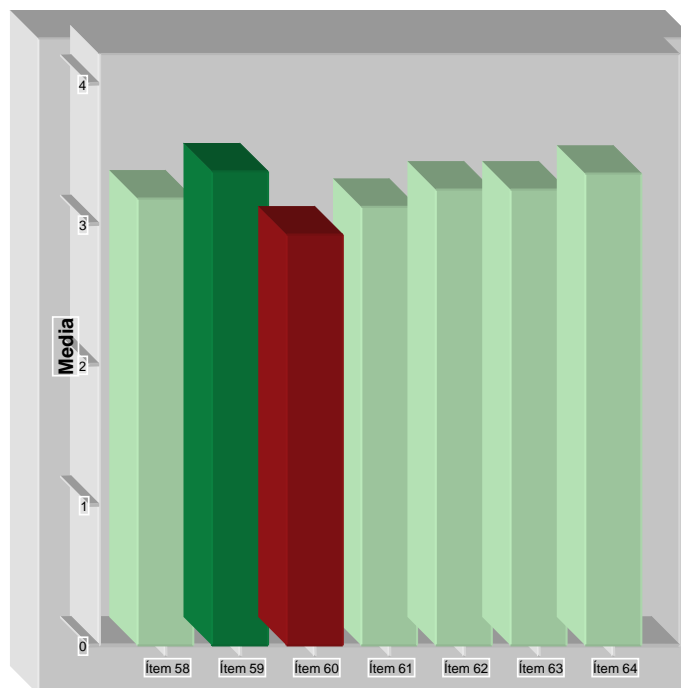


Gráfico 78

4.5. Bloque V. Conozco las peculiaridades de los oficios cinematográficos

Los cortometrajes realizados en pequeño grupo merced al uso del videojuego *The Movies*, permitían la selección de roles relacionados con ciertos oficios cinematográficos, lo que podría explicar el sustancial incremento del conocimiento declarado sobre muchos de ellos tras la aplicación del postest, tal como reflejan los resultados de la siguiente tabla.

ITEM	FRECUENCIA N= 41		PORCENTAJE		MEDIA		ERROR TÍP. DE LA MEDIA		DESV. TÍP.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
65. Sé cuál es la labor del Director y Equipo de Dirección	M B: 25 B: 79 A: 71 M A: 14	M B: 0 B: 12 A: 97 M A: 78	M B: 13,2 B: 41,8 A: 37,6 M A: 7,4	M B: 0 B: 6,4 A: 51,9 M A: 41,7	2,39	3,35	0,059	0,044	0,809	0,599
66. Sé cuál es la labor del Guionista	M B: 8 B: 64 A: 90 M A: 27	M B: 0 B: 8 A: 90 M A: 89	M B: 4,2 B: 33,9 A: 47,6 M A: 14,3	M B: 0 B: 4,3 A: 48,1 M A: 47,6	2,72	3,43	0,055	0,042	0,758	0,577
67. Sé cuál es la labor del Equipo de Producción	M B: 36 B: 93 A: 49 M A: 11	M B: 1 B: 11 A: 101 M A: 74	M B: 19,0 B: 49,2 A: 25,9 M A: 5,8	M B: 0,5 B: 5,9 A: 54,0 M A: 39,6	2,19	3,33	0,059	0,045	0,807	0,610
68. Sé cuál es la labor del Equipo de Posproducción	M B: 26 B: 90 A: 60 M A: 13	M B: 1 B: 13 A: 101 M A: 72	M B: 13,8 B: 47,6 A: 31,7 M A: 6,9	M B: 0,5 B: 7 A: 54 M A: 38,5	2,32	3,30	0,058	0,045	0,795	0,621
69. Sé cuál es la labor del Autor de Música	M B: 82 B: 77 A: 23 M A: 7	M B: 0 B: 9 A: 92 M A: 86	M B: 43,4 B: 40,7 A: 12,2 M A: 3,7	M B: 0 B: 4,8 A: 49,2 M A: 46,0	1,76	3,41	0,059	0,043	0,807	0,583

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

70. Sé cuál es la labor del Equipo de Maquillaje	M B: 13 B: 84 A: 71 M A: 21	M B: 0 B: 8 A: 93 M A: 86	M B: 6,9 B: 44,4 A: 37,6 M A: 11,1	M B: 0 B: 4,3 A: 49,7 M A: 46,0	2,53	3,42	0,057	0,042	0,782	0,575
71. Sé cuál es la labor del Equipo de Sonido	M B: 11 B: 92 A: 68 M A: 18	M B: 0 B: 7 A: 88 M A: 92	M B: 5,8 B: 48,7 A: 36,0 M A: 9,5	M B: 0 B: 3,7 A: 47,1 M A: 49,2	2,49	3,45	0,054	0,042	0,748	0,570
72. Sé cuál es la labor del Director de Casting	M B: 9 B: 73 A: 78 M A: 29	M B: 0 B: 4 A: 86 M A: 97	M B: 4,8 B: 38,6 A: 41,3 M A: 15,3	M B: 0 B: 2,1 A: 46,0 M A: 51,9	2,67	3,50	0,058	0,040	0,791	0,543
73. Sé cuál es la labor de los actores o actrices	M B: 6 B: 44 A: 87 M A: 52	M B: 0 B: 4 A: 82 M A: 101	M B: 3,2 B: 23,3 A: 46,0 M A: 27,5	M B: 0 B: 2,1 A: 43,9 M A: 54	2,98	3,52	0,058	0,040	0,799	0,542
74. Sé cuál es la labor de los extras	M B: 18 B: 58 A: 71 M A: 42	M B: 0 B: 4 A: 81 M A: 102	M B: 9,5 B: 30,7 A: 37,6 M A: 22,2	M B: 0 B: 2,1 A: 43,3 M A: 54,5	2,72	3,52	0,067	0,040	0,916	0,542

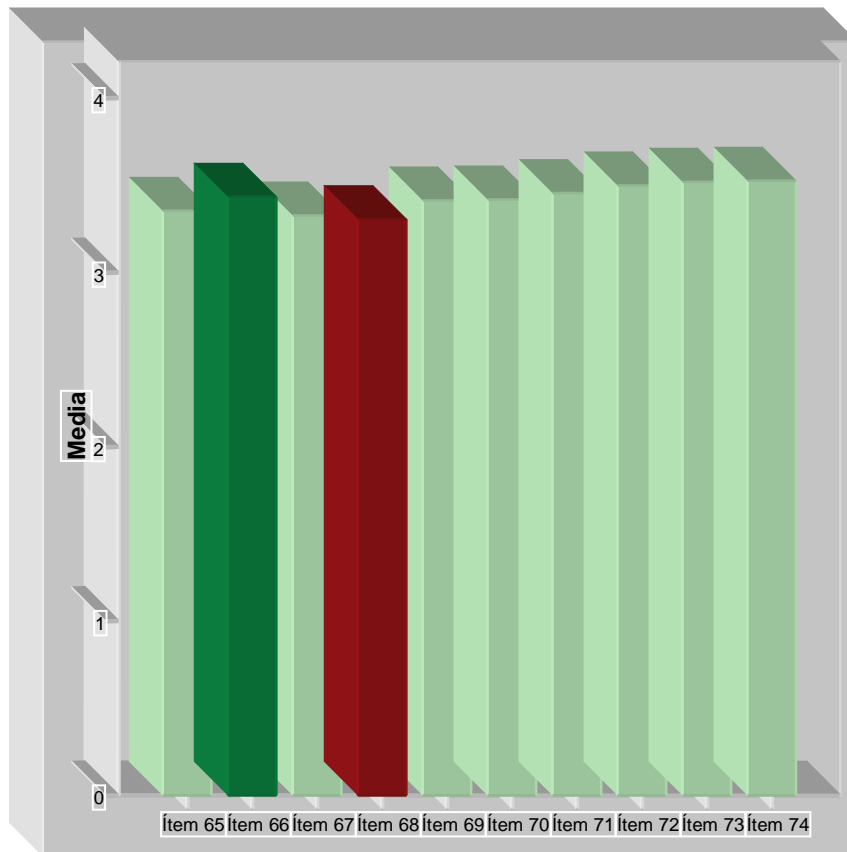


Gráfico 79

Nótese que los 9 indicadores alusivos a las profesiones cinematográficas obtienen en el postest un nivel declarado de conocimiento cuyas medias oscilan entre 3,3 y 3,6 puntos, advirtiéndose un incremento sobre el pretest de más del 30%.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos tras comparar pretest y postest a favor de este último refrendan las expectativas que surgieron tras el análisis de resultados del proyecto piloto. Se produce una mejora generalizada en la totalidad de las dimensiones de aprendizaje, lo que confirma la idoneidad del Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

El diseño del PRADICI-DIG 2, modificando y añadiendo las distintas prácticas propuestas en el pilotaje y adaptándolas al espacio y tiempo que teníamos para realizarlas, ha supuesto que los objetivos que nos propusimos al empezar la investigación aplicada se hayan podido cumplir.

En el siguiente capítulo se recogerán las conclusiones generales y distintas propuestas surgidas tras la realización de la investigación.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En este último capítulo vamos a presentar las conclusiones de nuestro estudio y las propuestas generales de futuras investigaciones. Dichas conclusiones derivan de los resultados obtenidos siendo de carácter sintético pero a su vez exhaustivo.

1. Conclusiones

- 1) El ejercicio de la lectura de textos visuales relacionados con las películas de cine favorece la creación de esquemas anticipatorios que dirigen la observación del visualizador hacia aquellos aspectos y detalles que ayudan a desvelar los contenidos presentes y subliminales de dichos textos, a la vez que motivan al visionado crítico de las películas que anuncian dichos carteles.
- 2) La práctica educativa de análisis integral de películas de cine siguiendo técnicas y estrategias denominadas genéricamente fórum (multimediaforum), no solamente se alinea con las prescripciones curriculares, sino que ha demostrado a lo largo de los tiempos y sigue demostrando en la actualidad ser de gran utilidad para favorecer el pensamiento divergente, la capacidad de análisis y síntesis y el enjuiciamiento ético y estético, entre otras competencias deseables para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital.
- 3) Igualmente, la práctica curricular de análisis de secuencias clave de películas ayuda a la comprensión integral de los contenidos simbólicos, explícitos y subliminales de las creaciones fílmicas. Las competencias y conocimientos que el profesorado ha de adquirir para desarrollar con eficacia tales prácticas y estrategias, han de formar parte obligatoria de los programas de formación inicial del profesorado, que enmarcados en los estándares UNESCO de

competencias TIC para docentes, se acaban de diseñar dentro del espacio europeo de educación superior.

- 4) La integración curricular del análisis semántico de bandas sonoras, es una práctica escasamente utilizada y los estudios de semántica sonora apenas han conseguido traducirse en prácticas didácticas aplicables a los niveles educativos obligatorios. La experiencia de decodificación semántica de fragmentos sonoros realizada en el PRADICI-DIG-2, ha puesto de manifiesto la necesidad y oportunidad de favorecer tales aprendizajes en los profesores en formación, a la vez que sugiere la necesidad de intensificar la investigación multidisciplinar de naturaleza didáctica sobre este ámbito de conocimiento.

- 5) La creación de cortometrajes digitales con la ayuda de software lúdico, es una herramienta de gran valor para superar la tecnofobia y favorecer la creatividad del profesorado en formación y del alumnado de los distintos niveles del sistema educativo.

- 6) Los programas PRADICI-DIG-1 y 2, han demostrado ser herramientas eficaces para la alfabetización multimedia del profesorado en formación y el cuestionario CUDICOCI, se ha configurado como instrumento válido y fiable para evaluar las competencias fundamentales relacionadas con el uso crítico y creativo del cine digital en las instituciones de formación.

La investigación teórica y aplicada contenida en esta tesis doctoral, es una modesta y humilde contribución al desarrollo eficaz de alternativas e innovaciones curriculares basadas en la incorporación a la práctica docente de tecnologías tales como el cine digital y los videojuegos creativos. Las conclusiones derivadas de la misma pretenden servir de guía a futuras investigaciones sobre la integración humanizadora de las TIC en los procesos de aprendizaje, sociabilidad, desarrollo ético y estético y ejercicio de una ciudadanía digital universal y solidaria.

2. Prospectiva Investigadora

Tras finalizar la defensa de esta tesis doctoral colaboraremos en la creación de un proyecto iberoamericano de formación online para el uso educativo del cine digital en educación formal y no formal auspiciado por el grupo de investigación TEIS y de las redes iberoamericanas interuniversitarias EDUSOC (especializada en la reflexión e intercambio de investigaciones y buenas prácticas sobre la contribución de la educación al desarrollo de la sociedad del conocimiento) y Virtual CUE (especializada en el fomento de acciones interuniversitarias que contribuyan a la creación del espacio euro-iberoamericano de educación superior (ALCUE) desde el fomento de la movilidad virtual y presencial de docentes e investigadores de ambas orillas del atlántico).

Esto se hará a través de del grupo de investigación denominado Tecnología Educativa e Investigación Social, al que pertenecemos, que va a poner en marcha con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) un proyecto denominado “Estrategias de comunicación visual digital aplicadas al impulso de la movilidad virtual digital en el espacio académico ALCUE (América Latina, Caribe y Unión Europea)-VIRTUAL CUE. Uno de los aspectos que contempla este proyecto es la creación de una videoteca didáctica digital en cuyo diseño y desarrollo se tendrán muy en cuenta los resultados de esta tesis doctoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- ADELL, J. (1997): *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, Edutec, 7. Documento electrónico: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> (Consultado el 27/7/2008).
- ADELL, J. (1998): Redes y educación. En De PABLOS, J. y JIMÉNEZ, J. (eds.): *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona, Cedecs.
- AGUIAR PERERA, M.V. y FARRAY CUEVAS, J. I. (2003): *Los Videojuegos*. En Comunicación y pedagogía, nº 191, pp. 33-36.
- ALFAGEME GONZÁLEZ, B. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. (2003): Un instrumento para evaluar el uso y actitudes hacia los videojuegos. *Píxel-Bit*, nº 20, 17-32.
- ALFONSO, P. (1998): *¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!* En *Comunicar* nº 11, pp. 21-25.
- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990): *Imágenes en Acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- ANGUERA, M. T. (1992): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre. 3º edición.
- APARICI, R. y otros (1987): *La imagen I y II*. Madrid: UNED.
- ARAGÓN CARRETERO, Y.; BALLESTA PAGÁN, J. y CHACÓN MEDINA, A. (2007): La alfabetización visual en el lenguaje sonoro. En ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ÁREA MOREIRA, M. (1991): *La Tecnología Educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis*. En *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 3, pp. 3-18.

- ÁREA MOREIRA, M. (1997): *Futuro imperfecto: nuevas Tecnologías e igualdad de oportunidades educativas*. Ponencia presentada en la XX Escuela de Verano de Canarias. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.
- ARIAS GAGO, A.R. (2005): *E-liderazgo, indicadores de calidad en las redes de aprendizaje*. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 204, pp. 51-54.
- ARNAL, J. y Del RINCÓN, D. (1992): *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- ARNAU, J. (1998): *Fundamentos metodológicos de los diseños experimentales de sujeto único*. En ANGUERA, M.T. *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M. y VERNET, M. (1985): *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- AUMONT, J. (1996): *A quoi present les films*. París: Seguir.
- BALAGUER, R. (2002): *Videojuegos, internet, infancia y adolescencia del nuevo milenio*. Fuente original: *Revista KAIROS* - Año 6, nº. 10, 2º Semestre 2002. Disponible en el archivo del Observatorio para la CiberSociedad. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=6> (Consultado el 29/5/2009).
- BALLESTA PAGÁN, J. (2009): *Educación para comprender los medios*. En *Educación para los medios en una sociedad multicultural*. Barcelona: Editorial Davinci.
- BARTOLOMÉ, A. R. (1999): *Las nuevas tecnologías y la educación*. En MARINA, J. A. et. al. *Educación e Internet. Documentos del 1º Congreso Educación e Internet*. Educnet 99. Madrid: Santillana.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- BARRENETXEA MARAÑÓN, I. (2006): *Pensar la historia desde el cine*. Entelequia. Revista Interdisciplinar, nº 1, Primavera 2006, pp. 99-108. Documento electrónico: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=01a08> (Consultado el 5/10/2009).
- BEEM, A. L. y BRUGMAN, D. (1985): *An exploration of the structure of classroom behavior during values development lessons*. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 11. nº 3, pp. 339-357.
- BELTRÁN, J. (2001): *La nueva pedagogía a través de Internet*. En *I Congreso Nacional de Educared*. Madrid, 18-20 de enero. Documento electrónico: <http://www.educared.net/html/congreso-i/documentacion.htm>
- BENEDITO, V. (1988): *La investigación didáctica*. En *Enciclopedia práctica de educación*. Vol. 3. Barcelona, Planeta.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- B.O.E. (1990): *Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. B.O.E. nº 238, 4-10-1990.
- B.O.E. (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. B.O.E. nº 106, 4-5-2006.
- B.O.E. (2006): *REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. B.O.E. nº 293, 8-12-2006.
- B.O.E. (2007): *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. B.O.E. nº 4, 4-1-2007.
- B.O.E. (2007): *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.E. nº 5, 5-1-2007.

- BORDWELL, D. (1995): *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.
- BORDWELL, D.; STAIGER, J. y THOMPSON, K. (1997): *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Barcelona: Paidós.
- BOSCO, J. (1995): *Schooling and Learning in an Information Society*, en U. S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: *Future Versions*, OTA-BP-HER-169. Washington DC: Government Printing Office.
- BROOKS, H. (1971): *Technology and the Ecological Crisis*. Texto no publicado, citado por Bell (1986).
- BROWN, W.; LEWIS, B. y HARCLEROAD, F. (1975): *Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos*. Trillas: México.
- CABERO ALMENARA, J. (1988): *Perspectiva histórica de la Tecnología Educativa: ciencias que la fundamentan*. En *Cuestiones Pedagógicas*, 4-5, pp. 131-140.
- CABERO ALMENARA, J. (1989): *Tecnología Educativa: Utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- CABERO ALMENARA, J. (1996): *Nuevas tecnologías, comunicación y educación, Edutec, 1*. Documento electrónico: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html> (Consultado el 5/8/2008).
- CABERO ALMENARA, J. (1999): *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- CABERO ALMENARA, J. y otros (2000): Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las entrevistas. En CABERO ALMENARA, J. y otros (coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, pp. 503-534.
- CABERO ALMENARA, J. (2000): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

CABERO ALMENARA, J. (2001): *Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios*. Barcelona: Paidós.

CABERO ALMENARA, J. (Dir.) (2002): *Las TICs. en la Universidad*. Sevilla: MAD. Colección Universitaria, Ciencias de la Educación.

CABERO ALMENARA, J. (2003): *Nuevas tecnologías en la actividad universitaria*. PIXEL BIT, nº 20. Documento electrónico: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm> (Consultado el 15/10/2009).

CABERO ALMENARA, J. (2003): *Incidentes críticos para la incorporación de las TICs a la Universidad*. EDUTEC 2003.

CABERO ALMENARA, J. (2003): Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación, en AGUIAR, M.V. (coords): *Cultura y educación en la sociedad de la información*. A Coruña: Netbiblo, pp. 17-38.

CABERO ALMENARA, J. y LÓPEZ MENESES (2009): *Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanzas de cursos universitarios en red*. En *Revista de Medios y Educación*, nº 34. Sevilla: pp. 13-30.

CALVO SASTRE, A.M. (1998). *Videojuegos: del juego al medio didáctico*. En *Comunicación y Pedagogía*, nº 152, pp. 63-69.

CAMPUZANO, A (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.

CANTÓN MAYO, I. (2002): Intenciones u objetivos educativos para la nueva sociedad. En *Didáctica General*, pp.189-220, Madrid: Biblioteca Nueva.

CANTÓN MAYO, I. (2002): *Escuela, familia y Medios de Comunicación*. En *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, nº 180, pp. 82-83.

CANTÓN MAYO, I. (2005): *Tecnología, conocimiento y organización (II)*. En *Comunicación y Pedagogía*, nº 204, pp. 13-18.

- CAPARROS LERA, J.M. (1976): *Historia crítica del cine*. Madrid: Magisterio Español.
- CAPARROS LERA, J. M. (2004): *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid, Libro práctico.
- CAPARRÓS LERA, J. M. (2007): *Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción*. Quaderns de Cine, nº 1, pp. 25-35.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Editorial Martínez Roca.
- CASSETTI, F. y DI CHIO, F. (1991): *Como analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2000): *Internet y la Sociedad Red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Documento electrónico: <http://www.uoc.es/web/esp/articulos/castells/print.html> (Consultado el 29/7/2008).
- CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SANTANDER (2006): *Curso "El cine en la Educación para la Ciudadanía"*. Documento electrónico: <http://centros5.pntic.mec.es/ies.jose.maria.pereda/materiales/Curso%20El%20cine%20en%20la%20Educacion%20para%20la%20Ciudadania/MATERIALES%20DEL%20CURSO.htm> (Consultado el 20/5/2009).
- CHACÓN MEDINA, A. (2003): *Teoría y práctica de las Nuevas Tecnologías en la formación de maestros*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- CHACÓN MEDINA, A. (2007): *La tecnología educativa en el marco de la didáctica*. En ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (coords.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

CHADWICK, C. B. (1987): *Tecnología Educativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

CHARLES CREEL, M. y OROZCO GÓMEZ, G. (1990): *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. México: Editorial Trillas.

COBO ÁLVAREZ, M. (2002): *Aprendiendo con el cine*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades europeas.

COMPANY, J.M. (2007): *Para una metodología de la enseñanza del cine: ¡Viene el rinoceronte!*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 59-62.

CORDRAY, D.S. y LIPSEY, M.V. (1987): Evaluation studies for 1986: Program evaluation and program research. En CORDRAY, D.S. y LIPSEY, M.V. (Eds.): *Evaluation studies review annual*, vol. 1, pp. 17-44.

CRONBACH, L.J. (1982): *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DE LA ORDEN, A. (Coord.) (1985): *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.

DE LA TORRE, S. (coord.). (1996): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1990): La investigación en la acción, un paradigma para el trabajo social. En MARÍN, R. y PÉREZ, G. *Investigación en Animación Social*. Madrid: UNED.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999): Evaluación externa de un programa de educación social. En PÉREZ SERRANO, M. G. (coord.): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 287-318). Madrid, Narcea.
- DE PABLOS, J. (1984): Visiones y conceptos sobre la Tecnología Educativa. En SANCHO, J.M. (coord.): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori.
- DE PABLOS, J. (1986): *Cine y Enseñanza*. C.I.D.E., Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DE PABLOS, J. (1998): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación. En DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, J. (eds.): *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- DE SANTIAGO, P. y ORTE, J. (2002): *El cine en 7 películas. Guía básica del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Dossat.
- DEL RINCÓN, D.A.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANZ, A. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DÍAZ VICARIO, A.; JIMÉNEZ PUÉRTOLAS, X. y PERERA BALART, G. (2007): *La historia a través del cine*. En Making of, nº 48, pp. 4-5.
- DOMÍNGUEZ ALFONSO, R. (2009): *La Red de centros TIC de Andalucía*. En Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento. Granada: Editorial Nativola.
- DONDIS, D. A. (2003): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DWORKIN, M. S. (1970): Towards an image curriculum: Some questions and cautions. En C. M. WILLIAMS and J. L. DEBES (Eds.): *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*. New York: Pitman Publishing Corporation.
- ECHEVARRÍA, J. (1994): *Telépolis*. Barcelona: Anagrama.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

EISENSTEIN, E. (1994): *La revolución de la imprenta en la edad moderna*. Madrid, Akal.

EQUIPO RESEÑA (1987-2003): *Cine para leer*. Bilbao: Mensajero.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1987): *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. En *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 3. Murcia: ICE.

ESTALLO, J. A. (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

ETXEBERRIA BALERDI, F. (1998): *Videojuegos y Educación*. En *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 10, pp. 171-180.

ETXEBERRÍA BALERDI, F. (1999): *Videojuegos y educación*. En ETXEBERRÍA, F. (Coord): *La Educación en Telépolis*. Donostia: Editorial Ibaeta.

ETXEBERRIA BALERDI, F. (2001): *Videojuegos y Educación*. En *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 2. Documento electrónico: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm (Consultado el 10/5/2009).

ETXEBERRIA BALERDI, F. (2004): *Niños, pantallas y violencia*. En *Comunicación y pedagogía: Utilización didáctica de los videojuegos*, Nº 199, 2004, págs. 66-70.

ETXEBERRIA BALERDI, F. (2006): *¿Son violentos los videojuegos violentos?*. En *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, nº 216, pp. 26-31.

EVANS, P. (2007): *La enseñanza de cine en el sistema educativo británico*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 27-29.

- FARRAY CUEVAS, J.I.; AGUIAR PERERA, V.; BONNY FARRAY, A. y CALVO FARRAY, M.L. (2002): *Videojuegos: instrumento de cultura vs cultura de la tortura*. Publicado en *Cultura y educación en la Sociedad de la información*. Netbiblo. Documento electrónico: <http://balboa.unex.es/crai/personal/evte/josefa1.doc> (Consultado el 13/5/2009).
- FEENSTRA, P. (2007): *La enseñanza del cine en Holanda: cinefilia y emergencia del cine español*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 31-38.
- FERNÁNDEZ, C. (1973): *Iniciación al lenguaje del cine*. Madrid: Dirección General de Cinematografía del Ministerio de Cultura.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1992): Modelos de Evaluación Psicológica. En FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (Coord.): *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid. Pirámide, pp.34-45.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1992): El proceso como procedimiento científico y sus variantes. En FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (Coord.) *Introducción a la Evaluación Conductual*. Madrid. Pirámide, pp. 59-84.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1996): *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FERNÁNDEZ GONÇALVES, A. L. (2007): *Aprender a ver cine. Diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación. Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1994): *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.
- FERZZOLA, M. (2007): *Historia de la violencia en los videojuegos*. Diario El País. Documento electrónico: http://www.elpais.com/articulo/internet/videojuegos/violentos/historia/elpeputec/20070622elpepunet_3/Tes (Consultado el 20/8/2009).
- FEUER, J. (1992): *El musical de Hollywood*. Madrid: VERDOUX.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

FINK, A. (1993): *Evaluación fundamental*. Newbury Park: Sage Pub.

FOMBONA CADAVIECO, J. (2003): *Nuevas tecnologías aplicadas (y aplicables) a la educación: NNTTAE*. En *Comunicación y pedagogía*, nº 189, pp. 19- 22.

FOMBONA CADAVIECO, J. (2008): *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: hacia una teoría de la composición*. Madrid: Editorial CEP.

FOX, D.J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FUENTES ESPARRELL, J.A. y ORTIZ GÓMEZ, M.M. (2004): *Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente*. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, nº 34, pp. 37-42.

FUENTES ESPARRELL, J.A. (2007): *Los medios de comunicación en los documentos curriculares de EI, EP y ESO*. En ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (coords.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (2000): *Tecnología Educativa. Análisis y prácticas sobre medios de comunicación y Nuevas Tecnologías*. Granada: FORCE.

GARAIGORDOBIL. M. (1990): El juego como instrumento de maduración del niño. En MAGANTO, C. (coord.): *Orientación e Intervención psicológica del niño en la familia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco. Cuadernos de Extensión Universitaria, pp. 33-53.

GARCÍA CARRASCO et. al. (1998): *Espacios reales, espacios virtuales, espacios educacionales universitarios*. En XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga, 16-18 de noviembre.

- GARCÍA GARCÍA, F. (2000): El niño en el cine: historia de una mirada. En GARCÍA GARCÍA, F. (Coord.) (2000): *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Madrid: Huerga Fierro.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2006): *Videojuegos y virtualidad narrativa*. En *Icono* 14, nº 8, pp. 1-24.
- GARGALLO, B. Y SUÁREZ, J.M. (2002): *La integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la escuela: factores relevantes*. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, Vol. 3. Documento electrónico: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_gargallo-suarez.htm (Consultado el 27/7/2008).
- GERVILLA, E. (2003): Axiología familiar: la educación moral y religiosa. En Gervilla, E. *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea, pp. 49-64.
- GIFFORD, B.R. (1991): *The learning society: Serious play*. Chronicle of Higher Education, p. 7.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. T. (1997): *Un Ejemplo de Evaluación de Software Educativo Multimedia*. Documento electrónico: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-03.htm (Consultado el 18/5/2009).
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. T. (2005): *Violencia social y videojuegos*. Pixel Bit, nº 25; pp. 45-51.
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. T. (2007): *Videojuegos y transmisión de valores*. Revista iberoamericana de comunicación, vol. 43, nº 6. Documento electrónico: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1909Castillo.pdf> (Consultado el 20/5/2009)
- GÓMEZ TARÍN, F.J. (2007): *Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 75-80.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1980): *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: Edebe.

GONZALEZ MARTEL, J. (1996): *El cine en el universo de la ética. El cineforum*. Madrid: Grupo ANAYA.

GONZÁLEZ SUBIRÁ, J.F. (2002): *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.

GREE, J. P. (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe

GRIFFITH, M.: *Can science confirm observational data?* Documento electrónico: http://www.edge-online.com/news_main.asp?news_id=3468 (Consultado el 13/5/2009).

GROS, B. y GRUP F9 (2004): *Pantallas, juegos y alfabetización digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GROS, B. (2006): *Juegos digitales para comprender los sistemas complejos*. En *Comunicación y Pedagogía: Utilización didáctica de los videojuegos*, nº 216, pp. 47-49.

GRUPO F9: *Acceder a la cultura informática a través de los videojuegos*. Documento electrónico: <http://www.xtec.es/~abernat> (Consultado el 10/05/09).

GUBA, G. E. Y LINCOLN, Y. S. (1982): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

GUBERN, R. (1973): *Literatura de la imagen*. Barcelona: Salvat Editores.

GUBERN, R. (1995): *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.

GUBERN, R. (1989): *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.

GUTIÉRREZ ESPADA, L. (1980): *Historia de los medios audiovisuales (1838-1936 y 1926 a la actualidad)*. Madrid: Pirámide.

- HARNAD, S. (1991): *Post-Guttenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of Production of Knowledge*. En *The Public-Access Computer System Review*, 2 (1), 39-53.
- HERNÁNDEZ, M. y RODRÍGUEZ, I. (2009): *Investigar en comunicación no verbal: Un modelo para el análisis del comportamiento kinésico de líderes políticos y para la determinación de su significación estratégica*. *Enseñanza&Teaching*, 27, pp. 61-94.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): *Conceptualización del proceso de la Investigación Educativa*. En BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 2-60.
- HUERTA ROJAS, F. (2003): *Socialización genérica de adolescentes en la ritualidad de los juegos virtuales*. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 191, pp. 73-78.
- HUERTA ROJAS, F. (2005): *La violencia virtual: una experiencia de los jóvenes en las videosalas*. En *Revista de investigación científica*, vol. 12, nº 26, pp. 171-206.
- INSTITUTO PEDAGÓGICO “PADRES Y MAESTROS” (2003): *Cine y transversales*. Bilbao: Mensajero.
- JAMES, E., CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. OECD (1998): *Nuevas Tecnologías en el nivel de posgrado*. En *Red Digital*. Documento electrónico: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red8.pdf> (Consultado el 10/8/2008).
- JARNE, I. (2002): *Cine y educación informal*. En *Making Of*, nº 9, pp. 7-14.
- JAVALOYES, C. (2001): *Semiótica del Cine (Un recorrido por los principales ideólogos del cine)*. Documento electrónico: <http://realidadliteral.net/1paginal-3.htm> (Consultado el 10/7/2008).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

JIMÉNEZ PULIDO, J. (1999): *El Cine como modelo educativo*. Madrid: Ediciones Hermes.

JOYANES, L. (1996): *Cibersociedad: Realidad o Utopía*. Madrid: UPSA.

KANDINSKI, W. (1993): *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Labor.

KAPLAN, A. (1964): *The conduct of inquiry. Methodology for behavioral science*. San Francisco: Chadler Pub. Co.

KEMMIS, J. (1992): *Mejorando la educación mediante la investigación- acción. La investigación-acción. Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular.

KENNEDY, T.J., ODELL, M.R.L. y KLETT, M.D. (2001): *Internet en las escuelas de Estados Unidos: Una perspectiva desde el programa GLOBE*. En I Congreso Nacional de Educared. Madrid: 18-20 de enero. Documento electrónico: <http://www.educared.net/html/congreso-i/documentacion.htm> (Consultado el 27/7/2008).

KLUCKHOLN, C. (1959): *Common Humanity and Diverse Cultures*. Cleveland: Meridian.

KUNH, T. (1978): *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

LAMET, P. M.; RÓDENAS, J.M. y GALLEGO, D. (1968): *Lecciones de cine: Historia, estética y sociología*. Tomo II. Bilbao: Mensajero.

LARICCIA, F. (2007): *La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano*. En Comunicar, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 47-49.

LAROUSSE (2002): *Enciclopedia de El Cine*. Madrid: Larousse.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

LEDESMA, R.D.; MOLINA, J.G.; VALERO-MORA, P.M. (2002): *Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: Un programa basado en gráficos dinámicos*. En PSICO-USF, vol. 7, pp. 143-152.

- LEFRANC, R. (1973): *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LENNE, G. (1970): *Le cinema "fantastique" et ses mythologies*. Editions Du Cerf.
- LEVINE, H.M (1975): Cosr - effectiveness in Evaluation Research. En Guttentag, M. y Struening E.L. (Eds.): *Handbook of Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- LEVINSON, P. (1990): Computer Conferencing in the Context of the Evolutions of Media. En HARASIM, L. M. *Online Education. Perspectives on a New Environment*. Nueva York: Praeger Press.
- LEVIS, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- LEVIS, D. (2004): *Videojuegos: lenguajes detrás del juego*. En Comunicación y pedagogía: Utilización didáctica de los videojuegos, nº 199, pp. 42-45.
- LEWIS, D. (1990): *El lenguaje secreto del éxito*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- LILLO REDONET, F. (1994): *El cine de romanos y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- LÓPEZ, E. (1971): *El fórum musical*. Madrid, Marsiega.
- LÓPEZ, M. y LÓPEZ, M. (1995): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial. En MOLINA, S. (Dir.): *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Elche: Márfil.
- MALDONADO, A. (1999): *Nuevos fenómenos lúdicos en la adolescencia*. En actas del VI Congreso Nacional de Ludotecas. Valencia: AIJU, pp, 98-98.
- MARÍN DIAZ, V. y GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (2005): *Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa*. Pixel Bit, nº 26; pp. 113-119.
- MARINA, J.A. (1999): El timo de la sociedad de la información, en MARINA, J. A. et. al. *Educación e Internet. Documentos del 1º Congreso Educación e Internet*. Educnet 99. Madrid: Santillana.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

MÁRQUES GRAELLS, P. (1999): *El desarrollo de la Tecnología Educativa*. Documento electrónico: <http://www.peremarques.net/te.html#evolucion> (Consultado el 20/7/2008).

MARQUÈS GRAELLS, P (2000): *Videojuegos. Las claves del éxito*. Cuadernos de Pedagogía, 291, pp. 55-62.

MARTÍN ÁLVAREZ, A. y MARTÍN SIERRA, M. (2008): *Matemáticas y cine en el aula*. En <http://www.mathsmovies.com/secciones/aula.htm> (Consultado el 2/11/2009).

MARTÍN, J. J.; ARESTÉ, J. M^a; GIL-DELGADO, F.; SÁNCHEZ, J.; ORELLANA, J. y FIJO, A. (2003): *CINE-Fórum 2003*. Madrid. Cie Inversiones. Editoriales Dossat.

MARTÍN MARTÍN, A. Y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (1976): *Comunicación audiovisual y educación*. Salamanca: Anaya.

MARTÍN-LABORDA, R. (2005): *Las Nuevas Tecnologías en la Educación*. En Cuadernos Sociedad de la Información, Número 5. Madrid: Fundación AUNA. Documento electrónico: http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf (Consultado el 4/8/2008).

MARTÍNEZ DÍEZ, N. (1989): *El cine de animación en la educación artística en el ciclo superior de E.G.B. y en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B*. Escuela de Bellas Artes.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1997): *Evaluación de programas educativos. Investigación educativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED, Cuadernos de la UNED, nº 159.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

MARZAL FELICI, J. (2007): *El análisis fílmico en la era de las multipantallas*. En Comunicar, vol. XV. Nº 29. Huelva, pp. 63-68.

MEC (2002): *El cine, un recurso didáctico*. MEC.

MEC (2007): *Media Cine*. Documento electrónico:
<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/index.html> (Consultado el 12/10/2008).

MENDIZ NOGUERÓ, A. (2009): *Jesucristo en el cine*. Madrid. RIALP.

MERCADAL ORFILA, R. (2005): *The movies*. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Nº 207, 2005, pp. 81-84.

MERCADAL ORFILA, R. (2007): *Nueve de cada diez niños españoles tienen al menos un videojuego*. En *Comunicación y pedagogía: Enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento*, Nº 218, 2007, págs. 6-7.

METZ, C. (1979): *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Barcelona: Gustavo Gili.

MILLER, T.; GOVIL, N.; McMURRIA, J. y MAXWELL, R. (2005): *El nuevo Hollywood. Del imperialismo cultural a las leyes del marketing*. Barcelona: Paidós.

MILLERSON, G. (1987): *Técnicas de realización y producción en televisión*. Londres: Foca Press.

MITRY, J. (1978): *Estética y psicología del cine* (2 vols.). Madrid: Siglo XXI.

MITRY, J. (1990): *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid: Akal.

MONCLÚS y otros (2004): *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MONCLÚS ESTELLA, A. y SABÁN VERA, C. (2007): *Los componentes éticos en la sociedad del conocimiento*. En *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, nº 218, pp. 63-66.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

MONCLÚS ESTELLA, A. (2008): La educación para la paz en una sociedad globalizada. En MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2008): *Educación para la Paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 17-43.

MONTERO CABELLO, F. (1981): *Los géneros y estilos cinematográficos*. Córdoba: Obra cultural del Monte de Piedad.

MONTOUSSÉ, J.L. (2006): Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de lectores y Plaza y Janés, pp. 355-358. Documento electrónico: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf (Consultado el 29/10/2009).

MORALES CASTRO, O. (2003): *El cine de la era digital y sus posibilidades educativas*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

MORIN, E. (1961): *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.

MURCIA, F. (2002): Entrevista http://www.comohacercine.com/articulo.php?id_art=12&id_cat=2 (Consultado el 18/11/2007).

NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.

NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

ONG, W.J. (1995): *Orality & Literacy: The Technologizing of the World*. Londres: Routledge.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (1994): *Alfabetización visual participativa*. Material policopiado. Granada.

- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1994): La alfabetización visual de las personas adultas como premisa para la lectura de los Medios de Comunicación, fundamentos para una propuesta metodológica. En PEIRÓ y GREGORI (Coords.): *Actas del primer Congreso Internacional de Educación de Adultos*. Las Gabias (Granada), pp. 675-684.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. Coord. (1995): *La Educación de Adultos, situación actual y perspectivas de futuro*. Fundación Educación y Futuro. Granada.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1996): *La alfabetización visual de las personas adultas como premisa para la lectura crítica de la imagen*. Tesis Doctoral en formato micrográfico. Madrid: Servicio de Investigación de la UNED.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1997): Nuevas tecnologías y organización escolar. En Lorenzo, M., Salvador, F. y Ortega, J.A. (coordinadores), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Grupo Editorial Universitario-COM. ED. ES. Granada, pp. 203-222.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1997): *Comunicación visual y tecnología educativa, implicaciones curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario (2ª Ed. en 1999).
- ORTEGA CARRILLO, J. A. y otros (1999): El lenguaje visual corporal: claves semánticas subliminales. En LINARES, ZURITA e INIESTA (Coords.): *Expresión y comunicación corporal en educación física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1999): *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2001): *Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal*. En Lorenzo, M. y otros (Coords.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. III, pp. 2113-2118.

ORTEGA CARRILLO, J.A. (2002): *Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal*. Documento electrónico: <http://www.ugr.es/si/txt/es/servinfo.htm>> (consultado el 9/07/2009).

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2003): *Videojuegos y cultura de paz*. En Comunicación y pedagogía: Utilización didáctica de los videojuegos, 191, pp. 67- 71.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y FUENTES ESPARRELL, J.A. (2003): *La sociedad del conocimiento y la tecnofobia del colectivo docente: implicación desde la formación del profesorado*. En Comunicación y Pedagogía, nº 189, pp. 63-68.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y ARAGÓN CARRETERO, Y. (2004): Redes de docentes y construcción de conocimiento profesional: perspectivas organizativas emergentes. En *La organización y dirección de redes educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 137-194.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y ARAGÓN CARRETERO, Y. (2004): El conflicto en las instituciones Educativas: Análisis de las semillas de la violencia escolar. En J.A. Ortega y otros (coords.): *Diálogo Escolar y Cultura de Paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 15-48.

ORTEGA CARRILLO, J.A. (2007): La alfabetización visual y su tecnología. En ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital*. Madrid: Pirámide, pp. 55-87.

ORTEGA CARRILLO, J.A. (2008): Los medios didácticos y su tecnología. En DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (coords.): *Didáctica General: La práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid: Mc Graw Hill, pp. 215-234.

ORTEGA CARRILLO, J. A. y ROBLES VILCHEZ, M. C. (2008): Análisis axiológico-educativo de videojuegos de temática violenta. En SÁNCHEZ i PERIS, Francesc J. (Coord.) *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, nº 3. Universidad de Salamanca.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y SÁNCHEZ, S. (2008): *Praxis de la cultura de paz y de la educación para la ciudadanía en Andalucía*. En MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2008): *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 227-259.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2008): *Formación docente y uso escolar de las TIC*. En Boletín de Educación departamento de estudios humanísticos.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2009): La formación para el ejercicio de la función docente en la sociedad del conocimiento: el papel impulsor de la UNESCO. En *Una universidad para el s. XXI. Espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Editorial UNIVERSITAS.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y FUENTES ESPARRELL, J.A. (2009): *Los videojuegos violentos y su incidencia en la educación en valores: Los centros educativos como agencias de cultura de paz*. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.2, pp. 119-146.

ORTEGA CARRILLO, J.A. y VILLENA HIGUERAS, J.L. (2009): Enseñanza e investigación con tecnologías y medios de comunicación. En MORAL SANTAELLA y PÉREZ GARCÍA (Coords.): *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, Pp. 237-256.

PADRÓN, J. (1996): ¿Qué es un problema de investigación?. En Chacín, M. y Padrón, J.: *Investigación-Docencia, Temas para Seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la USR. Documento electrónico:

http://www.geocities.com/josepadron.geo/Que_es_un_problema.htm

(Consultado el 15/7/2008).

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

PANOFKI, E (1978): *Idea*. Madrid: Cátedra.

PASCUAL SEVILLANO, M.A. (2003): *Necesidades formativas del docente ante la diversidad*. En *Comunicación y Pedagogía*, nº 189, pp. 23-28.

PASCUAL SEVILLANO, M. A. y ORTEGA CARRILLO, J. A. (2007): *Videojuegos y Educación*. En ORTEGA CARRILLO, J.A. y CHACÓN MEDINA, A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital*. Madrid: Pirámide, pp. 207-228.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods* (2º ed.). Newbury Park, CA: Sage.

PEACE, A. (1988): *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Círculo de Lectores.

PECORI, F. (1977): *Cine, forma y método*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

PEREIRA, M.C. y URPI, M.C. (2005): *Cine y juventud: una propuesta educativa integral*. *Revista de Estudios de Juventud*, número 68, pp. 73-80.
Documento electrónico:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=286546571> (Consultado el 21/2/2008).

PEREIRA DOMÍNGUEZ, C. (2005): *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.

PEREIRA, M^a C. y MARIN, M^a V. (2001): *Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria*. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 13, pp. 233-255.

PÉREZ GARCÍA, A. y ORTEGA CARRILLO, J.A. (2008): *La utilización educativa del cine digital y la formación de docentes comprometidos en la promoción de la sociedad del conocimiento*. En MORA, A.; ORTEGA, J. A. y otros (coords.): *Actas del Congreso EDUSOC, 2008*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica (edición electrónica).

- PÉREZ GARCÍA, A. (2008): *Educación en el respeto del patrimonio cultural y natural en la escuela utilizando el cine como recurso didáctico*. En Cuadernos de los Amigos de los Museos, nº 10, pp. 51-54.
- PÉREZ GARCÍA, A. (2009): El cineforum como recurso educativo en la asignatura de Historia. En ORTEGA CARRILLO, J.A.; FUENTES ESPARRELL, J.A.; ARAGON CARRETERO, Y. y ROBLES VÍLCHEZ, M.C. (2009): *Educación, Movilidad Virtual y Sociedad del Conocimiento*. Granada: Editorial Nativola, pp. 659-668.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994): Investigación evaluativa. En GARCÍA-HOZ ROSALES, V. (Coord.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, pp. 404-418.
- PÉREZ JUSTE, R. (1996): *La evaluación en el sistema educativo español: Un análisis crítico*. En A Distancia, nº1, pp. 107-114.
- PÉREZ MARTÍN, J. (2008): *Penetración de los videojuegos educativos e infantiles en España desde el 2005 al 2007*. En Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, nº 229, pp. 23-28.
- PÉREZ MORENO, S. (2009): *Avatar, el cine del futuro*. Documento electrónico: <http://www.tiooscar.com/200912111550/noticias/criticas/avatar-el-cine-del-futuro> (Consultado el 12/12/2009).
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- PINDADO, J. (2005): *Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos*. En Edutec, nº 26.
- PLATAS, A. M^a. (Coord.) (1994): *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña: Tambre.
- POBLACIÓN SÁEZ, A.J. (2006): *Las matemáticas en el cine*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

POBLACIÓN SÁEZ, A.J. (2008): *Una geometría...de cine*. En Revista Sigma, pp. 159-172. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_32/12_una_geometria.pdf (Consultado el 1/11/2009)

POSTMAN, M. (1994): *Tecnópolis*. Barcelona: Círculo de Lectores.

POWELL, W.F. (2005): *El color y su uso*. Madrid: Blume.

PRENDES, M. P. (1998): *Proyecto de Tecnología Educativa*. Murcia: Universidad de Murcia.

RAMIREZ DE DAMPIERRE EZQUIROZ, F. (1977): *Aplicación de la técnica cinematográfica en la enseñanza de geometría descriptiva*. Tesis Doctoral. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad Politécnica de Madrid.

REIMER, B. (1991): *Essential and nonessential characteristics of aesthetic education*. En *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 193-214.

RICHMOND, S. (1991): *Three assumptions that influence art education: A description and a critique*. En *Journal of Aesthetic Education*, 25 (2), 1-15.

RODRÍGUEZ MERCHÁN, E. (2007): *La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 13-20.

RUBIO ALCOVER, A. (2006): *La postproducción cinematográfica en la era digital, efectos expresivos y narrativos*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Jaime I de Castellón.

RUIZ, J. e IZPIZUA, M. (1989): *La decodificación de la vida cotidiana*. Bilbao, Universidad de Deusto.

- RUIZ MUNUERA, A. J. (2006): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la Educación Física*. Portal Educativo Contraclave. En <http://www.contraclave.org/edfisica/ticedfisica.pdf> (Consultado el 7/10/2008).
- RUTMAN, L. (Ed.) (1984): *Evaluation research methods: A base guide*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- SABÁN VERA, C. (2008): *Propuestas y herramientas didácticas en educación para la paz a escala internacional*. En MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2008): *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 191-225.
- SADOUL, G. (1973): *Histoire générale du cinema, VI*. París: Denoël.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1988): *El debate teoría-práxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social*. En Revista de Pedagogía Social, nº 3. Madrid.
- SAETTLER, P. (1968): *A history of Instructional Technology*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- SANTOS, M. A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- SARPE (1982): *Historia del Cine*. Madrid: SARPE.
- SCHMIDT NOGUERA, M. (1984): *Cine educativo*. Tesis Doctoral. Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.
- SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHUTTER, A. (1986): *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: Crefal.
- SCORSESSE, M. (2000): *Mis placeres de cinéfilo*. Barcelona: Paidós.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. En TYLER, R. W.; GAGNÉ, R.M. y SCRIVEN, M. (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 39-83.

La integración curricular del cine en la formación inicial de los maestros

- SEGER, L. y WHETMORE, E.J. (2004): *Cómo se hace una película: del guión a la pantalla*. Barcelona: Robinbook.
- SÉGUIN, J.C. (2007): *La enseñanza del cine en el sistema educativo francés*. En *Comunicar*, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 21-25.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2002): Perspectiva cultural en la elección, diseño e integración de los medios como materiales curriculares. En SEVILLANO GARCÍA, M.L.; MEDINA RIVILLA, AM. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*, vol. 2, pp. 729-768.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2007): *Nuevas Tecnologías, Nuevos Medios y didáctica buscan convergencias formativas*. Bordón, Revista de pedagogía. Vol. 59, nº 2-3, pp. 451-474.
- SIERRA BRAVO, R. (2003): *Técnicas de investigación social*. CENGAGE.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós / M.E.C.
- TERCEIRO, J. B. (1996): *Sociedad digital*. Madrid: Alianza.
- THIBAUT- LAULAN A. M. (1973): Imagen y comunicación. En THIBAUT- LAULAN A. M. (ed.): *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres.
- TISSERON, S. (2006): *Internet, videojuegos, televisión. Manual para padres preocupados*. Barcelona: Grao.
- TORRICO FRANCO, M.A. (2008): *La Nintendo DS en el aula ordinaria. Propuesta metodológica*. En *Comunicación y Pedagogía*, nº 231-232, pp. 27-30.
- TRIOLO, F.L. (2007): *El liderazgo y el tratamiento de los conflictos como generador de cultura institucional*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.

- TYLER, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*.
- VERA NICOLÁS, P. (2004): *Cine, cultura y Educación en España. La formación de los españoles a través de su cine (1966-2000)*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia.
- VILLAFAÑE, J. (1990): *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- VILLAFAÑE, J. (2003). *El estado de la publicidad y el corporate en España y Latinoamérica*. Madrid: Pirámide.
- VILLAR, L. M. y CABERO, J. (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- VV.AA. (1987): *Historia del cine*. Madrid: Diario 16.
- ZUBIAUR, F.J. (1999): *Historia del cine y otros medios audiovisuales*. Pamplona: EUNSA.
- ZUMALDE, I. (2002): *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar*. Valencia: Filmoteca.
- ZUNZUNEGUI, S. (2007): *Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas*. En Comunicar, vol. XV, nº 29. Huelva, pp. 51-58.