

MÁSTER UNIVERSITARIO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR)

EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

PATRICIA VERA GARCÍA

Especialidad: Lengua y Literatura

Tutora del TFM: Aránzazu Albertos San José

ÍNDICE

1. Resumen del trabajo	3
2. Estado de la cuestión	4
3. La necesidad de la alfabetización audiovisual	6
4. El cine como recurso y como estrategia didáctica	13
4.1. La utilización del cine para el Aprendizaje Integrado (AI)	16
4.2. Las relaciones del lenguaje audiovisuales con el área de Lengua y Literatura	19
4.3. Ventajas del uso del cine en el aula	23
4.4. Inconvenientes del uso del cine en el aula	26
5. Pautas para el trabajo con cine	29
5.1. Programación del currículo	29
5.2. Factores que influyen en la elección de una película	30
5.3. Importancia del contexto de realización y de recepción	32
5.4. Elaboración de materiales didácticos complementarios	33
5.5. Momento de la proyección	34
5.6. Trabajo posterior al visionado	34
5.7. Evaluación	36
5.8. Algunas películas recomendadas	37
6. Conclusiones	40
7. Bibliografía	41

1. Resumen del trabajo

La presente investigación parte de la hipótesis de que el cine es un instrumento válido para ser utilizado de forma didáctica en el aula. Tal y como se explica a continuación, el docente tiene en él un excelente recurso para motivar a sus alumnos, pero también para conducirlos hacia el Aprendizaje Integrado, un proceso según el cual el discente aprende de manera orgánica, no desestructurada. Por ello, este trabajo realiza un recorrido por las demandas tecnológicas de la sociedad del siglo XXI para proponer que las nuevas tecnologías en general y el cine en particular se integren en todas las áreas del saber desde la escuela pero, especialmente, en la de Lengua y Literatura, como lenguajes multimedia que son. También analiza en detalle la relación entre el cine, la lingüística y la Historia de la Literatura para encontrar puntos en común, por lo que se justifica la estrecha relación que les une. Continúa poniendo de relieve las ventajas e inconvenientes de aplicar esta nueva metodología en el aula y trata a ambos de forma constructiva, aportando nuevos puntos de vista y soluciones a los problemas que puedan plantearse. Por último, aporta una serie de pautas que el profesor puede seguir para implantar este procedimiento en su quehacer diario. Se dirige en todo momento a aquellos responsables de la docencia en la Educación Secundaria y Bachillerato, pero estas recomendaciones pueden extrapolarse a otros niveles educativos y a la enseñanza no formal.

2. Estado de la cuestión

Son relativamente numerosas las obras, la mayoría escritas en la última década, que abarcan el estudio del cine como medio didáctico. La proliferación de las herramientas audiovisuales desde finales del siglo XX y principios del XXI, su accesibilidad y su abaratamiento, así como su abrumadora instalación en la vida diaria, obligan a cualquier profesor a tenerlas en cuenta para desarrollar su labor docente. Por ello, en este trabajo, siempre que hablemos de cine nos referiremos a películas concebidas para su exhibición en una sala cinematográfica, aunque se presenten al alumno en otros soportes (vídeo, CD, DVD, online...) Los alumnos de hoy en día están más habituados que nunca a pensar en audiovisual dada la variedad de formatos a los que se enfrentan diariamente y cualquier profesor comprometido con sus responsabilidades en la enseñanza tiene que acercar el conocimiento de la mejor forma posible a aquellos que tienen que adquirirlo.

Hay dos fuentes primordiales a las que acudir a la hora de intentar acercarse al cine como recurso en la educación: las publicaciones escritas e Internet. Cada vez hay más obras escritas sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general, y el cine en particular, aplicadas a la educación, si bien echando un vistazo a las estanterías de cualquier biblioteca o librería cualquiera se da cuenta de que muy pocos de ellos adaptan las bondades del audiovisual a la enseñanza de la Lengua. Según la recopilación de fuentes realizada para elaborar este trabajo, la mayoría de las obras que tratan el cine como recurso educativo se centran principalmente en la materia de Historia y, sólo de forma minoritaria, en Ética, Educación para la Ciudadanía y demás asignaturas relacionadas con lo que se ha dado en llamar 'educación en valores'. Más amplio es el objeto de estudio de los artículos publicados en revistas especializadas en comunicación y educación, como *Comunicar* o *Making Of: Cuadernos de cine y educación*. En ellas se pueden encontrar artículos de la más variada índole que tratan desde diversas perspectivas la materia que nos ocupa en este trabajo. Más que estudios exhaustivos son pinceladas sobre temas muy específicos, algunos de los cuales trataremos a continuación.

La otra gran fuente de información es Internet. No sólo porque se pueden encontrar múltiples textos procedentes de las fuentes anteriormente citadas e incluso algunos elaborados expresamente para el nuevo medio, sino porque cada vez son más las páginas web que actúan a modo de base de datos con artículos de investigación y fichas de filmes disponibles para utilizar en el aula en cualquier momento y los blogs personales o colectivos que mantienen informado al usuario sobre la actualidad del tema. Por tanto, si el docente pretende innovar a la hora de acercar su materia a sus alumnos no debe descuidar la atención a un medio que está a la orden del día.

Para el presente trabajo, nos hemos basado principalmente en las fuentes citadas. En un primer momento nos acercaremos a la importancia de la educación en medios de comunicación en los institutos de hoy en día para, posteriormente, concretar cómo se puede utilizar el cine para lograr un aprendizaje de tipo orgánico que muchos autores, principalmente Saturnino de la Torre, han llamado 'aprendizaje integrado'. Por último, añadiremos algunas recomendaciones para la aplicación práctica de las películas en el aula enfocadas a los conocimientos que se transmiten en el área de Lengua y Literatura, aunque el docente podrá

encontrar en este procedimiento una guía que seguir para cualquier otra área de conocimiento al que se enfrente. De este modo, intentaremos justificar por qué hoy en día cómo es posible, sólo con un cambio de mentalidad del profesorado y la adecuada planificación, un viraje hacia la enseñanza a través de los medios (utilizándolos como un material más para ayudar al alumno a estructurar el conocimiento) sino también, y a la vez, la enseñanza de los medios, de forma que el alumnado adquiera y ejercite una competencia básica para desenvolverse sin problemas en un mundo cada vez más audiovisual.

3. La necesidad de la alfabetización audiovisual

La cultura audiovisual es uno de los grandes pilares que sustentan la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento. Si bien en el pasado el ser humano comenzó comunicándose oralmente y fue evolucionando hacia la cultura escrita, en los siglos XX y XXI el desarrollo se encamina principalmente hacia el audiovisual y el multimedia. En este aspecto, tienen un gran protagonismo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que se definen como “las tecnologías empleadas para la elaboración y recogida de información, así como para su almacenamiento, procesamiento, mantenimiento, recuperación, presentación y difusión a través de señales de naturaleza acústica, óptica y electromagnética”, según señalaba Gonzalo Vázquez (citado por Gómez Galán (2000:25) en *Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula: cine y radio*) ya en 1991, una definición que apenas ha cambiado dos décadas después aunque en la actualidad diríamos que las señales a través de las que se transmite son principalmente de naturaleza digital. Los medios inscritos en estas tecnologías se dividen en tres grupos fundamentales, acatados por la práctica totalidad de los expertos en Comunicación, aunque las denominaciones puedan variar: los medios audiovisuales, los medios informáticos y los medios telemáticos.

Los primeros, que son los que nos interesan para este trabajo, son los que tienen que ver directamente con la imagen y el sonido. Se trata de una forma de comunicación al alcance de prácticamente toda la población, sin distinción por una alfabetización que podríamos llamar ‘tradicional’. Aunque no todo el mundo sabe leer y escribir, sí puede (salvo discapacidad) mirar y escuchar. Por tanto, los medios audiovisuales no parecen exigir, a priori, una preparación específica. Ya desde su definición hay que tener en cuenta que los medios de comunicación son “productores, transmisores, almacenadores y manipuladores de información”, según Gómez Galán (1999:29), por lo que es imprescindible entender todas sus dimensiones a la hora de aplicarlos en el aula. En nuestra opinión, las más importantes son sus cualidades de producción y de manipulación del mensaje, por lo que en su aplicación a la enseñanza habrá que prestar especial atención a estas instancias. Hay que resaltar que cuanto más se conozca qué hay detrás de esos medios (cómo funcionan, qué pretenden, quién los dirige, etcétera), más próximo se está a comprender el significado último de los mensajes. En un aprendizaje que pretende ir más allá de lo puramente visible (la superficie), es vital saber manejarse con cierta soltura en el nivel del significado interno; y esto es lo que va a pretender la aplicación de los medios a la educación. Kathleen Tyner en *Conceptos clave de la alfabetización audiovisual* (1993:31) explica que adquirir destrezas de alfabetización audiovisual puede aumentar el placer del visionado porque “cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones” que influyen de forma decisiva en los contenidos que se transmiten; por tanto, en la medida en que se conozcan estos códigos y convencionalismos, mayor será el placer experimentado por el espectador.

Lo que aquí nos interesa es el uso educativo de estas tecnologías, es decir, cómo este placer experimentado al encontrarse ante una actividad artística de primer nivel y comprender hasta cierto nivel sus mecanismos internos de funcionamiento puede transformarse en conocimiento. Gómez Galán (2000:27) llama tecnología educativa al “proceso de diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de sistemas, técnicas y medios para mejorar el aprendizaje humano”, citando a Orden Hoz. No consiste en otra cosa que dotar a los medios de

comunicación de una función no contemplada ni a la hora de su creación ni en su funcionamiento habitual: la educación. Hay que diferenciar, no obstante, la enseñanza ‘sobre’ o ‘de’ los medios y la que se realiza ‘con’ o ‘a través de’ los medios. Estamos con Ruiz Rubio (1994:77) cuando dice que “ambos planteamientos exigen una presencia inexcusable en todos los niveles educativos”. De hecho, a veces es muy difícil separarlos, puesto que la enseñanza ‘con’ los medios requiere unos conocimientos previos que sólo se logran enseñando ‘sobre’ los medios y, además, a medida que se utilizan los distintos medios como recurso didáctico se van perfeccionando las aptitudes para su comprensión.

En lo que respecta a esta investigación, nos interesa más el trabajo ‘con’ imágenes. García Matilla, en *Los medios para la comunicación educativa* (1999:66) habla de la ‘pedagogía con imágenes’ para referirse a aquella que implica una utilización de los medios audiovisuales de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. “La utilización de medios audiovisuales para la educación desde una perspectiva participativa implica a educadores y educandos en un proyecto común”, afirma, un proyecto en el que ambos comparten un punto de partida y un destino al que llegar. Las finalidades que se persiguen con esta nueva forma de enseñanza son variadas y las iremos desgranando a lo largo del presente trabajo: lograr la motivación, transmitir una experiencia, conocer un proceso... Lo más importante es que es necesario dar la razón a Gómez Galán cuando dice que en modo alguno es conveniente la concepción, ya superada, de las tecnologías educativas como “el empleo en el aula de aparatos o instrumentos tecnológicos” (2000:27). La mera utilización de unos materiales u otros no conducirá a ningún buen puerto si profesores y alumnos no son capaces de involucrarse en el proceso y participar activamente.

Uno de los problemas a los que se enfrenta el proceso de introducción de los medios en la educación básica es que este tipo de conocimiento se circunscribe a día de hoy y en España a una preparación específica (universitaria o de formación profesional) y, en el mejor de los casos, a una asignatura optativa que elegir en Educación Secundaria o Bachillerato. Apenas se contempla como una necesidad transversal que se plantee desde los distintos departamentos y, como mucho, se incluye el lenguaje de los medios (desde el punto de vista escrito) en el área de Lengua. Ninguna asignatura da algo más que pinceladas de la suma importancia que han adquirido los medios en el mundo actual. Ni desde la Administración competente ni desde la población en general se tiene conciencia de que los alumnos necesitan hoy, más que nunca, lo que se ha dado en llamar una ‘alfabetización audiovisual’. García Matilla (1993:61) recoge la definición que aportó la *National Conference on Visual Literacy* en los años setenta: “Cuando una persona ha adquirido una serie de aptitudes visuales mediante experiencias de visión y de percepción y cuando es capaz de distinguir e interpretar acciones, objetos, esquemas y símbolos visuales del medio ambiente, entonces esa persona se convierte en alguien visualmente alfabeto. Mediante la utilización creadora de estas aptitudes, la persona visualmente alfabetizada será capaz de comprender y comunicar”. Por su parte, Fernández Sebastián recuerda en *Cine e historia en el aula* (1989:5) las conclusiones del Primer Congreso Democrático del Cine Español, celebrado en 1979, en las que se decía que el cine debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde “como hecho cultural de primera magnitud” tras eliminar su concepción como mero entretenimiento y reconocer sus valores educativos y culturales”. El autor incide en la necesidad de formar al profesorado en este

aspecto y de mejorar la dotación de los centros para que se puedan llevar a cabo estas enseñanzas. No aplicar esto a la labor docente tiene mucho que ver con la concepción negativa sobre el poder de los medios audiovisuales que se ha instalado entre la población, más por desconocimiento que por convencimiento.

Dice LenMasterman en su ensayo *La revolución de la educación audiovisual*(1993:21-23), que en los años sesenta se educaba a los alumnos ‘contra’ los medios. Es decir, se tildaba a los medios de comunicación de ‘enfermedad cultural’ y, por tanto, la enseñanza estaba pensada para proporcionar cierta protección contra ellos. Apunta que “se contrastaba el carácter manipulador de los medios con los valores eternos de la auténtica cultura, que tenía la suma expresión en la literatura”. De este modo, los medios no eran una instancia cultural útil para utilizarla en el aula más allá de instaurar la precaución de los receptores ante la manipulación a la que, seguro, estaban expuestos. Según este autor, ya en los años setenta se fue asentando la idea, al menos en Estados Unidos, de que la cultura popular era tan capaz de producir auténticas obras de arte como la cultura elevada. Sin embargo, la enseñanza seguía siendo paternalista y pretendía mejorar el gusto del alumno hacia formas de arte más elevadas que el cine, la televisión o la publicidad. Otra razón que subraya el autor es que en la educación seguía imperando un paradigma evaluador, con el gran inconveniente de que no había un criterio comúnmente aceptado para evaluar los medios en la dicotomía bueno/malo. Además, “existían grandes dudas sobre si era apropiado aplicar los principios estéticos a una gran variedad de productos audiovisuales”. Sin embargo, a finales de esta década, los profesores empezaron a “conectar la realidad de sus propias preocupaciones en clase”, con lo que se comenzó a asumir que los medios, valga la redundancia, mediaban, es decir, “producían activamente sus mensajes codificados”. Esto propició que, según se comenzaba a trabajar con medios en el aula (tanto como objeto de estudio como recurso didáctico), las relaciones entre alumno y profesor variaran. Masterman refleja tres consecuencias: a) el profesor ya no es un experto, sino que los alumnos pueden tener mayores referencias sobre la cultura popular que él; b) los profesores no controlan la información, sino que los medios comunican lateralmente y no jerárquicamente y de modo transversal en vez de arriba abajo; y c) los métodos didácticos comenzaron a centrarse más en el alumno, de cara a prepararle para que supiera encarar la interpretación de los medios de por vida.

Gómez Galán (2000:30) realizó una perfecta síntesis de las ideas que LenMasterman expresaba en *Teaching The Media* (1990) acerca de las ventajas de educador a los alumnos en medios de comunicación: la elevada tasa de consumo de medios y su saturación en la sociedad actual; la importancia ideológica de éstos y su influencia en acciones de concienciación; el aumento de la manipulación y producción de información y su propagación a través de ellos; la progresiva entrada de los medios en los procesos democráticos básicos; el protagonismo imperante de la comunicación por medio de la imagen; la importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro; y el rápido incremento de las presiones nacionales e internacionales con el fin de privatizar la información. Si era ya una realidad a principios de los noventa, en los veinte años siguientes estos fenómenos no han parado de intensificarse, llegando a ser de vital importancia en el nuevo siglo.

Hoy en día, cada vez hay más autores que defienden que el lenguaje audiovisual tiene que ser tratado de la misma manera que el resto de lenguajes que tienen cabida en el aula. Así lo explica Cary Balzagette a los profesores del área de Lengua en un párrafo citado por Peter Greenaway en *¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?* (1993:37):

“¿Se debe incluir en la enseñanza de los medios el aprendizaje del ‘habla’ y de la ‘escritura’ de los lenguajes de cada uno de los diferentes medios? El entendimiento de un lenguaje como oyente/lector y como hablante/escritor significa adquirir poder. Las personas que saben comunicar bien tienen mejor dominio de sus propias vidas y a menudo también de las de los demás que las personas que no saben. Es obvio que conocer varias lenguas proporciona más dominio que conocer una sola. [...] Una vez que el lenguaje se amplía más allá de su sentido corriente de lenguaje verbal y se utiliza para el dibujo, para la fotografía o la radio y se comienza a usar términos como ‘leer’ dibujos o ‘escribir’ textos audiovisuales, resultan más evidentes las dificultades de persistir con la analogía de la alfabetización”.

Con esta arenga, Greenaway utiliza a Balzagette para argumentar que el lenguaje audiovisual debe enseñarse en el aula y tener la misma consideración que cualquier otro, puesto que las destrezas que pone en marcha son idénticas. En este sentido, sostiene que “todos los profesores que entienden que la comunicación no está restringida al lenguaje hablado y escrito en la comunicación en el aula deberían incluir en sus materias la lectura de imágenes y la escritura de documentos audiovisuales” (1993:37). Y añade que esta enseñanza debería estar integrada en el mismo currículum para que así todas los alumnos la consideraran tan importante como la de leer y escribir. Si se hiciera de este modo, los alumnos dominarían el lenguaje audiovisual de la misma manera que el verbal y serían capaces no sólo de recibir mensajes, sino también de producirlos, al igual que ocurre con el proceso de lectura y escritura. Porque no olvidemos que un lenguaje se domina cuando comprende pero también cuando se emite. En este aspecto, Pérez Tornero (2005:22) sostiene que internet y las nuevas tecnologías están facilitando que se den pasos en este sentido, puesto que hoy en día cualquier persona con pocos medios puede convertirse en emisor, creador o autor. Por ello, “la nueva educación en medios tiene que cambiar su enfoque y potenciar la pedagogía de la acción comunicativa y de la participación”.

Pero, si la educación en medios de comunicación tiene beneficios, ¿cuáles son? Gómez Galán (2000:31) vuelve a referirse a la obra referente de Len Masterman para apuntar los siguientes beneficios:

“Educar en medios de comunicación fortalece las estructuras democráticas de la sociedad; [...] permite una formación crítica en las personas, dentro de un proceso que se produce durante toda su vida; impulsa el cambio y la innovación en educación, ya que analiza una realidad en continua transformación; [...] es un proceso colaborativo que exige la intervención plena de toda la comunidad educativa y asienta sus bases; el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos es su principal objetivo, lo que implica una superación del aprendizaje memorístico; y [...] supone la aplicación de los nuevos paradigmas pedagógicos: evaluación formativa, relaciones docente-discente basadas en el diálogo, metodologías que impulsan la participación y actividad de los alumnos, etcétera”.

Podríamos decir, por tanto, que integrar los medios de comunicación como un objeto y como un medio de estudio estimula la capacidad crítica de los alumnos hacia el mundo y permite que apliquen lo aprendido en las aulas a su vida cotidiana. En este sentido, Martínez-Salanova en *Aprender pasándolo de película* (1998:37-42), explica la necesidad de recurrir al análisis de las imágenes en movimiento como forma de comprender el mundo de la siguiente manera: “Si la sociedad [...] no se enfrenta a la idea de hacer lectura, gramática y síntesis

creativa audiovisual, corremos el riesgo de ser absorbidos por un mundo de imágenes desconceptualizadas. Palabra e imagen no se contraponen, se explican”. No se refiere, ni más ni menos, a la aplicación de la finalidad de la educación en general aplicado a la educación en medios: aprender a comprender el mundo. Si este mundo se presenta cada vez más en imágenes, como resulta de forma obvia, es también obvio que se enseñe a comprenderlo a través de ellas.

Más allá del propósito de comprender la realidad circundante, los medios de comunicación en general y el cine en particular contribuyen a desarrollar la parte social del ser humano. Ya lo dice Pereira Domínguez (2005:205-228) cuando dice que el cine puede llegar a la persona “en su totalidad, con su individualidad y su sociabilidad” porque si algo tiene esta experiencia es que es vista simultáneamente por muchas personas pero es capaz de comunicarse con cada una de ellas individualmente. Por algo es considerado el primer medio de comunicación de masas. En esta línea, hay quien ha trabajado en los últimos años para que el cine se trate en las aulas como un factor de socialización más, especialmente en Primaria, cuando las nuevas tendencias en educación apuestan más por fomentar la emotividad y la creatividad que el conocimiento puro, que se deja para niveles superiores. Manuela Raposo, en el prólogo de *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (2009:12), hace hincapié en que, desde su punto de vista, es necesario utilizar el cine en los procesos infantiles de socialización como un recurso cotidiano y no como una excepción, siempre y cuando se utilice “de modo didáctico y con fundamento pedagógico, intentando aprovechar las posibilidad de diversión y maximizando su capacidad para transmitir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y todo ello a pesar de que las condiciones no son las más favorables “sobre todo por falta de propuestas didácticas específicas para una determinada etapa educativa o área curricular”. Y es que hay que tener en cuenta de que el número de películas es ingente y que hay tantas interpretaciones de cada una de ellas como espectadores, por lo que el trabajo con cine revaloriza el trabajo del profesor en el sentido de que éste tiene que responsabilizarse personalmente de las elecciones y el trabajo que con ellas realice en el aula.

El afán por educar a los alumnos no sólo en los lenguajes tradicionales sino en aquellos que despuntan actualmente y que configuran la realidad más cercana no descuida otros saberes. Como hemos dicho, no sustituye al profesor ni a otros lenguajes, sino que al actuar con ellos les da un mayor valor. Gómez Galán (2000:36) señala que, si en el pasado la educación se ha esforzado por cultivar el sentido crítico hacia el lenguaje escrito y el verbal, se debe hacer el mismo hincapié en formar para los nuevos lenguajes. Pereira Domínguez, en *El valor social del cine en la infancia* (2009:22), señala que tanto niños como jóvenes no deben prepararse tan solo a través de una cultura escrita, sino también audiovisual, “salvo que nos rebasen por falsos temores o una simple inacción”. Como se puede ver, de esta forma pone el acento en que más que los inconvenientes que pueden derivarse del uso de nuevas tecnologías, lo que aparta al cine de las aulas son los temores de los profesores y la inercia de continuar un camino ya andado. Por ello es necesario que los docentes se formen en este aspecto, puesto que muchos creen que el cine sólo es útil en el aula como entretenimiento y no le dan el tratamiento pedagógico que precisa realmente: “De ahí la urgencia de formar a los docentes para

adaptarse a la realidad que de forma abrumadora les sale al encuentro: la era de la información tecnológica y audiovisual”, señala Pereira Domínguez (2009:31).

La autora justifica la necesidad de educar en audiovisual en dotar a los alumnos de habilidades necesarias para hacerse con el poder en una sociedad compleja: “Debemos insistir en la creencia demostrada de que sólo somos dueños de nuestros entornos si somos capaces de comprenderlos, de leerlos y, en definitiva, también de trasladar nuestro conocimiento para poder utilizarlo y transformarlo en la medida que identifiquemos nuestras necesidades”. Así, mediante la educación los alumnos serán capaces de “racionalizar” los mensajes para interpretar su verdadero sentido y, gracias a él, se propiciará “la aparición espontánea o razonada de puntos de vista propios bien justificados”. Si a ello se une la vocación social-individual del cine, estaremos de acuerdo en que éste busca desarrollar de forma integral la formación de valores y de espíritu crítico, tarea que se demuestra no sólo en la lectura de los mensajes de los medios sino en la capacidad de elaborar discursos alternativos (2009:24).

Una de las salvedades que hay que hacer a la hora de hablar de medios de comunicación y de cine, así como de su utilización en las aulas, es que no se trata de trabajar un área en concreto, sino que la alfabetización audiovisual de los alumnos debe ser un conocimiento que éstos pongan en práctica a lo largo de su vida, incluida la no académica. Así comenta este aspecto Pereira Domínguez (2009:26):

“Si apostamos por un currículo donde el cine se incluye dentro de un sistema coherente multidisciplinar, transversalizado e integrado en el que se articulan objetivos, procesos de aprendizaje, competencias, contenidos explícitos y latentes, desarrollo de evaluación, así como su organización, secuencialidad y temporalidad, es porque creemos que aprender con, por y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de enseñanza que se deben ir desarrollando según los sucesivos niveles de profundización, no sólo hasta el final de Secundaria sino a lo largo de toda la vida”.

Por tanto, diremos que el trabajo con el cine puede convertirse en el ejemplo paradigmático de un aprendizaje significativo que trasciende las paredes del aula para ser aprovechado en la vida diaria y que se va perfeccionando a la vez que la persona que lo pone en práctica. Lo trataremos en el apartado 3.1 de este trabajo, cuando hablemos de Aprendizaje Integrado (AI).

Pese a las presuntas bondades de los medios que estamos comenzando a desgranar poco a poco y que desarrollaremos más extensivamente a continuación, no hay que dejar de lado los riesgos que supone para unas mentes que aún no están formadas. Gómez Galán (2000:32) afirma que para introducir los medios de comunicación en las aulas hay que partir de tres premisas básicas: a) que sean considerados como sistemas de símbolos y señales y no como transposición de la realidad; b) que contribuyan a dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan establecer sus propios criterios de estudio; y c) la educación debe basarse en la investigación y el descubrimiento, no en la imposición de valores concretos. Por su parte, Almacellas comenta en *Educación con el cine. 22 películas* (2004:24-25) que el gran reto es enseñar a los niños a identificar los mensajes que reciben a diario desde los medios, algo que los convierte en “terribles” pero que también los dota de un “enorme potencial formativo” si son utilizados adecuadamente. Así, podemos concluir que si hace unos años se educaba a los alumnos ‘contra’ los medios, ahora se les educa en los medios para, precisamente, poder neutralizar esos mensajes. “La imagen cinematográfica puede ser así un inestimable recurso

para ensanchar las bases de su formación humanística y orientarles debidamente respecto a temas que suponen un grave riesgo para ellos”, afirma Almacellas.

4. El cine como recurso didáctico y como estrategia didáctica

Hasta ahora hemos hablado de los medios audiovisuales en general, pero en este trabajo vamos a enfocar nuestro esfuerzo en el cine. ¿Por qué el cine? Porque, como dice Ruiz Rubio (1994:74), está considerado el primer arte verdaderamente de masas y esto ha hecho que su influencia no sólo no decaiga sino que se incrementa en lo que muchos autores han dado en llamar 'era multipantallas'. El cine actúa como una referencia inexcusable en lo que a códigos digamos lingüísticos y transmisión de ideología, actitudes, normas y valores se refiere, por lo que conviene otorgarle el lugar que merece. Sin embargo, el docente se dará cuenta de que el análisis que vamos a perpetrar a partir de ahora es perfectamente extrapolable al resto de medios de comunicación audiovisuales: la televisión, la publicidad, el multimedia en internet...

Para este trabajo, partimos de la idea de que vamos a utilizar el cine como una herramienta que nos va a permitir complementar los conocimientos impartidos en clase y que va a facilitar el trabajo de análisis, tanto individual como colectivo, en el aula. Pero, para empezar, es importante diferenciar entre el concepto de material didáctico y de recurso didáctico. El primero se refiere a todo aquel material escrito o audiovisual que es concebido desde su producción con una finalidad didáctica expresa. El ejemplo más claro es el de un libro de texto o, en el campo audiovisual, un documental clásico. El segundo, por su parte, hace referencia a todo aquel material que, sin ser creado con tal fin, se utiliza para apoyar la enseñanza de un determinado contenido. Resulta interesante la aportación de Jarne en *Emociones y cine formativo* (2005:137), en la que recuerda que casi ninguna de las manifestaciones artísticas surgió con el fin de educar pero, pese a ello, grandes obras maestras se utilizan como recursos didácticos. Ruiz Rubio (1994:78) dice a este respecto que el cine es útil como material pedagógico "por su variedad temática y por su capacidad para presentar conflictos".

Pero hay aún más, puesto que el cine no se concibe únicamente como un recurso (en el sentido de un material con una finalidad específica) sino que constituye toda una estrategia didáctica, es decir, un conjunto de procesos encaminados a propiciar el aprendizaje del alumno. Como comentan los coordinadores de *El cine, un entorno educativo* (De la Torre, Pujol y Rajadell), el cine, entendido como estrategia didáctica, forma parte de la acción docente "para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad". Además, se conforma también como una estrategia innovadora que implica al estudiante y que permite "verificar la validez del modelo ORA (Observar, Relacionar-reflexionar, Aplicar) como vía de interiorización de los aprendizajes" (2005:9-10). Al compartir una finalidad común, nos referiremos a partir de ahora al cine como recurso y como estrategia indistintamente, pero debe quedar claro que este último término engloba dentro de sí a los procesos que se realizan con herramientas específicas.

Dentro de los posibles recursos didácticos, el cine se configura como uno de los más idóneos porque es capaz de condensar mucha información en un espacio y un tiempo muy breves y que, además, cuenta a su favor con un gran atractivo para el público por su poder de sugestión. Además, la tendencia didáctica del cine está presente desde sus inicios. Juan de Pablos (1989:12) afirma que la primera película considerada como educativa está rodada en Bruselas a base de imágenes fijas en el año 1902, aunque su gran desarrollo llegó con la Segunda Guerra Mundial, que demandaba la preparación de especialistas en el menor tiempo

posible, algo para lo que los medios audiovisuales se mostraron idóneos. Hablamos aquí de lo que hemos llamado material didáctico, es decir, aquellas obras cuya finalidad es claramente formativa. La iniciativa pionera de la introducción de la enseñanza del cine en la universidad española se produjo, según Redondo Neira, del 27 de febrero al 9 de abril de 1932, cuando la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona celebró el *Curs Universitari de Cinem* (2008:7). Sin embargo, aún antes el cine había tenido eco entre los intelectuales, especialmente en *La gaceta literaria*, donde participaban miembros destacados de la Generación del 27.

En 1976 el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) estableció una clasificación: el cine de investigación (que intenta resolver mediante la técnica cinematográfica problemas científicos no viables por otros procedimientos), el didáctico (que utiliza una metodología pedagógica) y el de divulgación científica (que intenta motivar al público general hacia la ciencia). Sin embargo, diremos que el objeto de estudio de este trabajo no es el cine didáctico, sino el cine en general, asumiendo que cualquier obra audiovisual, cualquiera que sea su naturaleza, puede ser utilizada de manera educativa siempre y cuando se tengan en cuenta sus peculiaridades y se adapte a los objetivos de aprendizaje prefijados. Con esto queremos desmontar la idea preconcebida de que sólo el cine documental tiene cabida en las aulas, como se ha venido justificando por los profesionales de la educación en los últimos años, por lo que nos centraremos específicamente en el cine de ficción por su capacidad para contar historias y transmitir sentimientos sin que necesariamente tengan una correlación real. Partiremos de la idea que expone Esther Gisbert en *Cine, ficción y educación* (2008:15), según la cual utilizar cine de ficción en la educación plantea un reto doble: “Por un lado, aceptar la posibilidad de construir discursos de conocimiento a través de la ficción y, por otro lado, convertir al cine documental en un objeto de estudio y no reducirlo a un simple sustituto de la realidad”. Aunque resulte paradójico, no limitarse al documental incide más en la capacidad crítica de los alumnos, puesto que no se les ofrece como una transposición de la realidad (que no lo es) sino como un género más dentro del cine que hay que observar con la misma cautela. Más cuando, en el cine posmoderno, las fronteras entre documental y ficción cada vez están más borrosas y se han convertido en dos géneros que se retroalimentan entre sí y toman prestadas uno de otro formas de representación.

Y es que a la hora de seleccionar una película y analizar si es conveniente o no para su proyección y análisis en el aula, hay que descartar la idea de que sea, de cualquier manera, una reproducción fiel de la realidad: en el momento en que interviene la selección de un realizador se está mediatizando esa realidad. Romea (2005:42) explica que en algunas películas científicas o técnicas se podría decir que la cámara intenta captar la realidad como si sólo fuera “un mero aparato reproductor de lo real” pero desde el momento en que hay una persona que dirige el proceso se entra inevitablemente en las interpretaciones y deformaciones propias de la subjetividad. Esto ocurre porque el cine presenta una “imagen artística” y no realista, aunque sí que está construida sobre una base de realidad y obedece a claves de verosimilitud. Creemos que es más legítimo saber que estamos ante una ficción, y analizar el objeto de estudio en función de ello, que pretender que lo que se está analizando es totalmente real. A este respecto, dice Gisbert (2008:17) que “para que exista una ficción es necesario que la simulación basada en la representación de alguna cosa que pueda llegar a convertirse en copia

del mundo real sea lúdica y tenga un carácter simbólico”. Es decir, esa realidad existente sólo se transmite mediante la fabricación de una simulación. Si se presenta como una verdad, desemboca en un engaño a los espectadores. Así, se puede distinguir entre la simulación lúdica (la que asume perfectamente el reto de engañar como parte de un pacto previo con el espectador) y la simulación seria (finge con voluntad de ocultación que lo narrado es verdad aunque en realidad nunca haya tenido lugar). Es la primera la que nos interesa, puesto que pone en marcha los mecanismos mentales del espectador, que asume que lo que está viendo no es real aunque la condición necesaria para el disfrute de la visualización sea dejarse llevar por la verosimilitud, que no por la verdad. En resumidas cuentas, lo importante del cine es, precisamente, cómo hace ficción a partir de la realidad y no cómo intenta disfrazar de verdad este proceso.

Aunque comúnmente se entiende de forma peyorativa, esta manipulación inherente a los medios (y, por tanto, al cine) no tiene por qué ser negativa. Sin ir más lejos, De Pablos (1980:17) opina que “puede ser positiva en la medida en que propicie una visión de la realidad más comprensible de lo que la naturaleza permite normalmente”. Es decir, que el cine didáctico no muestra la realidad tal cual es, sino que la simplifica al máximo para que sea comprensible. O, en palabras de Gómez Galán (2000:155), “los medios audiovisuales permiten la manipulación de la información, pero en el caso de la educación es indudable que debe estar al servicio de la formación de la persona”.

En *El valor social del cine en la infancia*, Pereira Domínguez (2009:25) afirma que “el cine, también, es una herramienta primordial sustentada en su utilidad por la versatilidad que ofrece”. Estamos de acuerdo con esta autora en que en algunas materias cine y asignatura comparten contenidos del currículo, como es el caso de la educación cívica, plástica y visual, lengua de la Comunidad Autónoma y Literatura o lengua extranjera. En lo que a nosotros respecta, hay que decir ahora que la Literatura ha sido, es y será una fuente primaria para el cine, que en ocasiones busca argumentos en obras escritas o en vidas de autores cuya traducción cinematográfica puede ser muy útil para aproximar la historia de la literatura a los alumnos. No queremos decir en ningún momento que el visionado de una película sustituya a la lectura de la obra escrita, pero sí que puede ser un apoyo muy valioso para su comprensión por parte del alumnado y como base para el trabajo cooperativo. Dice Martínez-Salanova (1998:37-42) que “la actitud pasiva ante la pantalla puede y debe dinamizarse mediante la lectura, así como la lectura puede enriquecerse con imágenes”. De este modo, la lectura de una obra se puede comprender mejor con su visualización y ésta puede incitar a la lectura de la obra original. No es casual, pues, que un libro de éxito consiga rápidamente vender sus derechos de adaptación cinematográfica ni que algunas películas inspiradas en novelas fueren la reedición del material original.

No obstante, el trabajo con el cine conlleva una serie de consideraciones previas; tal y como señala Gómez Galán (2000:127) primero hay que enseñar a los alumnos a ver cine y a criticarlo de forma constructiva y sólo a partir de ahí se podrá convertir en un “poderoso y necesario” recurso educativo. Por tanto, en primer lugar es necesaria la alfabetización audiovisual (educar ‘sobre’ los medios) para poder llegar a su integración en las estrategias de aprendizaje (educar ‘con’ los medios). Así, la introducción del cine como recurso didáctico es una tarea mucho más

ambiciosa de lo que puede suponer en un principio, dada la práctica inexistencia de formación en medios del sistema educativo español. De hecho, este mismo autor (2000:155) sugiere que el profesor debe utilizar el cine para la formación integral de sus alumnos “sometidos continuamente al lenguaje de la imagen en la actual sociedad audiovisual”. Pero, más allá de las consideraciones sociales, políticas y económicas del cine, éste no es “un recurso más al alcance del profesorado, sino una estrategia innovadora para una formación integral”, según De la Torre (2005:10).

Pero, ¿cuándo utilizar cine? ¿En qué asignaturas? ¿En qué momentos? Si seguimos a Ruiz Rubio (1994:78) nos daremos cuenta de que la elección del medio audiovisual será conveniente en los siguientes supuestos: a) cuando el objeto de estudio presente cualidades ocultas que se manifiestan únicamente en su relación con los demás; b) cuando se toma como objetivo el conocimiento, imitación o crítica reflexiva de modelos y valores; y c) cuando el objetivo lo constituya un tipo de aprendizaje de identificación visual. De este modo, nos damos cuenta de que el cine es el recurso didáctico perfecto para aquellos docentes que apuestan ya por la interdisciplinariedad, el aprendizaje orgánico y el fomento de todas las capacidades del alumno, en relación unas con otras. El cine puede constituirse como la base del Aprendizaje Integrado.

4.1. La utilización del cine para el Aprendizaje Integrado (AI)

En primer lugar, vamos a contextualizar brevemente qué es el Aprendizaje Integrado para después explicar de qué manera contribuye a él la estrategia didáctica basada en el cine. Saturnino De la Torre (2005:19) lo define como

“el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, en las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir y actuar”.

El Aprendizaje Integrado es, por tanto, una concepción del aprendizaje personal muy novedosa, que hace hincapié en las características orgánicas: los nuevos conocimientos sólo impactan al alumno en la medida en que apelan no sólo a su capacidad intelectual sino que le hacen sentir algo (un ‘sentir’ entendido tanto en su vertiente física como emocional) y sólo perduran (se hacen significativos) en la medida en que la persona es capaz de integrarlos con conocimientos previos para generar una nueva realidad (un cambio). En este sentido, dice De la Torre que “sólo en propuestas didácticas más complejas [que aquellas a las que estamos habituados], abiertas, interactivas y adaptativas puede el alumno encontrar significado relevante y transformador”. Es lo contrario, podríamos decir, de la formación escolar aceptada generalmente, según la cual el saber se divide en asignaturas muchas veces inconexas y éstas en temas que tampoco guardan demasiada relación entre sí. Sin embargo, el relato cinematográfico “integra lo académico y lo cotidiano” (De la Torre, 2005:32).

Resumiremos muy brevemente las características principales del Aprendizaje Integrado según este autor. Es interdisciplinar (porque va más allá de la fragmentación del conocimiento a que nos tiene habituados el paradigma analítico y positivo), holístico (por

cuanto representa una totalidad formativa), planetario (como tejido o red cuyos hilos forman un todo inseparable), estratégico (no es un fin en sí mismo sino una vía para el pleno desarrollo y la consecución de estadios de mayor bienestar y felicidad), relevante y de por vida (se proyecta hacia delante, se transforma en algo útil), experiencial (se nutre de situaciones, experiencias, vivencias, impactos, acontecimientos) multisensorial (abierto a estímulos de todos los sentidos y no sólo al significado de las palabras), recicla los errores (el error no es contrario a la verdad, sino proceso en el descubrimiento de la verdad), resulta motivar, implicativo y gratificante (cualidades que no se encuentran en el aprendizaje receptivo o mecánico), es autopoietico y creativo (la enseñanza se otorga, el aprendizaje se construye) y es compartido y coral (De la Torre, 2005:27-31).

Otro de los autores que se alinean a favor de este tipo de aprendizaje es Martínez-Salanova, que en *El cine, otra ventana al mundo* (2002:78), introduce que los métodos de enseñanza deben ser acordes con la transformación social y se adecúe a los diferentes niveles de maduración de la persona. De este modo, al enseñar a los más pequeños tiene que primar “la motivación, la creatividad y el fomento de la curiosidad” mientras que en la Universidad hay que centrarse en que “las técnicas de investigación se conviertan en el hilo conductor del aprendizaje”. Compartimos con él y otros expertos en docencia la idea de que la investigación, la exploración, tiene que ser uno de los elementos esenciales de las nuevas formas de educación, aunque de una forma dirigida hasta que el alumno desarrollo por sí mismo aptitudes para el trabajo autónomo y la crítica. “Si lo que se pretende [...] es que los alumnos adquieran un razonamiento global e integrado de sus experiencias de aprendizaje, necesariamente debemos proponerles experiencias de trabajo que les permitan adquirir dicho razonamiento”, afirma. Cascales Martínez (2008:101) coincide en ello cuando sostiene que “se disfruta mucho más de aquello que nos provoca aprendizaje, cuando una película nos descubre entornos lejanos [...] o nos da nuevas perspectivas sobre asuntos más próximos que creíamos conocer”. Por tanto, los recursos didácticos tradicionales, encorsetados en una división por materias y niveles, se quedan cortos en el camino hacia el aprendizaje autónomo y es el docente el que debe poner en marcha nuevas estrategias que logren poner de relieve las relaciones entre el conocimiento disponible. Las consecuencias que debe cambiarse el estilo de presentar los contenidos virando hacia la interdisciplinariedad y que, con ello, debe modificarse la estructura y los métodos y técnicas que se promueven. “La relación entre objetivos, contenidos y métodos se convierte en imprescindible”, señala Martínez-Salanova. Es una constante en este autor, puesto que en otro artículo, *El valor de la imagen en movimiento* (1997:28), comenta que el cine “es una de las estrategias interdisciplinarias 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 esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje, el cine ocupa un lugar relevante en cuanto a que es considerado un relato más (al mismo nivel que los literarios). De la Torre (2005:19) está convencido de que “su apertura a la interpretación le proporciona una potencialidad que no tiene el lenguaje denotativo”, es decir, posee varias lecturas, tantas como receptores, que pueden trabajar activamente para descubrir el significado personal que más importancia tiene para ellos. Este mismo autor (2005:32) conecta con las

recientes investigaciones en neurociencia según las cuales el relato cinematográfico desarrolla el cerebro a nivel cognitivo-emotivo más que otros medios siempre y cuando se utilice de forma interactiva. El cine, por tanto, es “un recurso con múltiples estímulos” que hacen trabajar la totalidad del cerebro, la reflexión y la emoción, la observación y la identificación, y permiten apropiarse de la lectura más conveniente. Aun sin llamarlo Aprendizaje Integrado, Esther Gispert(2009:32) hace referencia a ello cuando dice que “las películas de ficción no sólo provocan emociones sino que también reflejan los principales síntomas de nuestro presente”. Así, conocer los mecanismos que se utilizan para generar ficción propicia que se conozcan mejor las formas expresivas actuales y, por tanto, convertir a los alumnos en seres más libres y menos manipulables. “La presencia del cine en la escuela no debe basarse en su instrumentalización racional sino en el trabajo de impulsar su capacidad emotiva”, señala. De hecho, según Martínez-Salanova (2003:48), el fundamento de la narrativa cinematográfica no es otro que dar a conocer situaciones humanas, por lo que es un vehículo ideal para profundizar en los conflictos y las relaciones entre personas.

Esther Gispert(2009:84) enuncia dos principios psicopedagógicos que se deben tener en cuenta a la hora de utilizar el cine: el equilibrio entre la emoción y la racionalidad y la estimulación del aprendizaje significativo. El primero se refiere a que se debe aprovechar “el caudal de sensaciones y emociones que provoca la contemplación del filme” a la vez que la racionalidad y la argumentación que lleven al alumno a reflexionar sobre lo que ve. “Hay que transformar la idea de placer, que no se basa en el goce inmediato y consumista, sino en el saber”. Así, el disfrute por parte de los alumnos vendrá de que algo que les emociona a la vez consigue estimularles intelectualmente. En esta misma línea está el segundo principio, según el cual todo lo que se ponga de relieve al analizar la película tiene que intentar conectar con experiencias personales y conocimientos previos del estudiante que tengan que ser consolidados. Así, la motivación del cine y su capacidad para narrar pueden hacer más sencilla la comprensión de determinados sucesos. En esta ‘didáctica de la transversalidad’, como la llama Martínez-Salanova (2003:48), el cine se hace necesario por aglutinar elementos “de difícil cohesión en otras situaciones y circunstancias”.

Este tipo de conocimiento, aunque tradicionalmente vinculado a las Ciencias Sociales, también debe desarrollarse en las áreas más experimentales, puesto que la erudición no es nada sin creatividad ni la creatividad puede darse en ausencia de conocimientos históricos, métodos y técnicas (Martínez-Salanova, 2003:49). En el caso del área de Lengua y Literatura, la aplicación del cine es más obvia si cabe, pero no se debe restar importancia a la utilización de esta herramienta en otros ámbitos del saber. Por ejemplo, Pereira Domínguez refleja en *Cine y Educación Social* (2005:205-228) una buena aplicación de las películas a esta área concreta del conocimiento.

Es importante comentar aquí que el uso del cine en clase no transforma sólo las exigencias a los alumnos, sino también el rol del profesor. “Su papel de suministrador de información carece de sentido”, afirma taxativamente De la Torre (2005:23). En primer lugar, comenta, porque el estudiante ya la recibe de forma más atractiva a través de diversos medios,

entre ellos la televisión o la informática. Y en segundo lugar “porque su actuación choca con el límite del sujeto, que es quien decide cambiar”, es decir, en cuanto aprendizaje significa cambio, es una responsabilidad del sujeto discente, no del docente, que sólo puede servir de apoyo y orientación en este proceso. ¿Por qué sucede esto? Josefina Martínez (1996:14) señala que estas relaciones han cambiado porque los alumnos pueden manipular ahora unos medios que hasta ahora sólo pertenecían a los profesores (los medios docentes) e incluso pueden superarlos en el sentido de tener una mayor habilidad para manejarlos.

4.2. Las relaciones del lenguaje audiovisual con el área de Lengua y Literatura

Si hasta ahora hemos hablado de la necesidad de que los alumnos consigan unas destrezas básicas en el manejo de medios audiovisuales y del tipo de conocimiento que esta estrategia puede traer consigo, a continuación haremos hincapié en qué relación puede existir entre esos lenguajes (especialmente el cinematográfico) con los que se manejan habitualmente en el área de Lengua y Literatura. De este modo, comenzaremos haciendo referencia la afirmación de Antoine Jaime en *Literatura y cine en España (1975-1995)*(2000:45), según la cual el lenguaje literario funciona de forma parecida al cinematográfico, puesto que reproduce creaciones mentales mediante imágenes cuya relación les otorga un significado. “Si bien las herramientas son distintas, las bases de la técnica expresiva son totalmente comparables”, dice. De este modo, a partir de ahora vamos a llamar lenguaje a cualquier sistema de significación, tal y como señala Esther Gispert (2009:45). En lo que a nosotros respecta, consideraremos el audiovisual al mismo nivel que el oral y el escrito, con las mismas posibilidades de narratividad y significación. De hecho, estamos con Rodríguez Fuentes (2008:19) cuando dice que el lenguaje cinematográfico es más complejo que el escrito porque suma a éste el oral, el icónico y el escénico, por lo que descifrar su significado obliga a tener cierta destreza en la comparación con otras fuentes.

A lo largo de la Historia, pese a que el cine sí es considerado un arte (una ventaja cultural sobre otros medios similares, como la televisión), los ensalzamientos sobre su calidad suelen ir acompañados de críticas y precauciones que lo sitúan en una posición inferior respecto a otras formas más legitimadas, como la literatura. Resulta curioso atender a la advertencia de Jaime (2000:63): “A pesar de sus profundas diferencias, la lectura de una película y de un libro se parecen en el ámbito de las consecuencias: el riesgo que hacen correr a las mentes muy influenciables de no saber discernir [...] los contornos del sueño de los de la realidad”. En este apartado queremos profundizar aún más en las relaciones que unen cine y literatura y para ello vamos a seguir, en primer lugar, a Jesús Jiménez Pulido en su obra *El cine como medio educativo*, en la cual propone una “gramática fílmica en clave pedagógica”. Así, según el autor (1999:7), se pueden encontrar correspondencias entre las distintas unidades y niveles de la lengua y las del lenguaje cinematográfico. Por ello, entiende el cine como “un medio de expresión que comunica pensamientos, deseos, que cuenta historias reales o de ficción y que se vale para ello de una estética propia a base de imágenes que reproducen la realidad o la ficción, el deseo o el pensamiento”. Exactamente igual, añadimos, que lo hace la literatura.

Antes de continuar, diremos que esta idea no es compartida por la totalidad de los expertos, puesto que Juan de Pablos, en *Cine didáctico* (1980:13-14), recoge las impresiones de algunos de ellos. Por ejemplo, explica que Pier Paolo Pasolini creía en una lengua del cine, que en cualquier caso puede ser codificable sin tener que seguir necesariamente el modelo de la doble articulación de la lengua verbal; Pasolini afirmaba, por tanto, que el cine no hace más que registrar una lengua ya dada. De Pablos comenta que, por su parte, Christian Metz habla del cine como “posible lenguaje”, pero nunca como lengua; para él, el elemento básico (el plano) no tiene correspondencia en la lengua hablada. Gispert (2009:45), por su parte, pone de manifiesto las diferencias entre uno y otro: mientras que el lenguaje escrito impone un orden de lectura cronológico, la imagen no implica un orden de interpretación determinado. Los niveles, por tanto, no son asimilables. Si bien no estamos del todo de acuerdo con esta afirmación, ya que creemos que detrás de cada imagen hay un autor con una voluntad prefijada de transmitir de una determinada manera, coincida o no con la percepción del receptor, sí que coincidimos con ella en que “el desciframiento resulta ser más libre” en la imagen. Así, podemos afirmar que el audiovisual es uno de los medios que permite mayor libertad de exploración, algo de suma importancia en las nuevas tendencias en educación. Por tanto “las imágenes poseen la ventaja de presentar mediante un único significante una pluralidad de relaciones que pertenecen al ámbito del significado”, afirma Gispert, una cualidad que intentaremos aprovechar a la hora de incorporar las películas a las estrategias didácticas.

Volviendo a Jiménez Pulido (1999), hay que decir que sus ideas apoyan la consideración de que literatura y cine comparten la misma esencia (la voluntad de comunicación), los mismos agentes (emisor y receptor) e incluso la misma finalidad (expresar sentimientos, deseos, historias, etcétera), por lo que lo único que los diferencia es la forma específica de expresión. Es la tendencia que vamos a seguir para este trabajo. No obstante, según este autor, incluso en esto hay importantes semejanzas que nos permiten hablar de ‘lenguaje cinematográfico’ en la vertiente más estructuralista del término.

Jiménez Pulido distingue tres niveles en este lenguaje de las imágenes, morfología, sintaxis y retórica, que vamos a estudiar con cierto detenimiento. En cuanto a la morfología, el autor parte de la base de que el plano (la unidad mínima del discurso fílmico) es equivalente al sustantivo (la unidad mínima de significado) en el lenguaje verbal. De este modo, los diferentes tipos de planos corresponden a ciertos matices de expresión: los generales son descriptivos; los medios, narrativos; y los primeros planos, expresivos. El adjetivo es, en el lenguaje verbal, aquello que acompaña y modifica al sustantivo; en las imágenes cinematográficas, estas cualidades se expresan por la angulación del encuadre. Así, un ángulo tomado a la altura de los ojos denota ‘normalidad’, mientras que el contrapicado (por debajo del ojo, inclinado hacia arriba) da idea de fuerza, potencia o triunfo y el picado (por encima del ojo, inclinado hacia abajo), de empujamiento. El aberrante o inclinado, por su parte, denota inquietud, ansiedad o inestabilidad. La tercera ‘pata’ de la expresividad verbal y cinematográfica en lo que a morfología se refiere es el verbo. Si en la primera sugiere movimiento, cambio o alteración de los objetos, en la segunda se emplean los movimientos de cámara para lograr un significado semejante. Así, la panorámica puede tener valor descriptivo, expresivo o dramático, mientras que el

travelling de avance introduce en la intimidad y el de retroceso sugiere alejamiento. (1999: 8)

En el nivel sintáctico, que se refiere a la forma de enlazar los elementos entre sí, encontramos una correspondencia cinematográfica con el montaje. Así, “mediante el montaje, los planos actúan en la secuencia a la manera de las palabras en la frase, donde sujeto, verbo y adjetivo sólo significan al entablar relación entre sí”, señala Jiménez Pulido (1999:8). Por tanto, el corte seco tiene una gran fuerza expresiva; el encadenado sugiere cambio espacial o temporal; el fundido denota una pausa prolongada; y la cortinilla indica cambio de lugar.

Al igual que en literatura, en cine las motivaciones estéticas y expresivas se comunican mediante las ‘figuras’ o ‘imágenes’. Nótese que ya el término en sí mismo sugiere el uso de algo visual para expresar una idea mediante el texto. Es aquí donde se hace más estrecha la relación entre los lenguajes verbal y cinematográfico, puesto que comparten terminología. Así, tanto en literatura como en cine se le llama metáfora al mecanismo según el cual se aplica el nombre de un objeto a otro distinto por existir entre ellos alguna analogía o semejanza que permite asociarlos; se conoce como sinécdoque al fenómeno de dar a una parte el nombre del todo o dar al todo el nombre de una de sus partes; se denomina hipérbole al hecho de exagerar aquello de lo que se habla con términos que lo engrandecen o lo disminuyen; o se personifica cuando se atribuyen cualidades humanas a seres inanimados. Estas figuras existen también en el orden sintáctico, con la elipsis (se omiten palabras/planos que completan el significado) o el hipérbaton (se altera el orden cronológico o natural de las palabras/planos de la oración/filme). Por todo lo anterior, Ruiz Rubio (1994:78) señala que el cine está en relación con el área de Lengua castellana y Literatura por el estudio de los signos, la planificación, los códigos sintácticos, el tiempo, las elipsis, el espacio, etcétera. Asimismo, el cine también mantiene cierta relación con la literatura en su historia, la influencia en la sociedad o la intertextualidad entre literatura, cine y cómic; además de que uno de los géneros argumentativos está en perfecta sintonía con el mundo audiovisual: la crítica cinematográfica. Y es que no es difícil encontrar semejanzas entre la labor literaria y cinematográfica y poder establecer relaciones que ayuden a la comprensión de una y otra por parte de los alumnos. Por poner algunos ejemplos, nos referiremos a Martínez-Salanova (2002:80), quien ofrece diversas utilidades del cine en el área de Lengua y Literatura: estudiar el autor y la época, las razones y las características de su obra, comprar la ambientación y el vestuario, analizar la puesta en escena por parte del director, comprobar la fidelidad literaria entre obra y película a través de algún texto, etcétera.

Por eso, más allá de la correspondencia del lenguaje escrito u oral con el fílmico, es necesario incidir en otro tipo de relación. Y es que a nadie le puede pasar inadvertido que, al referirse a historias reales o de ficción, deseos o ideas, literatura y cine comparten lo que podríamos llamar un imaginario común. Esto ha hecho que en muchas ocasiones se retroalimenten y que una misma historia se recoja en ambos soportes. Sánchez Noriega (2001:65) afirma acertadamente que “literatura y cine están condenados a coexistir, fecundarse mutuamente, dialogar entre sí y entretenerse”. Ante estas evidencias, es

aconsejable seguir la recomendación de Gispert (2009:118), según la cual es un error “caer en el prejuicio de que los filmes creados a partir de textos literarios son siempre inferiores que las películas”, puesto que en lo que hay que incidir es precisamente en las diferencias y coincidencias del lenguaje. Esta diferencia de valoración, según Sánchez Noriega (2001:66) se da por dos equívocos sostenidos en el tiempo: el primero, que la literatura está integrada por palabras y el cine por imágenes en movimiento (cuando en realidad en este último coinciden una mayor variedad de lenguajes) y el segundo, que el sujeto del cine es pasivo mientras que el de una novela es activo. Por ello, creemos que en el análisis de una obra literaria y su correspondencia audiovisual, en el caso de que se trate de una adaptación, no puede versar sólo sobre las diferencias argumentales sino que hay que detenerse sobre los rasgos específicos de cada medio de expresión y, a partir de ello, determinar las virtudes y los defectos.

Aunque las clasificaciones y tipologías nunca son todo lo exactas que debieran, Antoine Jaime, por un lado, y Gispert, por otro, proponen una relación de las recreaciones cinematográficas posibles entre la obra literaria y la película que nos será muy útil a la hora de elegir las películas con las que queramos trabajar en clase. Así, nos encontraríamos ante cuatro tipos básicos de recreaciones. El primero es la traducción cinematográfica, en la cual el director trata de traducir, como su nombre indica, con la mayor exactitud posible el argumento y el estilo de la obra literaria a la cinematográfica. Se trataría del estadio de transferencia más fiel posible de un lenguaje a otro. En la adaptación cinematográfica, el director conserva lo esencial del original pero lo dota de añadidos propios más o menos sustanciales. Esto podrá notarse no sólo en la puesta en escena, sino incluso en la selección de fragmentos que se decide llevar a la pantalla y en la reordenación que hace de ellos. El autor, como indica Gispert, decide crear un texto autónomo al margen del original. Un paso más allá se sitúa la película de inspiración, donde el creador sólo conserva algunos aspectos del texto inicial y compone casi en su totalidad una obra personal. Puede ocurrir que se tome el argumento, los personajes o la época, pero es posible que conlleve variaciones tan llamativas como que el contexto cultural sea totalmente diferente. Por último, el homenaje cinematográfico es una obra totalmente original que realiza ‘guiños’ a un texto literario sobradamente conocido; más que una correspondencia, es un leve recuerdo que el autor resalta en un juego intertextual, uno de los pilares del cine postmoderno (Jaime, 2000:106; Gispert, 2009:119-123).

Gómez Galán (2000:139-142) avanza algunas ideas acerca de cómo se puede utilizar el cine en el área de Lengua y Literatura en los distintos niveles educativos. En Educación Secundaria, señala, es adecuado tomar las adaptaciones cinematográficas de composiciones literarias y analizarlas posteriormente mediante la comparación de las obras; presentar filmes ambientados en el mundo de la literatura o que tengan como protagonista a un escritor, poeta o dramaturgo; y estudiar la lengua y la escritura como medio de comunicación. En Bachillerato, el autor va más allá y propone: presentación de adaptaciones cinematográficas de obras literarias; realización de una pequeña producción que consista en una adaptación de los momentos cumbres de una novela u obra de teatro; visionado de filmes sobre autores literarios o sobre el mundo de la literatura; o películas ambientadas en diversos lugares en los que se empleen lenguas, dialectos o registros que

describan la realidad lingüística de España. Por su parte, Ruiz Rubio (1994:74) señala que, en general, una película puede servir para estudiar diferentes partes de un proceso, para realizar observaciones “de segundo grado” (las que no se ven a simple vista) o para comparar aspectos diferentes de una misma realidad o para contrastar diferentes realidades. Además, el cine puede utilizarse para estudiar el uso común de la lengua, como de hecho se pone de relieve a la hora de estudiar idiomas extranjeros. Contreras de la Llave (2008:80) cree que a través del cine el estudiante se expone a un material “enormemente rico” en cuanto a “gestualidad, diversidad de registros, gran variedad de situaciones cotidianas”, etcétera, por lo que se puede convertir en un manual esencial gracias al cual profundizar en el uso de determinadas palabras y expresiones en su contexto. Por tanto, aunque a simple vista sea más sencillo aplicar el cine al estudio de la Historia de la Literatura, no es un recurso desdeñable para determinar determinados contenidos lingüísticos en cualquier nivel.

4.3. Ventajas del uso del cine en el aula

A medida que se han sido implantando las nuevas tecnologías en la vida diaria han ido variando las ventajas y los inconvenientes que la sociedad percibe respecto a ellos. Por ejemplo, en 1964 Edgar Dale citaba en *Métodos de enseñanza audiovisual* (citado por De Pablos [1980:24]) los siguientes valores del cine: presentar ciertos significados que implican movimiento, obligar a la atención, intensificar la realidad, traer pasado y presente a las aulas, suministrar una grabación fácilmente reproducible para un evento, amplificar o reducir el tamaño real de los objetos, presentar los procesos físicos invisibles a simple vista, proporcionar un común denominador de experiencia, influenciar y cambiar actitudes, promover un entendimiento de asociaciones abstractas y ofrecer una satisfacción de experiencia estética. Como se puede ver, se hacía hincapié en las características funcionales del cine más que en las posibilidades reales que finalmente se derivaron de él. En este sentido, estamos con Josefina Martínez (1996:67) cuando dice que “la cualidad más valiosa del cine es su carácter de síntesis”, en referencia a que reúne en un mismo lenguaje características del resto de lenguajes artísticos.

Mucho más en línea con la concepción actual se encuentra la opinión de Pereira Domínguez, que en relación con la educación en valores dice (2009:18) que el cine es uno de los elementos más idóneos para el aprendizaje ya que “posee la extraña capacidad de inmiscuirse en la vida de las personas” e influir en sus valores, sus actitudes y de su percepción del mundo y la persona. Los factores que ayudan a que la adquisición de conocimiento sea mayor son “la fantasía, la imaginación, la simbología y la propia realidad”. Además, actúa como un “agente socializador masivo” que enriquece no solamente a una persona individual sino a todo el imaginario colectivo. Pereira Domínguez y otros, al contrario que Dale y su visión mecanicista del valor del cine, aluden a la habilidad del cine para comunicar, transmitir y expresar en un lenguaje característico lo que interesa al director, algo que, por otra parte, será percibido de diferente manera según la cultura y los valores del receptor. Esta tendencia también está presente en Gómez Galán (2000:154), que dice que la proximidad que siente el espectador con la película es tal que se produce un “mimetismo subconsciente” que hace más difícil la distinción entre

lo real y lo ficticio. La capacidad para conectar con el mundo interior de las personas es, sin lugar a dudas, el mayor valor del cine.

Pero, ¿por qué se siente tan atraído el espectador? Romea (2005:43) resalta tres características del cine como medio formativo: la intensidad, la intimidad y la ubicuidad. La primera se refiere a que la realidad aparece reforzada tanto por la música como por el poder intrínseco de la imagen. La intimidad, por su parte, facilita que el filme entre en los pensamientos más profundos, mientras que la ubicuidad quiere decir que una película es capaz, sin ninguna dificultad, de transportar al espectador tanto en el tiempo como en el espacio. Por tanto, una realidad presentada de forma más atractiva que la verdadera, ciertos mecanismos de identificación y la síntesis del tiempo y el espacio que realiza el cine hacen que sea éste un medio que juega a favor de cualquier historia y la convierte en aprendizaje significativo en la medida en que apela a la memoria del espectador.

Los valores del cine se concretan en algo más tangible, los beneficios del cine didáctico. Thompson, Simonson y Hargrave (citados por Gómez Galán, 2000:132) los estudiaron ampliamente. Uno de ellos es que las películas son efectivas cuando la información coincide con los fines que se persiguen, es decir, que el uso del cine como recurso didáctico tiene que responder a las mismas exigencias que se mantienen con el resto: conseguir unos objetivos fijados previamente. La eficacia crece siempre que la información ofrecida conecte con conocimientos del alumno, aunque sean elementales, puesto que su labor es más de complemento que de sustitución. La información previa, las explicaciones del profesor y el análisis conjunto con los alumnos son los tres factores que tienen que aliarse para conseguir un resultado positivo. El tercer punto es que el trabajo posterior sobre el visionado ayuda a sentar el conocimiento; en este sentido, aunque se suele decir que los medios audiovisuales promueven la inactividad, lo cierto es que aunque la actitud del alumno ante el cine sea físicamente pasiva (sentado en una butaca ante una pantalla), la mental no lo es. El trabajo durante y después de la película es esencial y en función de cómo se desarrolle se lograrán mayores o menores beneficios. Así, Gómez Galán hace hincapié en que “las películas desarrollan las capacidades de atención y resolución de determinados problemas según la información que ofrezcan [...], pero para ello es necesario que el alumno tenga experiencia en su visionado y capacidad crítica”. De este modo, se puede decir que el cine activa (o debería hacerlo, si lo usamos correctamente) los resortes analíticos del espectador, que no se limita a asumir lo que se le presenta en la pantalla sino que debe formar a cada instante su capacidad crítica y ponerla en marcha, contribuyendo además a entrelazar los nuevos conocimientos que vaya adquiriendo con los preexistentes. Por último, los autores hacen referencia a que el aprendizaje de los estudiantes no es homogéneo, puesto que las capacidades de cada alumno influirán decisivamente en el aprovechamiento de este recurso didáctico y, probablemente, las diferencias sean mayores que al utilizar cualquier otro. Pero es que esta circunstancia está en la naturaleza misma del medio cinematográfico, puesto que el cine, “como cualquier otra manifestación artística, es una experiencia absolutamente subjetiva”, según Jarne (2005:137). Por tanto, son las vivencias de cada individuo lo que, en última instancia, determinará qué historias son (o no) capaces de impactar. Para Esther Gispert, “el significado del discurso audiovisual no es unívoco ni universal, sino que está sometido a

múltiples interpretaciones por parte de sus receptores” (2009:142). Pero esto, lejos de ser una desventaja, desde este trabajo lo consideramos una herramienta de diversificación, según la cual los alumnos más y menos aventajados podrán trabajar a su ritmo y establecer diferentes niveles de profundización en función de las capacidades personales y la motivación.

Es necesario hablar no sólo de los beneficios del cine como medio educativo en general sino también de las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para insertarlo en el aula. Si bien antes los equipos eran un bien de lujo, la industria trabaja para ofrecer las máximas funcionalidades al mínimo precio: un nuevo producto alcanza en principio altos precios, pero después se abarata rápidamente. Aunque exista una brecha digital entre los que pueden acceder a los medios y los que no, lo cierto es que en los países industrializados cada vez es más sencillo poseer equipamiento de alta calidad. Además, el hecho de que sean cada vez más ligeros y ofrezcan más posibilidades de conexión entre aparatos beneficia su transporte y su integración incluso en espacios pequeños, sin que sea necesaria una dotación específica para albergarlos. Hoy en día, prácticamente cualquier aula puede tener a su disposición un ordenador y una pantalla en la que proyectar las imágenes necesarias para el trabajo con el alumnado, sean procedentes del cine o de cualquier otro medio audiovisual e, incluso, directamente de internet.

Al preguntar a los profesores por los motivos que les llevan a utilizar el cine en el aula, los que más señalan son sus características lúdicas, informativas y formativas, así como las actitudes y valores que transmite. Así lo demuestran al menos los resultados de la encuesta que recogen Sarceda, Raposo y Rodríguez en *El uso del cine según el profesorado de Educación Primaria* (2009:101-121). Sorprendentemente, los ítems ‘porque permite rellenar tiempos de modo especial’ o ‘porque el centro participa en programas donde se utiliza el cine’ no tienen gran acogida por parte de los docentes. Llama la atención también las respuestas facilitadas a la pregunta contraria: ¿Por qué no se utiliza el cine en clase? A lo que menos importancia le dan es a la adecuación de las instalaciones, a la suficiencia de los recursos tecnológicos o a la coordinación con el resto de compañeros. Otras áreas sí responden a su realidad: los horarios de clase no lo permiten, las películas existentes no se ajustan a la materia, la programación de la asignatura no lo permite, etcétera. Esta idea nos conduce hablar de las desventajas del uso del cine como recurso didáctico en el punto siguiente.

Para sintetizar las ventajas que hemos ido enumerando a lo largo de este trabajo, nos referiremos a las que expresa Gómez Galán (2000:133): el cine es el medio más motivar porque entretiene y forma a la vez, hace posible acceder al conocimiento de hechos y situaciones que no se pueden observar de otra manera, con una apariencia de realidad insuperable, y permite visionar un fragmento una y otra vez de forma muy económica.

Para terminar, diremos que el uso del cine en el aula no sólo tiene ventajas para el aprendizaje de los alumnos, sino también para los métodos de enseñanza docentes. Josefina Martínez en *El cine y el vídeo: recursos didácticos para la Historia y las Ciencias Sociales* (1996:81) apunta que evita la pérdida de tiempo en tareas secundarias (como el

dictado de apuntes) porque potencia el trabajo autónomo; otorga flexibilidad al desarrollar un contenido específico, en el sentido de que cada profesor puede elegir los filmes que más adecuados le parezcan y trabajarlos de forma personal; permite la observación exterior, haciendo que el mundo del aula, muchas veces impermeable, se comunique con el exterior; supone una herramienta complementaria a su memoria e información, puesto que del trabajo con alumnos pueden surgir nuevas hipótesis o tomar nuevos derroteros; y da al profesor un papel de “intermediario activo” entre la realidad y sus alumnos. Por tanto, el cine es un elemento indispensable para motivar el trabajo independiente del alumno respecto del profesor.

4.4. Inconvenientes del uso del cine en el aula.

Aun siendo cierto que el cine abre una ventana a la expresividad, todos los autores coinciden en señalar ciertas precauciones que hay que tomar a la hora de enfrentarse a cualquier medio audiovisual. Debido a su poder, no hay que rechazarlo, pero sí evitar acercarse a él “sin las preceptivas cautelas”, como señala Pereira Domínguez (2009:20). Vamos a intentar aproximarnos a las precauciones que hay que tomar al utilizar este medio como estrategia de enseñanza.

La primera, como ya hemos comentado anteriormente, es que el cine no es la realidad. “La imagen, pese a su exactitud figurativa, es bastante maleable y ambigua en el terreno de su interpretación”, señala Romea (2005:44). Al conectar emoción e intelecto, una película genera ideas. Sin embargo, éstas no suelen encontrarse en el nivel más superficial, en el del argumento, especialmente en películas más complejas, por lo que el espectador tiene que estar entrenado para descifrar y traducir lo que le quieren decir. Romea señala cómo ocurre este proceso: primero la imagen reproduce lo real; después, afecta a los sentimientos; y, por último, se dota de ideología. Son los tres aspectos fundamentales que habría que tener en cuenta a la hora de visionar cualquier filme. Si un espectador se queda sólo en el primer término, perderá gran parte de las potencialidades que ofrece el cine y que lo transforma, precisamente, de instrumento para el mero entretenimiento a una instancia cultural susceptible de ser utilizada como elemento formativo.

Es de todo lo anterior de lo que se deriva el poder del cine y de los medios de comunicación ante el cual los espectadores tienen que mantener cierto nivel crítico. Pereira Domínguez (2009:20) advierte que conviene situarse como sujetos independientes frente a los encantos del cine “para superar la aceptación espontánea” de todo lo que se ve. Fernández Sebastián (1989:110), por su parte, dice que hay que prevenir a los alumnos (especialmente a los más jóvenes) contra una “visión ingenua” que tienda a creerse las recreaciones de la realidad. Goberna y Gorgues (1998:88) señalan que la fascinación que produce el cine ha permitido que a lo largo de la Historia se haya utilizado “como arma de propaganda ideológica, imbuyendo en el espectador, de forma abierta o solapada, valores éticos e ideológicos”. Por tanto, el docente tiene que acercar el cine a los alumnos haciendo hincapié siempre en que están ante una ficción y enseñarles de qué manera detectar las manipulaciones negativas o positivas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el cine, como industria cultural que es, está condicionado por los resultados económicos y, como señala Romea (2005:45) intenta dar a la mayoría lo que quiere. De este afán por satisfacer al público surgió la mezcla de géneros, puesto que a mayor número de enfoques de una misma trama o mayor número de subtramas, más posibilidades existen de conquistar el mundo interior del espectador. En el caso de las adaptaciones cinematográficas, no es raro encontrar que, al guionizar el argumento, se pierdan los pasajes menos espectaculares y se magnifiquen conductas violentas, sexuales o, simplemente, llamativas. ¿Por qué? Precisamente porque la finalidad del cine no es formativa, sino de entretenimiento, por lo que la industria ha de satisfacer a un público variopinto con distintos cauces de diversión.

En ocasiones ocurre que la película absorbe, en cierto modo, a la fuente original. Es el caso de una adaptación cinematográfica que relega a un segundo plano la novela en la que se basa. Por ello, Esther Gispert opina que hay muchas personas que opinan que esta relación del cine con la educación es una “perversión pedagógica” (2009:76). Y es que el temor de algunos docentes es que, al apropiarse fácilmente de un argumento mediante su visionado, los alumnos desistan de leer el relato original. Adoptar esta perceptiva tiene varias consecuencias. La primera, que presupone que la imagen y el sonido son una trasposición de la realidad (en este caso, el original) cuando ya hemos visto que ésta es una perspectiva ingenua. La segunda, que los filmes que no se basan en una obra u obras concretas o en un autor determinado no son dignas de utilizarse como recurso didáctico, si bien es cierto que en el área de Lengua y Literatura pueden proyectarse algunas que no estén relacionadas directamente con los contenidos pero sí se utilizan para ejemplificar algunas características que vengan al caso. “Todavía es necesario asumir el hecho de que el cine no es valioso únicamente por su capacidad de difundir la cultura, sino porque también es un importante instrumento de pensamiento y de reflexión”, señala Gispert (2009:77). Por tanto, no siempre es tanto el ‘qué’ transmite, sino ‘cómo’ lo transmite. La clave está en que las obras cinematográficas no sean un sustituto de la obra original, el autor o la época originales, sino una prolongación que no tiene porqué ser fiel. Ni la fidelidad ni la deconstrucción hacen más o menos válida una película, puesto que siempre dependerá de los propósitos que persiga el docente.

Otro de los inconvenientes es que falta la crítica inmediata del espectador, lo que permite la manipulación por parte de quien emite. Al no poder, salvo excepciones, ‘responder’ a lo que el medio demanda en el mismo momento, el público se queda sin derecho a réplica y prevalece la versión cinematográfica o televisiva. Los efectos de su influencia, casi siempre involuntaria según Romea (2005:45) no se dejan ver hasta pasado un tiempo y son difícilmente achacables a las emisiones desde los medios, por lo que esa relación directa no queda nunca totalmente probada. En cualquier caso, es importante dedicar tiempo a habilitar a los alumnos para que den su propia respuesta por los mismos medios, es decir, detenerse en la necesidad de producción audiovisual más allá de la mera recepción. Por lo demás, hay numerosos estudios sobre los efectos del cine, la televisión, los videojuegos y demás herramientas audiovisuales sobre el público infantil y adolescente, pero se atienen siempre a resultados de estudios concretos y son de difícil extrapolación a otros sujetos, otras épocas u otros entornos.

En resumidas cuentas, los apocalípticos, como los llamó Umberto Eco en 1990 (citado en Gispert, 2009:38), tienen argumentos de sobra para justificar la educación 'contra' los medios que se ha venido realizando durante décadas, pero un planteamiento docente que quiera recuperar sus bondades tiene que encontrar la manera de neutralizar los posibles males incidiendo en la alfabetización audiovisual de los alumnos.

5. Pautas para el trabajo con cine

La base que proponemos para lograr el aprendizaje integrado es el visionado de películas relacionadas con los contenidos curriculares, pero es preciso advertir que la mera proyección no constituye, por sí misma, una estrategia educativa sino más bien una experiencia a la que recurrir en situaciones extremas. Para conseguir el fin didáctico que nos proponemos necesitamos que docente y alumnos estén dispuestos a intercambiar información, profundizar en los componentes formativos del cine y aprender a verlo conjuntamente, tal y como explica Velasco (2011:72). Al igual que nosotros, esta autora cree que cualquier planteamiento con el cine que pretenda ser productivo debe responder a una “preparación previa exhaustiva” de objetivos y contenidos educativos por parte del docente y separarse de la simple proyección. Y es que, como señalan varios autores, contemplar películas no supone que se aprovechen todas sus potencialidades, sino que requiere una aproximación constante, un adiestramiento y una formación para la reflexión y el conocimiento. Con todo ello, queremos advertir que las pautas que vamos a proporcionar a continuación para incorporar el cine en clase de Lengua y Literatura no precisan de recursos específicos, sino que sugieren sobre todo un cambio de mentalidad en el profesorado y un esfuerzo de actualización constante, muy en línea con las demandas que la nueva sociedad exige.

López Quintás, que prologa a Almacellas en *Educación con el cine. 22 películas* (2004:18), resume una idea que tomaremos aquí como básica, que las historias que narra el cine son verdaderamente instructivas cuando no se presta tanta atención al argumento sino que se intenta llegar a lo más hondo del significado. Hay que esforzarse, por tanto, por llegar al fondo y no quedarse en la superficie. A continuación, propondremos a grandes rasgos qué procedimiento seguir para implantar la utilización del cine como recurso didáctico, intentando responder a las preguntas que pasan por la mente de cualquier docente: ¿Qué películas utilizo? ¿Cuándo? ¿Cuántas? ¿Qué aspectos debo trabajar? y ¿cómo evalúo los resultados?

5.1. Programación del currículo

La utilización del cine como recurso didáctico requiere un trabajo pedagógico similar al que se realiza con otros materiales no audiovisuales que se utilizan para apoyar las explicaciones tradicionales. Por ello, es necesario incorporarlo desde el planteamiento de la programación didáctica y tenerlo muy en cuenta a la hora de temporalizar la asignatura. En general y para Educación Secundaria, según Ruiz Rubio (1994:76), el trabajo con cine obedecerá a dos propósitos: a) que el alumno interprete y produzca con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos; y b) que obtenga y seleccione información, la trate de forma autónoma y crítica y la transmita a los demás de manera ordenada e inteligible.

En cuanto a la temporalización de actividades, Jiménez Pulido (1999:23) comenta que los contenidos deben presentarse secuencialmente, es decir, de lo más fácil a lo más complejo y diversificado. Propone así que cuando se trate de contenidos que sigan una estructura deductiva, se mantenga la estructura lógica sin saltos no explicitados; si, por el contrario, sigue una estructura inductiva y se pretende llegar a algún tipo de ley general, hay que incidir en que los alumnos puedan reconstruir el proceso ‘inventivo’ hasta llegar a dicha conclusión. Siguiendo este mismo razonamiento, los contenidos temporales deben

exponerse siguiendo en lo posible el orden cronológico, sin que esto suponga que se prescinda de las relaciones entre unos y otros. Sintetizando, podríamos decir que la adecuación de la gradación se concreta en ir de lo más fácil a lo más difícil, de lo general e incluso a lo más particular, diferenciado y complejo y permitir logros iniciales que sirvan de refuerzo al estudio. Según este autor (1999:24), hay varios principios que han de sustentar la programación: que se relacionen los contenidos con el desarrollo evolutivo de los alumnos, que se encuentre la coherencia interna entre ellos y la disciplina, que se elija una idea como vertebradora y unas ideas principales de las que se deduzcan las demás, que se procure la continuidad en dichos contenidos, potenciando la progresión y la interrelación, y que se trate de descubrir los temas transversales.

Pero, ¿cuál es el número idóneo de filmes que se pueden proyectar durante un curso? Dependerá de lo bien o mal que el docente consiga relacionar los contenidos de su asignatura con películas existentes, aparte de otros factores como el tiempo, el espacio, los materiales, etcétera. La proyección de cada una de las películas debe estar justificada y contemplar una serie de actividades complementarias, por lo que será vital discriminar en busca de la efectividad. Dependiendo del tiempo que se prevea que van a consumir dichas tareas relacionadas, se decidirá el número de filmes que tienen cabida en el aula. No es recomendable que se utilice una sola película, de forma aislada, en el currículo, puesto que, como señalan Goberna y Gorgues (1998:92) “una sola sesión cobra muy poco significado y su misma excepcionalidad daña el valor que puede adquirir si se inserta en un trabajo regular, metódico”. De hecho, Fernández Sebastián (1999:6) señala que el catálogo es tan amplio que puede llenar por sí mismo una parte importante del tiempo lectivo del curso, pero creemos que en el aula no sólo tiene que utilizarse el cine como recurso didáctico, sino también otros diferentes, de modo que el peso de unos y otros ha de ser equilibrado. Así, este autor defiende que con un buen ciclo de cinco seis películas clave puede cubrirse gran parte del programa, siempre y cuando las actividades relacionadas trabajen los conocimientos a los que el cine no llega. Nuestra opinión personal es que, si se pretende utilizar de manera sistemática el cine como recurso didáctico, sería recomendable estructurar cada núcleo temático en torno a una película significativa, es decir, que cada periodo de la Historia de la Literatura contara con al menos un filme principal sobre el que trabajar aspectos generales y fijar así ideas claves. No es cuestión de cantidad, sino de calidad.

5.2. Factores que influyen en la elección de una película

Como hemos visto, es vital acertar con la elección de la película que se proyectará en clase. Intervienen muchos factores, como la adecuación con los contenidos, la calidad fílmica, la profundidad de los temas que trate, el trabajo de los actores, la duración, la disponibilidad... Lo importante es que se haga el firme propósito de utilizar el cine de forma sistemática, como señala De Pablos (1980:29), algo imprescindible cuando es un recurso que utilizan los alumnos por sí mismos en su tiempo libre. Esta habituación a la presencia de los medios audiovisuales por parte de los alumnos fomentará una metodología didáctica que les va a resultar más cercana que otras (Gómez Galán, 2000:156), ya que aprovecha algo que ya conocen y que manejan sin necesidad de reflexión.

Todos los autores coinciden en que las películas deberán ser adecuadas a la edad, desarrollo mental y nivel de experiencias de los alumnos, teniendo en cuenta siempre el dominio del lenguaje cinematográfico que en ese momento tengan los alumnos. Éste será mayor a medida que se avance en los niveles educativos, por lo que es lógico pensar que donde más provecho se puede sacar de la utilización del cine será en Bachillerato, cuando los alumnos son más maduros en lo que a formación audiovisual se refiere. No obstante, no se puede esperar a que el alumno madure por sí solo, sino que la educación a través de los medios debe contribuir a ello, debe servir para acercarle conocimientos propios de la disciplina que se imparta (en este caso, Lengua y Literatura) pero también para ayudarle a comprender mejor lo que ve.

Ya dijimos en el apartado tres que hay que ir más allá de los materiales didácticos (los elaborados a propósito para la enseñanza) sino que cualquier película puede servir para facilitar el aprendizaje. Fernández Sebastián (1989:6) opina que hay que acercar a los alumnos al cine de las salas comerciales sin que esto suponga que se desdeñen los documentales y demás cine puramente didáctico. Esto es importante porque el objetivo que se persigue no es tanto educar para el visionado de una película concreta sino que “en el futuro el adolescente pueda desenvolverse en un medio en el que lo audiovisual está a la orden del día”. En otras palabras, y tal y como reflejábamos al principio, alfabetizarlo audiovisualmente. Por esto precisamente no es suficiente el uso que se suele hacer del cine, como mera ilustración de contenidos o como elemento motivador sino que hay que “articular una serie de ciclos compuestos por varias películas” que aborden los contenidos fundamentales del área.

Si se quiere sacar todo el partido posible, hay que considerar películas cuyo argumento vaya siempre más allá de la simple exposición de los hechos para conseguir poner en práctica lo que de la Torre llama el modelo ORA (Observar, Relacionar-reflexionar, Aplicar) (2005:9). Se refiere, en concreto, “a películas que trasciendan la temática concreta del momento para apuntar a valores y contravalores de relevancia humana, social, cultural, psicopedagógica”. Así, fijándonos en el área de Lengua y Literatura, si acatamos esta visión de la enseñanza no nos importará tanto la fidelidad de la adaptación cinematográfica al relato original, en su caso, sino que transmita el espíritu y los valores que nos interese destacar en cada momento y que nos permitan trabajar sobre ello. Este modelo didáctico permite que sea el alumno el que lleve la carga principal del trabajo, algo que redundará en la mejora del aprendizaje autónomo. Según de Pablos (1980:29), éste es “un proceso que debe realizar el alumno aunque el filme, como en otros casos hagan otros materiales, debe motivar, sugerir, abrir vías de trabajo, fomentar experiencias, etcétera”.

A veces, la elección de una buena película es demasiada responsabilidad para un único profesor, por lo que sería bueno seguir la recomendación de Fernández Sebastián (1989:107) de que sea un equipo de profesores el que discuta los pros y los contras de unas y otras películas. Así entrarán en juego las distintas perspectivas de los profesores e, incluso, las de algunos alumnos que se encuentren implicados en ello. El hecho de que se base en un trabajo coordinado y cooperativo hará que las posibilidades de encontrar tareas interdisciplinares sean mayores, aparte de no regirse por un único juicio o gusto

personal. Y es que filmes relacionados tanto con la Literatura como con la Historia se prestan fácilmente al análisis desde varias disciplinas. Además, si este mismo equipo de profesores elabora los materiales complementarios, serán muchos más los alumnos que puedan beneficiarse de este esfuerzo e, incluso, podrían surgir colaboraciones espontáneas. Se trata de poner en marcha una nueva estrategia didáctica, pero también de sacar el máximo partido a los recursos de los que se dispone.

5.3. Importancia del contexto de realización y de recepción

Hagamos ahora una digresión para comentar un aspecto que el profesor tiene que tener muy en cuenta y que se debe trabajar con los alumnos con ánimo de enriquecer la experiencia. El cine es, en cierto modo y según algunos expertos, el arte del tiempo; por tanto, es necesario comentar siempre tres aspectos esenciales: en qué época se desarrolla la trama de la película, en qué época fue producida y desde qué época la visionamos. La interrelación entre estos tres tiempos (una idea que también se puede ver desde la perspectiva del espacio) dará mucho que hablar en filmes cuyo argumento no transcurra en la época actual. Otro de los tiempos relacionados es el de filmación, es decir, cuánto tardó en rodarse una escena que dura, por ejemplo, un minuto en pantalla; sin embargo, esto tiene que ver más con el cine como técnica y no obedece a nuestros objetivos más allá de la pura curiosidad.

Respecto a la época en la que se desarrolla la película, hay que advertir a docente y alumnos de los errores flagrantes que suelen verse en algunas películas, especialmente en aquellas de corte histórico. A la hora de elegir una película, será esencial comprobar la fidelidad a la época si se pretende estudiar el contexto histórico; ahora bien, esto no es tan importante si lo que nos interesa es centrarnos en el mensaje que se transmite. Martínez-Salanova(1997:25) pone el acento en esto al decir que a los cineastas “les preocupa menos el anacronismo o la afinidad con la realidad que la obra de arte, el espectáculo o la transmisión de determinado mensaje”, por lo que habrá que estar atentos a cómo se ponen en marcha estas instancias. De hecho, Goberna y Gorgues recuerdan que “un director es un creador y no un historiador” por lo que no tiene por qué representar con exactitud científica el periodo histórico al que se refiere (1998:90). Estos errores, en lo que a lingüística se refiere, pueden ir desde la dicción de las diferentes palabras hasta modificaciones fonéticas y semánticas pasando por desajustes entre la manera de hablar de unos personajes y otros, puesto que en ocasiones algunos personajes históricos incorporan giros, modismos, frases hechas y dobles sentidos propios de la época actual (Monterde, Mansoliver y Solà, 2001:88). Es algo que debe quedar reflejado también en la documentación que se aporte a los alumnos, con el ánimo de que no se pueda confundir en modo alguno una licencia estética con los contenidos teóricos que se pretenden transmitir.

Del mismo modo, la época en la que fue producida y la época desde la que la visionamos guardan una estrecha relación en la proyección de una película. Por ello, Gómez Galán (2000, pág. 158) considera que “el análisis crítico de una película no debe efectuarse sólo sobre los componentes internos de la misma, sino para todo lo que la rodea”, es decir, hay que salir de la representación dentro del marco espacio-temporal del filme y prestar

atención a los diferentes contextos. Hay que tener en cuenta que el cine es siempre un testimonio de la época en que fue realizado; es, sin duda alguna, un producto de la sociedad del momento. Por tanto, siempre que se conozcan las características de la época en la que fue producida (y cómo se reinterpreta desde la que nos encontramos) se fomentará una mayor comprensión del filme. De ahí que muchas películas no sean tan importantes por lo que cuentan sino porque responden a unos cánones temporales específicos. Todo esto conecta, en cierto modo, con la hermenéutica, la disciplina que estudia las relaciones que la película mantiene con otras manifestaciones artísticas y culturales y de las que recibe influencia. Las referencias históricas y culturales permiten que en enfoque del estudio del cine, aunque en este caso lo hagamos desde el área de Lengua y Literatura, tenga que hacerse desde una perspectiva multidisciplinar.

5.4. Elaboración de materiales didácticos complementarios

Una vez elegida la película, el siguiente paso debe ser la elaboración de un material didáctico en forma de fichas que permita la explotación de cada filme. Estos materiales son concebidos desde su creación con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A falta de un buen material que utilizar directamente, tendrán que ser los docentes los que se encarguen de ello. Las bases de datos en internet son una buena herramienta para conseguir datos concretos de las películas y, si se quieren utilizar productos más recientes, habrán de estar pendientes de la actualidad. No hay que dejar de lado las películas más taquilleras amparándonos en cierta concepción negativa del público, puesto que son las que están acostumbrados a ver los alumnos. El profesor tendrá que llevar a cabo una labor de testeo de los gustos de los discentes con el objetivo de aproximarse a ellos en la medida de lo posible y siempre que esto no descuide los objetivos fundamentales. Aunque se pueda encontrar numerosa información, la mayoría de ella desestructurada, el profesor debe haber visionado la película previamente al menos una vez, anotando los aspectos que le parezcan de mayor interés. Sólo así será más fácil “centrar la atención de los alumnos en determinados ejes o líneas básicas”, como dice Fernández Sebastián (1989:109). Su presentación al alumno puede variar, pero siempre ha de ser manejable y fácilmente reproducible, por lo que las nuevas tecnologías pueden ser un buen aliado.

A la hora de elaborar el material didáctico, es especialmente importante que no se le dé todo el trabajo hecho al alumno, ya que lo que se pretende es que éste se emplee en la búsqueda y selección de datos, informaciones y documentos (Fernández Sebastián, 1989:109). Este trabajo puede comenzar incluso antes de la proyección, con materiales que traten de concretar y evaluar los conocimientos que el alumno tiene antes de enfrentarse al filme. Se trata de conseguir con todo ello que adquiera la competencia para aprender a aprender y en el tratamiento de la información, ambas incluidas en las ocho competencias básicas por las que se evalúa actualmente en Secundaria. Estos materiales son un apoyo tanto del estudiante como del profesor, cuya labor será orientarle en el proceso de documentación y facilitar las referencias generales. Es la prueba clave de que el docente es mucho más que un transmisor de conocimientos, es un guía de autoaprendizaje.

5.5. Momento de la proyección

Antes de comenzar a visionar la película, hay que proporcionar algunos fundamentos básicos a los alumnos, encaminados a resaltar a qué tienen que atender. Los objetivos que se persiguen con el visionado tienen que estar claros no sólo para el docente, sino también para los alumnos, puesto que, de lo contrario, recibirán tal cantidad de información que tendrán que filtrarla utilizando sus propios criterios, y puede ocurrir que éstos no coincidan con los planteados en la asignatura, como señala Josefina Martínez (1996:73).

Otra de las cuestiones que hay que resolver es si, por limitaciones de tiempo, se decide exhibirla completamente o sólo algunos fragmentos relevantes. El horario escolar prácticamente obliga a que para ver una película completa se tengan que emplear varias sesiones, a no ser que se lleguen a acuerdos con otros profesores para intercambiar horas lectivas, de manera que se fomente el visionado completo y continuo. Hay quien piensa que es mejor una proyección fragmentada. Por ejemplo, Josefina Martínez (1996:73) recuerda que durante el visionado “la memoria auditiva y visual son fundamentales en este proceso y el cansancio tiende a mermar la capacidad de ambas”, por lo que, dependiendo del filme que se haya elegido, será conveniente repartir los visionados en varias sesiones. No obstante, somos de la opinión de que, siempre que se tenga la posibilidad, es preferible ver en primer lugar la película completa y, ya en el tiempo de análisis, revisar algunos de los fragmentos más importantes. Y es que las interrupciones durante la exhibición pueden molestar al alumno y distraerlo, haciendo que se distancie de la emoción que hasta entonces estaba sintiendo, pero también es posible que la gran cantidad de estímulos haga que algunos pasen desapercibidos. El docente puede utilizar un ‘remontaje’ (cada vez más sencillo con el empleo de las nuevas tecnologías y cierto entrenamiento) para volver a pasar ante los alumnos algunas escenas de una o varias películas. De hecho, este puede ser un buen ejercicio que llevar a cabo por el alumno de forma individual o en grupo. Aun así, es recomendable poder facilitar copias a los alumnos para que, si lo creen necesario, vuelvan a visionar el filme en su casa, fuera del horario escolar.

Aunque las condiciones del aula difieren mucho de las de una proyección cinematográfica en sala comercial, hay que hacer lo posible para que los alumnos se sientan cómodos. La luz debe ser tenue para que las imágenes se vean en todo su esplendor, pero hay que huir de la oscuridad total para fomentar que los alumnos tomen notas durante el visionado. Ver la película en el aula habitual, sin tener que desplazarse a una sala de audiovisuales o a un salón de actos, trasladará al alumnado la percepción de que se encuentran ante un material didáctico al que deben prestar atención más allá de la diversión que pueda traer consigo.

5.6. Trabajo posterior al visionado

Una vez vista la película, es imprescindible su análisis. Éste es, diremos, el ‘núcleo grueso’ de la estrategia de aprendizaje, cuando se realiza un verdadero trabajo con las diferentes impresiones de los alumnos. Aquí más que nunca, el profesor ha de ser un guía que fomente y ordene las participaciones del alumnado, a la vez que facilite las explicaciones pertinentes. “Es fundamental que acostumbremos a nuestros alumnos a leer películas, a conocer y a entender el lenguaje cinematográfico, lo que les permitirá ser críticos ante el

cine y, por extensión, ante todos los medios audiovisuales”, señala Gómez Galán (2000:157). Este mismo autor dice que sólo aislando los elementos presentes en la película se la puede entender por completo. “Es una tarea cuidadosa pero no especialmente compleja”, opina, y la práctica funciona a favor de ello. Cuanto más habituados estén docentes y discentes a interpretar películas, no sólo en el aula sino también como parte de su tiempo de ocio, más sencilla será la tarea.

Este trabajo se puede dividir en tres fases, según propone Gómez Galán (2000:158-159). Primero se comienza estudiando los planos, escenas y secuencias tanto desde el punto de vista técnico como cinematográfico y, añadimos, argumental; después, se continúa analizando otros elementos que influyen en el filme aunque no lo componen: referencias sociales, políticas, culturales, estéticas, etcétera. Por último, hay que determinar quiénes y por qué participaron en su creación, especialmente si hay instancias merecedoras de análisis (un determinado gobierno o periodo histórico, existencia o no de censura, etcétera). En este momento de la estrategia, es conveniente volver a visualizar las escenas más importantes y apoyar las explicaciones con su revisión, como hemos dicho anteriormente. De este modo es más fácil percatarse de detalles que antes se habían pasado por alto o fijar conocimientos a las imágenes.

Ya hemos dicho que lo importante es no quedarse en la superficie. Según Gispert (2009:47), hay que ir más allá de la interpretación académica de las películas, es decir, dar un paso más allá de las pautas estéticas que se suelen recoger en manuales cinematográficos. Es mejor centrarse en aspectos de la puesta en escena, en cuestiones figurativas y en la búsqueda de correspondencias entre la imagen y otras artes contemporáneas. Podríamos decir, por tanto, que es necesario hacer hincapié en el contexto y en los significados subyacentes más que seguir recetas establecidas.

Después del visionado, quedan tareas por realizar. La primera, según Gómez Galán (2000, pág. 158) es traducir este lenguaje cinematográfico al escrito o al hablado para que los alumnos puedan expresarse en un medio que controlan y tengan la posibilidad, también, de volver sobre ello cuando lo necesiten (por ejemplo, de cara a un estudio posterior). La segunda fase sería llevar a cabo una lluvia de ideas, al igual que se hace en los cinefórum, para así poder extraer el mayor número de interpretaciones posibles. Profesor y alumnos tienen que trabajar conjuntamente porque cuantas más ideas haya sobre la mesa, más enriquecedora será la experiencia. Ambos tienen que adoptar un rol activo para diferenciar, por un lado, qué se cree que ha querido decir el director y, por otro, qué percibe cada receptor. Es útil intentar medir esta correspondencia para comprobar el grado de eficacia de las distintas herramientas estéticas puestas en funcionamiento. Sin embargo, tal y como apunta Gispert (2009:90), “pretender que se produzca una total coincidencia entre nuestras apreciaciones y las intenciones del autor es una misión imposible”. Al mismo tiempo, dice Martínez-Salanova (1997:27) que no hay que descartar ningún tema que surja del visionado de la película, porque “en cine todo se puede y se debe debatir y cuestionar”. Por tanto, la labor del profesor es orientar a los alumnos para que el debate sea eficaz y guiarles hasta el descubrimiento de interpretaciones que no habían sospechado hasta entonces.

Estas tareas posteriores han sido concretadas por Ruiz Rubio (1994:79): lluvia de palabras a partir de una palabra clave en la película, fotolenguaje o elección de secuencias que más hayan llamado la atención, entrevista a algún especialista sobre algunos de los temas de la película, resumen escrito u oral del argumento, reconstrucción de la historia, expresión en secuencias de cómic, caracterización de personajes, reelaboración del guión literario, redacción de un mensaje a alguno de los personajes, alteraciones en la banda sonora o manipulación de las imágenes, interpretación de los roles de los distintos personajes, identificaciones y rechazos sobre frases del guión, etcétera.

Más allá de que el alumno ponga a funcionar su cerebro de forma individual o colaborando con sus compañeros, es necesario recordar que el cine tiene la virtud de fomentar la exploración. Uno de los objetivos tiene que ser que el alumno aprenda a investigar por sí mismo a partir de unos datos básicos y que estructure tentáculos del saber según sus intereses e impresiones personales para que las conclusiones sean significativas. El filme que se ha visionado puede ser el eje sobre el que grave la dinámica exploratoria, tanto antes (para encontrar elementos contextuales que le ayuden a entenderlo posteriormente) como después (para profundizar en los aspectos que le hayan llamado la atención). Aunque es útil tener ciertos conocimientos antes de enfrentarse al filme, creemos que la principal labor de investigación debe llevarse a cabo después con ánimo de completar el significado que el alumno ha percibido con un simple visionado y así enriquecer su experiencia. Gispert(2009:92 y 93) recomienda como primer paso en este proceso relacionar los puntos de atención suscitados por la película con la disciplina que se está estudiando; en este caso, Lengua y Literatura. El objetivo es establecer lazos entre los conocimientos impartidos en clase y los transmitidos por el visionado. En segundo lugar, el alumno debería centrarse en los elementos contextuales que le lleven a comprender mejor una determinada época o grupo de circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas. Y es que realmente una experiencia artística sólo cobra sentido cuando se pone en relación con el contexto a través del filtro del espectador. La opinión de Escamilla en *El cine en la educación*(1999, en línea) es reveladora:

“Es re-presentación simbólica de la realidad, no dicta contenidos, no evidencia su propósito, pero seduce, provoca, conmueve, no es educativo hasta que el espectador facilita sus propias situaciones de aprendizaje, volviéndolo responsable de su actuar. No es memorístico, pero sí reflexivo, el cine con-mueve al espectador pero no la forma, ni educa por sí solo”.

5.7. Evaluación

Una vez realizadas las actividades correspondientes, es útil que el profesor intente fijar los conocimientos que se han desarrollado. La finalidad que persigue es reforzar el aprendizaje, consolidar lo realizado, revisar posibles lagunas, reflexionar sobre la actividad y proponer nuevas actividades, según Martínez-Salanova (1997:32). Esto es un buen caldo de cultivo para diseñar la evaluación, que al perseguir el aprendizaje integrado debe evaluar de la mejor manera posible las competencias que se han puesto en marcha con estas actividades. Si el cine constituye en sí mismo una estrategia educativa, debe ser evaluado como tal, exactamente igual que se hace con otros recursos didácticos.

¿Qué debe abarcar la evaluación? ¿La estrategia completa o las actividades puntuales? En opinión de Fernández Sebastián (1989:6), lo más idóneo es evaluar la experiencia según la labor desarrollada a lo largo de un curso completo y no según “una pincelada de cine perdida en medio de un curso de lecturas y apuntes”. Si se quiere trabajar el cine de forma sistematizada, al igual que se hace con el resto de recursos y mecanismos de control, la evaluación debe ser idéntica a la de esos otros materiales. El profesor sabrá si incluye el aprendizaje de esta experiencia dentro de los exámenes ordinarios o si puntúa como un trabajo al uso, por ejemplo, pero en ningún caso debe tratarse como una puntuación excepcional que complemente a otras porque esto mermará la consideración de los recursos audiovisuales respecto al resto. Es útil el empleo de cuestionarios o de exámenes dirigidos que ayuden a fijar ideas importantes en la mente del alumno y que le fuercen no tanto a memorizar sino a relacionar lo visionado con lo explicado en clase o estudiado en casa. De igual modo, a través de estos cuestionarios se deben sondear los gustos del alumnado con el fin de acercarse lo máximo posible a su mundo interior. Evaluar aprovechando las proyecciones realizadas en clase y su relación con la materia potencia sobremanera el aprendizaje integrado del que hablábamos al inicio de este trabajo. El docente debe adquirir las competencias suficientes para entender cuándo un alumno ha interiorizado verdaderamente el conocimiento y cuándo es necesario un refuerzo.

5.8. Algunas películas recomendadas

Sin ánimo de ser exhaustivos, a continuación comentaremos algunas películas que pueden ser adecuadas para elaborar una programación didáctica de Lengua y Literatura. Para esta selección, nos hemos fijado en los contenidos fundamentales que se imparten en tercero de ESO y que se corresponden con los de primero de Bachillerato, de modo que los filmes pueden ser los mismos siempre y cuando su tratamiento sea diferente, ya que es evidente que las destrezas en la comprensión audiovisual crecen conforme a la maduración intelectual de los alumnos y el trabajo continuado en el aula y fuera de ella.

En la época de la Edad Media destacan tres obras principales: *El libro de Buen Amor*, el *Cantar de Mío Cid* y *La Celestina*. Del primero existe una adaptación cinematográfica dirigida por Tomás Aznar en 1975 y protagonizada por Patxi Andión. Simula de forma aceptable el modo de hablar de la época, aunque las localizaciones y el vestuario parecen hablar más de la época en que se rodó. Su corta duración (60 minutos) la hacen ideal para ocupar una sola sesión. Del *Cantar de Mío Cid* se han hecho múltiples versiones, pero aquí destacaremos dos. La más antigua es *El Cid* (1961), dirigida por Anthony Mann y protagonizada por Charlton Heston y Sophia Loren. Está considerada una de las grandes películas de la Historia del cine y, pese a su excesivo metraje (184 minutos) obedece perfectamente a los cánones de una gran producción y puede utilizarse para enseñar una determinada manera de hacer cine. No se ajusta a la realidad histórica, pero la sensación global del filme se acerca mucho al espíritu del Cid. Por su parte, *El Cid, la leyenda*, es una película de animación española estrenada en 2003. Se dirige a un público infantil y, por tanto, su duración es menor (82 minutos). No hay que esperar de ella la más mínima precisión histórica ni fidelidad a la obra original, pero puede utilizarse para atraer la atención de los alumnos hacia una de las historias más importantes de la literatura española. Por su parte, *La Celestina* cuenta con una versión cinematográfica realizada en

1996 por Gerardo Vera, con actores tan destacados como Penélope Cruz, Juan Diego Botto, TerelePávez y Maribel Verdú. La ambientación y la fidelidad a algunos diálogos son algunos de sus puntos a favor, aunque se prescinde de algunas partes importantes de la obra original. Peca de defectos en la interpretación y de exceso de erotismo, pero el resultado es más que aceptable para aproximar a los alumnos a la cara y la cruz del amor en la Edad Media.

La enseñanza sobre el siglo XVI suele pivotar sobre *El lazarillo de Tormes* como ejemplo de novela picaresca. Es interesante visionar *Lázaro de Tormes* (2001), a cargo de Fernando Fernán-Gómez y José Luis García Sánchez, por las estupendas interpretaciones de grandes actores como Paco Rabal, Juan Luis Galiardo, Agustín González o Rafael Álvarez 'El brujo'. Pese a que no es fiel al original, la ambientación es correcta y toca temas de la época que favorecen el trabajo sobre ellos en el aula.

En el siglo XVII suele estudiarse más a los autores que a las obras. La obra magna de Miguel de Cervantes, *El Quijote*, ha sido adaptada en infinidad de ocasiones, pero aquí destacaremos tres de ellas. Un proyecto interesante es *Las locuras de Don Quijote*, mezcla de ficción y documental donde se van encontrando paralelismos entre la obra y la vida de Cervantes, acompañado por pequeños fragmentos ficcionados. La buena puesta en escena, a cargo de Rafael Alcázar, hace que durante sus casi dos horas de duración no pierda el ritmo. También llama la atención la adaptación de la segunda parte del Quijote, muy pocas veces llevada al cine por sí misma, a cargo de Manuel Gutiérrez Aragón y con una excelente interpretación de Juan Luis Galiardo. Se titula *El caballero Don Quijote* y es del año 2002. La película es una reflexión dramática sobre la figura del Quijote y presume de una buena ambientación. Aunque quizá no sea útil para introducir esta novela, sí puede ser adecuada para profundizar en algunos aspectos de ella. Por último, si se quiere estudiar la influencia de *El Quijote* en otras artes, puede ser interesante trabajar con *DonkeyXote*, una película de animación infantil realizada en 2007 también por Josep Pozo (el mismo que versionó *El Cid, la Leyenda*). Lo más importante que hay que decir sobre ella es que de ninguna manera es una adaptación de la obra, sino que se inspira en los personajes para contar una historia totalmente distinta. Será útil para sentir curiosidad por ver hasta dónde llegan los tentáculos de la influencia de esta obra que para conocerla.

Otro de los autores que se estudian en esta época es William Shakespeare, el autor más adaptado al cine hasta la fecha. Pueden utilizarse algunas de sus obras, como *Romeo y Julieta* o las adaptadas por Kenneth Branagh. De la primera hay que destacar la adaptación más fiel que se haya hecho, la de Franco Zeffirelli en 1968, la primera que transcurre en escenarios originales y con intérpretes de la misma edad que los protagonistas. Más cercana a los alumnos será *Romeo+Julieta*, la adaptación dirigida por Baz Luhrmann e interpretada por Leonardo DiCaprio y Claire Danes. Es un ejemplo perfecto del cine posmoderno y convendría visionarla para descubrir cómo ensamblar un texto antiguo con una puesta en escena moderna y que el resultado sea satisfactorio. Respecto a las adaptaciones de Shakespeare, hoy en día no se puede dejar de hablar de la labor de Kenneth Branagh, que ha firmado *Enrique V* (1989), *Mucho ruido y pocas nueces* (1993),

Hamlet (1996) y *Trabajos de amor perdidos* (2000), todas ellas magníficas obras cinematográficas para adentrarse en cualquiera de las obras del dramaturgo inglés.

Nos referiremos todavía a otros dos autores que cuentan con películas que permiten estudiar su vida y su obra. Para estudiar a Lope de Vega se puede utilizar *Lope* (AndruchaWaddington, 2010), que mezcla con bastante agilidad una versión libre de la vida de Lope, muy centrada en sus amores, y algunas recitaciones de poemas, en su contexto, que hacen que sea mejorable pero también que sirva como aproximación a uno de los grandes autores españoles. En nuestra opinión, es mejor utilizarla como introducción que como conclusión. En esta misma línea se sitúa *Las aventuras amorosas del joven Molière* (Laurent Tirard, 2007); como muchas otras, es una mezcla de la obra y la vida de Molière que es conveniente utilizar como acercamiento al autor para después profundizar en sus obras.

El siglo XVIII puede estudiarse a partir de las novelas de aventuras, con dos obras centrales: *Robinson Crusoe* y *Los viajes de Gulliver*. Por su argumento, son fácilmente adaptables al cine, y así se ha durante mucho tiempo, por lo cual contamos con un amplio catálogo entre el que elegir. Respecto a la primera, es aceptable la adaptación de 1997, con Pierce Brosnan como protagonista. En general, respeta bastante bien el espíritu de la obra y equilibra la adaptación al medio y el desarrollo de la amistad con Viernes. De la segunda, destacamos dos obras totalmente diferentes. Una es la miniserie (dos partes de 90 minutos cada una) rodada en 1996 para televisión y considera la mejor adaptación audiovisual de la obra de Jonathan Swift. Si esta responde con fidelidad al clásico, no lo hace sin embargo la última película de inspiración, dirigida por Rob Letterman y con Jack Black como gran estrella. Estrenada en 2010, toma prestada la trama de la obra original para convertirla en una serie de relaciones con elementos de la cultura popular. Más allá del divertimento, puede ser interesante analizar en clase cómo los clásicos siguen vigentes porque se prestan a reinterpretaciones como esta. Dentro de la novela europea destacable en el siglo XVIII, no podemos olvidar la aportación de Laurence Sterne, con su obra *La vida y opiniones del caballero Tristram Shandy*, que fue llevada al cine en 2005. Teniendo en cuenta la dificultad de adaptación de esta novela, conformada sobre todo por digresiones, consideramos acertada que se haga una película sobre el rodaje de una película basada en ello. Aparte de lo relevante que resulta para conocer la historia original, puede utilizarse para hacer que los alumnos conozcan las particularidades de un rodaje cinematográfico desde un punto de vista peculiar.

Valga todo lo anterior como ejemplo de las grandes posibilidades que tiene el cine para acercar al alumnado las obras y autores más importantes de la literatura española y universal. El trabajo que se quiera hacer con los distintos filmes aquí presentados dependerá de los objetivos que fije el docente, el tiempo disponible y la implicación de los alumnos. He elegido, para facilitar la identificación con lo que ocurre en pantalla, películas relativamente recientes y sólo he señalado algunas más antiguas cuando la ocasión lo merece, por su fidelidad o por su relevancia dentro de la Historia del Cine. Pretende ser sólo una selección previa en la que el docente puede basarse para desarrollar su estrategia didáctica personal.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos intentando justificar la importancia que el audiovisual en general y el cine en particular tienen en el mundo actual y de qué manera se vinculan al conocimiento a través de la racionalidad y de la emoción. Ya que forman parte cada vez más del universo en el que se mueven los alumnos, es necesario que la realidad de los medios se abarque desde el aula. En este sentido, estamos convencidos de que si se quiere proteger a los alumnos de la influencia de los medios de comunicación de masas no sirve de nada educar 'contra' ellos, sino formar el espíritu crítico del espectador de tal manera que éste vaya creando sus propios puntos de vista, en virtud de los cuales discriminará los mensajes buenos de los malos. Igualmente, es necesario dotar al alumno de conocimientos suficientes para que actúe no sólo como receptor, sino también como productor de contenidos, de tal modo que su capacidad de respuesta ante la influencia sea mayor.

En ningún momento hemos querido decir que los medios audiovisuales sustituyan la labor del profesor en clase. Es más, creemos que hacen que su labor sea más valiosa que nunca. En esta estrategia formativa, el profesor pasa de ser un transmisor de contenidos que ha acumulado durante toda su vida para ejercer como un guía de alumno, a quien tiene que entrenar para que sea capaz de investigar por su cuenta en aquellos aspectos que sean de su interés. El docente tiene que seleccionar películas confiando en su pertinencia e idear ejercicios que ayuden a los discentes a asumir como propios los conocimientos de la disciplina de que se trate. Ante la falta de propuestas concretas, el profesor tiene que ser capaz de elaborar sus propios materiales y fomentar que los alumnos también lo hagan. Su rol cambia de forma drástica, puesto que ya no impera la transmisión unidireccional sino el trabajo conjunto que enriquecerá no sólo a sus alumnos sino también a sí mismo.

En este contexto, el cine es el recurso idóneo para el aprendizaje integrado porque une racionalidad y emoción, sociabilidad e individualidad, trama y valores, mensajes superficiales y mensajes ocultos. Con la consideración de séptimo arte, ocupa un lugar destacado en la vida diaria de los jóvenes, a los que se les presenta como una forma más de entretenimiento, pero también en las artes contemporáneas, influenciándolas y recibiendo influencias de ellas simultáneamente. Comprender el cine es comprender una parte importante del mundo en el que nos movemos y los alumnos deben desarrollar destrezas que puedan aprovechar también fuera del aula. El área de Lengua y Literatura es especialmente propicia para incluir este medio como estrategia didáctica, no sólo por la cantidad ingente de adaptaciones cinematográficas que se han realizado a lo largo de más de un siglo de existencia del cine, sino que también porque constituye un lenguaje en toda regla al mismo nivel que el escrito o el oral, que sí se trabajan ampliamente en el aula.

Para concluir, queremos hacer hincapié en que para utilizar eficazmente estos recursos no son necesarios medios especiales más allá de los que cada vez se encuentran más a menudo en cualquier aula, por lo que hay que resaltar que lo fundamental es un cambio de mentalidad en el profesorado para hacer que apueste por la innovación en la búsqueda de un aprendizaje realmente significativo para el alumno y útil para su vida diaria al margen de su etapa formativa. A partir de ahí, será su trabajo y su capacidad para conectar con los alumnos lo que determine el éxito en la aplicación de esta estrategia.

7. Bibliografía

ALMACELLAS, MARÍA DE LOS ÁNGELES (2004). *Educación con el cine. 22 películas*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.

JAIME, ANTOINE (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.

CASCALES MARTÍNEZ, ANTONIA (2008). *Clásicos del cine en Educación Infantil*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/06921607679525295207857/028552.pdf?incr=1> Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

CERVERA, JUAN (2005). *Otra escuela: cine, radio, televisión, prensa*. [En línea] <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12929416516712617765213/index.htm> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

CONTRERAS DE LA LLAVE, NATALIA (2008). *Mirar el extranjero que mira nuestro cine. Cine español en la clase E/LE*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80205018434597610754491/028550.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

DE LA TORRE, SATURNINO (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo en DE LA TORRE, S., PUJOL, M. A. Y RAJADELL, N (coords.) (2005) *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea. (Páginas 13-36)

DE PABLOS, JUAN (1980). *Cine didáctico*. Madrid: Narcea.

ESCAMILLA, CÉSAR (2009). *El cine en la educación*. [En línea] http://www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&catid=9:educarte&id=32:el-cine-en-la-educacion&Itemid=100 [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

FERNÁNDEZ, LUIS MIGUEL (2006). *El tratamiento cinematográfico en la literatura del Neorrealismo español*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09254061966860928710046/018586.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, JAVIER (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid: AKAL

GARCÍA MATILLA, AGUSTÍN. *Los medios para la comunicación educativa*. En APARICI, ROBERTO (coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Páginas 51-77)

GISPERT, ESTHER (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

GÓMEZ DE BENITO, José Luis (1996). *Psicología, cine y educación*. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=7&articulo=07-1996-25> Huelva: Revista Comunicar 7. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

GÓMEZ GALÁN, JOSÉ (2000). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula: cine y radio*. Madrid: Seamer.

GORGUES ZAMORA, Ricardo y GOBERNA TORRENT, José Joaquín (1998). *El cine en la clase de Historia*. [En línea]<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-1412> Huelva: Revista Comunicar 11. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

GREENAWAY, PETER. *¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?*. En APARICI, ROBERTO (coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Páginas 33-44)

JIMÉNEZ PULIDO, JESÚS (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Colección Hermes Didáctica: Ediciones Laberinto.

LEÓN MIRALLES, MARÍA DEL MAR (2006). *La importancia del cine en educación primaria: el cine para los más pequeños*. [En línea] <http://www.albujayra.com/revista/revista8/documentos/06.pdf> Almería: Revista Aldadis. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

MARTÍNEZ, JOSEFINA (1996). *El cine y el vídeo: recursos didácticos para la Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (1997). *El valor de la imagen en movimiento*. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=9&articulo=09-1997-05> Huelva: Revista Comunicar 9. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (1998). *Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas*. [En línea] http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#Aprender_pasandolo_de_película Huelva: Revista Comunicar 11. [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2011]

MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (2002). *El cine, otra ventana al mundo*. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=18&articulo=18-2002-12> Huelva: Revista Comunicar 18. [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2011]

MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (2003). *El valor del cine para aprender y enseñar*. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07> Huelva: Revista Comunicar 20. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

MASTERMAN, LEN. *La revolución de la educación audiovisual*. En APARICI, ROBERTO (coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Páginas 19-28)

MONTERDE, JOSÉ ENRIQUE; SELVA MANSOLIVER, MARTA; y SOLÀ ARGUIMBAU, ANNA (2001). *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid: Akal Referentes.

NÚÑEZ RAMOS, RAFAEL (2006). *El ritmo en la literatura y el cine*. [En línea] http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371741344505955212257/p00000011.htm#I_14_Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

PEREIRA DOMÍNGUEZ, MARÍA DEL CARMEN (2005). *Cine y Educación Social*. Vigo: Revista de Educación. Monográfico –Educación no formal- 338.

PEREIRA, DOMÍNGUEZ, MARÍA DEL CARMEN. *El valor social del cine en la infancia*. En RAPOSO RIVAS, Manuela (coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Autoedición. (Páginas 17-38).

PÉREZ BOWIE, JOSÉ ANTONIO (2008). *La adaptación cinematográfica a la luz de algunas aportaciones teóricas recientes*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90253955431281607732457/014389.pdf?incr=1>. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

PÉREZ TORNERO, JOSÉ MANUEL (2005). *Hacia un nuevo concepto de educación en medios*. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-04&mostrar=comocitar#comocitar> Huelva: Revista Comunicar 24. [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2011]

PÉREZ TRIVIÑO, JOSÉ LUIS (2008). *Cine y Derecho. Aplicaciones docentes*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09254067522450984410046/028549.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

REDONDO NEIRA, FERNANDO (2008). *Aproximación al conocimiento de las primeras realizaciones en el uso didáctico del cine en la Universidad Española. Noticias y testimonios*. [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12937627557074864198624/028542.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

RODRÍGUEZ FUENTES, CARMEN (2008). *El cine como recurso pedagógico* [En línea] <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/57960397905028617400080/028544.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]

ROMEA, CELIA (2005). *El cine como elemento educativo y formativo* en DE LA TORRE, S., PUJOL, M. A. Y RAJADELL, N (coords.)(2005) *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea. (Páginas 37-53)

RUIZ RUBIO, FEDERICO (1994). *Cine y enseñanza*. [En línea]
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=3&articulo=03-1994-10>Huelva: Revista Comunicar 3. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

SÁNCHEZ ALARCÓN, INMACULADA (1999). *El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia*. [En línea]
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=13&articulo=13-1999-2512> Huelva: Revista Comunicar 13. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

SÁNCHEZ HERRERA, JAVIER. *El comentario de film*. [En línea]
http://webpages.ull.es/users/fjsher/materiales/apoyo_Comentario_del_Film.pdf
Universidad de La Laguna. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

SÁNCHEZ NORIEGA, JOSÉ LUIS (2001). *Las adaptaciones literarias al cine, un debate permanente*. [En línea]
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-0912> Huelva: Revista Comunicar 17. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011]

SARCEDA GORGOSA, M. CARMEN y RAPOSO RIVAS, MANUELA. *Integrando el cine en educación: razones normativas y curriculares para su uso en Primaria*. En RAPOSO RIVAS, Manuela (coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Autoedición. (Páginas 39-48).

SARCEDA GORGOSA, M. CARMEN, RAPOSO RIVAS, MANUELA y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JUAN LUIS. *El uso del cine según el profesorado de Educación Primaria*. En RAPOSO RIVAS, Manuela (coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Autoedición. (Páginas 101-121).

SERRANO GALINDO, CARLOS. *Cine y filosofía. Posibilidades de utilización didáctica en el aula*. [En línea]
[http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#Cine y filosofía](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturascineeducacion.htm#Cine_y_filosofia) [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2011]

TYNER, KATHLEEN. *Conceptos clave de la alfabetización audiovisual*. En APARICI, ROBERTO (coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre. (29-31)

VELASCO ÁLVAREZ, MARÍA LUISA (2009). *El cine comercial como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-emocionales*. [En línea]
<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12362743410172617654213/032892.pdf?incr=1> Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2011]